



# CONSEIL DES COLLÈGES

COMPTE RENDU DE LA  
JOURNÉE D'ÉTUDE TENUE  
À QUÉBEC  
LE 25 NOVEMBRE 1988

E37C54  
A18  
R446  
1988  
QCSE

Québec 

# 975947

DOC-08667

E37C54  
A18/R446  
1988  
QCSE

CONSEIL DES COLLÈGES

COMPTE RENDU DE LA  
JOURNÉE D'ÉTUDE TENUE  
A QUÉBEC  
LE 25 NOVEMBRE 1988



"LA RÉUSSITE, LES ÉCHECS ET LES ABANDONS AU COLLEGIAL"

Nov 1989-04-11



## PRÉSENTATION

Le 25 novembre 1988, le Conseil des collèges tenait une journée d'étude portant sur le rapport qu'il avait publié deux mois plus tôt: "La réussite, les échecs et les abandons au collégial".

Cette rencontre regroupait environ 60 personnes représentant des collèges privés et publics de la région de Québec de même que des organismes régionaux et nationaux ayant leur siège social à Québec.

On trouvera dans le présent compte rendu:

- le programme de la rencontre;
- le guide d'animation pour les travaux en ateliers;
- le compte rendu des travaux des cinq ateliers;
- la liste des participants et des participantes.

En transmettant ce compte rendu aux personnes qui ont participé à la rencontre du 25 novembre 1988, le Conseil des collèges les remercie de leur contribution à l'étude des questions soulevées.



RAPPORT 1987-1988  
LA RÉUSSITE, LES ÉCHECS ET LES ABANDONS  
AU COLLEGIAT

PROGRAMME DE LA RENCONTRE  
DU 25 NOVEMBRE  
À QUEBEC

Secrétariat du Conseil des collèges



## 1. OBJECTIFS DE LA RENCONTRE

- 1.1 Fournir aux participants et aux participantes l'occasion d'échanger sur le contenu du rapport du Conseil.
- 1.2 Etudier les conditions d'actualisation des orientations et des mesures préconisées par le Conseil.
- 1.3 Favoriser un échange sur les initiatives déjà mises en oeuvre ou projetées dans les collèges pour réduire le nombre des échecs et des abandons.

## 2. INVITES

- 2.1 Des représentants des collèges privés et publics de la région de Québec.
- 2.2 Des représentants d'organismes régionaux et d'organismes nationaux ayant leur siège social à Québec.

## 3. PROGRAMME DE LA RENCONTRE

8 h 30: Accueil des invités

- 9 h : ● Mot de bienvenue  
● Présentation sommaire du rapport  
● Introduction aux travaux de l'avant-midi

- Monsieur Yvon Morin  
Président du Conseil des collèges

9 h 30: Travaux en ateliers

- Analyse de l'état de la situation
- Analyse des causes du phénomène

10 h 45: Pause

11 h : Poursuite des travaux en ateliers

12 h 15: Lunch

14 h : Plénière - Introduction aux travaux de l'après-midi  
- M. Yvon Morin  
Président du Conseil des collèges

14 h 30: Travaux en ateliers

- Etude des orientations et des mesures proposées par le Conseil

15 h 15: Pause

15 h 30: Poursuite des travaux en ateliers

16 h 30: Fin de la rencontre  
Cocktail

#### 4. DOCUMENTATION

Les participants et les participantes ont reçu à l'avance:

- un exemplaire du rapport
- un exemplaire du guide d'animation des travaux en ateliers
- de l'information sur le lieu et le déroulement de la rencontre

#### 5. ANIMATION ET SECRETARIAT

Les travaux en ateliers ont été animés par des membres du Conseil. Des personnes de la permanence du Conseil ont agi comme secrétaires des ateliers.



CONSEIL DES COLLÈGES

RAPPORT 1987 - 1988

LA RÉUSSITE, LES ÉCHECS ET LES ABANDONS AU COLLÉGIAL

GUIDE D'ANIMATION

POUR LA RENCONTRE DU 25 NOVEMBRE 1988



De 9 h 30 A 12 h 15

1. Analyse de la situation
  2. Analyse des causes du phénomène
- 

1. Analyse de la situation

Dans la première partie de son rapport (pages 5 à 19), le Conseil fait état de la situation au collégial; il y établit en quelque sorte l'ampleur et les caractéristiques du problème.

Questions

1.1 Partagez-vous la lecture que fait le Conseil des collèves de la situation actuelle? .

1.2 Comment qualifiez-vous l'ampleur du problème pour ce qui est:

- des abandons de cours?
- des échecs aux cours?
- de l'abandon des études?

## 2. Analyse des causes du phénomène

Dans la deuxième partie du rapport, le Conseil identifie sept facteurs principaux qui sont associés à la réussite, aux échecs et aux abandons scolaires:

1. Le vécu scolaire antérieur des élèves  
(p. 22-24)
2. Le choc du passage du secondaire au collégial  
(p. 25-26)
3. L'organisation des études au collégial  
(p. 27-30)
4. La motivation et les aspirations scolaires des élèves  
(p. 31-32)
5. La situation financière de l'élève et l'exercice d'un emploi  
(p. 33-34)
6. Les facteurs reliés aux enseignantes et aux enseignants  
(p. 35-36)
7. Le milieu collégial  
(p. 37-38)

(Quelques autres facteurs sont regroupés au point 8 en pages 39-41).

Questions

2.1 Dans votre collège, des études ont-elles été réalisées ou des actions ont-elles été prises concernant l'un ou l'autre de ces facteurs?

2.2 Dans votre collège ou chez des groupes particuliers d'élèves, certains de ces facteurs ont-ils plus de poids que d'autres? Sur quels éléments ou quels indices basez-vous votre évaluation?

2.3 Y a-t-il d'autres facteurs que vous considérez comme majeurs dans votre milieu?

Note: S'il reste du temps pour le travail en ateliers à la suite de l'analyse des questions qui précèdent, on pourra échanger sur les conséquences des échecs et des abandons (troisième partie, pages 43-50).

DE 14 h A 16 H 30

### 3. Etude des orientations et des mesures proposées par le Conseil

---

Dans la quatrième partie du rapport, le Conseil propose trois grandes orientations qui se concrétisent ensuite dans un certain nombre de mesures.

#### Première orientation

AMELIORER LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION (p. 54-60).

#### Mesures

- 1.1 Mettre résolument le cap sur la formation fondamentale
- 1.2 Resituer les programmes d'enseignement au coeur de la formation
- 1.3 Promouvoir et évaluer la qualité de la formation

#### Questions

- 3.1 Cette orientation et ces mesures vous paraissent-elles réalistes?  
Stimulantes?
  
- 3.2 Une telle approche vous paraît-elle de nature à faciliter le cheminement scolaire des élèves?
  
- 3.3 Quelles sont les conditions qui favoriseraient l'actualisation de cette orientation et de ces mesures dans votre collège?

Deuxième orientation

ACCROITRE LES CHANCES DE RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES

Mesures

- 2.1 Prendre les moyens de mieux connaître les élèves
- 2.2 Atténuer le choc du passage du secondaire au collégial
- 2.3 Valoriser l'initiative, l'effort et le succès des élèves
- 2.4 Encadrer davantage le processus de l'abandon de cours

Questions

- 3.4 Croyez-vous que cette orientation et ces mesures s'imposent aujourd'hui?
  
- 3.5 Dans votre collège, des mesures de cette nature sont-elles déjà implantées? en projet?
  
- 3.6 Quelles sont les conditions à réunir pour actualiser cette orientation et ces mesures?

Troisième orientation

RENOUVELER ET DÉVELOPPER L'ASSISTANCE AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Mesures

- 3.1 Dépister les élèves en difficulté
- 3.2 Ajuster le cheminement des élèves à leur condition particulière
- 3.3 Assister, de façon toute particulière, les élèves en difficulté
- 3.4 Accroître les ressources des collègues

Questions

- 3.7 En quoi de telles mesures peuvent-elles contribuer à réduire les échecs et les abandons?
  
- 3.8 Votre collègue a-t-il pris des mesures de cette nature? Si oui, en connaissez-vous les résultats?
  
- 3.9 Quelles sont les principales conditions qui faciliteraient la mise en oeuvre de telles mesures?

COMPTE RENDUS  
DES TRAVAUX EN ATELIERS



RENCONTRE SUR LE RAPPORT

"LA RÉUSSITE, LES ÉCHECS ET LES ABANDONS AU COLLEGIAl"

QUÉBEC, LE 25 NOVEMBRE 1988

COMPTE RENDU DES TRAVAUX

DE L'ATELIER 1

Participants et participantes:

M. Jules Bourque	membre du Conseil des collèges, <u>animateur*</u>
M. Jean-Claude Sauvé	secrétaire du Conseil des collèges, <u>secrétaire*</u>
M. Jean Benoit	aide pédagogique, cégep F.-X.-Garneau
M. Julien Côté	directeur des services pédagogiques, cégep de Lévis-Lauzon
M. Jean-François Deschênes	directeur général, collège O'Sullivan de Québec
Mme Isabelle Falardeau	professeure, cégep de Sainte-Foy
Mme Elisabeth Johnson	Direction régionale de Québec, ministère de l'Éducation
M. Guy Laterrière	conseiller en orientation, séminaire de Saint-Georges
M. Réjean Malenfant	animateur à la vie étudiante, cégep de La Pocatière
M. Claude Plouffe	Fédération des associations de parents des cégeps du Québec
Mme Diane Turgeon	professeure, cégep de Limoilou
Mme Nicole Béïque Vetland	membre du Conseil des collèges
Mme Monique Viel	coordonnatrice, département des langues, campus Notre-Dame-de-Foy

---

\* En après-midi, en l'absence de M. Jules Bourque, M. Jean-Claude Sauvé a agi comme animateur et Mme Nicole Béïque Vetland comme secrétaire.

L'atelier a tenu une séance de travail de 9 h 40 à 12 h 15 et une autre de 14 h à 16 h.

## 1. ANALYSE DE LA SITUATION

Dans un premier temps, l'animateur invite les participantes et les participants à dire dans quelle mesure ils partagent la lecture que fait le Conseil de la situation actuelle de la réussite, des échecs et des abandons au collégial.

Plusieurs personnes tiennent d'abord à souligner la grande qualité du rapport, la pertinence des questions qu'il soulève et le bon accueil qui lui a été réservé dans les différents milieux. On note alors de façon toute particulière:

- le niveau de langage utilisé qui rend le rapport facilement accessible ("pas besoin de dictionnaire...") et agréable à lire;
- le ton du rapport qui est juste, bien accordé à la réalité et qui ne verse pas dans "le catastrophique";
- la structure du rapport qui permet de bien approfondir les divers aspects du problème et d'asseoir sur de solides assises les orientations proposées;
- le fait que le rapport soit arrivé au bon moment, c'est-à-dire au moment où des collègues se préparaient à tenir des journées pédagogiques ou diverses autres rencontres sur ce thème.

Trois exemples sont rapportés pour illustrer l'accueil dont le rapport a été l'objet. Premièrement, dans un collège des échos positifs sur le rapport sont venus de toutes les catégories d'éducateurs et d'éducatrices ("ce qui n'est pas usuel dans un cégep"). Deuxièmement, dans un autre collège, le rapport est déjà à l'étude dans chaque département.

Troisièmement, dans un collège, on a photocopié des extraits du rapport en vue d'une journée pédagogique... qui n'a pas été tenue en raison d'un débrayage des élèves. Or, de nombreux enseignants et enseignantes ont demandé que soit reprise la journée pédagogique... "ce qui témoigne de l'intérêt qu'ils portaient au rapport".

Au total, on estime que ce rapport est un excellent outil de sensibilisation et de motivation, qu'il fournit de bonnes assises à la réflexion sur la formation fondamentale et qu'il permet de mieux mettre en lumière les moyens pris par les collèges pour faciliter le cheminement scolaire des élèves. Un participant souhaite que des efforts soient faits (publication d'articles dans les quotidiens) pour faire connaître à un public plus large que celui des collèges le contenu de ce rapport. Un autre participant est d'avis que le succès du rapport tient en bonne partie à l'accent mis sur la réussite.

Dans l'ensemble, les participants et les participantes partagent la lecture que le Conseil a faite de la situation actuelle. A leurs yeux, le rapport rend bien compte de la réalité; les éducatrices et les éducateurs des collèges se rallient à ce qu'on y trouve. Un participant qui avait participé à une table ronde organisée par le Conseil se dit "très agréablement surpris" du fait que le rapport tienne vraiment compte des propos recueillis dans le milieu.

• • •

Invités à échanger sur leur perception de l'ampleur du problème et sur ce qui circule dans leur milieu à cet effet, les participants et les participantes, de façon générale, sont d'avis que la situation n'est pas catastrophique et qu'elle n'est pas perçue comme telle. Cependant, on n'hésite à dire que le problème des échecs et des abandons est sérieux, qu'il préoccupe de plus en plus de gens et qu'il en inquiète plusieurs. Dans l'ensemble "c'est une situation qu'on n'aime pas".

On souligne cependant que les perceptions varient d'un groupe à l'autre. Chez les élèves, par exemple, les uns sentent vraiment le poids de l'échec alors que d'autres le voit comme faisant partie de la réalité, de leur cheminement; ils ne s'attendaient pas à tout réussir du premier coup. La situation connaît aussi d'importantes variantes chez les enseignants et les enseignantes; les uns qui se considèrent comme des spécialistes d'une discipline et qui ont été engagés pour leur compétence dans une matière - et non comme des pédagogues - ne se soucient pas outre mesure du problème des échecs et des abandons. D'autres, par contre, plus tournés vers les élèves vivent très durement le phénomène; ils ressentent les échecs et les abandons des élèves comme un échec professionnel. Dans l'ensemble, on a plutôt tendance à constater des inquiétudes réelles dans la plupart des départements, inquiétudes qui seraient plus aiguës dans les départements de mathématiques et de sciences puisque c'est dans ces matières qui se concentrent un fort pourcentage des échecs et des abandons.

De l'ensemble des échanges sur la situation actuelle, il se dégage que le phénomène des abandons de cours préoccupe davantage les gens que les échecs. L'ampleur des abandons (un participant mentionne que, dans son collège, 27% des élèves abandonnent au moins un cours en première année) suscite de nombreuses réflexions sur les valeurs des jeunes, sur l'absence de valorisation de l'effort, sur le laxisme du système à l'égard de l'abandon, sur le manque d'analyse de ce phénomène de la part des départements, etc.

Pour expliquer le phénomène des abandons de cours, on souligne, entre autres, que la décision d'abandonner s'alimente à plusieurs sources: programmes d'études trop chargés, charge de travail des élèves trop lourde, sentiment de se diriger vers un échec, insuffisance du travail personnel de la part de l'élève, absence d'information aux élèves sur les conséquences des abandons, poids de la cote "Z", etc.

Pour ce qui est du taux de réussite des études (taux de diplomation) les participantes et les participants, tout en reconnaissant que la situation est préoccupante, sont d'avis que la situation actuelle est une résultante directe des efforts de démocratisation, des efforts pour donner à tous une chance de s'essayer. Dans une telle perspective, il n'est pas surprenant que tous les élèves ne se présentent pas au collège avec la ferme intention de réussir, d'obtenir un DEC. En plus des raisons des échecs qui relèvent des élèves eux-mêmes, il faut reconnaître que le système a des caractéristiques qui méritent d'être remises en question. Il faut poursuivre les analyses - et les raffiner - en vue d'en arriver à une meilleure compréhension du phénomène des échecs.

## 2. LES CAUSES DU PHÉNOMÈNE

Dans l'ensemble, les participantes et les participants sont d'avis que le rapport du Conseil identifie bien les principales causes des échecs et des abandons. On ajoute cependant que le rapport ne fait pas assez état d'un facteur qui se révèle de plus en plus important, soit le manque de maturité des élèves. A leur arrivée au collège, on remarque chez eux un manque de maturité intellectuelle, sociale et psychologique qui constitue un important handicap.

On souligne aussi que l'abandon de certains cours et le changement de programme chez un bon nombre d'élèves résultent du fait que ces élèves ont souvent une perception très partielle ou irréaliste de la carrière à laquelle ils avaient songé en s'inscrivant dans un programme donné.

Une enquête et des entrevues réalisées auprès d'élèves du Cégep de Ste-Foy tend à indiquer que les élèves qui réussissent sont: a) ceux qui ont confiance en eux et qui n'anticipent pas d'échec; b) ceux qui ont une bonne capacité de gérer leur temps et c) ceux qui trouvent les moyens de coopérer avec d'autres élèves (relation d'aide). Par contre, chez ceux qui connaissent des échecs, on retrouve beaucoup d'élèves qui

disent ne pas avoir assez travaillé, avoir remis au lendemain le travail qu'ils devaient accomplir.

Dans les échanges, le vécu scolaire antérieur des élèves et le choc du passage du secondaire au collégial reviennent souvent comme étant deux facteurs importants. On note, en particulier, les lacunes dans la maîtrise de la langue, les difficultés de nombreux élèves de gérer leur temps, l'absence d'information sur les exigences des études collégiales, la faiblesse de l'encadrement en première session, etc. Une participante souligne qu'au secondaire, on est de plus en plus conscient du fait que ce qui se passe au secondaire (ex: la normalisation des notes) a des effets sur le cheminement scolaire des élèves au collégial.

L'exercice d'un emploi rémunéré est aussi considéré comme un facteur très important. On est placé devant un phénomène social, une évolution du système valoriel des jeunes; ces derniers veulent, d'une part, consommer, répondre à plus qu'à leurs seuls besoins de base, et d'autre part, ils accordent une grande importance à ce qui est concret, au "vrai vécu". Une étude réalisée au Cégep F.-X.-Garneau montre que 60% des élèves qui abandonnent des cours ont un travail rémunéré; que 55% de ceux qui ont un travail rémunéré y consacrent plus de 15 heures/semaine et que 15% de ces derniers y consacrent plus de 25 heures/semaine.

D'autres causes sont aussi évoquées: le manque de valorisation de l'effort, les lacunes dans les méthodes de travail, le manque de motivation pour les études, la faible satisfaction à l'égard du collège et de la vie collégiale, la faiblesse de la pensée formelle, la charge de travail trop lourde dans certains programmes, l'ignorance par les enseignantes et les enseignants des processus d'apprentissage des élèves, les caractéristiques de l'organisation des études au collégial, l'accent insuffisant sur l'enseignement du français, les troubles affectifs de nombreux élèves (en particulier chez les garçons), l'absence de lieu

intégrateur où l'élève est considéré comme un tout (en particulier au premier trimestre) et l'absence d'une approche programme favorisant l'intégration des disciplines.

Parmi les initiatives prises par les collèges pour mieux cerner la réalité des échecs et des abandons, on rapporte les suivantes:

- au Cégep de Ste-Foy: mise au point d'un test sur les réactions des élèves à leur adaptation au collège (TRAC). Ce test qui est expérimenté cette année sera ensuite validé et il y a tout lieu de croire qu'il pourra être mis à la disposition des autres collèges en 1990;
- au Cégep de Lévis-Lauzon: une analyse (en cours) des motifs fournis par les élèves qui abandonnent des cours;
- au Cégep de Limoilou: une étude sur le développement de la pensée formelle et une étude sur la charge réelle de travail des élèves inscrits dans divers programmes.

Bien que les conséquences de la situation observée n'aient pas fait l'objet d'un échange spécifique en atelier, une participante souligne que les entreprises sont inquiètes. Elles doivent faire passer des tests aux élèves avant de les embaucher et elles doivent investir beaucoup d'argent dans la formation de base des travailleurs qui est considérée comme particulièrement déficiente. Aussi, les entreprises rencontrent de plus en plus de difficultés à recruter une main-d'oeuvre qualifiée. Dans ce contexte, que 35% ou 40% des jeunes abandonnent leurs études avant d'avoir obtenu un DEC pose un problème très sérieux aux plans économique et social. Si la situation n'est pas catastrophique, elle est pour le moins très sérieuse et très préoccupante.

### 3. LES ORIENTATIONS ET LES MESURES PROPOSÉES

Les interventions des participants et des participantes au cours de la période réservée aux échanges sur cette partie du rapport peuvent se regrouper sous cinq thèmes: la formation fondamentale, l'approche-programme, la participation des parents, les professeurs en difficulté et les élèves en difficulté

#### 3.1 La formation fondamentale

L'accent sur la formation fondamentale constitue la principale assise du Plan triennal d'intervention sur l'aide à l'apprentissage adopté par le Conseil d'administration du Cégep F.-X.-Garneau en juin 1988.

Ce plan, qui s'étend sur trois ans, constitue un engagement collectif du collège en vue d'aider les élèves à acquérir une formation fondamentale. Ce plan est le résultat de deux ans d'efforts de la part de la Commission pédagogique et de divers autres intervenants qui ont constaté le peu de résultats que produisaient les actions isolées et laissées à des initiatives personnelles.

Au Cégep de Lévis-Lauzon, on a réalisé, il y a trois ans, une recherche sur l'apprentissage du français; ce sont les résultats de cette recherche qui ont en quelque sorte fourni des assises à la réflexion en cours sur la formation fondamentale. On s'est en effet rendu compte que les faiblesses des élèves en français constituaient un handicap majeur pour la réussite de leurs études.

Au Campus Notre-Dame-de-Foy, un comité sur la formation fondamentale existe depuis deux ans. C'est ce comité qui a alimenté la réflexion lors de rencontres pédagogiques. C'est maintenant au niveau des départements que se poursuit le travail. Cependant, on constate aujourd'hui une sorte de lassitude chez les enseignants à parler de formation fondamentale.

Dans l'ensemble, on note qu'il est difficile d'établir des consensus sur ce qu'est la formation fondamentale. Tout le monde en parle comme s'il savait ce qu'est la formation fondamentale, mais... Parler de formation fondamentale dans un collège c'est comme faire peser une menace sur les épaules des professeurs qui craignent d'avoir à se résigner face à leur enseignement. Et il y a aussi, bien sûr, le fait que la formation fondamentale se présente chez certains sous l'angle de la nostalgie du cours classique...

### 3.2 L'approche-programme

Selon les participants, on trouve dans les divers collèges de nombreuses personnes qui sont à la recherche de pistes pour permettre une meilleure intégration des contenus de formation, pour développer une approche intégrée qui prend souvent le nom d'approche-programme. Cette question se pose aussi dans des comités qui discutent de la gestion des programmes. Mais on en est aux premiers balbutiements, principalement parce que le rôle des collèges dans la gestion des programmes (élaboration, révision, évaluation) reste flou et parce qu'on manque de ressources humaines compétentes dans les collèges pour analyser ces questions.

On note, comme le fait le rapport du Conseil, que les étudiants sont inscrits dans un programme alors que les enseignants et les enseignantes sont regroupés selon les disciplines. Il s'ensuit un cloisonnement chez les enseignants et une absence de lieu ou de mécanisme pour permettre à l'élève d'intégrer dans un tout les contenus qui lui sont transmis. On commence à sentir un intérêt chez les enseignants pour des travaux en équipes multidisciplinaires, mais on n'a pas encore trouvé des moyens efficaces pour canaliser cet intérêt.

Dans quelques collèges, des initiatives sont prises pour favoriser une plus grande concertation des agents éducatifs: rencontres hebdomadaires ou bi-mensuelles des professeurs des matières de base pour échanger

sur les contenus et les méthodes pédagogiques; mise en marche de programmes-pilotes pour des groupes d'élèves en difficulté; cours-laboratoire "apprendre à apprendre"; etc.

On note aussi diverses initiatives qui ont cours en sciences humaines où on s'approcherait de plus en plus de la notion de programme. Les discussions en cours sur la révision de ce programme amènent des prises de conscience qui feront sans doute évoluer la situation.

Mais si on veut vraiment développer et implanter l'approche-programme, il y aura beaucoup de travail à faire auprès des enseignants qui, pendant 20 ans, s'en sont tenus à l'approche disciplinaire. On a engagé des enseignants pour leur compétence dans une discipline et on leur demande maintenant de se situer dans une perspective élargie où l'intégration des savoirs serait dominante. Ce sera difficile et long.

### 3.3 La participation des parents

Selon un participant, les parents aussi subissent un "choc" lorsque leur enfant passe du secondaire au collégial. "Les parents sont nerveux et anxieux à l'égard du collégial". Il importe donc de les informer et de les sensibiliser aux divers éléments du milieu collégial.

On souligne, en particulier, qu'il importe d'offrir aux parents la chance de participer à divers aspects de la vie du collège lorsqu'ils le désirent. On note ici des initiatives du type "portes ouvertes", les soirées d'information à l'intention des parents des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire, les sessions de formation organisées au plan provincial à l'intention des parents qui sont membres des conseils d'administration des collèges, etc.

On note cependant qu'il n'est pas facile d'intéresser les parents à ce qui se passe et se fait au collège: difficulté de réunir les parents pour l'élection de leurs représentants au Conseil d'administration;

restrictions imposées par la Loi d'accès à l'information qui empêchent le collège de communiquer aux parents des renseignements personnels sur leurs enfants (ex: notes, comportements, absences); les élèves et même les associations d'élèves sont opposés à ce que les parents se "mêlent de ce qui se passe au collège"; etc.

Enfin, on souligne que l'engagement et l'intérêt des parents ne peut se réaliser que si on trouve les moyens de répondre à leurs préoccupations. Il faut créer des "occasions spéciales" de les rencontrer et il importe alors de traiter des questions qu'ils veulent eux-mêmes aborder. Tout est dans la manière...

### 3.4 Les professeurs en difficulté

Pour accroître les chances de réussite des élèves, pour améliorer la qualité de la formation, il faut d'abord porter une attention particulière à ceux et à celles qui sont en situation de ce faire, soit les enseignantes et les enseignants.

Or, de nombreux enseignants sont en difficulté; ils ont besoin de ressourcement, il faut les aider à vaincre leurs résistances au changement, il faut les sécuriser, il faut les assister pour réduire les "burn out", il faut les aider à développer des rapports humains satisfaisants et intéressants avec les élèves, etc.

Inutile de songer à ce que les professeurs aident les élèves en difficulté s'ils sont eux-mêmes en difficulté. Or, cela se sent de la part des élèves "Student's don't learn from people they don't like". En effet, quand on demande aux élèves quelles sont leur attentes à l'égard de leurs cours, nombreux sont ceux qui mettent en priorité le contact, la qualité de leur relation avec le professeur.

Après avoir développé divers types de services d'aide aux élèves, il faut maintenant multiplier les services d'aide aux enseignants et aux

enseignantes. On en est maintenant à la mise en place de conseillers pédagogiques auprès des professeurs.

On note aussi comment la situation des professeurs au statut précaire est lourde à porter: absence de motivation et de sentiment d'appartenance, plan de carrière bloqué, insécurité, situations de "burn out", etc. Pour résoudre ces problèmes, pourquoi ne pas songer à une formule qui consisterait à donner des tâches aux professeurs en disponibilité en accordant une année sabbatique à des professeurs qui ont besoin de ressourcement, demande une participante?

Cela paraîtrait d'autant plus valable que bon nombre de professeurs "sont usés", victimes de "burn out". En somme, il y a beaucoup à faire pour revaloriser les professeurs, pour leur redonner des défis, pour les aider si on veut qu'ils aident ensuite les élèves.

Des efforts ont été tentés en ce sens. Dans un collège, par exemple, on a mis à la disposition des professeurs la possibilité d'enregistrer leurs cours sur bande vidéo. Il s'agit en somme de prendre des moyens pour que les professeurs bénéficient d'une rétro-information sans se sentir évalués. Dans un autre cas, des professeurs ont accepté la présence d'un collègue dans leur classe pour pouvoir avoir ce "feedback".

### **3.5 Les élèves en difficulté**

De l'avis de plusieurs participants, il faut prendre divers moyens pour mieux connaître les élèves. Dans des collèges, les heures de disponibilités des professeurs sont affichées à leur bureau ou au local du département. Les élèves peuvent ainsi se présenter librement et viennent plus que si on les convoquait à des rendez-vous.

Il faut aussi prendre des initiatives pour valoriser les efforts et les réussites des élèves (galas, prix d'excellence, etc.) de telle sorte qu'on crée une certaine émulation.

Il faut aussi trouver les moyens de valoriser les professeurs qui travaillent avec les élèves qui sont en difficulté de façon à ce que plus de professeurs en viennent à accepter de s'embarquer dans des initiatives du type programme d'intégration, cours d'appoint et de mise à niveau.

La plupart des participants et des participantes hésitent à opter pour l'imposition de cheminements particuliers aux élèves en difficulté. Cela tient au fait qu'on craint de marginaliser ces élèves. De plus, on n'est pas toujours assuré que les mesures mises de l'avant pour aider les élèves en difficulté sont efficaces. On note cependant que des collèges en sont venus à imposer des cours correctifs aux élèves trop faibles en français.

On s'interroge aussi sur les façons de tenir compte du fait que des étudiants travaillent à l'extérieur sans en venir à considérer que la chose est à ce point normale qu'il faudrait institutionnaliser les études à temps partiel.

Au Cégep de Ste-Foy, on en est à élaborer un programme spécial qui, en première session serait offert à un certain nombre d'élèves. En plus des trois cours obligatoires (français, philosophie, éducation physique) ces élèves suivraient un cours de "cheminement vocationnel", un cours d'entraînement aux habiletés cognitives et un cours d'entraînement aux habiletés sociales.

D'autres initiatives sont aussi évoquées: les recherches sur la pensée formelle au Cégep de Limoilou, les études de M. Yves Blouin sur les attitudes des élèves face aux mathématiques, la répartition d'un cours de physique sur deux sessions au Cégep de Ste-Foy, le tutorat par des pairs au centre d'apprentissage, l'initiation au travail en bibliothèque, des études sur la charge de travail des élèves, un projet de regroupement des élèves de sciences pour les cours de français et de philosophie, etc.

RENCONTRE SUR LE RAPPORT  
"LA REUSSITE, LES ECHECS ET LES ABANDONS AU COLLEGIAl"

QUÉBEC, LE 25 NOVEMBRE 1988

COMPTE RENDU DES TRAVAUX  
DE L'ATELIER 2

Participants et participantes:

M. Claude Poulin	membre du Conseil des collèges, <u>animateur</u>
Mme Pauline Pelletier	Secrétariat du Conseil des collèges, <u>secrétaire</u>
M. Jean-Marc Blanchet	coordonnateur, cégep de La Pocatière
M. Gilles Boudreault	Conseil supérieur de l'éducation
M. Ernesto Sanchez Cortés	Fédération des associations de parents des cégeps
M. Bertrand Fortier	directeur adjoint des services pédagogiques, séminaire de Saint-Georges
M. Ghislain Fournier	conseil pédagogique I.T.A. de La Pocatière
Mme Sheila Goldbloom	membre du Conseil des collèges
M. Raynald Lamirande	aide pédagogique, cégep F.-X.-Garneau
M. Gilles Talbot	professeur Campus St-Lawrence, Champlain col- lege
M. Michel Vincent	directeur des affaires étudiantes, cégep de Limoilou

## 1. L'ANALYSE DE LA SITUATION

Dans un premier temps, les participants donnent leurs commentaires sur l'analyse de la situation telle que décrite dans le rapport. Ils identifient ensuite divers éléments qu'ils auraient souhaité y retrouver.

### 1.1 Pertinence des données

Les participants se disent pleinement en accord avec la description de la situation présentée dans le rapport. Ils ont particulièrement apprécié l'analyse statistique présentée dans la première partie. Ils considèrent que le Conseil des collèges fournit par ce rapport des pistes intéressantes pour décrire l'ampleur du phénomène des échecs et des abandons dans les collèges. Il sera possible à chacun des collèges d'établir d'autres diagnostics en utilisant ces données comme points de comparaison.

### 1.2 Besoin de données additionnelles

Plusieurs personnes considèrent que l'abandon est une stratégie utilisée à la fois par les élèves en détresse et par les élèves doués pour résoudre leurs problèmes ou faire face à leurs difficultés. Le rapport fournit peu d'information sur la proportion de ces deux catégories d'élèves qui laissent un ou plusieurs cours ou abandonnent leurs études.

Par ailleurs, le rapport ne fournit aucune information sur le pourcentage des diplômés du collégial qui réussissent à se trouver du travail à la fin de leurs études.

On déplore aussi l'absence de données sur les "raccrocheurs", soit à l'enseignement régulier soit à l'éducation des adultes. De même, le rapport ne fournit aucune donnée comparative du phénomène des échecs et des abandons avec celui d'autres provinces du Canada ou d'autres pays. On aurait souhaité qu'une étude plus fine précise, par exemple, la

la proportion d'élèves: 1) qui disent non à un emploi rémunéré pour suivre un cheminement normal dans leurs études, 2) qui obtiennent un emploi dans leur spécialité, 3) qui délaissent temporairement leurs études pour satisfaire d'autres besoins personnels.

### **1.3 Quelle est la normalité?**

Bien que les statistiques du rapport soient éclairantes à plus d'un point de vue, on se demande si le pourcentage des échecs et des abandons scolaires est normal ou anormal pour l'ensemble du réseau collégial.

### **1.4 Absence de données qualitatives**

On considère que les élèves ont tendance à utiliser trop facilement les accommodements que leur permettent les cégeps. Il leur sera d'autant plus difficile de poursuivre des études universitaires s'ils n'ont pas appris au collégial à se discipliner aux études. Il n'y a pas de données qui permettent de mesurer la persévérance scolaire et la réussite des études en fonction de critères qualitatifs.

### **1.5 Utilité des données**

Reconnaissant que le rapport aborde une question à la fois nouvelle et complexe, les participants précisent que le rapport est un outil qui inspirera plusieurs actions pour les années à venir. En particulier, les collèges seront probablement attentifs à la nécessité de mieux connaître les élèves des années 1990.

Le rapport incite les collèges et les divers intervenants à une revalorisation du diplôme d'études collégiales et à la responsabilisation des administrateurs et des enseignants au plan de la formation. Enfin, il questionne la façon d'accroître le niveau de scolarisation des Québécoises et des Québécois et les moyens mis en place pour y parvenir.

## 2. ANALYSE DES CAUSES DU PHÉNOMÈNE

Les participants sont invités à se prononcer sur les causes des échecs et des abandons dans l'ordre indiqué dans le rapport.

### 2.1 Vécu antérieur des élèves

Plusieurs participants hésitent à reconnaître le manque de préparation des élèves du secondaire comme un indicateur valable pour prédire les échecs et les abandons au collégial. Ils croient que les propos sur ce sujet devraient être plus nuancés puisque les finalités et les objectifs poursuivis ne sont pas les mêmes pour les deux ordres d'enseignement. Selon eux, le discours révèle une faible connaissance de ce qui se fait au secondaire depuis dix ans. Les changements apportés, entre autres choses, au plan des programmes et du Règlement sur le régime pédagogique sont considérables.

La base officielle de l'admission au collégial et les exigences des collèges face à l'abandon de cours ou de programmes présentent aussi plusieurs contradictions qui ne relèvent pas du secondaire.

Dans le même sens, on croit que les problèmes reliés à la préparation des élèves du secondaire tiendraient plus à l'organisation et à la sanction des études qu'à l'acquisition de connaissances et à la formation reçue. En plus d'ignorer les changements au Règlement sur le régime pédagogique du secondaire, les collèges accueillent les élèves comme ils le faisaient il y a dix ans. Ils n'ont pas modifié leurs structures d'accueil et ils offrent trop de choix aux élèves à leur arrivée au collège.

En parallèle avec ce qui se fait à l'école secondaire, il faut observer que, pour plusieurs familles québécoises, les enfants sont plus scolarisés que les parents. Ceci a pour conséquence que les enfants sont souvent laissés seuls devant le choix de poursuivre leurs études.

Ils ne peuvent que difficilement partager avec leurs parents ce vécu qui leur est propre.

## 2.2 Choc du passage

Selon les participants, il est vrai de dire que l'écart est trop grand entre le secondaire et le collégial. On n'a pas suffisamment pensé à la transition au plan des contenus, des méthodes de travail, de l'aménagement du temps, etc. En plus d'être mal perçue par les élèves du secondaire, la réalité collégiale est souvent complexe et imprévisible. Les élèves du secondaire ne savent pas ce qui les attend, comment ils devront s'organiser, quelles seront les exigences des enseignants, etc.

En tout premier lieu, on croit que la relation avec l'enseignant est déterminante face à l'abandon de cours. Par exemple, les rétroactions des enseignants aux élèves sont le plus souvent négatives, elles n'aident pas les élèves à avoir confiance en leurs possibilités de poursuivre leurs études et de les réussir. Les élèves anticipent, le plus souvent, dès les premiers contacts avec l'enseignant, un échec ou des difficultés trop grandes à surmonter ce qui les pousse à quitter le cours.

On croit aussi que le collégial est en grande partie responsable du choc du passage parce qu'il accepte des élèves qui ne sont pas prêts mentalement à faire face à un trop grand nombre de changements à la fois, tant sur les plans organisationnel que pédagogique.

Il faudrait là aussi nuancer les propos sur ce sujet et admettre que pour un certain nombre d'élèves, le collège est un lieu de passage, pour d'autres un mode de vie et pour quelques-uns un choix qu'ils subissent. Le pourcentage de ces élèves pourrait être assez élevé si l'on se fie aux statistiques.

### **2.3 Organisation des études**

La durée des études collégiales est une période trop courte pour permettre aux élèves d'avoir une idée exacte du système collégial. S'il faut penser au temps d'adaptation requis pour être à l'aise avec les règles et les conditions de vie de l'institution, il leur reste peu de temps pour gérer efficacement leurs études.

De même, la taille des collèges ne facilite pas toujours l'insertion des élèves. Si les contacts avec les enseignants sont peu fréquents, ce qui est souvent le cas dans les grands collèges, on ne peut parler de véritables relations pédagogiques entre les enseignants et les élèves.

Les participants énumèrent dans l'ordre cinq causes qui conduisent les élèves soit à l'abandon de cours, soit aux échecs: un programme trop chargé, des difficultés personnelles difficiles à surmonter, des relations trop ponctuelles avec les enseignants, des conflits d'horaire difficiles à gérer et l'inscription à un programme qui n'est pas celui de son choix.

Le fractionnement des interventions des enseignants est un problème crucial car l'élève n'est pas pris en charge par personne pour l'ensemble de son dossier. Il est donc laissé à lui seul pour faire une synthèse qui s'impose après une ou deux années d'étude. La plupart des intervenants ont une faible conscience de la cohérence qu'ils doivent établir entre toutes leurs interventions pour que l'élève soit soumis à un minimum de tensions.

### **2.4 Motivation et travail des élèves**

Dans son ensemble, le système collégial encourage le travail rémunéré des élèves en parallèle avec leurs études.

Plusieurs motifs personnels incitent aussi les élèves à occuper un emploi à temps partiel. Le travail les gratifie, les détache de leurs parents, les rend financièrement indépendants, les valorise aux yeux de leurs pairs, etc.

On pense que les collèges devraient transmettre un code d'éthique aux élèves qui les interpellerait sur les objectifs qu'ils poursuivent en venant au collégial. Par exemple, les collèges devraient réaffirmer l'importance des études en ne modifiant pas l'horaire pour favoriser le travail des étudiants. Mais on est d'avis qu'il est difficile d'établir des liens de cause à effet entre le travail rémunéré et l'échec des études.

Selon les participants, le problème réel des élèves qui travaillent est celui de l'emploi du temps pour réaliser toutes leurs activités. On se demande jusqu'à quel point les collèges ne devraient pas valoriser dans une certaine mesure le travail en dehors des études en fournissant aux élèves de l'emploi à l'intérieur même de l'institution. Pour certains élèves, cela pourrait être bénéfique car ils passeraient plus de temps dans le collège et le connaîtrait mieux.

### 3. ORIENTATIONS

Les orientations du rapport sont, de l'avis de tous les participants, teintées de réalisme. Elles sont stimulantes pour l'action. L'accent mis sur la formation fondamentale centre le débat sur ce qu'est la formation de base et l'approche-programme.

Le concept de la formation fondamentale est dynamique, mais il est plus présent dans le discours qu'utilisé dans la pratique. La structure même des départements et celle des disciplines ne facilitent pas les échanges.

De l'avis des participants, la qualité de la formation doit passer par l'évaluation. De ce point de vue, il y existe trop peu d'instruments pour assurer d'une part, un suivi des élèves et d'autre part, pour permettre aux enseignants de faire un retour sur leur pratique.

Par ailleurs, les collèges ne peuvent définir la formation fondamentale en référence seulement à l'ordre collégial puisqu'il y a une continuité nécessaire à établir entre les objectifs à poursuivre au secondaire et ceux du collégial. Il est important, entre autres choses, de repenser la structure d'accueil et l'organisation des cours au collégial et ce, pour l'ensemble des programmes. Pour y parvenir, les collèges sont à la recherche d'un modèle à la fois organisationnel et conceptuel.

Sur le plan organisationnel, il leur faut penser à un rapprochement entre les institutions, les départements et les disciplines. Sur le plan conceptuel, il leur faut établir des relations entre les cours obligatoires, les cours de spécialisation et les cours complémentaires. A l'intérieur de ces cours, il y aurait lieu d'analyser les objectifs à poursuivre et les thèmes à étudier en pensant à l'influence de ces choix sur le cheminement scolaire des élèves.

Dans une autre perspective, il faudrait commencer par définir la culture que l'on veut privilégier au collégial. A ce sujet, les participants croient qu'il y aurait plusieurs compromis à faire. Par exemple, comment concilier la poursuite d'objectifs de formation à long terme et la poursuite d'objectifs à court terme?

Par la suite, ils affirment qu'il y a des connaissances de base à acquérir et des habiletés intellectuelles qui sont plus importantes que les connaissances théoriques.

Plusieurs expériences en cours démontrent qu'il y a de nombreux obstacles à franchir avant d'en arriver à établir un consensus sur ce qu'est la formation fondamentale. On croit qu'à l'évidence même, on reconnaît

une personne qui a cette formation d'une autre qui ne l'a pas. Il y aurait donc certains risques de partir d'une définition théorique pour essayer d'établir un consensus sur ce qu'elle est.

Il est aussi difficile de définir l'essentiel de la formation en fonction d'un emploi. On pose ici l'hypothèse qu'un des principes intégrateurs, qui permettrait de progresser sur cette question, serait de définir un savoir-faire en situation réelle où se manifesterait le besoin de ce savoir. Mais là, on se buterait à un problème de taille qui serait sans aucun doute celui de la formation des enseignants.

Finalement, pour progresser de façon satisfaisante dans la définition de la formation fondamentale, il faudrait peut-être commencer par définir les exigences minimales de chacun des cours du collégial.

Même s'il y a plusieurs documents qui circulent sur la formation fondamentale, même si l'on perçoit une certaine convergence des théories et des intérêts à la définir, il restera toujours un ajustement à faire en fonction des enseignants et des élèves qui ont des projets éducatifs très personnalisés. Par exemple, la formation fondamentale en sciences pures pourrait bien être différente de la formation fondamentale en lettres. Dans le même sens, il serait difficile de concilier une approche intégrale de la formation avec une approche spécialisée.

Pour compliquer le problème, il faut dire que la formation fondamentale n'est pas circonscrite dans le temps. Elle s'appuie sur des prises de conscience successives à partir d'expériences d'apprentissage.

Il y a évidemment une différence entre "l'être et le paraître compétent" selon les situations et selon les moyens mis à sa disposition. Il y a donc des limites à la compétence, elle ne dépend pas uniquement de l'individu.

Bref, faut-il choisir une mesure de formation commune à l'ensemble des élèves ou trouver des solutions ajustées aux besoins et aux capacités des individus? La motivation deviendrait ici un élément majeur pour réussir des études.

Les échecs sont aussi l'occasion de se former même lorsqu'il y a récurrence des échecs. La réussite à un examen est "un" indicateur du système qu'il faudrait peut-être remettre en question pour utiliser d'autres critères tels que celui de la créativité d'un individu.

#### 4. MESURES

Le rapport ne fournit pas le portrait de chaque collège mais propose des mesures uniformes pour tous les collèges. Cette observation amène les représentants des collèges à se situer quant aux actions entreprises dans leur milieu.

Au cégep de La Pocatière, les élèves qui veulent abandonner un cours sont invités à remplir un questionnaire qui sera suivi d'une rencontre, si cela est nécessaire, avec une aide pédagogique.

Au collège St-Georges, une expérience de trois ans a permis de réduire de 10% les échecs et les abandons. La démarche utilisée se réalise en quatre étapes. Elle consiste d'abord en un relevé de notes suivi de l'encadrement de l'élève ayant des difficultés d'apprentissage. Il y a ensuite une rencontre avec l'enseignant avant l'abandon de cours puis la décision d'abandonner un cours doit être entérinée par le directeur du collège.

A Limoilou, la démarche empruntée se réalise aussi en plusieurs étapes. La première consiste à informer les élèves des conséquences des abandons de cours ou d'études. L'élève qui désire abandonner un cours doit ensuite remplir un formulaire et rencontrer l'enseignant. Dans le cas de l'abandon de tous les cours, l'aide pédagogique intervient auprès de

l'élève. Ces différentes interventions font l'objet d'une étude qui est actuellement en cours. Menée depuis deux ans, elle permettra d'observer s'il y a une régression ou non de ce phénomène.

A l'Institut agro-alimentaire de La Pocatière un cours appelé "Démarche" est mis à la disposition de l'élève afin de le suivre tout au long de son cheminement scolaire. Le cours comprend trois blocs ayant chacun un thème particulier. Par exemple, le thème de l'insertion dans le milieu, qui est celui d'un des trois blocs, comprend une série de dix activités: visite institutionnelle, gestion du temps, visite des environs, rencontre avec les enseignants, prises de notes, etc. Le cours est crédité et il est obligatoire pour tous les élèves. Il prend la place d'un cours de spécialisation. Il est identifié dans les Cahiers de l'enseignement collégial. L'expérience poursuivie depuis deux ans amène tous les enseignants à s'engager dans la réalisation de l'une ou l'autre activité. Il semble que les résultats soient intéressants.

A François-Xavier Garneau, en Sciences humaines sans mathématique, il y a un cours complémentaire donné en première session avec une approche multidisciplinaire pour les élèves qui désirent s'y inscrire. L'originalité du projet tient à la présence de l'API en classe.

La rencontre en atelier se termine sur ces propos.

RENCONTRE SUR LE RAPPORT  
"LA REUSSITE, LES ECHECS ET LES ABANDONS AU COLLEGIAL"

QUEBEC, LE 25 NOVEMBRE 1988

COMPTE RENDU DES TRAVAUX  
DE L'ATELIER 3

Participants et participantes:

M. Vincent Di Maulo	membre du Conseil des collèges, <u>animateur</u>
Mme Micheline Poulin	Secrétariat du Conseil des collèges, <u>secrétaire</u>
M. René-J. Bernier	membre du Conseil des collèges
M. Guy Bonneau	directeur général, séminaire Saint-Augustin
M. René Breault	aide pédagogique, cégep de Limoilou
Mme Ginette Decoste	Conseil des universités
M. André Léveillée	professeur, cégep de Lévis-Lauzon
Mme Mireille Lévesque	Direction générale de l'enseignement collégial
M. Jean-Marie Morand	membre de la commission de l'évaluation du Conseil des collèges
M. Ronald Pleau	membre du Conseil des collèges
M. Pierre Richard	adjoint au D.S.P. cégep F.-X. Garneau
M. Michel Toussaint	directeur des services pédagogiques, cégep de La Pocatière

## 1. ANALYSE DE LA SITUATION

Dans cette première partie, les participants et participantes devaient donner leur opinion en ce qui a trait à l'analyse de la situation faite par le Conseil des collèges et l'ampleur du phénomène des échecs et des abandons au collégial.

### 1.1 La situation actuelle

Les personnes présentes partagent l'avis du Conseil sur la situation actuelle, le rapport faisant état de faits réels. Le phénomène de la réussite, des échecs et des abandons est un sujet de plus en plus présent dans les collèges. On souligne toutefois qu'il y a lieu de bien distinguer abandon et échec et de les traiter comme deux phénomènes distincts engendrés par des motifs différents.

Deux points ont été soulevés à l'atelier:

- Le premier concernait le Règlement sur le régime pédagogique. On se demande si la marge de manoeuvre n'est pas trop large quand il s'agit d'abandonner un cours.
- Le deuxième point portait sur l'accessibilité aux études. Tout le monde peut accéder aux études mais est-ce tout le monde qui a la capacité intellectuelle de réussir? Ce constat pourrait expliquer en partie le phénomène d'échec et d'abandon.

### 1.2 L'ampleur du phénomène

Selon plusieurs, le problème est de taille, mais certaines constatations viennent expliquer les causes du phénomène. Concernant les abandons de cours, les raisons sont multiples: étant sûrs d'échouer au départ, on abandonne en songeant soit à reprendre plus tard, soit à changer d'orientation. Pour certains élèves, les échecs ont comme seule

conséquence d'augmenter la durée de leurs études. Pour ceux qui décident d'abandonner leurs études, les causes sont diverses: certains ne sont pas aptes à faire face au changement majeur qu'est le passage du secondaire au collégial, tandis que d'autres décident d'aller acquérir une certaine maturité sur le marché du travail, ou ne se sentent pas suffisamment encadrés, soit dans le milieu collégial, soit dans le milieu familial, pour pouvoir continuer leurs études.

Ces données ont amené les participants et participantes à la conclusion qu'il faudrait respecter le rythme d'apprentissage de chacun pour éviter un certain nombre d'échecs et d'abandons.

## 2. ANALYSE DES CAUSES DU PHÉNOMÈNE

La deuxième partie portait sur l'analyse du problème et les différentes causes qui y sont reliées. Au nombre de sept (7), certaines semblaient plus pertinentes que d'autres. Bien qu'un participant affirmait que le Conseil a retenu les causes sur lesquelles le milieu pouvait agir; les échecs et les abandons seraient reliés, selon d'autres, à la cause plus globale du laxisme qui existe dans notre société.

### 2.1 Le vécu scolaire des élèves

On dénote un certain étiquetage des clientèles avant même qu'elles ne franchissent les portes du collégial. Les clientèles à risque sont initialement dépistées, mais aussi jugées. Pour améliorer cette situation, on préconise un partage, au niveau de l'aide à l'apprentissage, entre les aides pédagogiques et les professeurs. Cela permettrait une meilleure intégration et pourrait contribuer à améliorer le rendement de l'élève.

## **2.2 Le choc du passage du secondaire au collégial**

Les étudiants sont mal préparés à la transition secondaire-collégial. C'est exiger beaucoup de maturité de leur part de passer d'un horaire rigoureux à un horaire souple, d'un travail journalier à un travail à échéancier, sans les avoir préparés aux conséquences d'un tel changement. Par contre, certains cégeps se sont dotés d'une politique d'accueil, permettant ainsi d'atténuer le choc du passage du secondaire au collégial. Il est fortement recommandé de mieux préparer l'élève à la transition par des journées d'information et en désignant des personnes-ressources disponibles pour répondre aux questions des élèves du secondaire.

## **2.3 L'organisation des études au collégial**

Devant rencontrer des échéanciers et faire face à une charge de travail beaucoup plus lourde, l'élève a de la difficulté à organiser son temps. Passant du travail journalier au travail de longue durée, il n'est pas suffisamment préparé pour se fixer un horaire de travail adéquat. Il serait bon de commencer, à l'école secondaire, à donner des travaux dont la remise serait prévue dans un délai d'un mois. Cela permettrait à l'élève de se familiariser avec son futur horaire de travail.

## **2.4 La motivation et les aspirations scolaires des élèves**

Ce point amène les participants à s'interroger sur l'importance du rôle des professeurs et des intervenants. L'élève vivant avec les problèmes énumérés précédemment et devant se trouver une orientation, qui n'est pas évidente de prime abord, a besoin de motivation pour continuer ses études. Certains peuvent la trouver dans leur milieu familial, d'autres la recherchent dans leurs rapports avec leur professeur. D'où l'importance de ce dernier qui doit diriger et inciter les jeunes à continuer et non à abandonner.

En commentaire, certains participants et participantes se demandaient si les professeurs n'avaient pas un nombre déjà fixé d'élèves à conserver par classe, ce qui expliquerait que certains professeurs n'incitent pas fortement leurs élèves à poursuivre.

## **2.5 La situation financière de l'élève et l'exercice d'un emploi**

Les jeunes commencent très tôt à mener une vie d'adulte. Pour pouvoir continuer leurs études, certains sont dans l'obligation de travailler. D'autres le font pour acquérir des biens et vivre au même niveau que leurs amis qui sont sur le marché du travail. Il en résulte une difficulté à gérer travail et études. De plus, la perspective d'être indépendant peut être une raison majeure d'abandonner leurs études. L'enseignant doit aussi tenir compte de cette réalité.

## **2.6 Les facteurs reliés aux enseignants et enseignantes et le milieu collégial**

Ces deux points ont été traités ensemble car ils font référence à une vue d'ensemble permettant de tirer une conclusion globale sur les causes du phénomène. En arrivant au collégial, les élèves pensent ne recevoir aucune aide des professeurs. Étant mal préparés à aller quérir cette aide, ils essaient de résoudre leurs problèmes individuellement ou avec l'aide de leurs amis qui vivent une situation identique.

Un autre point soulevé est la stabilité et le vieillissement des enseignants. Celui qui enseigne la même matière depuis plusieurs années, donnera un cours plus structuré et aura tendance à hausser ses exigences. Des participants et participantes sont enclins à croire que certains cours n'ont pas les exigences intellectuelles d'un niveau collégial mais d'un niveau universitaire.

Pour pallier ces lacunes, certains collèges demandent à leurs professeurs d'être personnes-ressources, à heures fixes, durant l'année scolaire, pour venir en aide aux élèves.

Par ailleurs, on assiste, selon certains, à une bureaucratisation de l'acte pédagogique. Si l'on valorisait davantage le travail des enseignants, cela pourrait contribuer à voir l'enseignant comme un professionnel de l'éducation capable d'aider les jeunes.

D'autres facteurs n'apparaissant pas dans le rapport ont été soulevés à la réunion: quantité de l'information, qualité avec laquelle on va chercher l'information, niveau de qualité de vie recherché par les étudiants et structure hiérarchique entre les ordres d'enseignement. Il serait utile de mentionner les facteurs socio-économiques et les exigences des cégeps.

## **2.7 Facteurs socio-économiques**

Les gens sont persuadés qu'un jeune motivé intellectuellement dans son milieu familial aura plus de facilité à s'intégrer, que celui qui arrive d'un milieu intellectuellement défavorisé. Il y a lieu de faire un lien avec le point 2.5 concernant la situation financière de l'élève. Celui qui reçoit une aide financière de sa famille, n'est pas dans l'obligation de chercher un emploi et peut donc, par conséquent, accorder plus d'attention à ses études.

## **2.8 Exigences des cégeps**

Les cégeps ont une structure hiérarchique des programmes parfois très lourde. On demande aux élèves de se spécialiser dès leur arrivée au cégep, alors qu'ils en sont seulement à s'orienter. Les exigences en termes de préalables, dans certains programmes, ont augmenté au fil des ans.

## **3. ÉTUDE DES ORIENTATIONS ET DES MESURES PROPOSÉES PAR LE CONSEIL**

La troisième partie traitait des orientations et mesures préconisées par le Conseil.

### **3.1 Améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation**

Les participants et participantes étaient unanimes à déclarer qu'il y a toujours place pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation.

En premier lieu, il serait bon de ramener les choses au bon endroit, i.e. miser sur l'élève lui-même. On a peut-être trop tendance à oublier que le premier à faire fonctionner le cégep, c'est l'élève.

Il faut également tenir compte de l'harmonisation entre les différents passages aux études, i.e. secondaire au collégial, collégial à l'université, et des exigences de chaque institution. Les collèges étant modelés sur les universités, cela peut entraîner des lacunes ou des exigences trop grandes. Cela pourrait même aller jusqu'à redéfinir des contenus de programmes.

Concernant la formation fondamentale, les personnes présentes s'accordent à dire que cette dernière devrait être la toile de fond encadrant chaque cours. Mais pour y accéder, il faut faire du rattrapage, ce qui implique de changer les contenus et d'abaisser les normes, car il existe plusieurs lacunes chez l'élève, quant à la méthode de travail, la qualité de la langue et la présentation des travaux.

Pour ce qui est de promouvoir et d'évaluer la qualité de la formation, cela implique une continuité dans la réflexion et dans l'action et en évaluer les impacts devient une tâche alors lourde pour l'enseignant.

### **3.2 Accroître les chances de réussite de tous les élèves**

Comme ce point a été traité précédemment, il n'y a pas lieu de s'y attarder ici.

Par contre, les participants reviennent sur l'encadrement à donner au processus de l'abandon de cours. Il serait souhaitable d'instaurer une mesure qui permettrait à l'élève, lors du premier trimestre au collégial, d'être suivi dans son cheminement scolaire. C'est à ce stade que l'élève a besoin d'être guidé. Les participants et participantes proposent d'envisager aussi une mesure comme celle qui prévaut à l'Université, i.e. limiter la période d'abandon de cours. On peut aussi penser à une sorte de tutorat pour les nouveaux élèves, i.e. de nommer des personnes-ressources qui pourraient diriger les nouveaux venus.

Une mesure qui a soulevé beaucoup de divergences, est celle de la valorisation du succès des élèves. Certains collèges ayant déjà remis des prix à des élèves ont trouvé que cette mesure encourageait les élèves à exceller.

D'autres collèges cependant, ne favorisent pas cette mesure car cela devient une course au gala de l'excellence. On craint que l'excellence n'ait plus de bornes.

### **3.3 Renouveler et développer l'assistance aux élèves en difficulté**

Cette orientation a soulevé une discussion concernant le rôle du professeur et la valorisation qu'il retire de sa profession. Souvent, le professeur se sent dévalorisé dans ses fonctions, l'image qu'on perçoit de lui n'étant pas toujours positive. On souligne que le décret de 1983 a démotivé les enseignants. De plus, on dénote une faiblesse au niveau de la concertation à l'intérieur des collèges, ce qui équivaut souvent à un manque de structure entre les enseignants et les services pédagogiques.

Les mesures telles que, dépister et assister les élèves en difficulté, seront possibles lorsque les professeurs et les intervenants seront ensemble engagés dans une relation d'aide aux élèves. Certaines mesures sont mises en oeuvre dans les collèges, mais comme l'information

circule peu d'un collège à l'autre, il est difficile d'en connaître les impacts et les résultats.

Certains projets pour accroître les ressources des collèges ont été mis de l'avant. Le Cégep Garneau a adopté un Plan triennal d'intervention sur l'aide à l'apprentissage. Il s'agit d'études sur les abandons de cours et leurs causes, de rapports sur différentes études concernant les élèves et de différents outils pouvant aider les intervenants dans les collèges. Ce projet donne lieu à des mesures concrètes sur l'aide à l'apprentissage.

Un autre projet est présentement en élaboration au MESS. Ce projet sur le cheminement scolaire des élèves du collégial est étalé sur cinq (5) ans. Il consiste à monter un fichier de données sur les abandons, le taux de diplomation, les changements de programmes, etc. Les données accessibles ont comme point de départ l'année 1980.

RENCONTRE SUR LE RAPPORT

"LA RÉUSSITE, LES ÉCHECS ET LES ABANDONS AU COLLÉGIAL"

QUÉBEC, LE 25 NOVEMBRE 1988

COMPTE RENDU DES TRAVAUX  
DE L'ATELIER 4

Participants et participantes:

M. Jean-Guy Gauvin	membre du Conseil des collèges, <u>animateur</u>
M. Bengt Lindfelt	permanent du Conseil des collèges, <u>secrétaire</u>
M. Jacques Bachand	directeur du Service des études de premier cycle, Université du Québec
M. Émile Demers	membre du Conseil des collèges
M. Gilles Dionne	Services éducatifs, Direction régionale de Québec, ministère de l'Éducation
M <sup>me</sup> Jacqueline Dubé	coordonnatrice de sciences humaines, collège de Lévis
M. Robert Gagné	directeur des services pédagogiques, campus Saint- Lawrence
M. Claude Gauthier	membre du Conseil des collèges
M. Aurèle Hudon	directeur de la gestion des affaires scolaires, Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec
M. Denis Juneau	directeur adjoint des services pédagogiques, campus Notre-Dame-de-Foy
M. Claude Maheux	adjoint au coordonnateur du cheminement scolaire, cégep de Limoilou
M. Louis Rousseau	coordonnateur du département de physique, cégep de La Pocatière
M. Conrad Roy	aide pédagogique, cégep de Lévis-Lauzon

## 1. Analyse de la situation

### 1.1 Partagez-vous la lecture que fait le Conseil des collèges de la situation actuelle?

D'entrée en jeu, un participant félicite le Conseil pour ce rapport "bien fait" et particulièrement pour la vue d'ensemble qu'il donne de la situation au Québec.

Plusieurs personnes se disent d'accord avec l'analyse. Un participant considère cependant qu'il y a eu une détérioration depuis la cohorte de 1985 et que dans la cohorte de 1986, 50 % n'obtiennent pas le DEC dans les quatre trimestres prévus.

### 1.2 Comment qualifiez-vous l'ampleur du problème?

#### Abandons de cours

Les abandons de cours ressortent comme un problème préoccupant, certes, mais avec lequel il faut composer (à moins de vouloir abolir le droit à l'abandon). Il faut le relier au désir ou à la nécessité, pour plusieurs, d'alléger leur programme d'études; la prolongation des études qui s'ensuit n'est pas considérée comme un problème par les élèves. L'abandon est devenu une normalité.

Un participant trouve précisément ce fait préoccupant, non pas tant à cause de son ampleur mais surtout parce qu'il est relié à un mode de vie des élèves.

#### Échecs de cours

Pour plusieurs, c'est là le problème le plus grave, notamment en mathématiques où le taux d'échec est qualifié de catastrophique. Le problème est sérieux aussi en chimie, physique et technologie physique. Une personne fait remarquer cependant que l'élève qui a des difficultés en

sciences peut toujours se rabattre sur les sciences humaines, alors que l'échec est plus dramatique pour l'élève inscrit en sciences humaines.

Selon un des participants, toutes les recherches montrent qu'au premier trimestre, il y a plus d'échecs que d'abandons de cours, alors que cette relation s'inverse au deuxième trimestre.

#### Abandon des études

Une personne considère que c'est là l'élément le plus grave, tandis que la plupart des participants ont peu d'information à apporter sur l'ampleur de ce phénomène. La mobilité des élèves ne permet pas aux collègues d'en avoir un portrait clair.

## 2. Analyse des causes du phénomène

Les participants soulignent certaines causes identifiées déjà dans le rapport du Conseil:

### 2<sup>1</sup> Le vécu scolaire antérieur des élèves

Le milieu collégial ne considère pas vraiment le DES comme un critère d'admission suffisant, mais il y a une pression sociale pour l'accepter.

### 2<sup>2</sup> Le choc du passage du secondaire au collégial

Beaucoup d'élèves ont des problèmes de gestion du temps et d'organisation du travail. Ce n'est pas vrai que les élèves n'ont pas eu d'information au secondaire sur les exigences des études collégiales. Ce qui est vrai c'est que cela reste au niveau du discours: les élèves n'intériorisent pas cette information. La réalité de l'enseignement secondaire ne les y prépare pas. La prise de conscience se fait seulement après quelques mois au cégep.

### 2<sup>3</sup> L'organisation des études au collégial

Le régime d'études prévoit 45 heures de cours par semaine, mais, après le premier trimestre, l'élève s'arrange généralement pour en prendre moins.

Selon un participant, le fait d'être inscrit dans un programme où les classes sont peu nombreuses et où les élèves ont souvent les mêmes professeurs dans plusieurs cours favorise la réussite.

### 2<sup>4</sup> La motivation et les aspirations scolaires des élèves

La motivation est plus importante que le vécu scolaire. L'élève d'aujourd'hui n'a pas la même motivation que celui d'il y a quelques années. Aujourd'hui, l'élève vient pour s'essayer; il s'attend à ce qu'on le prenne au niveau où il est rendu. Il abandonne à la moindre difficulté.

Les valeurs individuelles sont surtout l'emploi, et les loisirs. La prolongation des études ne dérange pas. Plusieurs élèves préfèrent bien réussir, quitte à prolonger les études.

#### 2<sup>6</sup> Les facteurs reliés aux enseignantes et aux enseignants

Vieillesse du corps professoral: les enseignants savent comment faire, ce qui est positif, mais remettent moins facilement en question leurs pratiques.

#### 2<sup>7</sup> Le milieu collégial

Les élèves cherchent un milieu de vie plutôt qu'un milieu d'études, mais le collège ne répond pas aux attentes à ce titre.

#### 2<sup>8</sup> Autres facteurs mentionnés dans le rapport

Les facteurs sociologiques s'accroissent: famille, environnement social; il y a de la pression pour que le jeune aille au collège.

2.1 Dans votre collège, des études ont-elles été réalisées ou des actions ont-elles été prises concernant l'un ou l'autre de ces facteurs?

2.1.1 Echanges entre professeurs du secondaire et du collégial

Au Petit Séminaire, il y a de bonnes possibilités d'échanges entre professeurs du secondaire et du collégial.

A Valleyfield et à l'Outaouais, des tables de rencontre sont organisées entre professeurs du secondaire et du collégial, qui donnent des résultats intéressants.

2.1.2 Le dépistage

A Limoilou [comme dans plusieurs autres collèges], on fait du dépistage en français à l'aide du test TEFEC. Un cours d'appoint est offert à 400 élèves durant les deux semaines précédant le début du trimestre; 75 l'ont suivi.

2.1.3 L'accueil

A Saint-Lawrence, il y a une semaine d'accueil pour les élèves de l'extérieur de la ville.

A Notre-Dame-de-Foy, on organise des rencontres avec tous les nouveaux élèves avec information sur les exigences au collégial; on leur explique, par exemple, qu'il n'y a pas de normalisation des notes, qu'il faut réussir tous les cours.

A Lévis-Lauzon, on a procédé à l'accueil des élèves par programme; cela a été un succès. Un guide de cheminement par programme a été élaboré.

2.1.4 Organisation des études

A Notre-Dame-de-Foy

- on a remplacé le système cafétéria dans les programmes du secteur général par des grilles de cours, ce qui a doublé le nombre d'élèves ayant réussi tous leurs cours;
- on a créé des classes stables dans certains programmes; un seul abandon a été enregistré dans ces programmes.
- les départements élaborent les descriptions des cours [=plans de cours?], ce qui a amené une coordination des séquences de cours. Dans les départements professionnels, cela s'est fait assez rapidement, alors qu'en français et philosophie, cela n'a rien donné jusqu'ici.

A Limoilou, des groupes homogènes sont créés dans certains programmes. Les résultats sont divers: positifs pour certains, négatifs pour d'autres. Le vieillissement des professeurs accentue la difficulté de certains professeurs à s'adapter à des groupes plus difficiles.

A Lévis-Lauzon, un programme d'exploration a été mis sur pied au secteur général et au secteur professionnel.

#### 2.1.5 Le rythme des études, programmes difficiles

Selon une étude de Limoilou, le programme de sciences est trop chargé. Même les élèves forts prennent moins de cours.

A La Pocatière, on offre le programme de technologie physique étalé sur quatre ans destiné aux élèves ayant eu des résultats plus faibles lors d'un test de dépistage. Ce programme comporte un cheminement de transition: français, initiation à la science. 15 élèves (limite imposée par le collège) sur un total d'environ 50 suivent le programme allongé.

#### 2.1.6 Encadrement de l'abandon

Un encadrement de l'abandon se fait à Saint-Lawrence et à Notre-Dame-de-Foy; dans ce dernier collège, le professeur doit signer la feuille d'abandon.

[Cela se fait sans doute ailleurs aussi. On sait qu'à Lévis-Lauzon, par exemple, on travaille depuis des années sur cet aspect.]

#### 2.1.7 L'aide aux élèves en difficulté

A Notre-Dame de Foy, il y a un encadrement spécial pour les élèves soumis à l'article 33: tous les professeurs doivent remettre un rapport sur la participation aux cours, etc.

A Saint-Lawrence, un système de tutorat a été mis sur pied. Par ailleurs, le professeur n'est pas toujours conscient des efforts de motivation à faire; le rôle et la disponibilité du professeur est important. On essaye d'organiser les horaires des professeurs et des élèves de manière à créer une disponibilité.

Pour aider les élèves à échecs multiples, sujets à l'article 33, un système de tutorat existe à Valleyfield et/ou à l'Outaouais [?]; le parrain peut-être un professeur ou une autre personne.

Selon l'expérience de Lévis-Lauzon, le pairage d'élèves forts et faibles exige beaucoup d'encadrement.

#### 2.1.8 Divers

Saint-Lawrence:

On organise des assemblées générales professeurs-cadres-soutiens environ tous les deux mois où les gens se parlent librement.

La Pocatière:

Un représentant de classe peut rencontrer les professeurs pour discuter de problèmes.

On établit un calendrier des examens et des travaux de laboratoire.

Valleyfield:

On procède à une évaluation à la mi-session avec recommandations.

Collège de Lévis:

On organise des ateliers sur la gestion du temps, mais les élèves qui s'y présentent sont ceux qui en ont le moins besoin.

A Lévis-Lauzon, on a fait beaucoup d'études et d'expériences. Une compilation des raisons d'abandons a été faite pour l'automne 87 et l'hiver 88 par Le Grape (et Jean Boulet et André Léveillé?), novembre 1988 [?].

Au collège de Lévis, des études se font sur la situation financière, sur l'emploi et sur la motivation. Il ressort qu'environ 60 % des élèves occupent un emploi.

2.2 Dans votre collège ou chez des groupes particuliers d'élèves, certains de ces facteurs ont-ils plus de poids que d'autres? Sur quels éléments ou quels indices basez-vous votre évaluation?

---

2.3 Y a-t-il d'autres facteurs que vous considérez comme majeurs dans votre milieu?

L'admission massive aux études collégiales constitue un autre facteur. Plusieurs élèves s'avouent surpris d'avoir été admis. Les perdants vont en sciences humaines; ils sont déjà en situation d'échec; la motivation est alors difficile à recréer.

La variété du temps accordé à l'enseignement des mathématiques dans les commissions scolaires est un facteur d'échecs en mathématiques.

Le cours de mathématiques 534 au secondaire s'adresse à 20 % des élèves mais 70 % le choisissent; le professeur ne fait pas alors l'ensemble du programme.

### 3. Etude des orientations et des mesures proposées par le Conseil

#### Première orientation: améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation

- Mettre résolument le cap sur la formation fondamentale.
- Resituer les programmes d'enseignement au coeur de la formation.
- Promouvoir et évaluer la qualité de la formation.

Plutôt que de répondre systématiquement aux trois questions posées dans le guide d'animation, les participants ont discuté surtout de formation fondamentale.

Il se dégage que, selon les participants,

- on ne peut s'opposer à l'orientation proposée par le Conseil;
- on doit miser sur la formation fondamentale.

La difficulté consiste à définir la formation fondamentale, puis à l'implanter dans les divers programmes d'études. Un participant fait remarquer que ce travail devient particulièrement important à la veille de la révision des programmes de sciences et de sciences humaines.

Une personne fait valoir que l'important est de s'entendre, dans un collège, sur une même définition pour éviter que les élèves soient ballottés dans des sens divers.

On note que l'évaluation de la formation présuppose que les grandes lignes de la formation fondamentale aient été définies.

Une personne pense qu'il est plus facile de promouvoir la formation fondamentale dans le secteur général que dans les programmes professionnels, cela à cause de la pression des milieux de travail dans ce dernier cas. On répond que, depuis quelque temps, les grandes et moyennes entreprises favorisent davantage une formation fondamentale qu'une formation étroitement liée à des tâches précises.

Une personne constate qu'il est insécurisant pour les professeurs d'enseigner à l'aide d'autres méthodes que celles par lesquelles ils ont eux-mêmes appris.

**Deuxième orientation: accroître les chances de réussite de tous les élèves**

- Prendre les moyens de mieux connaître les élèves.
- Atténuer le choc du passage du secondaire au collégial.
- Valoriser l'initiative, l'effort et le succès des élèves.
- Encadrer davantage le processus de l'abandon de cours.

Il semble y avoir un consensus pour dire qu'il faut faire tout cela et que, dans plusieurs cas, il suffit de mesures très simples. Le contrôle des présences a permis, dans un collège, de réduire sensiblement le nombre d'abandons de cours. Une condition importante est qu'il y a une volonté de la direction du collège et que tous les éducateurs soient engagés dans l'action.

Un participant pense qu'il faut prendre ces mesures mais pas nécessairement dans une perspective de rentabilité: il n'est pas certain qu'elles amènent une amélioration significative.

**Troisième orientation: renouveler et développer l'assistance aux élèves en difficulté**

- Dépister les élèves en difficulté.
- Ajuster le cheminement des élèves à leur condition particulière.
- Assister, de façon toute particulière, les élèves en difficulté.
- Accroître les ressources des collèges.

Questions 3.7 et 3.8:

En quoi de telles mesures peuvent-elles contribuer à réduire les échecs et les abandons?

Votre collègue a-t-il pris des mesures de cette nature? Si oui, en connaissez-vous les résultats?

Trois expériences sont citées.

A Limoilou, le programme d'électrotechnique a été étalé sur trois ans et demi. Les élèves qui le suivent entreprennent en janvier 1989 leur quatrième trimestre. On observe une excellente persévérance dans ce programme expérimental, mais par contre, le taux d'échec des cours est resté le même.

A La Pocatière, le programme de technologie physique étalé sur 4 ans n'a pas donné de résultat significatif: sur 15 élèves, 7 ont quitté le programme ou le cégep.

A Saint-Lawrence, on avait créé 5 groupes d'appoint en mathématiques. Cela n'a pas donné de résultats significatifs. Les élèves manquaient de motivation et les professeurs se sont découragés. Il n'en reste qu'un groupe.

[Donc, dans l'ensemble, un portrait assez pessimiste.]

Question 3.9

Quelles sont les principales conditions qui faciliteraient la mise en oeuvre de telles mesures?

Un participant a souligné le besoin de ressources humaines disponibles - professeurs, animateurs, API - pour constituer des cheminements avec des groupes réduits et pour assurer un meilleur encadrement.

#### **Mot de la fin**

Le président de l'atelier souligne qu'il est important que les élèves soient heureux dans les collèges et qu'il faut créer à cet effet des centres d'intérêt.

Ce qui frappe aujourd'hui est la volonté collective d'agir qui se manifeste à la fois parmi les professeurs, les professionnels et les cadres, et tant dans le secteur public que dans le secteur privé.

RENCONTRE SUR LE RAPPORT  
"LA REUSSITE, LES ECHECS ET LES ABANDONS AU COLLEGIAl"

QUÉBEC, LE 25 NOVEMBRE 1988

COMPTE RENDU DES TRAVAUX  
DE L'ATELIER 5

Participants et participantes:

M. Yves Ricard	membre du Conseil des collèges, <u>animateur</u>
M. Bertrand Simpson	agent de recherche au Conseil des collèges, <u>secrétaire</u>
Mme Mona Balg	professeure, Séminaire St-Augustin
M. Fernand Girard	directeur des services pédagogiques, collège de Lévis
M. André Lamontagne	Direction générale de Québec, ministère de l'Éducation
Mme Hélène Lavoie	agente de recherche, Direction générale de l'enseignement collégial
M. Jean Mathieu	directeur des services éducatifs, Institut de technologie agro-alimentaire de La Pocatière
M. André Mercier	coordonnateur du département de mathématiques, cégep de La Pocatière
M. J. Edward Murphy	directeur, campus St-Lawrence
Mme Nicole Simard	présidente, Commission de l'évaluation du Conseil des collèges
M. Patrice Turcotte	directeur général des programmes de 1 <sup>er</sup> cycle, Université Laval

Les participants et les participantes sont invités à échanger sur le contenu du Rapport "La réussite, les échecs et les abandons au collégial". En avant-midi, ils abordent l'analyse de la situation et les causes du phénomène, telles que relevées par le Conseil dans les deux premières parties du Rapport; l'après-midi est réservé à l'étude des orientations prônées par le Conseil.

## 1. L'ANALYSE DE LA SITUATION

Les participants et les participantes partagent d'emblée la lecture du phénomène que fait le Conseil. Le diagnostic posé dans le Rapport traduit bien la réalité vécue dans les collèges.

Cette réalité a subi de profonds changements au cours des dernières années. Le premier de ces changements, et sans doute le plus important, fut l'augmentation de l'accessibilité aux études collégiales. Les collèges accueillent maintenant une clientèle plus diversifiée que jamais. Certains croient que le collégial doit s'adapter à cette clientèle; d'autres, par contre, s'interrogent sur les limites à l'accessibilité. A ce propos, ils soulignent qu'il faudra, un jour, accepter le fait que ce n'est pas l'ensemble d'une cohorte de jeunes de 17 ans qui possède les aptitudes pour réussir des études collégiales. Il existe, selon eux, des limites au "nivellement".

La diversification de l'environnement collégial ne se retrouve pas seulement aux plans des élèves, de leurs valeurs et de leur préparation antérieure. On la remarque aussi entre les collèges eux-mêmes. Il existe, comme chacun le sait, des collèges de premier, de second et de troisième choix. Or, il semblerait que même si tous ces établissements dispensent les mêmes programmes, les élèves qui les fréquentent soient soumis à des exigences différentes. Cela a pour effet de rendre le DEC moins "significatif" en ce sens qu'on peut de moins en moins prétendre qu'un même diplôme garantit la maîtrise de certaines connaissances et habiletés chez tous les élèves qui le détiennent. On remarque les effets de ce phénomène de façon particulière lorsque l'on examine les résultats des tests d'admission à l'université.

Le niveau de maîtrise de la langue maternelle chez les élèves de la présente génération pose des problèmes importants. Plusieurs vont même jusqu'à affirmer que les faiblesses des élèves en cette matière sont la cause principale des nombreuses difficultés qu'ils rencontrent durant leur cheminement scolaire. En effet, il est difficile de bien réussir dans des disciplines comme la philosophie et les sciences si l'on est pas bien outillé, au plan de la langue, pour poser clairement un problème. Certains remettent en question le système d'éducation dans son ensemble puisqu'il ne permet pas, à bon nombre d'élèves, de posséder une maîtrise jugée suffisante de leur langue maternelle et ce, après onze années d'étude. Par exemple, on dénonce le fait que les enseignants des cours de langue au secondaire n'ont plus le temps ou ne prennent plus le temps de donner des travaux d'écriture aux élèves et de les corriger.

Plusieurs éléments doivent être pris en compte lorsque l'on se penche sur le problème des abandons de cours. Pour certains, l'abandon d'un ou de quelques cours est très souvent lié à une réorientation de l'élève; il n'y a pas lieu de s'alarmer dans ce cas précis. Toutefois, l'abandon de plusieurs cours porte, en lui-même, une signification différente. Il s'explique par des causes beaucoup plus profondes comme le choc du passage, la motivation, l'absence de méthodes de travail, le fait de ne pas avoir été habitué à travailler, etc. Il y a aussi des élèves qui s'inscrivent à un cours simplement "pour s'essayer", pour tester leurs capacités et d'autres qui, tout en ayant de bonnes perspectives de réussite, décident d'abandonner dans l'espoir d'obtenir une note supérieure au trimestre suivant et ainsi se garantir une meilleure cote Z.

Beaucoup croient que le processus d'abandon de cours est encore trop facile. De cette façon, et en étant pas assez exigeant pour les élèves, on encourage, en quelque sorte, un certain laisser-aller. Déjà au primaire, l'éducation est présentée aux écoliers comme un jeu. La situation n'est guère différente au secondaire. On a besoin, de toute urgence, d'une meilleure gestion de l'enseignement, de développer de véritables projets éducatifs et d'y mettre les énergies nécessaires. Sinon, on se retrouvera demain avec les mêmes problèmes que l'on soulève aujourd'hui.

Les élèves eux-mêmes devront davantage se prendre en main; le système ne pourra pas les supporter indéfiniment. Déjà on a mis en place dans plusieurs collèges des projets particuliers de suivi des élèves qui ne produisent pas tous les résultats attendus car ceux-ci n'y mettent pas les efforts nécessaires.

La non-réussite scolaire ou, si l'on préfère le cumul des échecs et des abandons de cours, est un problème d'une grande ampleur. On ne peut que tirer cette conclusion lorsque, à la lecture du Rapport du Conseil, on apprend que les élèves ne parviennent à réussir un peu plus de 20% des cours auxquels ils s'inscrivent et que 25% de la clientèle ne réussit pas plus de la moitié de ses cours au premier trimestre.

Par ailleurs, des participants et des participantes croient que l'on devrait décourager une trop grande "persévérance" au collégial. Il est anormal, selon eux, que l'on retrouve encore des élèves dans le système après onze trimestre, comme en fait mention le Rapport du Conseil. Le collégial devrait même aller jusqu'à "remercier" une certaine partie de sa clientèle. On a pu, certes, démocratiser l'enseignement, mais sûrement pas les aptitudes et les habiletés à poursuivre des études supérieures. Il n'est pas bon, au plan psychologique, que des élèves se voient admis au collégial, qu'ils s'engagent sur le chemin de l'échec scolaire et qu'on les laisse s'enfoncer dans cette voie.

## **2. LES CAUSES DU PHÉNOMÈNE**

### **2.1 Le vécu scolaire antérieur des élèves**

Beaucoup d'éducateurs et d'éducatrices dénoncent le fait que l'on connaît peu et mal le profil des élèves qui arrivent au collégial. Il importe de se pencher sur la question et d'en faire un objet d'étude prioritaire. Malheureusement, on constate présentement que plusieurs enseignants et enseignantes découvrent trop tard les caractéristiques de leurs élèves liées à leur cheminement scolaire antérieur. Par exemple, ce n'est qu'au bout de quelques semaines après le début du trimestre qu'ils apprennent

avec stupéfaction que leurs élèves ne possèdent pas les notions de base qui leur permettraient de suivre avec profit les cours qu'ils dispensent.

D'autre part, des participants et des participantes soulignent le fait que l'élève est toujours dans un processus d'apprentissage et qu'il faut respecter ce processus. Apprendre est, en soi, très exigeant; cela l'est encore plus pour certains élèves qui n'ont pas encore atteint un certain stade de pensée. Il faut aussi éviter de prendre pour acquis que tous les élèves maîtrisent déjà parfaitement toutes les connaissances que l'on espère retrouver chez eux. Il faut accepter de revenir en arrière, de reprendre des enseignements qui leur ont déjà été dispensés ou qui auraient dû l'être, bref, d'adopter une approche davantage pédagogique.

La nécessité d'une attitude plus ouverte, plus pédagogique chez les éducateurs et les éducatrices du collégial se justifie d'une façon particulière dans le contexte actuel. En effet, les nombreuses et profondes refontes de programmes au secondaire ont une influence marquée sur la préparation académique des élèves qui arrivent au collégial. Dans plusieurs disciplines, au secondaire, on a étendu le champ de connaissances présenté aux élèves. Toutefois, ces connaissances sont abordées de façon plus superficielle qu'auparavant; on va moins en profondeur.

Le système collégial, dans son ensemble, est demeuré relativement hermétique aux changements survenus au secondaire. Le poids de l'adaptation des contenus et des méthodes pédagogiques est demeuré sur les seules épaules des enseignants et des enseignantes. Il importe de s'engager, au plus tôt, sur la voie d'un meilleur arrimage entre les deux ordres. On en tirera des bénéfices non seulement au plan d'une meilleure connaissance et d'une plus grande adaptation du cheminement scolaire des élèves, mais aussi au plan de la diminution du choc du passage du secondaire au collégial.

## **2.2 Le choc du passage du secondaire au collégial**

Il y a de toute évidence des améliorations à apporter à ce chapitre. A leur arrivée au collégial, on constate que de nombreux élèves n'ont pas été adéquatement informés et préparés, durant leurs études secondaires, à affronter les changements importants qui surviendraient dans leur vie étudiante. Ils n'ont pas appris, entre autres choses, à organiser leur temps, à occuper leurs moments libres. Au secondaire, tout était éjà planifié pour eux; en l'espace de quelques mois, on leur demandera de se prendre totalement en charge.

Or, de nombreux élèves ne sont pas prêts à assumer leur nouvelle autonomie. Souvent, ils se retrouvent très seuls, ne pouvant plus s'identifier à un groupe d'appartenance comme cela était le cas au secondaire. De plus, la relation maître-élève n'est plus celle qu'ils ont vécue dans le passé. En effet, ils n'ont pas été habitués à prendre l'initiative pour rencontrer et consulter leurs enseignants et enseignantes.

Afin de diminuer le choc du passage, des éducateurs et des éducatrices croient qu'il y aurait lieu d'accorder aux élèves de premier trimestre un meilleur encadrement qui se situerait quelque part entre celui qu'ils ont reçu au secondaire et celui que leur offre présentement le collégial.

## **2.3 L'organisation des études collégiales**

Les commentaires des participants et des participantes sur ce thème rejoignent ceux qu'ils ont émis sur le choc du passage du secondaire au collégial.

## **2.4 La motivation et les aspirations scolaires des élèves**

Pour certains participants et participantes, le facteur "motivation" explique à lui seul la très grande majorité des échecs et des abandons au collégial. Alors que les six autres causes majeures identifiées par le

Conseil sont qualifiées d'"externes", la motivation est un facteur "interne", davantage lié à l'élève lui-même. L'absence ou la faible motivation à l'égard des études se reflète dans l'ensemble du comportement de l'élève.

## **2.5 La situation financière de l'élève et l'exercice d'un emploi**

Les participants et les participantes émettent peu de commentaires sur cette cause d'échec et d'abandon. On souligne, cependant, que les valeurs auxquelles adhèrent les élèves ont beaucoup changé. Pour plusieurs d'entre eux, les études n'occupent pas la seule ni même la principale place dans leur vie. Ils ont beaucoup d'autres besoins à satisfaire, dont ceux de consommateurs.

## **2.6 Les facteurs reliés aux enseignantes et aux enseignants**

Certains affirment que de nombreux enseignants et enseignantes sont moins préoccupés à enseigner qu'ils ne l'étaient auparavant. Ils se sentent "usés"; ils ne trouvent pas de débouchés dans leur carrière et en cherchent ailleurs. C'est pourquoi, nombre d'entre eux se sont cherché des activités dites périphériques comme, par exemple, une carrière parallèle.

L'écart d'âge qui s'est creusé entre les enseignants et enseignantes et leurs élèves est un phénomène, certes, important. Cependant, il ne peut expliquer à lui seul une certaine "perte du goût de communiquer" que plusieurs perçoivent chez des éducateurs et des éducatrices. En fait, cela peut être davantage relié aux changements survenus dans la tâche des enseignants et enseignantes et aux nouvelles attentes que l'on a placées à leur endroit.

Auparavant, on demandait aux enseignants et enseignantes de se centrer sur des contenus, sur un transfert disciplinaire. Maintenant, on exige d'eux qu'ils agissent davantage sur des processus d'apprentissage, tâche pour laquelle ils n'ont pas nécessairement développé toutes les habiletés

nécessaires. De plus, l'arrivée d'un plus grand nombre d'adultes à l'enseignement collégial leur pose de nombreux défis nouveaux et les oblige à se remettre en question.

## **2.7 Le milieu collégial**

Les commentaires des participants et des participantes sur ce sujet sont rapportés sous les autres thèmes.

## **3. ÉTUDE DES ORIENTATIONS ET DES MESURES PROPOSÉES PAR LE CONSEIL**

### **3.1 Première orientation: améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation**

L'ensemble des participants et des participantes qualifient cette piste de très intéressante. On s'interroge, cependant, sur les façons de l'actualiser.

La promotion de la qualité suppose nécessairement que l'on parle d'exigences. Par cela, on entend qu'il faudra bien définir des standards auxquels les élèves seront confrontés.

On sent déjà un fort courant, dans l'ensemble du réseau collégial, en faveur de la formation fondamentale. On s'entend sur le fait qu'elle ne peut être assimilée à une ou certaines disciplines, mais qu'elle doit être intégrée dans chacun des cours suivis par les élèves. Ces cours doivent avoir des objectifs de contenu, mais aussi des objectifs de formation centrés sur des habiletés à développer chez les élèves. On remarque, cependant, que cela n'est pas toujours le cas. En effet, dans plusieurs cours, la densité du contenu pose présentement des limites à la transmission d'habiletés.

On n'arrivera pas à mettre définitivement le cap sur la formation fondamentale si cela ne fait pas l'objet d'un projet collectif, d'une volon-

té partagée par l'ensemble des intervenants et des intervenantes d'un établissement. En cette matière, les initiatives strictement individuelles portent souvent peu de fruits; il ne suffit pas, non plus, d'en faire mention dans les programmes d'étude. La formation fondamentale doit devenir une préoccupation d'ordre pédagogique chez l'ensemble des éducateurs et des éducatrices du collégial.

Il faut aussi se centrer davantage sur les besoins des élèves. En cela, l'approche programme présente des avenues intéressantes. Le regroupement départemental que l'on connaît au collégial ne colle pas toujours bien à la réalité vécue par les élèves. Ceux-ci sont engagés dans un programme alors que leurs enseignants et enseignantes sont groupés selon leur discipline. Certains vont même jusqu'à affirmer que le département est davantage une structure de négociation syndicale qu'une structure pédagogique. Sur ce point, les opinions sont cependant partagées. En effet, certaines autres personnes soulignent que le département est une structure de gestion par les pairs utile, intéressante et originale mais à l'intérieur de laquelle le pouvoir est difficile à exercer.

En favorisant l'approche programme, on créera, pour les élèves, un cadre de référence qui facilitera certainement leur cheminement scolaire. Toutefois, il ne faudrait pas mettre en place de nouvelles structures qui seraient trop lourdes et entraîneraient d'autres types de problèmes. A titre d'exemple, on note qu'il faudrait éviter les luttes de pouvoir observées dans certaines universités entre les modules et les départements.

Enfin, l'implantation de l'approche programme nécessitera que quelqu'un assume une certaine forme de leadership. Or, les enseignants sont mal placés pour ce faire à cause de leur intérêt départemental. Le personnel de la direction des services pédagogiques ou les responsables de secteur sont peut-être plus aptes à prendre en charge l'implantation de l'approche programme. Cependant, il faudra informer davantage ces personnes des contenus des programmes, les associer aux révisions et les sortir d'une certaine forme d'ignorance dans laquelle les structures actuelles les ont confinées. On note ici la grande solitude des administrateurs dans cer-

tains établissements qui sont pourtant, dans une large mesure, d'anciens enseignants dont on reconnaissait, autrefois, la compétence pédagogique.

Pour que la formation fondamentale et l'approche programme deviennent une réalité dans les collèges, il faudra que tous et toutes aient la conviction qu'ils s'engagent dans la bonne voie, que l'on mette en place un véritable projet éducatif et que l'on développe une nouvelle philosophie d'éducation et un modèle de gestion qui lui soit compatible. Il faudra aussi valoriser le travail des enseignants, celui des directions des services pédagogiques et les liens qui doivent exister entre eux.

### **3.2 Deuxième orientation: accroître les chances de réussite de tous les élèves**

Si l'on réussissait à atténuer le choc du passage du secondaire au collégial, on augmenterait de façon significative les chances de réussite de tous les élèves. Cela se présente comme un consensus chez les participants et les participantes. Ceux-ci identifient une série de mesures à mettre en oeuvre:

1. Informer davantage les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire des exigences des études collégiales.
2. Valoriser l'effort dans les classes au secondaire comme au collégial.
3. Développer l'évaluation formative.
4. Favoriser l'entraide entre les élèves.
5. Fournir aux enseignants et aux enseignantes les moyens d'accroître leurs habiletés à créer une véritable relation pédagogique avec leurs élèves.
6. Organiser des minis stages au cégep à l'intention des élèves qui terminent leur secondaire; cela permettrait tant aux élèves qu'aux enseignants de mieux se connaître et de mieux se préparer à vivre ensemble.
7. Diminuer la taille des groupes au premier trimestre afin que les enseignants et les enseignantes puissent se centrer davantage sur la pédagogie et sur le processus d'apprentissage de leurs élèves.

8. Organiser différentes manifestations à l'intention des nouveaux élèves comme des sessions d'accueil, des rencontres informelles avec les enseignants et les enseignantes, des journées "portes ouvertes" pour les élèves mais aussi pour les parents.

### **3.3 Troisième orientation: renouveler et développer l'assistance aux élèves en difficulté**

Des enseignants et des enseignantes en arrivent à classer les élèves qu'ils reçoivent en trois groupes:

1. Ceux qui ont les aptitudes, les habiletés et les connaissances nécessaires pour réussir leurs études et ce, dès leur arrivée au collégial. Ceux-là n'éprouveront pas de problèmes particuliers durant leur cheminement scolaire.
2. Ceux qui devront mettre beaucoup d'efforts dans leurs études et travailler à combler certaines carences.
3. Ceux qui ne possèdent pas les aptitudes, les habiletés et les connaissances pour réussir leurs études et qui n'ont pas leur place au collégial.

Le premier groupe renferme les élèves qui réussiront leurs études sans support particulier de leurs enseignants et enseignantes. Le second groupe comprend ceux à qui les enseignants et les enseignantes doivent porter une attention particulière; c'est sur ces élèves que doit se concentrer l'essentiel de leur acte pédagogique. Enfin, le troisième groupe est celui où l'on retrouve les élèves avec lesquels on n'obtiendra jamais de bons résultats, quelles que soient les mesures d'assistance prises à leur endroit.

Cette catégorisation des élèves ne règle certes pas le problème du dépistage des élèves en difficulté. De plus, les difficultés des élèves ne se limitent pas au seul plan académique; ce sont des personnes entières qui peuvent éprouver des problèmes de nature diverse, problèmes qui peuvent avoir des effets sur le plan académique.

Le dépistage des élèves en difficulté se heurte, entre autres choses, à la faible connaissance ou l'absence de connaissance, de la part des éducateurs et des éducatrices, des caractéristiques des nouveaux inscrits qu'ils reçoivent. A ce chapitre, on souligne que les limites imposées par la Loi d'accès à l'information posent de sérieux problèmes aux intervenants et aux intervenantes du collégial qui désirent se pencher sur le profil des élèves susceptibles d'éprouver des difficultés.

Cependant, malgré plusieurs contraintes, on réussit, tout de même, à en dépister un certain nombre. Les mesures que l'on met en place pour eux ne produisent toutefois pas toujours les résultats escomptés. En effet, soit qu'ils ne se prévalent pas de ses mesures, soit qu'ils ne s'y engagent pas suffisamment et n'y mettent pas tous les efforts exigés.

De plus, les éducateurs et les éducatrices se découragent souvent devant l'absence de résultats à court terme. Or, certaines mesures ne porteront des fruits qu'à long terme. Il y a là matière à un changement d'attitude chez les enseignants et les enseignantes: il faudra les inviter à se fier à leur intuition et à poser de véritables gestes d'éducation en acceptant le fait que ces gestes n'ont pas d'effets immédiats. Ils devront, en quelque sorte, avoir la foi en la pertinence de ce qu'ils font sans attendre de résultats probants à court terme.



Liste des participants et participantes  
à la rencontre du 25 novembre 1988



### Cégep de La Pocatière

M. Jean-Marc Blanchet  
Coordonnateur - Centre des ressources éducatives

M. Réjean Malenfant  
Animateur à la vie étudiante

M. André Mercier  
Coordonnateur - Département de Mathématiques

M. Louis Rousseau  
Chef du Département de Physique

M. Michel Toussaint  
Directeur des services pédagogiques

### Cégep de Limoilou

M. René Breault  
Aide pédagogique

M. Claude Maheux  
Adjoint au Coordonnateur du cheminement scolaire

Mme Diane Turgeon  
Professeure

M. Michel Vincent  
Directeur des affaires étudiantes

### Cégep de Lévis-Lauzon

M. Julien Côté  
Directeur des services pédagogiques

M. André Léveillé  
Professeur

M. Conrad Roy  
Aide pédagogique

Cégep François-Xavier Garneau

M. Jean Benoît  
Aide pédagogique

M. Raynald Lamirande  
Aide pédagogique

M. Pierre Richard  
Adjoint au Directeur des services pédagogiques

Cégep de Sainte-Foy

Mme Isabelle Falardeau  
Professeure

Campus St-Lawrence

M. Robert Gagné  
Directeur adjoint des services pédagogiques

M. J. Edward Murphy  
Directeur

M. Gilles Talbot  
Professeur

Institut de technologie agro-alimentaire de La Pocatière

M. Ghislain Fournier  
Conseiller pédagogique

M. Jean Mathieu  
Directeur des services éducatifs

Campus Notre-Dame-De-Foy

M. Denis Juneau  
Directeur adjoint des services pédagogiques

Mme Monique Viel  
Coordonnatrice - Département des Langues

Collège de Lévis

Mme Jacqueline Dubé  
Professeure

M. Fernand Girard  
Directeur des services pédagogiques

Collège O'Sullivan de Québec

M. Jean-François Deschênes  
Directeur général

Le Petit Séminaire de Québec

M. Claude Rouleau  
Directeur des services pédagogiques

Séminaire Saint-Augustin

P. Guy Bonneau  
Directeur général

Mme Mona Balg  
Professeure

Séminaire de Saint-Georges

M. Bertrand Fortier  
Directeur adjoint des services pédagogiques

M. Guy Laterrière  
Conseiller en orientation

Conseil des universités

Mme Ginette Decoste  
Agente de recherche

Conseil supérieur de l'éducation

M. Gilles Boudreault

Direction générale de l'enseignement collégial

Mme Hélène Lavoie  
Mme Mireille Lévesque

Direction régionale de Québec - Ministère de l'Éducation

M. Gilles Dionne  
Mme Elizabeth Johnson  
M. André Lamontagne

Fédération des associations de parents des cégeps du Québec

M. Ernesto Sanchez Cortés  
Secrétaire

M. Claude Plouffe  
Trésorier

Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec

M. Aurèle Hudon  
Directeur de la gestion des affaires scolaires

Université du Québec

M. Jacques Bachand  
Directeur du Service des études de premier cycle

Université Laval

M. Patrice Turcotte  
Directeur général des programmes de 1er cycle

Conseil des collèges

Membres

Nicole BÉïque-Vetland  
Directrice des programmes aux employés  
Compagnie Marconi Canada

René-J. Bernier  
Professeur  
Cégep de La Pocatière

Jules Bourque  
Directeur général  
Cégep de la Gaspésie et des Iles

Émile Demers  
Directeur général  
Cégep de l'Outaouais

Vincent Di Maulo  
Professeur  
Cégep de Bois-de-Boulogne

Jean-Guy Gaulin  
Directeur des services aux étudiants  
Cégep François-Xavier Garneau

Claude Gauthier  
Président de la Commission de  
l'enseignement professionnel

Sheila Goldbloom  
Professeure, Faculté des sciences sociales  
Université McGill

Yvon Morin  
Président du Conseil des collèges

Thérèse Ouellet  
Directrice générale  
Commission des écoles catholiques de Québec

Ronald Pleau  
Vice-président  
La Laurentienne

Claude Poulin  
Professeur  
Cégep de Sainte-Foy

Yves Ricard  
Directeur du Module d'enseignement professionnel  
Université du Québec à Trois-Rivières

Nicole Simard  
Présidente de la Commission de l'évaluation

Conseil des collèges

Bengt Lindfelt  
Agent de recherche

Micheline Poulin  
Bibliothécaire

Pauline Pelletier  
Agente de recherche

Jean-Claude Sauvé  
Secrétaire

Bertrand Simpson  
Agent de recherche

Commission de l'évaluation

Membre

Jean-Marie Morand  
Conseiller pédagogique  
Cégep de Limoilou

#5453

