

VOIR AUTREMENT LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS AU COLLÉGIAL

Propos recueillis par Stéphanie CARLE, rédactrice en chef de *Pédagogie collégiale*

CONTEXTE

La réflexion présentée ici est issue d'une entrevue réalisée avec Robert DUCHARME, consultant en éducation et directeur des études retraité du Cégep de Saint-Jérôme; avec François VASSEUR, consultant en éducation et conseiller pédagogique retraité du Cégep Limoilou; et avec Lyne BOILEAU, consultante en éducation et coordonnatrice du Carrefour de la réussite au collégial. L'article constitue une synthèse de leurs propos, auxquels j'ai ajouté mon grain de sel, en commentant ici et là plusieurs éléments (ces passages sont identifiés par une barre verticale). Je tiens à remercier chaleureusement ces personnes pour leur mémoire, leur générosité et leur collaboration.

Souhaitée, objectivée et documentée, la réussite des étudiants au collégial se révèle un concept aux multiples dimensions et aux représentations plurielles. Interrogez les gens autour de vous, que ce soit des étudiants, des professeurs, des professionnels ou bien des cadres à la Direction des études : il y a fort à parier que chacun aura une conception différente de la réussite elle-même, de la situation collégiale en matière de réussite, de même que des facteurs et des conditions expliquant celle-ci ou pouvant contribuer à son enrichissement.

Pour nous aider à comprendre comment ce concept a évolué depuis l'instauration des plans de réussite il y a une quinzaine d'années et pour cerner des enjeux de la réussite collégiale aujourd'hui, le présent article propose de faire un tour d'horizon de ce sujet aux multiples dimensions. Difficile de faire court quand il s'agit d'aborder une question si complexe que la réussite; difficile également de caractériser l'ensemble des aspects à considérer. Aussi cet article plutôt costaud ne traitera que de quelques-uns des angles sous lesquels la réussite des étudiants au collégial est ou pourrait être examinée par les praticiens et par les chercheurs. L'intention ici est double: proposer une vision plus élargie du concept de réussite tout en recentrant les actions là où elles sont le plus efficaces, soit dans les programmes d'études, dans la relation pédagogique et dans la classe. Le texte s'attardera donc, notamment, sur les moyens possibles que peut mettre en œuvre un professeur pour favoriser la persévérance et la réussite de tous ses étudiants.

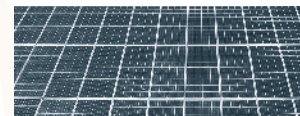
LES DIMENSIONS DE LA RÉUSSITE

Il importe de préciser d'emblée que parler de réussite implique d'aborder aussi la question de la persévérance scolaire ou, autrement dit, de la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'un diplôme (CRÉPAS, 2017). Un étudiant qui réussit tous ses cours et qui répond à toutes les exigences requises obtiendra son diplôme malgré qu'il ait connu un parcours parsemé de quelques échecs. C'est sa persévérance à passer au travers des défis qui se sont posés tout au long de son cheminement scolaire qui est déterminante. Celui qui ne persévérera pas finira tôt ou tard par abandonner ses études. La *persévérance* étant une condition *sine qua non* à la *réussite*, les deux termes sont souvent utilisés en tandem.

Dans les écrits et dans les discours, nous rencontrons souvent les expressions *réussite scolaire* et *réussite éducative*, utilisées de manière interchangeable. Pourtant, il existe une distinction fondamentale entre les deux, bien que les collèges contribuent à favoriser chacune d'elles. Le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS, 2017) les différencie ainsi :

« La réussite scolaire est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire (atteinte d'objectifs d'apprentissage et maîtrise des savoirs). Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de réussite scolaire. Ce terme est donc porteur d'une idée de rendement et de performance.

La réussite éducative est beaucoup plus vaste que la réussite scolaire. Ce concept concerne à la fois l'instruction (intégration de savoirs académiques), la socialisation (acquisition de savoirs, valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement en société) et la qualification (préparation à l'insertion professionnelle). La réalisation de son plein potentiel et l'atteinte de buts personnels fixés par l'étudiant sont aussi des dimensions importantes de ce concept. » (s.p.)



Réussir, du point de vue du collégien, c'est d'abord et avant tout réussir ses cours, relever un défi scolaire à la fois, persévérer et, ultimement, obtenir un diplôme en vue de ses études universitaires ou de son entrée sur le marché du travail. Mais réussir, pour l'étudiant, c'est aussi mener à bien ses projets (scolaires ou non) durant son parcours collégial. Les concepts s'enchevêtrent donc. Leur cohabitation, toutefois, peut donner lieu à des malentendus et fausser les perceptions, comme si tout était dans tout. Ce flou empêche de préciser ce que nous visons exactement et dilue certaines actions qui ne se trouvent alors pas toujours bien orientées. Cela peut entraîner par ailleurs des contrecoups dans les systèmes de comparaison et d'analyse de la réussite, que ce soit entre collèges ou entre programmes. Ultimement, cela pourrait provoquer une déresponsabilisation des professeurs eu égard aux actions à entreprendre en vue de favoriser la réussite scolaire et éducative.

Dans le réseau collégial, depuis l'émergence des plans de réussite en 1999 (Fédération des cégeps, 1999), le concept de réussite scolaire a pris une très grande ampleur. Les rapports du ministère de l'Éducation, les indicateurs dans les tableaux de bord, les plans de travail, bref l'ensemble de la documentation administrative qui encadre nos discussions nous pousse à focaliser uniquement – ou du moins principalement – sur la réussite scolaire, même si nous employons régulièrement d'autres expressions pour la nommer.

Robert Ducharme explique que la réussite, sa perception, sa compréhension, les actions que nous choisissons de mener afin de la favoriser, tout cela relève des valeurs éducatives. Seulement, elles ne sont pas partagées par tous. Les valeurs éducatives sont inévitablement perçues de manière inégale comme l'est, dans notre société, tout projet social. Nous sommes dans un univers à géométrie variable qui constitue un véritable défi pour les acteurs de la réussite. François Vasseur déplore le fait qu'en 50 années d'histoire des collèges, nous ne soyons pas parvenus à nous rassembler autour de cette valeur centrale : l'étudiant et, de ce fait, son développement. Pourtant, la création même des collèges et la mission dont le réseau a été investi reposent sur cette croyance en un devenir riche et émancipateur.

Les croyances qui se voient à propos de la réussite scolaire et éducative impliquent la personne qui les professe jusque dans sa propre expérience intime de l'apprentissage, tout en relevant d'une attitude culturelle particulière envers la réussite. Certains croiront, par exemple, que pour réussir, il faut avoir de la chance ou un don ; d'autres penseront plutôt qu'il est impératif de travailler fort et que la réussite ne survient qu'au terme de grands labours intellectuels. Imaginons un professeur qui

pense faire un excellent travail parce que le quart de sa classe échoue, croyant que cela est un effet positif de sa rigueur ou de sa discipline. Ou un autre qui pondère les résultats d'une évaluation pour que ceux-ci se répartissent selon la courbe de Gauss, convaincu que la normalisation correspond aux « bonnes pratiques ». Il s'agit là de conceptions qui, malgré des intentions honorables, mettent quelquefois, malheureusement, en péril la réussite scolaire de certains étudiants, qui auraient pourtant réalisé les apprentissages prévus.

Un collège est avant tout un environnement éducatif propice à l'apprentissage, où tous les acteurs contribuent à faire prendre conscience à l'étudiant de l'importance de réussir ses études, ses projets et sa vie, puis, surtout, du fait qu'il peut y arriver. Pour cela, il doit toutefois y avoir, dans chacun des collèges, des lignes de pensée et d'action, fortement appuyées par la Direction générale, qui influencent et agissent. François Vasseur indique que, pour être en mesure de créer une dynamique orientée vers la réussite et en faire une question centrale de toutes les activités, l'enjeu ici est de nous donner – minimalement dans un collège, idéalement dans tout le réseau – une représentation commune de la réussite scolaire et de la réussite éducative, d'agir en conformité avec cette représentation, d'orienter les solutions vers les mêmes objectifs pour ainsi arrimer tous les efforts.

■ LA MESURE DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE : CHOISIR OÙ POSER SON REGARD

De multiples indicateurs permettent de mesurer les effets à court, moyen et long termes des actions entreprises pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire, ou de mesurer l'évolution de cette persévérance et de cette réussite dans le réseau. Ils servent notamment à définir des cibles mesurables et réalisables, ou à établir des comparaisons entre des systèmes. Ce sont des informations qui donnent la possibilité d'objectiver une réalité et qui n'ont de sens que si elles sont confrontées à un critère, pour faire ressortir une corrélation (Jabot et Bauchet, 2012). Selon François Vasseur, ces indicateurs peuvent être liés :

- au cheminement dans les programmes d'études et au taux de réussite : réussite en première session, réinscription en troisième session, diplomation (dans la durée minimale, deux années après la durée prévue, peu importe la durée), résultats obtenus, taux d'abandon, taux de rétention, etc. ;
- aux diverses catégories d'étudiants (sexe, âge, cohorte, etc.), à leur situation à l'entrée au collège (moyenne générale au secondaire, école secondaire, origine, etc.), à leur situation à différents moments de leur cheminement (étudiants migrants,



étudiants avec un plan d'intervention, etc.) et à leur destinée collégiale, etc. ;

- à l'efficacité des moyens retenus à l'intérieur des programmes et hors programmes pour favoriser la persévérance et la réussite ;
- au fait qu'un programme d'études techniques soit associé à un ordre professionnel et que, conséquemment, le diplôme devienne une condition d'accès à l'emploi, etc.

La réussite scolaire peut ainsi être mesurée de maintes façons. L'une des statistiques les plus importantes aujourd'hui repose sur la notion de « sortie du système », soit la diplomation.

QUELQUES STATISTIQUES SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU COLLÉGIAL

Depuis une vingtaine d'années, la diplomation au collégial, pour les programmes préuniversitaires et techniques, varie entre 30 et 35 % pour les étudiants qui ont obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC) dans la durée minimale prévue (Fédération des cégeps, 2016). Les statistiques montent à plus de 70 %, si nous faisons fi des limites de temps, ce qui permet d'avoir un portrait plus représentatif de la réalité, considérant que plusieurs étudiants d'aujourd'hui ont des cheminements divers (*ibid.*). Si, au nombre d'étudiants qui ont entrepris des études collégiales, nous ajoutons ceux qui ont obtenu une attestation d'études collégiales (AEC) ou un diplôme d'études professionnelles (DEP), le nombre de diplômés atteint, bon an mal an, plus de 80 % (*ibid.*). Ceci constitue un indicateur majeur de la validité du système collégial, en ce qu'il révèle qu'amorcer des études collégiales conduit le plus souvent à l'obtention d'une qualification.

Mais qu'advient-il des 20 % qui n'ont pas obtenu de diplôme ? Lyne Boileau et Robert Ducharme mentionnent qu'il serait souhaitable de documenter les cheminements d'étudiants qui n'ont pas terminé leurs études collégiales, afin de mieux comprendre la situation. Nous pourrions par exemple constater que plusieurs d'entre eux ont pu tout de même trouver un emploi à la hauteur de leurs aspirations grâce à une formation collégiale, même si elle n'a pas été complétée. Il s'agirait alors, vraisemblablement, de quasi-diplômés qui sont engagés par des entreprises après un stage, sans toutefois avoir obtenu de reconnaissance de leurs années d'études collégiales ; de ceux qui ont complété tous leurs cours, mais qui n'ont pas encore réussi l'épreuve uniforme de français ; ou bien d'étudiants qui ont pu avoir accès à une université et être admis dans ce type d'établissement comme adultes (21 ans et plus), sur la base de la reconnaissance d'une expérience ou d'une scolarité collégiale jugée suffisantes, et qui obtiennent, par la suite, un diplôme universitaire.

L'UTILITÉ DES STATISTIQUES LIÉES À LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Plusieurs données de la réussite scolaire peuvent être utilisées par les collèges lors des évaluations de programme ou des évaluations réalisées au regard des plans de réussite. Il est question ici d'opérations facilitant la diffusion et la lecture partagée des statistiques, lesquelles permettent l'élaboration de constats et d'actions qui font l'objet de cibles à atteindre. Peu importe l'utilisation de ces statistiques, il sera parfois nécessaire de nuancer les résultats, prévient Robert Ducharme. Effectivement, un programme pourrait, par exemple, accueillir une cohorte d'étudiants avec une moyenne générale au secondaire plus élevée que celles de cohortes antérieures, ce qui fausserait les perceptions et les analyses statistiques pour l'année concernée. Les caractéristiques des étudiants en provenance du secondaire inscrits à un programme collégial, tout comme le milieu socioéconomique où se situe un collège, font partie des facteurs incontrôlables qui peuvent avoir un effet sur les résultats concernant la réussite. Finalement, un programme pourrait être de très grande qualité quant à de nombreux critères, mais obtenir un faible taux de réussite et de persévérance ainsi qu'une moindre diplomation.

Par ailleurs, la grande variété d'indicateurs pose un double défi aux collèges. Ces derniers cumulent des statistiques qui, parfois, s'avèrent peu valides, voire peu utiles : que faire avec les données d'un programme où il n'y a que 12 finissants, sachant qu'une statistique est fiable lorsque l'échantillon est supérieur à 30 (STHDA, 2017) ? Un premier enjeu pour les collèges eu égard aux indicateurs, explique François Vasseur, est de gérer un très grand nombre de données et de bien les exploiter, pour en tirer une information juste, révélatrice de la réalité et éclairante quant aux objectifs à poursuivre, quant aux moyens de les atteindre et quant aux actions prioritaires à poser. Mais une fois les chiffres en main, que font les acteurs de la réussite ? Les tableaux de bord, les évaluations des plans de réussite et les évaluations de programme sont-ils toujours consultés ? Les collèges doivent de surcroît relever le défi d'utiliser efficacement toutes ces informations pour stimuler la discussion, alimenter la réflexion, susciter la concertation et guider l'action au sein de toutes les instances au sujet de la réussite.

LA LOGIQUE DES INDICATEURS LIÉS À LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Traiter la question des indicateurs, c'est réfléchir à la base sur laquelle s'est édifié le système scolaire. La durée est une unité constitutive partout dans le milieu de l'éducation. Même depuis l'instauration de l'approche par compétences, la logique reste centrée sur la structure du système et non sur les étudiants ou bien sur les cibles de formation. À la durée des



programmes s'ajoutent celle des sessions et celle des cours. Le système fonctionne quand les étudiants passent sans heurts d'une session complète à une autre session complète, quand ils parcourent sans accrocs le chemin d'un cours à l'autre. Dans les faits, selon François Vasseur, nous avons choisi et nous choisissons encore de nous enfermer dans des durées courtes plutôt que longues et de privilégier les résultats plutôt que le développement.

Il semble y avoir là une logique de performance, de productivité et de rentabilité qui soulève la question des valeurs éducatives déterminant notre conception de la réussite. Si nous voulons qu'un étudiant obtienne son diplôme rapidement, c'est parce que des études complétées en deux ans coutent moins cher que des études complétées en quatre ans. Mais c'est également parce que nous ne pouvons pas nous empêcher de concevoir la progression d'une vie selon un schéma linéaire. Penser la formation collégiale autrement impliquerait de sortir de ce système¹. Ce n'est pas impossible, mais cela demanderait une refonte en profondeur de nos valeurs éducatives et des offres de cheminement dans chacun des programmes d'études.

LE CHOIX DES DIMENSIONS À ÉTUDIER

Les indicateurs de la réussite scolaire permettent de cumuler des données afin de tracer un portrait d'une situation à un moment précis ou pour représenter l'évolution d'une situation sur une certaine période. Ceux-ci constituent donc un point de départ pour réfléchir à la réussite et à notre réalité collégiale en matière de succès. Mais ils constituent également un point d'arrivée, en ce sens que nous posons des gestes en fonction des indicateurs que nous observons. Les chiffres dont nous disposons nous amènent à considérer la réussite scolaire sous un certain angle, à émettre des hypothèses et à planifier nos actions selon des éléments que nous avons décidé de mettre en jeu.

Robert Ducharme donne ici en exemple la corrélation entre les étudiants qui ont réussi tous les cours de leur première session, d'un côté, et les retombées positives de cette réussite sur leur réinscription en troisième session ainsi que sur les taux d'obtention du DEC, de l'autre. Au moment même où cette corrélation a été constatée, les collèges ont déployé plusieurs moyens pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire en première session, ce qui s'est traduit, selon M. Ducharme, par des gains chez les étudiants en fait de sentiment de compétence, d'apprentissage, d'engagement dans les études, de perception d'un accompagnement de qualité, de satisfaction à l'égard de la formation, de persévérance et de réussite.

Y aurait-il d'autres facteurs favorisant la réussite sur lesquels nous pourrions aussi miser, outre ceux que nous étudions déjà ? L'ensemble des orientations prises avec le temps nous a sans doute fait perdre de vue des dimensions qualitatives qui auraient potentiellement un effet sur la réussite scolaire. Observer d'autres phénomènes nous permettrait de mettre le doigt sur de nouveaux indicateurs qui nous guideraient vers des actions favorisant davantage la réussite scolaire des étudiants. Et si, par exemple, nous décidions de mesurer le niveau de bien-être et de satisfaction de ces derniers eu égard à leur vie collégiale, pour voir s'il y a une corrélation avec la diplomation ? Peut-être trouverions-nous là un vecteur incroyable de persévérance scolaire, qui exigerait du coup une révision des plans de la réussite et des moyens à mettre en œuvre.

LA MESURE DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE : VOIR AUTREMENT LA RÉUSSITE

La principale mesure de la réussite utilisée actuellement est associée au seuil de passage : un étudiant échoue à un cours (il ne réussit pas) ou il obtient la note de passage (il réussit). Nous dirons alors d'un étudiant qui a obtenu son DEC qu'il a réussi ses études collégiales. Si nous la considérons davantage dans sa composante éducative, la réussite ne se trouverait-elle pas aussi dans le rehaussement de la qualité des apprentissages réalisés par les étudiants (notamment par un meilleur transfert des apprentissages), dans le développement d'habiletés et d'attitudes transversales, dans la croissance issue de la participation à des activités parascolaires, dans la vision du monde et de soi élaborée au moyen de l'exploration de différentes disciplines, selon une visée orientante, dans la compréhension de réalités et d'enjeux, dans le développement personnel provenant d'expériences de mobilité internationale, etc. ?

François Vasseur abonde en indiquant que nous nous efforçons encore de distinguer *réussite scolaire* et *réussite éducative*, ce qui nous empêche de concevoir la réussite de manière intégrée. La plupart de nos réflexions et de nos actions en matière de réussite sont orientées par l'une ou l'autre vision, ce qui nous retient d'emprunter des avenues plus prometteuses et d'utiliser des approches et des moyens plus efficaces d'amélioration et d'accroissement de cette réussite. *Réussite scolaire* et *réussite éducative* renvoient à des résultats de même qu'à des produits

¹ Il y a quelques exceptions, toutefois. Par exemple, les personnes qui complètent leur diplôme d'études secondaires à l'éducation des adultes peuvent cheminer dans un système qui ne s'appuie pas sur la durée, chacun des élèves avançant à son rythme, selon ses besoins.



de la formation. La réussite, lui semble-t-il, devrait renvoyer à la personne – ici l'étudiant –, à sa progression, à son développement et à son accomplissement, dont les effets se traduisent par l'obtention d'unités et d'un diplôme, comme par l'intégration de savoirs, par l'expression de compétences, par l'atteinte des cibles d'un programme d'études et par ce que l'étudiant est devenu. Aborder la réussite dans sa globalité nous obligerait à nous centrer sur l'étudiant, ses intentions, ses visées, ses ressources, ses attentes et ses besoins, puis nous amènerait à réfléchir sur les événements de son cheminement.

Il y aurait lieu alors de nous demander s'il peut y avoir des heurts entre des visées de réussite scolaire et celles de réussite éducative, heurts étant générés, possiblement, par le système scolaire lui-même, quand il entre en conflit avec l'objectif de développement des étudiants et avec leurs besoins. Imaginons un étudiant fort, dans un programme de Sciences, lettres et arts ou dans un double DEC, qui obtient son diplôme dans les temps prévus avec des notes exceptionnelles, mais au détriment de sa santé, parce qu'il vit de grandes périodes de stress de performance et qu'il arrive difficilement à gérer toutes les exigences de son programme ou parce qu'il éprouve beaucoup d'anxiété relativement à un choix de programme universitaire. Imaginons maintenant un autre étudiant qui prend trois ans pour terminer son programme préuniversitaire avec sérénité, qui profite des activités parascolaires qui lui sont offertes, qui consomme de la culture (sorties au théâtre, lecture de romans, etc.), qui tire un grand plaisir à explorer ce que la vie collégiale lui présente. Ou celui encore dont les notes le situent tout juste dans la moyenne parce que la performance scolaire n'est pas un objectif qu'il se donne. Imaginons enfin un étudiant qui, au terme d'une année où se sont succédés les échecs à cause d'un trouble d'apprentissage dont il se sait atteint, mais dont il ne voulait pas parler, se décide à aller chercher l'aide nécessaire et qui, grâce aux accommodements appropriés, arrive enfin à compléter tous ses cours avec succès. Comment ces parcours collégiaux peuvent-ils être pris en compte dans l'appréciation de la réussite ?

Nous pourrions, par exemple, envisager la notion de savoir-être comme façon d'intégrer la réussite éducative à nos objectifs institutionnels. Si, pour réussir ses cours, et ultimement son programme, un étudiant devait faire la preuve qu'il a acquis certaines attitudes – qui pourraient être définies dans un « profil de sortie institutionnel » –, la réussite ne serait plus réduite à quelque chose de quantifiable ou bien à de simples statistiques. Réussir, pour un étudiant, voudrait aussi dire qu'il a fait la preuve de s'être accompli en tant qu'individu et d'avoir acquis un certain savoir-être citoyen et professionnel (ouverture vers l'autre, engagement dans sa communauté, force de caractère, etc.)².

DES OUTILS QUALITATIFS

Il ne semble pas exister pour l'instant d'outils de mesure pour des concepts aussi abstraits que la satisfaction d'avoir atteint un objectif personnel, le plaisir d'apprendre, les progrès réalisés ou le niveau de stress vécu. Nous pouvons aisément quantifier et mesurer la réussite des cours et la durée des études. Mais, pour évaluer la réussite de façon qualitative – et donc surtout la réussite éducative –, les données sont plus difficiles à obtenir, note François Vasseur, parce qu'elles impliquent des considérations éthiques ou qu'elles nécessitent de nous intéresser à des éléments intrinsèques à une personne, tels que :

- la croyance d'un étudiant en sa possibilité d'avoir accès à l'enseignement supérieur et son désir de poursuivre des études collégiales ;
- la perception d'un étudiant quant à son propre cheminement scolaire et la confiance en ses capacités pour réussir ses études, entraînant sa persévérance ;
- la réalisation personnelle d'un étudiant selon ses propres objectifs, menant à son développement personnel et à sa satisfaction envers l'expérience vécue, de sorte qu'il puisse prendre en charge son devenir.

Coincés dans un modèle quantitatif, nous pouvons difficilement, aujourd'hui, construire une représentation juste et évolutive de la situation collégiale et des enjeux en matière de réussite scolaire et éducative dans chaque établissement, dans chaque programme d'études et pour chaque catégorie d'étudiants. Pour élargir le portrait de la réussite, il faudrait tout d'abord compter sur la volonté des acteurs du réseau de se pencher sur de nouveaux indicateurs à explorer. Il serait ensuite possible de développer de nouveaux outils inspirés de la recherche qualitative pour mesurer ces éléments.

De tout cela, cependant, émerge un écueil : jusque dans quelle mesure pouvons-nous poser un regard sur la qualité du cheminement de chacun des collégiens ? Ce regard extensif ne donnerait-il pas l'impression de porter un jugement sur le mode de vie que privilégie chacun des étudiants ou d'étirer la mission des collèges, qui ne sont pas les seuls responsables de la réussite des étudiants ? Quoi qu'il en soit, le réseau collégial aurait l'occasion de s'attarder à évaluer comment la réussite éducative peut entraîner la réussite scolaire et de

² À ce sujet, les départements contribuant au programme de Sciences de la nature n'auront pas le choix de s'y pencher rapidement, car, pour certains domaines de la santé humaine et animale, les universités ont commencé à exiger, en plus d'une excellente cote R, la réussite d'un test qui vise à mesurer les compétences transversales des candidats (jugement, professionnalisme, éthique, capacité de travailler en équipe, etc.). Pour en savoir plus, consulter [admission.umontreal.ca/admission/1er-cycle/tect-en-ligne/].



considérer, *in fine*, la réussite dans sa globalité. C'est ce que nous chercherions à comprendre en nous intéressant à de nouveaux éléments plus qualitatifs.

LES MOYENS ET LES ACTIONS POUR FAVORISER LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET ÉDUCATIVE CHEZ LES COLLÉGIENS

LA RECHERCHE AU SUJET DE LA RÉUSSITE

Les acteurs du réseau de l'éducation ont réalisé au fil des ans nombre d'études, de recherches-actions et d'expérimentations visant à mieux comprendre ce qui favorise la persévérance et la réussite. Ces études, précise François Vasseur, s'appuient et exploitent les retombées d'une grande diversité de moyens d'action sur la réussite, tout comme elles mettent en relief non seulement les résultats constatés, mais aussi les situations et conditions dans lesquelles ils l'ont été. Au bout du compte, ces travaux proposent des pistes de poursuite, de consolidation, d'adaptation, de validation ou d'enrichissement des actions. Bien qu'une majorité de ces recherches et expérimentations aient eu lieu dans des contextes primaires ou secondaires, les collègues ont pu s'en inspirer pour leurs travaux; ils ont d'ailleurs eux-mêmes contribué grandement à l'avancement des connaissances en matière de réussite³. À la lumière de tous ces apports, les plans de réussite dans les collèges s'affinent, s'éloignant des actions visant à réduire les abandons et les échecs pour se centrer sur les conditions et sur les actions favorisant la réussite des étudiants.

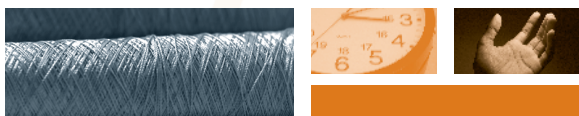
Un enjeu important se dessine eu égard aux connaissances scientifiques. D'abord, dans le domaine de l'éducation comme ailleurs, il semble que les savoirs issus de la recherche soient peu considérés ou utilisés par les praticiens (CSE, 2005). Des décisions sont parfois prises sans qu'elles s'appuient sur des fondements théoriques solides ou sur certains résultats issus de la recherche. Ce pourrait être parce que les informations disponibles se trouvent noyées dans une masse infinie de données et qu'elles sont par le fait même difficilement accessibles, ou encore parce que les données scientifiques font face à des obstacles épistémologiques lorsqu'elles entrent en conflit avec les croyances des praticiens (Tardif, 1997). Un exemple de cette méconnaissance des savoirs scientifiques ou de leur non-prise en compte concerne les centres d'aide en français (CAF), où des sommes significatives sont réservées au tutorat, pourtant reconnu par la recherche comme moins efficace que d'autres actions pour favoriser la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines. En effet, des formules pratiquées dans les CAF mettent en interaction un tuteur recruté sur la base de sa forte maîtrise de la langue avec un tuteuré repéré comme étant en

difficulté, alors que les recherches ont montré que ces formules ont des effets sous la moyenne par rapport aux autres formes d'aide par les pairs (Barrette, 2015). Cela explique peut-être la conclusion de Barbeau (2007, cité dans Barrette, 2015), à savoir que les formules d'aide n'impliquant que des étudiants ont des effets négatifs comparativement à celles où ce sont des professeurs ou des professionnels qui interviennent. Il existe en fait «une abondante documentation faisant état de formules variées d'aide par les pairs, dont les protocoles ainsi que l'attestation des résultats positifs obtenus ont fait l'objet de publications sérieuses. En soi, cette source documentaire invite à expérimenter de nouvelles manières de faire» (*ibid.*, p. 20). Si le tutorat ne s'avère pas la forme la plus efficace d'aide par les pairs, il y aurait lieu de se demander, par ailleurs, si l'aide par les pairs constitue la meilleure stratégie pour amener tous les étudiants à développer leur compétence langagière. N'y aurait-il pas d'autres moyens à considérer, en impliquant toutes les disciplines ?

LES PERSPECTIVES QUANT À LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS

Pour accueillir la grande diversité des étudiants (allophones, adultes, parents de famille monoparentale, personnes en situation de handicap, etc.) et pour favoriser leur réussite dans un contexte de diminution des ressources humaines et financières disponibles, les collègues ont été obligés d'innover pour favoriser la réussite scolaire de tous. Cela a fait en sorte que les moyens et les actions déployés ont permis d'explorer de nouvelles avenues, sur lesquelles la recherche s'est naturellement penchée pour en évaluer la pertinence et l'efficacité. Parallèlement, le déploiement de l'approche par compétences et de l'approche programme a transformé la logique de la réussite, en positionnant le programme d'études – plutôt que le cours – comme premier référent de celle-ci. D'une part, ce changement de paradigme amène de plus en plus de comités de programme à repenser les cours, en les situant dans des ensembles plus vastes et plus étendus (des séquences de cours, des sessions, des cycles d'apprentissage, jusqu'au programme d'études dans son entier), et en redéfinissant le rôle de chacun, la portée et les limites des visées qu'ils poursuivent, de même que les apprentissages essentiels à y réaliser. D'autre part, ce changement de paradigme appelle à inscrire le développement des étudiants ainsi que les moyens et les actions le stimulant et menant à l'atteinte des visées de formation et à l'accomplissement des intentions individuelles dans le cadre

³ Notamment, grâce aux diverses recherches menées dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) ou encore du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques du réseau de l'enseignement collégial privé (PREP).



du programme d'études. François Vasseur conclut que cela devrait nous conduire à mettre en place des pratiques plus précises fondées sur la recherche et sur les actions en vue de favoriser la réussite chez les collégiens :

- Connaître les étudiants et les accompagner, à l'échelle des programmes d'études, des cours ou des services aux étudiants, sous l'angle de leurs forces plutôt que de leurs lacunes, dans une perspective de développement et de réalisation de soi.
- Élaborer les programmes d'études, les cours, les activités d'enseignement et d'apprentissage ou d'accompagnement et de soutien, de manière à donner confiance aux étudiants, à encourager leur engagement dans leurs études, à favoriser leur développement, à exploiter leurs ressources et à faciliter l'intégration des apprentissages.
- Transformer l'évaluation des apprentissages, en tablant davantage sur l'évaluation formative, en offrant aux étudiants plusieurs occasions de nature différente de démontrer leurs apprentissages et en nous assurant que la note finale reflète bien le niveau de développement des compétences de chacun d'entre eux.
- Mettre en œuvre des mesures adaptées aux différentes catégories d'étudiants plus à risque, en s'attardant sur la fréquence des interventions de même que sur la durée de l'accompagnement.
- Favoriser la collaboration et la coopération entre étudiants, entre professeurs et entre professionnels.
- Dans une visée d'approche programme, favoriser le développement professionnel des acteurs de la réussite, en tenant compte des éléments précédemment mentionnés.

Ce que l'on constate à la lecture de ces perspectives appuyées par la recherche, c'est que les meilleures solutions pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire consistent à miser sur l'exploitation des ressources des étudiants et, plutôt que sur des mesures de soutien ou de compensation périphériques aux programmes, sur l'accompagnement des étudiants à l'intérieur du programme d'études, dans les classes, dans le milieu de vie que constituent les programmes, dans les relations qui s'y nouent, dans le climat qui y règne, dans les activités qui y ont lieu, etc.

LES RESSOURCES QUE LES ÉTUDIANTS DEVRAIENT MOBILISER POUR FAVORISER LEUR RÉUSSITE

Une enquête effectuée par le Carrefour de la réussite en 2012, *La voie de la réussite, la voix des étudiants*, réalisée auprès des étudiants qui avaient réussi tous les cours de leur première session⁴, identifie 22 ressources déterminantes que ceux-ci ont mobilisées lors de cette réalisation (voir [tableau 1](#)).

TABLEAU 1

RESSOURCES MOBILISÉES DE FAÇON DÉTERMINANTE PAR UNE MAJORITÉ D'ÉTUDIANTS QUI ONT RÉUSSI TOUS LEURS COURS DE LEUR PREMIÈRE SESSION

Ressources personnelles mobilisées de façon déterminante

- Je voulais réussir ce que j'entreprenais.
- Je me sentais capable de réussir.
- J'avais confiance en moi.
- J'avais une attitude positive en général face aux études.
- J'étais motivé au regard de mes études.
- J'étais curieux intellectuellement.
- J'accordais la priorité à mes études.

Ressources de l'environnement personnel mobilisées de façon déterminante

- J'avais l'encouragement de mes parents.
- Je possédais un ordinateur.
- J'avais l'encouragement de mes amis.
- J'avais suffisamment d'argent pour satisfaire mes besoins et assumer mes responsabilités.

Habitudes et méthodes de travail mobilisées de façon déterminante

- Je respectais les dates de remise des travaux et rapports.
- J'assistais aux cours de façon assidue.
- J'étais capable de bien m'exprimer oralement en français*.
- Je lisais et comprenais le sens des textes soumis.
- J'étais capable de bien m'exprimer par écrit en français*.
- Je m'étais bien préparé aux examens.
- Je prenais des notes régulièrement.
- Je faisais les recherches appropriées.
- Je faisais les lectures et les exercices obligatoires demandés par mes professeurs.

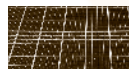
Ressources du collège mobilisées de façon déterminante

- Mes professeurs étaient disponibles.
- J'ai profité des équipements informatiques du collège.

* Dans le questionnaire anglophone, le terme français était remplacé par le mot anglais.

Principal acteur de sa réussite, l'étudiant serait donc aussi en partie responsable de ses échecs en ne mobilisant pas les ressources que les étudiants ayant réussi ont, eux, mobilisées. Robert Ducharme indique qu'il y a là un enjeu pour les collèges,

⁴ Plus de 9 500 étudiants ont rempli le sondage.



qui peuvent promouvoir les facteurs positifs et déterminants afin de favoriser la réussite du plus grand nombre, et pour les professeurs, qui peuvent soutenir les étudiants dans la mobilisation de leurs ressources.

Plusieurs des ressources ciblées par les répondants à l'enquête semblent associées à une réussite éducative, ce qui laisse entrevoir qu'il y aurait une grande corrélation entre les facteurs favorisant chacun des volets de la réussite. Par quels moyens pourrions-nous alors aider les étudiants, par exemple, à développer leur confiance en eux, à adopter une attitude positive vis-à-vis des études ou à devenir curieux intellectuellement? Laquelle de ces ressources aurait la plus grande portée pour favoriser la réussite scolaire?

LE RÔLE PRÉPONDÉRANT DU PROFESSEUR DANS LA RÉUSSITE

Dans le contexte où nous adhérons à une conception commune de la réussite de manière globale et que nous partageons un ensemble de valeurs où la réussite est une responsabilité partagée, le professeur joue un rôle prépondérant pour influencer sur la situation, en mettant en place les conditions encourageant la prise de responsabilité par chacun, et pour favoriser la réussite chez tous. Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire suggère au professeur de centrer son champ d'action autour de deux grands axes (CRIRES, s.d.) :

Établir un lien émotionnel positif avec ses étudiants et un climat propice à l'apprentissage

La relation que développe un professeur avec ses étudiants et l'encouragement qu'il leur prodigue permettent d'établir une relation de confiance et de sécurité émotionnelle propice aux apprentissages. Le plaisir d'enseigner a un effet direct sur le plaisir d'apprendre chez les étudiants. Favoriser la persévérance et soutenir la réussite impliquent d'être à l'écoute des étudiants et de faire preuve d'ouverture à leurs différences. Nous intéresser à eux fera en sorte qu'ils seront davantage séduits par la matière. En leur transmettant le message qu'apprendre et que réussir sont à la portée de tous, en valorisant leurs bons coups et en s'attardant à leurs difficultés, un professeur s'inscrit dans une visée favorisant leur développement personnel et scolaire.

Offrir une stratégie et un soutien pédagogiques favorisant les apprentissages

L'engagement de même que la persévérance des étudiants dans leurs études peuvent être stimulés par une variété de stratégies pédagogiques adaptées aux contenus du cours et aux objectifs d'apprentissage à atteindre. C'est principalement à cette échelle que le professeur peut favoriser la réussite de ses étudiants,

parce qu'il a plein contrôle de sa planification pédagogique, en cohérence avec les objectifs d'apprentissage du cours et les finalités du programme. « Passer le contenu » s'avère une préoccupation très importante aux yeux des professeurs, car c'est là l'un de leurs principaux rôles. Toutefois, quand il s'agit de planifier un cours dans la perspective de favoriser la réussite de tous, il devient nécessaire de nous soucier plus encore de la composante de l'apprentissage que de celle de l'enseignement. Cela devient possible grâce à des stratégies pédagogiques qui permettront aux étudiants de construire eux-mêmes leurs apprentissages, en les rendant actifs et en les invitant à résoudre des problèmes complexes, dans des situations authentiques. Il s'agit également de nous attarder au processus d'apprentissage des étudiants, en nous intéressant à leur compréhension du contenu, à leur progression dans le développement des compétences ainsi qu'à leurs difficultés d'apprentissage, pour être en mesure d'apporter les ajustements nécessaires au déroulement du cours. Ainsi, le professeur peut influencer de manière importante sur la réussite de chacun de ses étudiants, soit par le dialogue pédagogique qu'il entretient avec eux, dans sa classe, au sujet de la matière enseignée, soit par la qualité de la rétroaction qu'il leur fournit.

Quand il s'agit de planifier un cours dans la perspective de favoriser la réussite de tous, il devient nécessaire de nous soucier plus encore de la composante de l'apprentissage que de celle de l'enseignement.

CONCLUSION

Des obstacles à la mesure de la réussite et aux actions à poser

Pour plusieurs raisons précédemment mentionnées, cerner de façon juste et évolutive les moyens et les moments d'action clé qui favorisent la persévérance ainsi que la réussite constitue d'emblée un défi pour les acteurs qui s'y intéressent. François Vasseur met en évidence que la difficulté s'accroît en raison de plusieurs obstacles, tels que :

- les conceptions et les croyances des acteurs concernés au sujet de la réussite scolaire et éducative;
- la culture de bonnes intentions, où l'on ne valide pas, ou que peu, l'efficacité des actions entreprises et des moyens mis en œuvre pour favoriser la réussite, moyens qui peuvent impliquer un financement d'une grande ampleur;
- la méconnaissance de ce qui agit le plus et le mieux sur la persévérance et sur la réussite;
- la résistance au changement et le degré d'implication des acteurs concernés;



- le manque de temps ou l'absence de ressources suffisantes pour documenter et pour évaluer les actions quant à la persévérance et à la réussite;
- la complexité de mettre en œuvre des approches systémiques, systématiques, adaptées, coordonnées, contrôlées et ajustées, qui concernent l'ensemble des acteurs.

À cela s'ajoute le perpétuel défi de la continuité d'une démarche à long terme. Cette continuité suppose de bénéficier de façon stable de ressources humaines et financières importantes, tout en nous appuyant sur une vision institutionnelle solide et partagée.

Un appel à la continuité et à la concertation

En tablant sur leur expérience, leurs observations et sur la recherche, Lyne Boileau, Robert Ducharme et François Vasseur nous proposent un appel à la mémoire et à la continuité en ce qui a trait aux apports du réseau collégial à toutes les réussites. Il est temps, leur semble-t-il, de revoir les indicateurs de la réussite, qu'elle soit scolaire ou éducative; de procéder à un nouvel inventaire, à un nouveau regroupement et à une nouvelle synthèse des résultats des études, des recherches-actions et des expérimentations effectuées dans le réseau de l'éducation, lesquelles ont conduit à des résultats bénéfiques en matière de réussite; d'examiner la pertinence de ces résultats dans le contexte actuel; et de diffuser largement le produit de ce travail. En outre, selon les trois collaborateurs de cet article, il serait judicieux que les collèges se concentrent sur la détermination, l'analyse, la mise en relation et l'exploitation des données les plus révélatrices des facteurs favorisant ou entravant la réussite des étudiants: les indicateurs utilisés dans les collèges sont devenus tellement nombreux et leur emploi est si sommaire qu'ils semblent créer souvent plus de confusion qu'ils n'éclairent les priorités et les pistes d'action. M^{me} Boileau, M. Ducharme et M. Vasseur déplorent ainsi le fait que trop de temps est consacré à refaire ce qui a été accompli par d'autres sans nous y référer, et que cette tendance nous empêche d'enrichir et d'adapter les acquis de la réussite tout comme d'éviter de répéter les expériences peu profitables ou encore de poursuivre des pistes qui mènent à des culs-de-sac.

Cet appel en suscite un autre qui convie à la concertation et à la mise en place d'approches globales, durables, coordonnées et évaluées, impliquant l'ensemble des acteurs. Les trois collaborateurs de ce présent texte parlent d'approches centrées sur le développement des étudiants comme citoyens, comme apprenants, comme personnes se dirigeant vers des études universitaires ou vers l'exercice de fonctions de travail; d'approches fondées, aussi, sur les caractéristiques, les intérêts, les

ressources de ces étudiants, comme sur celles des professeurs et des autres intervenants qui les accompagnent dans leur développement; d'approches, enfin, qui misent sur la croissance dans un cadre de collaboration et de soutien mutuel.

Voir autrement la réussite des étudiants au collégial implique dès lors de considérer de nouveaux indicateurs qualitatifs de réussite scolaire, mais également d'élargir notre conception de la réussite, en tenant compte de sa composante éducative, dans l'objectif de la qualifier dans sa globalité et de mettre en œuvre des moyens – en priorité dans la classe – permettant aux collégiens non seulement de répondre à toutes les exigences pour obtenir leur diplôme, mais aussi, et surtout, de vivre une expérience collégiale agréable, stimulante et orientante. ♦

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARRETTE, C. *Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs. Les centres d'aide: une mesure répandue aux modalités et effets peu connus*, Québec, CAPRES, 2015 [capres.ca/dossiers/les-conditions-defficacite-de-laide-par-les-pairs/].

CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE (CRIRES). *Intervenir auprès des élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire en classe ordinaire. Synthèse des connaissances*, s.d. [crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/brochuredecrochagewebpetit.pdf].

CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE (CRÉPAS). *Quelques définitions...*, 2017 [crepas.qc.ca/69-quelques_definitions].

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2005 [cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182.pdf].

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *La réussite et la diplomation au collégial: des chiffres et des engagements*, Montréal, 1999 [fedecgeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/texte04.pdf].

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. *La voie 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*, 2012 [fedecgeps.qc.ca/wp-content/uploads/2012/04/Rapport_enquete_facteurs_reussite_2012.pdf].

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. *Quinze années de réussite!*, présentation de Lyne Boileau au Carrefour de la réussite, 2016 [lareussite.info/wp-content/uploads/2016/02/2016-04-07_lboileau_quinze-annees-de-reussite.pdf].

JABOT, F. et M. BAUCHET. «Glossaire», dans RIDDE, V. et C. DAGENAIS. *Approches et pratiques en évaluation de programmes*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2012, p. 433-439.

STATISTICAL TOOLS FOR HIGH-THROUGHPUT DATA ANALYSIS (STHDA). *Test de Student: Est-il toujours correct de comparer des moyennes?*, 2017 [sthda.com/french/wiki/test-de-student-est-il-toujours-correct-de-comparer-des-moyennes].

TARDIF, J. «La construction des connaissances, les pratiques pédagogiques», *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 2, décembre 1997, p. 14-22 [aqpc.qc.ca/revue/article/construction-des-connaissances-1-consensus].



DES ORGANISMES EN SOUTIEN À LA RÉUSSITE COLLÉGIALE

LE CARREFOUR DE LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL

Le Carrefour a été créé en 2000 par la Fédération des cégeps, à la suite de la publication du rapport *La réussite et la diplomation: des chiffres et des engagements* (1999) et des travaux menés par la Commission des affaires pédagogiques et la Commission des affaires étudiantes. Mis en place au moment de l'implantation des plans de réussite, le Carrefour a pour mission de:

- soutenir les collèges dans la mise en œuvre de leur plan institutionnel de réussite;
- favoriser l'évolution de la réflexion sur la réussite;
- contribuer au développement des connaissances et de l'expertise sur la réussite;
- rechercher des pistes nouvelles pour aborder la réussite de manière à faciliter le développement d'outils pour les collèges.

Le Carrefour fait également la promotion du développement de réseaux d'entraide et de collaboration entre les acteurs de la réussite dans les collèges. C'est ainsi qu'est né le Réseau des répondants et des répondantes de la réussite (**Repcar**). Sa mission s'est enrichie d'un volet amélioration du français en 2012. Une seconde communauté, celle des Répondantes et des répondants de la valorisation du français (**Repfran**), est alors créée. Les membres de ces communautés constituent l'interface entre les collèges et le Carrefour. Ils agissent comme multiplicateurs dans leur milieu grâce aux outils que leur fournit le Carrefour en vue qu'ils interviennent auprès des professeurs.

Où on peut consulter les activités, les webinaires, les capsules thématiques et d'autres communications:

[lareussite.info]

LE CONSORTIUM D'ANIMATION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CAPRES)

Fondé en 2002, le CAPRES œuvre au développement d'une culture de l'accessibilité, de la persévérance et de la réussite en enseignement supérieur au Québec, et de contribuer à la réflexion sous-jacente au développement et à la mise en œuvre de politiques, de programmes et de mesures de soutien aux étudiants du postsecondaire, ainsi qu'à leur persévérance et à leur réussite.

Au regard des enjeux d'accessibilité, de persévérance et de réussite en enseignement supérieur, le CAPRES agit comme:

- une vitrine permettant la circulation des connaissances issues de la recherche et de la pratique, puis favorisant leur transfert au sein des différents milieux de l'enseignement supérieur;
- une interface contribuant à la mise en commun de ces connaissances et des acteurs impliqués dans ces enjeux en enseignement supérieur.

Le CAPRES mobilise les milieux collégial et universitaire (chercheurs, professeurs, étudiants et intervenants de première ligne), ainsi que des organismes de concertation et de représentation intéressés par la question de la réussite des étudiants en enseignement supérieur.

Où on peut trouver tous les outils, les dossiers, les activités et les webinaires offerts par le CAPRES:

[capres.ca]

LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND...

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

PAR COURRIEL : revue@aqpc.qc.ca

Les textes soumis sont tous évalués par le comité de rédaction et ce dernier peut demander à chacun des auteurs de modifier son article en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site Web de l'AQPC.

[AQPC.QC.CA]