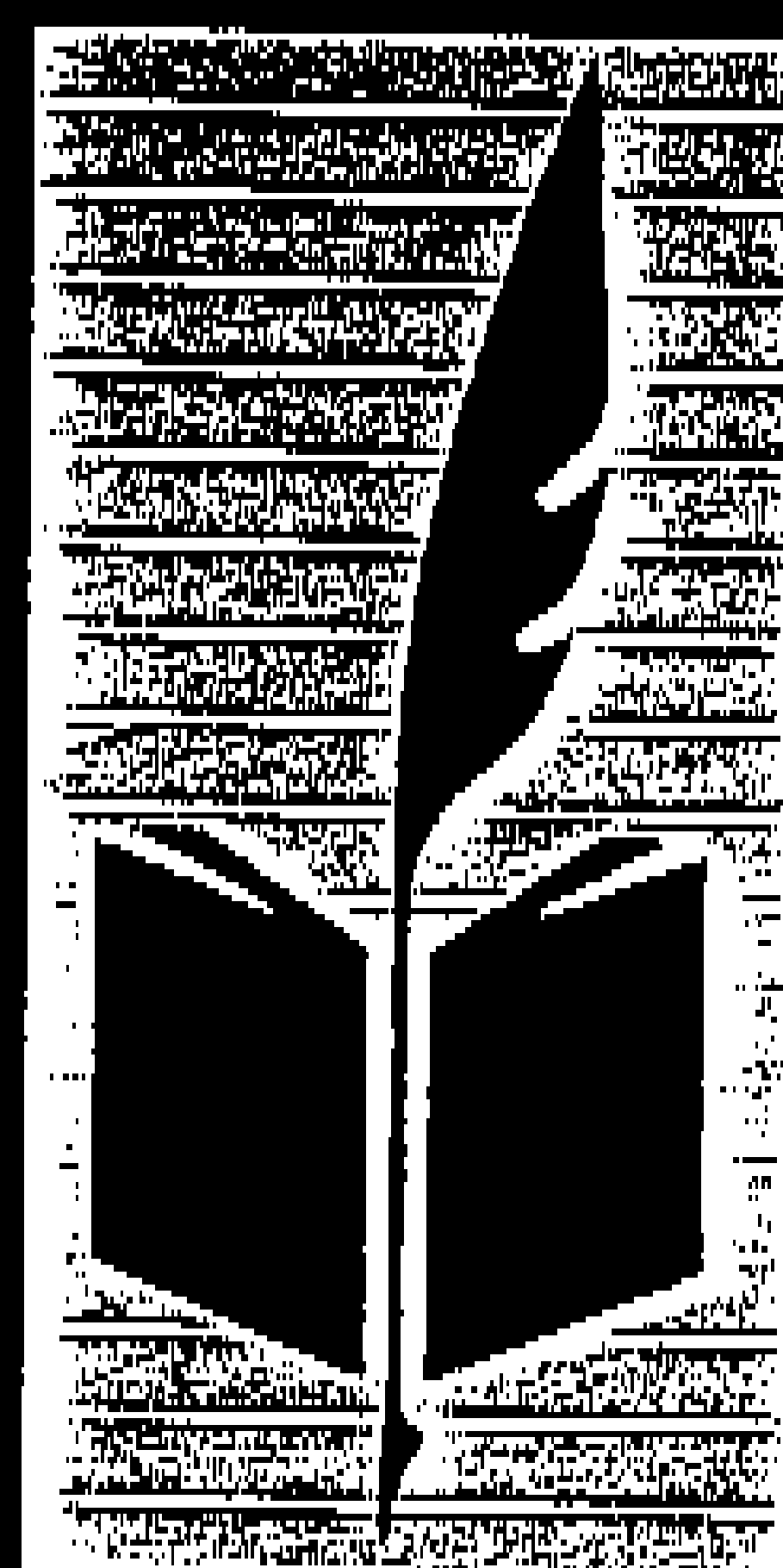


CONSEIL  
SUPÉRIEUR



DE L'ÉDUCATION

Avis  
au ministre  
de l'Éducation

## DES CONDITIONS DE RÉUSSITE AU COLLÉGIAL

---

Réflexion à partir de points de  
vue étudiants

360304  
0095008

Québec

Le Conseil a confié la préparation de cet avis  
à sa Commission de l'enseignement collégial,  
dont on trouvera la liste des membres à la fin  
de cet avis.

**Recherche :** Mmes Renée Carpentier, coordonnatrice de  
la Commission de l'enseignement collégial et Hélène  
Pinard, agente de recherche avec la collaboration d'appoint  
de Mme Monique Ouellette, pigiste

**Rédaction :** Mme Renée Carpentier, coordonnatrice de la  
Commission de l'enseignement collégial

**Soutien technique :** Mmes Marthe Rajotte, Carmen Côté,  
Lise Ratté et Monique Bouchard

Avis adopté à la 434<sup>e</sup> réunion  
du Conseil supérieur de l'éducation  
le 21 septembre 1995

ISBN: 2-550-25131-8

Dépôt légal:

Bibliothèque nationale du Québec, 1995

360304  
0095008

## TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                 |                                                                                                                    |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>INTRODUCTION</b>                                                             |                                                                                                                    | 1  |
| <b>PREMIÈRE PARTIE : QUELQUES REPÈRES PRÉALABLES</b>                            |                                                                                                                    | 5  |
| <b>CHAPITRE 1</b>                                                               | <b>CARACTÉRISTIQUES DES POPULATIONS ÉTUDIANTES<br/>ET INDICATEURS DE RÉUSSITE</b>                                  | 7  |
| 1.1                                                                             | Des caractéristiques sociodémographiques                                                                           | 7  |
| 1.2                                                                             | Des gains substantiels de la dernière décennie                                                                     | 9  |
| 1.3                                                                             | Le retard discutable de la formation technique par rapport<br>à la formation préuniversitaire                      | 11 |
| 1.4                                                                             | Des écarts de réussite selon le sexe                                                                               | 14 |
| 1.4.1                                                                           | Des indicateurs statistiques témoins d'écarts significatifs<br>et même croissants                                  | 15 |
| 1.4.2                                                                           | Un avantage qui comporte aussi ses limites                                                                         | 16 |
| 1.4.3                                                                           | Un rapport à l'école nettement différent selon le sexe                                                             | 16 |
| 1.4.4                                                                           | Une panoplie d'interprétations possibles                                                                           | 18 |
| 1.4.5                                                                           | Des liens à faire avec l'origine sociale                                                                           | 21 |
| 1.4.6                                                                           | Une dimension incontournable                                                                                       | 22 |
| <b>DEUXIÈME PARTIE : LA PERSPECTIVE RETENUE POUR TRAITER<br/>DE LA RÉUSSITE</b> |                                                                                                                    | 27 |
| <b>CHAPITRE 2</b>                                                               | <b>DES BALISES POUR CERNER LA RÉUSSITE</b>                                                                         | 29 |
| 2.1                                                                             | Une grande variété de définitions possibles                                                                        | 29 |
| 2.2                                                                             | Des points de vue étudiants                                                                                        | 30 |
| 2.3                                                                             | La perspective retenue par le Conseil                                                                              | 32 |
| <b>CHAPITRE 3</b>                                                               | <b>DES BALISES POUR RELIRE LES PRATIQUES SCOLAIRES</b>                                                             | 35 |
| 3.1                                                                             | Une capacité fondamentale à développer : l'appropriation<br>de son projet de vie et de sa démarche d'apprentissage | 35 |
| 3.2                                                                             | Des orientations à privilégier pour en favoriser l'émergence                                                       | 37 |
| <b>TROISIÈME PARTIE : DES CONDITIONS PRÉPONDÉRANTES DE RÉUSSITE</b>             |                                                                                                                    | 41 |
| <b>CHAPITRE 4</b>                                                               | <b>DE RÉELLES POSSIBILITÉS DE SOUTIEN<br/>AU CHOIX VOCATIONNEL</b>                                                 | 43 |
| 4.1                                                                             | Le cégep comme lieu de maturation du choix vocationnel                                                             | 43 |
| 4.2                                                                             | Des conditions propices à l'expression d'un soutien substantiel                                                    | 44 |
| 4.3                                                                             | Le changement de programme : une source d'exploration<br>parmi d'autres                                            | 46 |
| 4.4                                                                             | Une responsabilité institutionnelle à enraciner                                                                    | 48 |

|                      |                                                                                    |     |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>CHAPITRE 5</b>    | <b>UNE CULTURE D'ENTRAIDE ENTRE PAIRS</b>                                          | 51  |
| 5.1                  | Les apports de la littérature                                                      | 51  |
| 5.2                  | Un discours étudiant qui appuie ces observations                                   | 52  |
| 5.3                  | Une culture de l'entraide à développer                                             | 56  |
| <b>CHAPITRE 6</b>    | <b>UNE APPROCHE INTÉGRÉE DES APPRENTISSAGES</b>                                    | 59  |
| 6.1                  | L'intégration nécessaire des apprentissages scolaires                              | 59  |
| 6.2                  | L'articulation scolaire-parascolaire                                               | 64  |
| 6.2.1                | Des justifications à l'engagement dans des activités parascolaires                 | 64  |
| 6.2.2                | À propos de la recherche sur l'impact du travail rémunéré sur la réussite scolaire | 68  |
| 6.2.3                | Une plus grande articulation entre le scolaire et le parascolaire : pourquoi?      | 70  |
| <b>CHAPITRE 7</b>    | <b>UNE GESTION PÉDAGOGIQUE ET ÉQUITABLE DU TEMPS SCOLAIRE</b>                      | 75  |
| 7.1                  | Un découpage en sessions qui comporte avantages et inconvénients                   | 75  |
| 7.2                  | Des horaires porteurs de valeurs essentielles                                      | 76  |
| 7.3                  | Des durées de formation plus acceptables                                           | 80  |
| <b>CHAPITRE 8</b>    | <b>LA CONTRIBUTION PÉDAGOGIQUE ET INSTITUTIONNELLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT</b>     | 83  |
| 8.1                  | La contribution du personnel enseignant vue par les jeunes                         | 84  |
| 8.2                  | Des compétences pédagogiques et un engagement institutionnel à parfaire            | 88  |
| <b>EN RÉSUMÉ</b>     |                                                                                    | 95  |
| <b>ANNEXES</b>       |                                                                                    | 101 |
| <b>BIBLIOGRAPHIE</b> |                                                                                    | 111 |

## INTRODUCTION

---

**« Dans une société démocratique, l'éducation poursuit deux buts essentiels : faire acquérir à la nouvelle génération les connaissances, les compétences, les attitudes, les valeurs, les usages, les croyances qui lui permettront de s'insérer de façon positive, acceptable dans la société existante et, en même temps, aider cette jeune génération à devenir elle-même, tant parce que c'est son droit que pour garantir le dynamisme de la société. »**

V. De Landsheere<sup>1</sup>

**Dans la préparation de cet avis sur les conditions de réussite au collégial, trois préoccupations majeures ont guidé le Conseil. La première** concerne la nécessité pour le système scolaire, à quelque ordre d'enseignement que ce soit, de permettre l'émergence du dynamisme dont les populations étudiantes sont porteuses et dont les propos de Viviane De Landsheere cités plus haut illustrent bien la pertinence.

**La seconde** a trait à cette attitude qui conduit, trop facilement et fausement d'ailleurs, à conclure au désastre du système scolaire, risquant ainsi d'entretenir une certaine complaisance envers les problèmes de l'école et favorisant l'immobilisme aux dépens de visées démocratiques. En effet, dans une conjoncture difficile sur le plan des finances publiques notamment, les menaces pour la démocratie sont grandes. La projection constante et sans cesse renouvelée des lacunes du système en l'absence de témoignage sur ses bons coups contribue, certainement, à nourrir un certain fatalisme qui consiste à croire, par exemple, que l'échec est, tout compte fait, une donnée immuable et que tout élargissement du recrutement social ne saurait conduire qu'à une détérioration de la qualité de la formation. Sans sombrer dans l'angélisme, le Conseil est de ceux qui croient qu'il faut, au contraire, chercher activement les moyens de contrer ce fatalisme.

**La troisième** préoccupation concerne cette autre attitude qui consiste, cette fois, à cibler les étudiantes et les étudiants comme étant les premiers responsables des échecs du système, reproduisant ainsi, en éducation, ce que l'on fait malheureusement souvent, par exemple, dans le domaine de l'emploi, quand on associe trop exclusivement le chômage à des problèmes d'employabilité de la main-d'œuvre, les individus servant alors de boucs émissaires à la difficulté de solutionner un problème de société plus particulièrement lié à la conjoncture économique et à la planification de l'emploi<sup>2</sup>. Sans vouloir nier la responsabilité des étudiants et des étudiantes, le Conseil croit, cependant, qu'il importe d'explorer davantage les pistes conduisant aux aspects institutionnels et sociaux de la réussite.

---

1. V. De Landsheere, *Faire réussir, faire échouer*, 1988, p.19.

2. CSE, *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*, 1992, p. 48 et suivantes.

---

Habité par ces préoccupations, le Conseil a choisi de traiter du thème de la réussite au collégial en cherchant à apporter un éclairage sur les conditions de réussite, éclairage qu'il souhaitait d'abord et avant tout porteur de mobilisation pour l'ensemble des acteurs scolaires. Pour ce faire il a opté, d'une part, pour une approche positive du système, une approche qui privilégie ses réussites plutôt que ses failles et, d'autre part, une approche qui accorde une place centrale, voire prépondérante, aux perceptions et aux convictions des premiers concernés, à savoir les étudiants et les étudiantes. Plus particulièrement, ce sont des aspects institutionnels dont la responsabilité première incombe au système scolaire qui sont traités ici. Sans nier la responsabilité des partenaires des collèges, le Conseil a néanmoins fait le choix, dans cet avis, de centrer son propos sur le rôle des acteurs du réseau collégial, et ce, en bénéficiant de l'éclairage des populations étudiantes.

**La préparation de cet avis s'appuie** sur des recherches documentaires et sur des échanges avec des spécialistes, mais **principalement sur une consultation faite en milieu étudiant**, à l'automne 1994. Le but visé par cet exercice était de mettre en lumière non pas tant les points de vue bruts que les enseignements que l'on pourrait tirer des points de vue étudiants, en matière de réussite et de persévérance scolaires. Au contact de personnes qui ont obtenu leur diplôme ou qui prévoyaient l'obtenir en cours d'année, le Conseil a tenté de s'approprier les visions des choses des populations étudiantes, pour ensuite en dégager des enseignements particuliers, de nature à enrichir, si possible, la compréhension et la recherche de solutions aux problèmes existants. Cet avis, construit en référence à des réflexions émanant du milieu étudiant, ne se présente pas pour autant comme une synthèse des points de vue étudiants. Le Conseil a fait cette consultation pour enrichir sa lecture et sa propre réflexion sur les conditions de réussite. Il livre ici les résultats de cette démarche sans endosser, il va sans dire, tous les points de vue entendus.

Conçue d'abord dans une perspective exploratoire, la consultation s'est faite par entrevues de groupe d'environ quatre-vingt-dix minutes, réunissant de cinq à huit personnes, chaque fois. Vingt-cinq entrevues ont été réalisées avec la contribution d'environ cent soixante-quinze personnes du milieu étudiant et de vingt-trois collèges. Pour favoriser l'expression de points de vue diversifiés, l'échantillon prévoyait la représentation des collèges publics et privés, des milieux francophones et anglophones, des deux grands secteurs de formation (préuniversitaire et technique), des grandes familles de programmes, des différentes régions, ainsi que des filles et des garçons. Enfin, les personnes rencontrées se voulaient essentiellement des collégiennes et collégiens qui persévèrent jusqu'à l'obtention du diplôme. Elles étaient donc, soit diplômées de l'enseignement collégial, soit en voie de l'être, d'ici la fin de l'année scolaire 1994-1995 et fréquentaient ou avaient fréquenté le secteur régulier de l'enseignement collégial<sup>3</sup>.

---

3. Au cours du document, le Conseil rappelle abondamment les propos entendus auprès des jeunes. Il arrive qu'il rapporte textuellement leurs paroles. C'est le cas chaque fois que le texte est présenté entre guillemets sans références particulières.

Cet avis comprend trois parties regroupant huit chapitres. Dans la **première**, le Conseil rappelle un certain nombre d'indicateurs servant à qualifier, d'abord les populations étudiantes concernées, ensuite leur réussite scolaire. La perspective retenue pour traiter de la réussite au collégial est présentée dans la **seconde partie**. Cette perspective livrée en deux temps comprend d'abord la présentation des paramètres que le Conseil privilégie pour cerner la réussite et qui s'appuient, entre autres, sur la nécessité de redéfinir la normalité scolaire, ensuite la formulation d'une double orientation en vue d'une relecture des pratiques scolaires. Le Conseil souligne ainsi la nécessité de considérer les pratiques scolaires tout particulièrement sous l'angle de leur capacité de donner sens aux projets de formation des élèves et de les soutenir suffisamment pour les rendre capables d'autonomie. Il propose donc cette grille de lecture des pratiques scolaires dans le but de favoriser chez l'élève l'émergence de cette capacité fondamentale qui consiste à voir clair dans son projet de formation, à le gérer de façon autonome et à y consentir des investissements substantiels, capacité qui lui semble constituer le moteur premier de la réussite. Par la suite, la **troisième partie** de l'avis est consacrée aux conditions de réussite, plus particulièrement à ce que le Conseil retient comme messages essentiels sur les conditions de réussite, messages qu'il dégage principalement de ses entretiens avec des étudiantes et des étudiants. Les thèmes qui s'y succèdent représentent autant de champs ou de lieux de pratiques concernés par les orientations proposées. Le Conseil examine d'abord plus particulièrement les possibilités réelles des collèges d'apporter un soutien significatif au processus de choix vocationnel. Par la suite, il met l'accent sur la problématique du soutien par les pairs. L'intégration des apprentissages fait l'objet d'un autre chapitre. Le Conseil y rappelle, d'abord, l'importance des liens qui doivent être faits entre les apprentissages scolaires, pour contribuer à donner sens à la formation. Il propose, ensuite, de revoir les articulations possibles entre le scolaire et le parascolaire. Il aborde également l'organisation de la formation dans le temps, comme autre moyen de donner sens aux apprentissages, s'intéressant notamment aux horaires et à la durée des études. Enfin, la contribution tout à fait particulière — et non la moindre — du personnel enseignant fait l'objet du dernier chapitre. Le Conseil y traite de leurs compétences pédagogiques et de leur engagement institutionnel, et ce, avant de conclure par un rappel de ses principales recommandations, rappel accompagné de quelques messages à l'intention des étudiantes et des étudiants.

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533

534

535

536

537

538

539

540

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

562

563

564

565

566

567

568

569

570

571

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

623

624

625

626

627

628

629

630

631

632

633

634

635

636

637

638

639

640

641

642

643

644

645

646

647

648

649

650

651

652

653

654

655

656

657

658

659

660

661

662

663

664

665

666

667

668

669

670

671

672

673

674

675

676

677

678

679

680

681

682

683

684

685

686

687

688

689

690

691

692

693

694

695

696

697

698

699

700

701

702

703

704

705

706

707

708

709

710

711

712

713

714

715

716

717

718

719

720

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

759

760

761

762

763

764

765

766

767

768

769

770

771

772

773

774

775

776

777

778

779

780

781

782

783

784

785

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

812

813

814

815

816

817

818

819

820

821

822

823

824

825

826

827

828

829

830

831

832

833

834

835

836

837

838

839

840

841

842

843

844

845

846

847

848

849

850

851

852

853

854

855

856

857

858

859

860

861

862

863

864

865

866

867

868

869

870

871

872

873

874

875

876

877

878

879

880

881

882

883

884

885

886

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

901

902

903

904

905

906

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

920

921

922

923

924

925

926

927

928

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

939

940

941

942

943

944

945

946

947

948

949

950

951

952

953

954

955

956

957

958

959

960

961

962

963

964

965

966

967

968

969

970

971

972

973

974

975

976

977

978

979

980

981

982

983

984

985

986

987

988

989

990

991

992

993

994

995

996

997

998

999

1000

# PREMIÈRE PARTIE

## QUELQUES REPÈRES PRÉALABLES

---

En guise d'entrée en matière, le Conseil trouve pertinent de rappeler ici un certain nombre d'indicateurs servant à qualifier, d'abord, les populations étudiantes concernées, ensuite, leur réussite scolaire. Cette première partie comprend un seul chapitre qui débute par une présentation sommaire des principales caractéristiques sociodémographiques des nouvelles populations étudiantes. Par la suite, le Conseil veut attirer l'attention sur trois phénomènes qu'il juge majeurs, mais malheureusement souvent porteurs d'ambiguïtés ou trop peu considérés dans le débat, alors que, mis en lumière, ils peuvent représenter d'importantes sources de stratégies de soutien à la réussite. Il est d'abord question des gains réellement faits au cours des dernières décennies, contrairement à ce que véhicule le discours populaire et médiatique qui tend à laisser croire que la situation évolue sans cesse à la baisse. Viennent ensuite les mirages que les statistiques engendrent, souvent d'ailleurs à l'encontre du développement de la formation technique. La question des écarts de réussite entre garçons et filles complète, enfin, ce tour de piste.



## CARACTÉRISTIQUES DES POPULATIONS ÉTUDIANTES ET INDICATEURS DE RÉUSSITE

### 1.1 Des caractéristiques socio-démographiques

D'entrée de jeu, il n'est pas sans intérêt de rappeler que les populations étudiantes qui fréquentent actuellement le réseau collégial regroupent plus de 250 000 personnes, jeunes et moins jeunes, **un volume comparable à celui de l'enseignement universitaire, volume qui a d'ailleurs connu une croissance rapide**, ayant presque doublé en moins de 20 ans. Près de sept personnes sur dix sont inscrites à l'enseignement régulier et trois le sont en formation créditée à l'éducation des adultes<sup>1</sup>. L'enseignement collégial, on le sait, offre deux grands secteurs de formation, soit le secteur préuniversitaire et le secteur technique, accueillant respectivement 52% et 48% des effectifs<sup>2</sup> de l'enseignement régulier.

En 1992<sup>3</sup>, le Conseil avait cherché à identifier les principales caractéristiques des populations étudiantes inscrites à l'enseignement supérieur pour constater, notamment, qu'avec les années les profils avaient eu tendance à se diversifier. **Il soulignait alors plus particulièrement six phénomènes marquants.** Il notait d'abord **l'importance de la féminisation de la population étudiante**, phénomène d'ailleurs en croissance au cours des dernières décennies. Les filles ont tendance à devenir majoritaires presque dans toutes les familles de programmes, à l'exclusion de quelques chasses gardées masculines comme les techniques physiques, par exemple. Elles accusent aussi encore une certaine distance par rapport aux garçons en sciences de la nature. En outre, elles accèdent au cégep plus jeunes que les garçons et y obtiennent souvent des résultats supérieurs.

**Autre source de diversification des profils : l'âge des personnes inscrites.** On ne peut ignorer, en effet, l'importante transformation que les collèges ont connue à ce chapitre, visible notamment par l'augmentation des taux de fréquentation pour tous les groupes d'âge. En 1989-1990, un élève sur deux était âgé de moins de 20 ans. Le groupe des 25 ans avait connu une croissance sensible de 1975 à 1990. Trois profils relativement distincts émergeaient alors, soit : les moins de 20 ans constituant le noyau principal et regroupant des personnes aux études à temps plein au secteur préuniversitaire ; les 21-24 ans inscrits à temps complet en formation technique longue (DEC) ; enfin, les 25 ans et plus inscrits, pour leur part, en formation technique courte (CEC, AEC et DPEC) ou longue (DEC)<sup>4</sup>.

Au chapitre de **la diversité ethnique et linguistique**, le Conseil faisait remarquer la montée continue de la population allophone, le maintien de la population francophone et la diminution de la population anglophone. On notait, également, cette tendance des cégeps francophones à accueillir de plus grandes proportions d'allophones, populations par ailleurs très

1. MEQ, *Indicateurs de l'éducation*, édition 1994, p. 103.

2. MEQ, *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, 1994, tableau 2.3.3, p. 77.

3. CSE, *Les Nouvelles Populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Québec, 1992, 175 pages.

4. Le DEC correspond au diplôme d'études collégiales, le CEC au certificat d'études collégiales, l'AEC à l'attestation d'études collégiales et le DPEC au diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial.

---

hétérogènes, tant au regard des particularités ethniques qu'au regard des façons d'aborder les études et le monde scolaire<sup>5</sup>.

**Sur le plan des origines socio-économiques**, des variations importantes étaient également mises en perspective, puisqu'on y retrouvait, contrairement à ce qui prévalait antérieurement dans les établissements d'enseignement supérieur, autant d'élèves issus de familles modestes que de milieux plus aisés. La dernière étude de Terrill et Ducharme<sup>6</sup> sur les caractéristiques des étudiantes et des étudiants indique aussi d'importantes variations sur le plan socio-économique, si l'on en juge, notamment, par la scolarité et le revenu des parents. Le Conseil observait, en outre, une tendance chez les personnes provenant de milieux moins favorisés à opter pour le secteur technique plutôt que pour le secteur préuniversitaire, phénomène qui a de nouveau été mis en relief dans une étude réalisée<sup>7</sup>, récemment, dans la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean.

Au-delà de l'origine socio-économique, **les conditions financières représentent un autre critère important de différenciation**. Ainsi, pendant que près de 25 % des étudiants et des étudiantes se contentaient de revenus de moins de 3 000 \$, 40 % disaient avoir des revenus variant entre 3 000 \$ et 6 000 \$ et près de 20 % bénéficiaient de revenus de 9 000 \$ et plus. Les garçons déclaraient de plus hauts revenus que les filles. Les personnes inscrites en formation technique faisaient état de revenus annuels totaux supérieurs, mais elles étaient, par ailleurs, moins soutenues financièrement par leurs parents que les personnes inscrites en formation préuniversitaire. On y rappelait, également, que ces revenus provenaient d'abord d'emplois, emplois d'été principalement, mais aussi emplois en cours d'études, dans près de 50 % des cas. Ils originaient également des parents qui représentaient la deuxième source de revenus, tant pour les garçons que pour les filles, pour ce qui est de la subsistance et du logement. Il semblait toutefois que les parents soutenaient davantage leurs filles, en ce qui concerne des dépenses liées directement aux études (frais de scolarité et matériel didactique notamment). Par ailleurs, plusieurs étudiantes et étudiants se disaient endettés avec en moyenne une dette cumulée d'environ 5 000 \$. Près de 40 % considéraient d'ailleurs leur situation financière comme précaire.

En outre, **toutes les personnes qui entreprennent des études collégiales ne s'y engagent pas avec la même préparation académique**, la diversité des systèmes scolaires d'origine, les valeurs attachées aux études

---

5. En 1991, les francophones représentaient 77,8 % des effectifs, les anglophones en représentaient 8,7 % et les allophones 7,6 %; en outre, la proportion de l'effectif allophone est en croissance (passant de 4,7 % en 1980 à 7,6 % en 1991), alors qu'elle diminue chez les autres groupes, en particulier chez les anglophones dont le taux passe de 11 % à 8,7 %. MEQ, *Regard sur le collégial, indicateurs de l'évolution du système*, 1993, p. 23.

6. Ronald Terrill et Robert Ducharme, *Passage secondaire-collégial: Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, SRAM, 1994, p. 129-130.

7. Suzanne Veillette, Michel Perron et Gilles Hébert, *Les Disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial*, Cégep de Jonquière, 1993, 163 pages.

supérieures par le milieu d'origine et la diversité des cheminements possibles représentant autant de sources de différenciation. À cette liste déjà longue de facteurs de différenciation, il faudrait aussi sans doute ajouter les lieux et les modalités de résidence, l'état civil et les responsabilités familiales ou parentales, comme autant d'autres indices de conditions différentes de vie et d'accès aux études, autant de variables susceptibles d'affecter le rapport aux études.

## 1.2 Des gains substantiels de la dernière décennie

**Considérant, cette fois, les indicateurs statistiques utilisés pour qualifier la réussite scolaire, il importe de reconnaître, en tout premier lieu, l'importance des gains réalisés à l'enseignement collégial, au cours de la dernière décennie, comme en témoignent, d'ailleurs, les indicateurs suivants.** D'abord, l'espérance<sup>8</sup> d'accéder à des études collégiales avant d'avoir atteint l'âge de 20 ans (passant de 40,8% en 1980-1981 à 57,4% en 1990-1991), de même que l'espérance d'obtenir un diplôme d'études collégiales avant 25 ans (passant de 25,3% en 1980-1981 à 36% en 1990-1991) sont en croissance depuis 10 ans. Même les taux d'accès (aux études comme aux diplômes) aux âges dits normaux sont en croissance, et ce, pour les hommes comme pour les femmes. **C'est donc dire que les populations qui accèdent aux études et aux diplômes collégiaux sans retard scolaire sont plus importantes quantitativement, aujourd'hui, qu'au début des années 1980.**

Mais les gains sont cependant plus substantiels lorsqu'on les mesure en termes d'accès aux études qu'en termes d'accès au diplôme. Aussi, comme on le verra plus loin, **d'importantes disparités s'observent selon le sexe des élèves. On en retrouve également selon les régions<sup>9</sup>, malgré les gains des dernières décennies.** À cet égard, quatre phénomènes peuvent être mis en relief. D'abord, la scolarité progresse dans toutes les régions du Québec à l'exclusion, toutefois, du Nord-du-Québec qui demeure une exception. Les jeunes de 20-29 ans qui habitent dans les régions fortement urbanisées sont nettement plus scolarisés que les autres. Les niveaux de scolarité postsecondaire sont aussi beaucoup plus élevés en régions fortement urbanisées. Enfin, dans presque toutes les régions, l'absence de diplôme d'études secondaires est davantage le fait des jeunes hommes que des jeunes femmes. **Quelques disparités sont aussi perceptibles entre les différents groupes linguistiques.** Ainsi, peu importe la catégorie d'âge, les anglophones sont toujours proportionnellement plus nombreux que les francophones à accéder à des études universitaires<sup>10</sup>. Pour ce qui est des allophones, il semble bien, que sur le plan de la réussite scolaire tout au moins, ils ne rencontrent pas plus de difficultés que les autres, peut-être même moins. Cependant, on sait que

8. L'espérance d'accès aux études ou au diplôme se calcule en cumulant les taux d'accès par âge et elle représente l'espérance que peut avoir un individu donné d'avoir accès aux études, ou encore d'obtenir un diplôme, avant un certain âge. Quant aux taux d'accès par âge, ils désignent les proportions des personnes de groupes d'âges donnés qui accèdent aux études ou encore obtiennent leur diplôme. CSE, *L'Enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXI<sup>e</sup> siècle*, Québec, 1992, tableaux A4 et D7.

9. CSE, *L'Enseignement supérieur*[...], p. 50-51.

10. CSE, *L'enseignement supérieur*[...], tableau S5.

---

les allophones ne constituent pas un groupe homogène. Plusieurs communautés culturelles et linguistiques y sont représentées. Chacune d'elles n'affiche pas cependant le même taux de réussite<sup>11</sup>.

Idéalement, la très grande majorité des personnes qui entreprennent des études collégiales devraient pouvoir les mener jusqu'à l'obtention du diplôme. Les écarts observés entre les taux d'accès aux études et les taux d'accès au diplôme indiquent cependant qu'on est encore loin de la situation idéale. Sans nier l'existence d'écarts significatifs et donc l'importance de voir à ce qu'un plus grand nombre d'étudiants et d'étudiantes obtiennent leur diplôme, le Conseil croit utile de rappeler ici un certain nombre de phénomènes souvent occultés, mais néanmoins essentiels pour comprendre cette réalité que les indicateurs statistiques ne parviennent à circonscrire que partiellement.

Pour réellement saisir la réalité sous-jacente aux écarts observés, le Conseil est d'avis qu'il faut, entre autres choses, prendre acte des fonctions de sélection et d'orientation auxquelles l'ordre collégial ne peut échapper. D'ailleurs, la proportion de personnes qui obtiennent leur diplôme augmente significativement lorsque la période d'observation s'étend au-delà du temps prescrit, ce qui peut s'expliquer en partie du moins par un phénomène de changement de programme. De plus, après une initiation aux études collégiales, il n'est pas rare de voir des personnes retourner aux études secondaires, pour parfaire une formation professionnelle ou encore opter pour le marché du travail<sup>12</sup>. Sans malheureusement disposer de données précises à cet effet, on sait aussi qu'une proportion non négligeable d'individus figurent parmi les non-diplômés, alors qu'il leur manque quelques cours seulement pour répondre aux exigences de la sanction des études. Plusieurs comptent aussi au nombre des non-diplômés alors qu'ils pourraient déjà détenir un certificat d'études collégiales (CEC) ou encore un diplôme d'études collégiales (DEC) sans mention, s'ils en avaient fait la demande. N'ayant pas complété la formation requise par le diplôme postulé au départ et ne possédant pas les informations relatives aux autres sanctions d'études alors possibles, ces personnes viennent injustement augmenter le nombre des non-diplômés en plus d'être personnellement pénalisées. De plus, on sait qu'en milieu anglophone il n'est pas rare de voir des étudiantes et des étudiants abandonner leurs études collégiales avant de les avoir complétées, préférant s'inscrire à des études universitaires à l'extérieur du Québec. C'est d'ailleurs ce qui explique, semble-t-il, les

11. Peggy Tchoryk-Pelletier, *L'Adaptation des minorités ethniques*. Une étude réalisée au cégep de Saint-Laurent en 1989 et abondamment citée dans Denyse Lemay, *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps francophones*, MESS, DGEC, 1990.

12. «Le DES donne accès au cégep, quels que soient le nombre et le niveau des unités obtenues par l'élève, et la grande majorité de ceux qui obtiennent un DES avant l'âge de 20 ans s'inscrivent au cégep. C'est là que se cristallise leur orientation : études universitaires, marché du travail à plus ou moins court terme, c'est-à-dire avec ou sans diplôme et, si c'est avec diplôme, celui-ci peut être un DEC technique ou un DEP, ce qui, dans certains cas, suppose un «retour» à l'enseignement secondaire.» Fiche technique préparée par Claude Beauchesne, en référence aux *Indicateurs de l'éducation*, édition 1994.

---

moins bonnes performances en termes de diplomation observées dans les collèges anglophones comparativement à celles des collèges francophones<sup>13</sup>. Outre ces phénomènes qui tendent à relativiser la diplomation comme critère de réussite, le Conseil croit aussi qu'il faudrait s'interroger sur les exigences du système de diplomation de l'ordre collégial, exigences qui lui semblent très grandes, du moins lorsqu'on les compare à celles qui prévalent aux autres ordres d'enseignement et même dans les autres systèmes scolaires, exigences qui vont d'ailleurs en augmentant avec l'implantation des mesures de renouveau en cours dans le réseau collégial. Le Conseil n'a pas eu l'occasion d'approfondir toutes ces questions. Là n'était pas le propos du présent avis. Il y voit cependant des phénomènes qui mériteraient d'être mieux documentés pour éviter les comparaisons inappropriées et les conclusions hâtives, voire erronées.

**En somme, sans nier que des améliorations importantes s'imposent, il demeure, néanmoins, impossible de conclure à une détérioration de la situation. Au contraire, les gains des dernières décennies sont même substantiels. Le Conseil juge essentiel de le redire<sup>14</sup>, encore une fois, ici, parce qu'il y a là un constat qu'il croit largement fondé et qui oriente sa vision de la réussite et des conditions pour y parvenir.**

### 1.3 Le retard discutabile de la formation technique par rapport à la formation préuniversitaire

Observant, maintenant, les acquis au regard des deux grands secteurs de formation<sup>15</sup>, on constate, de prime abord, que **les gains paraissent plus substantiels dans le secteur de la formation préuniversitaire que dans celui de la formation technique**. En effet, chez les jeunes âgés de 17 ans, le taux d'accès aux études en formation technique (passant de 8,4% à 9,1%) n'a guère évolué de 1980 à 1990, alors qu'il a doublé ou presque au préuniversitaire (passant de 12,7% à 22,5%). Il en va de même de l'espérance d'accéder à des études collégiales avant 20 ans (passant de 23,2% à 38,6% au préuniversitaire et de 15,3% à 16,3% au technique). Chez les jeunes de 19 et 20 ans, les taux d'accès au diplôme ont presque doublé au préuniversitaire, pendant qu'ils demeuraient stables ou même diminuaient au technique. Ainsi, l'espérance d'accéder à un diplôme, avant l'âge de 25 ans, a presque doublé au préuniversitaire (passant de 14,9% à 24,9%), alors qu'elle diminuait au technique (passant de 11,7% à 10,1%). Au chapitre des taux de diplomation, c'est-à-dire dans les proportions des personnes inscrites qui obtiennent un diplôme<sup>16</sup>, on note aussi qu'ils sont légèrement plus élevés dans le secteur préuniversitaire que dans le secteur

13. Mireille Lévesque et Danielle Pageau, *La Persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1990, p. 370.

14. Le Conseil avait d'ailleurs exprimé ce message dans son avis intitulé: *L'Enseignement supérieur...*, et peut-être plus explicitement encore, en Commission parlementaire, lors des audiences qui ont précédé les mesures de renouveau au collégial.

15. CSE, *L'Enseignement supérieur...*, tableaux A5 et D7.

16. Sont considérées ici les données qui ne tiennent pas compte du programme dans lequel le diplôme a été obtenu, mais seulement du premier programme dans lequel la personne s'est inscrite à son arrivée dans le réseau collégial.

technique<sup>17</sup>. Enfin, le Ministère décerne chaque année près de deux fois moins de diplômes d'enseignement collégial (DEC) en formation technique qu'en formation préuniversitaire<sup>18</sup>. **Voilà donc quelques indices qui incitent à croire, tout au moins à première vue, à une réussite scolaire apparemment moins grande au secteur technique qu'au secteur préuniversitaire.**

**Mais il ne faudrait peut-être pas conclure trop rapidement. Le Conseil invite ici à la prudence, et ce, pour six raisons majeures. Premièrement,** si le système scolaire accueille moins d'étudiantes et d'étudiants en formation technique qu'en formation préuniversitaire pour une formation de trois ans dans un cas et de deux ans dans l'autre, il est normal que le nombre de diplômes décernés y soit inférieur. **Deuxièmement,** les proportions de cours réussis sont sensiblement les mêmes dans les deux grands secteurs<sup>19</sup>. **Troisièmement,** les échecs semblent davantage le fait de la formation générale obligatoire que de la formation spécifique<sup>20</sup> (cours de spécialisation). Une comparaison des taux de réussite observés dans les cours de formation générale obligatoire et dans les cours de spécialisation indique, en effet, que ce sont les cours d'éducation physique et les cours de la formation spécifique qui présentent les taux de réussite les plus élevés<sup>21</sup>. On observe, également, que les taux de réussite dans les cours de spécialisation ont connu avec le temps (comparaison de trois cohortes) une détérioration très minime, comparée à celle observée dans les cours de français et de philosophie. Enfin, les taux de réussite sont aussi plus élevés dans les cours de spécialisation que dans les cours complémentaires. Cette comparaison des taux de réussite illustre deux phénomènes à ne pas perdre de vue dans une réflexion sur la réussite au

17. En effet, deux ans après l'inscription au collège dans un programme de formation préuniversitaire, le tiers des nouvelles personnes inscrites obtiennent un diplôme; un an après la durée prescrite, ils sont plus de 50% à obtenir leur diplôme; en ajoutant encore deux années (5 ans après l'inscription) la proportion des diplômés double, pour atteindre 66%. Par ailleurs, trois ans après l'inscription au collège dans un programme de formation technique, un peu plus du quart des nouvelles personnes inscrites décrochent un diplôme; on ne dépasse les 50% que deux ou trois années après la durée prescrite (cinq ou six ans après l'inscription). On peut observer, cependant, des variations importantes du taux de diplomation selon les différentes familles de programmes. Source, CSE, *L'Enseignement supérieur*[...], 1992, p. 97 et 111.

18. MEQ, *Statistiques de l'éducation*[...], 1994, p. 135.

19. Les proportions de cours réussis en 1991 au secteur préuniversitaire, dans les collèges publics, varient entre 76% et 86% selon les différentes familles de programmes, les sciences de la nature présentant le plus haut taux (86% contre 76% et 77% pour les autres). Au secteur technique, elles varient entre 79% et 84% selon les familles de programmes, le taux le plus bas se retrouvant en techniques administratives. Source: MEQ, *Regard sur l'enseignement collégial*, Québec, 1993, p. 89 et 103.

20. MESS, Fichier CHESCO, décembre 1991.

21. Les taux de réussite sont donc plus élevés dans les cours de spécialisation que dans les cours de français et de philosophie et l'écart observé est même particulièrement important (avec des écarts respectifs de 12,1 et 8,8 points de pourcentage) dans la cohorte de 1986. La réussite des cours de français et de philosophie est d'ailleurs toujours (dans les trois cohortes considérées 1980-83-86) plus grande au préuniversitaire qu'au technique. La situation semble aller, par contre, en se détériorant avec les années et cette détérioration semble d'ailleurs nettement plus importante au secteur technique qu'au secteur préuniversitaire.

---

collégial, à savoir: d'abord, le fait que les problèmes de réussite enregistrés au chapitre des cours de formation générale obligatoire (et éventuellement aussi complémentaire) ne sont pas propres au secteur technique, bien qu'ils y semblent peut-être encore plus présents; ensuite, le fait que les problèmes de réussite enregistrés au secteur technique ne relèvent peut-être pas tant de ce qui lui revient en propre (à savoir la formation liée aux spécialisations) que de ce qu'il partage avec la formation préuniversitaire (à savoir la formation générale).

**Quatrièmement**, les deux grands secteurs de formation présentent des taux de changements de programme similaires. C'est environ le tiers des étudiantes et des étudiants qui changent de programme après une première inscription, et ce, tant au technique qu'au préuniversitaire<sup>22</sup>. Au chapitre des changements de programmes, on observe également une certaine «force d'attraction de la formation technique, chez les nouveaux inscrits qui se réorientent<sup>23</sup>». **Cinquièmement**, les taux de diplomation auxquels on se réfère habituellement peuvent avoir pour effet de sous-évaluer la diplomation dans l'ensemble des programmes, qu'ils soient du secteur préuniversitaire ou du secteur technique, mais certainement d'une façon plus sensible au technique. En effet, on y voit un risque de sous-évaluer la diplomation au secteur technique, surtout lorsqu'on se réfère, comme c'est d'ailleurs le cas habituellement, aux taux établis en tenant compte du programme à l'inscription initiale, sans que soit pris en compte le programme dans lequel la personne a effectivement obtenu son diplôme. Par exemple, une personne d'abord inscrite en sciences de la nature pourrait ensuite avoir opté pour une technique biologique, obtenu son diplôme dans ce domaine, pour finalement être comptabilisée dans le taux de diplomation des sciences de la nature. On sait que la formation technique ressort en quelque sorte gagnante des changements de programmes, dans la mesure où «cette formation gagne des inscrits grâce aux réorientations des élèves<sup>24</sup>». D'ailleurs, il ne semble pas que le phénomène soit de peu d'importance<sup>25</sup>. Donc, dans la mesure où les changements de programme se font plus souvent au profit de la formation technique, on peut avoir des raisons de craindre que les taux utilisés, faute de mieux, masquent en partie la réalité, et ce, aux dépens, cette fois, de la formation

22. MESS, *Regard sur...*, 1993, p. 93 et 107.

23. Isabelle Falardeau, *Les Changements de programmes au collégial. Changer de cap sans perdre le nord*, 1992, p. 59.

24. *Ibid.*

25. On a pu observer, par exemple, dans la cohorte de 1986, que ces réorientations avaient représenté, pour la formation technique, un gain de plus de 23% par rapport à son effectif de départ. Source: Isabelle Falardeau, *op. cit.*, p. 60.

---

technique<sup>26</sup>. Enfin, **sixièmement**, on sait que des étudiantes et des étudiants du secteur technique «victimes» de pressions d'employeurs au moment des stages en entreprises abandonnent leurs études pour occuper l'emploi offert, avant d'avoir rencontré toutes les exigences requises pour l'obtention du DEC.

**En somme**, les différences observées lorsque l'on compare les données disponibles pour les deux grands secteurs de formation (préuniversitaire et technique) méritent d'être utilisées avec beaucoup de prudence, avant de conclure que le secteur technique est plus en difficulté que le secteur préuniversitaire, tout au moins en ce qui a trait à la réussite des apprentissages qui lui sont propres. Des facteurs périphériques liés à l'ajustement des composantes du curriculum, à l'ajustement de l'offre et de la demande de formation, voire aussi à l'ajustement des besoins à court et moyen termes des jeunes comme des employeurs, sans oublier les limites des statistiques disponibles, contribuent grandement à assombrir le portrait de l'enseignement technique. **Plus on y regarde de près, moins il est certain que la réussite soit significativement plus grande dans le secteur préuniversitaire.** Ces réserves n'autorisent pas, toutefois, à nier l'existence d'écarts possibles entre les deux grands secteurs de formation, écarts dont l'ampleur demeure cependant difficilement cernable. **Jusqu'à preuve du contraire, le Conseil est néanmoins tenté de croire que les écarts observés d'un secteur à l'autre s'expliquent davantage par ces phénomènes d'ajustement que par des problèmes reliés à la gestion scolaire et pédagogique des enseignements proprement techniques.** À noter que l'intention ici n'est pas de nier l'existence de difficultés de cet ordre au secteur technique, mais plutôt de bien entendre que ce n'est pas ce type de problèmes qui semble le caractériser, contrairement à ce que pourrait laisser croire une lecture trop rapide des données disponibles.

#### 1.4 Des écarts de réussite selon le sexe

L'autre phénomène que le Conseil croit essentiel de mettre en relief concerne ces importants écarts de réussite selon le sexe. De toute évidence,

---

26. MEQ, *Fiches signalétiques d'indicateurs sur les cheminements scolaires au collégial*, 4<sup>e</sup> édition, DGEC, 1993. Les taux de diplomation y sont disponibles selon que le diplôme a été obtenu dans le même programme et dans le même collège, dans un autre programme du même collège, dans le même programme d'un autre collège, dans un autre programme d'un autre collège, enfin, globalement sans considérer ni le programme, ni le collège où le diplôme a été obtenu. C'est d'ailleurs cette dernière donnée que l'on utilise le plus souvent et qui sert à comparer les deux grands secteurs de formation. Mais les taux de diplomation sont aussi disponibles par programme, sans que soient pris en compte les changements de programmes. Considérant les possibilités d'obtenir son diplôme dans le même programme que celui de l'inscription initiale, qui plus est dans le temps prescrit (soit deux ans pour une formation préuniversitaire et trois ans pour une formation technique), on observe notamment : que dans la majorité des programmes (environ 6 programmes sur 10), le taux de diplomation est inférieur à 25%; que les taux augmentent toutefois de part et d'autre, lorsqu'on ajoute quelques années aux durées prescrites; et que les taux les plus élevés se retrouvent dans des programmes de formation technique (140.00, 141.00 ou encore 147.01 par exemple). Bien qu'utiles à certains égards, ces données s'avèrent cependant peu pertinentes comme indice de mesure de la réussite, puisqu'elles font fi d'une composante majeure de la problématique de la réussite, à savoir les changements de programmes, phénomène très répandu en milieu collégial.

---

**les gains observés sont plus substantiels du côté des femmes** que du côté des hommes. D'ailleurs, pris globalement, **les objectifs de scolarisation proposés par le Conseil**<sup>27</sup> peuvent sembler extravagants. Par contre, lorsqu'on les compare aux performances féminines, ils deviennent beaucoup plus réalistes. Ainsi, **en termes d'accès aux études**, pour les femmes, l'augmentation requise (4,7%) pour atteindre l'objectif proposé par le Conseil est quatre fois moins grande que l'augmentation connue de 1980 à 1990. **En termes d'accès au diplôme**, pour les femmes toujours, l'augmentation requise (17,1%) pour atteindre l'objectif proposé par le Conseil est similaire à l'augmentation connue de 1980 à 1990. Cependant, **chez les hommes, les écarts entre la situation actuelle et les objectifs visés sont nettement plus importants**, puisque de façon générale les filles réussissent mieux que les garçons, et ce, dès les premières étapes de la scolarisation.

#### 1.4.1 Des indicateurs statistiques témoins d'écarts significatifs et même croissants

D'ailleurs les indicateurs statistiques permettant d'illustrer les écarts de réussite selon le sexe ne manquent pas. Ces indicateurs<sup>28</sup> sont suffisamment nombreux et éloquents pour conclure à une performance nettement supérieure chez les filles en matière de réussite scolaire, tout au moins au primaire, au secondaire et au collégial. Ces indicateurs révèlent, par exemple, **au primaire**, qu'elles accusent moins de retard scolaire. **Au secondaire**, elles ont de meilleurs résultats scolaires en français notamment. Elles ont également plus de chances de quitter le secondaire avec un diplôme et sans retard scolaire. **Au collégial**, elles y accèdent d'abord en plus grand nombre et plus jeunes; elles y sont majoritaires dans presque toutes les grandes familles de programmes, contrairement aux garçons qui ne se sont pas investis dans les formations traditionnellement féminines; elles ont plus de chances d'être admises au premier tour; elles ont des taux de réussite, au premier trimestre et pour l'ensemble de leur formation, supérieurs à ceux des garçons; elles réussissent mieux à dossiers scolaires équivalents à l'arrivée au cégep et à charge de travail égale. Elles performent mieux que leurs confrères en français. Elles ont plus de chance d'obtenir leur diplôme, et ce, sans retard. De surcroît, elles profitent même davantage des mesures d'aide mises à la disposition des étudiantes et des étudiants. Non seulement les filles réussissent, en général, mieux que les garçons, mais lorsqu'elles se retrouvent parmi les clientèles dites à risques, elles semblent tirer un meilleur profit des mesures mises en place pour leur venir en aide. Enfin, les indicateurs statistiques nous révèlent aussi qu'elles se distinguent encore plus des garçons dans le réseau public d'enseignement que dans le réseau privé, comme elles s'en distinguent également plus en milieux moins favorisés socio-économiquement qu'en milieu plus aisé, deux phénomènes sans doute interreliés. **En outre, non seulement**

27. Ces objectifs extraits de l'avis du CSE intitulé *L'Enseignement supérieur[...]*, sont reproduits en annexe. À moins d'indications contraires, les données quantitatives utilisées dans ce chapitre sont tirées du même avis.

28. On peut en retrouver une liste détaillée en annexe.

---

y a-t-il des écarts significatifs de réussite entre garçons et filles, mais ceux-ci sont même croissants<sup>29</sup>.

#### 1.4.2 Un avantage qui comporte aussi ses limites

Malgré les gains faits au cours des dernières décennies, il demeure, cependant, que **les filles ne réussissent pas à percer également dans tous les secteurs, certains leur échappent encore et il s'agit bien souvent de secteurs prometteurs**. Pensons, notamment, aux techniques physiques et aux sciences appliquées. L'avance prise par les filles ne devrait donc pas faire en sorte que l'on perde de vue leur sous-représentation encore bien réelle dans certains domaines scientifiques. De plus, sans être négligeable, **l'avantage des filles sur les garçons se fait beaucoup moins sensible à l'université qu'aux autres ordres d'enseignement**. Malgré la tendance à la féminisation des populations étudiantes des universités, il ne semble pas que l'on puisse retrouver en milieu universitaire le même phénomène d'écart entre garçons et filles<sup>30</sup>. **En outre, si les filles ont, en général, de meilleurs résultats scolaires, elles sont loin, par contre, de toujours réussir à transformer leur succès en réussite professionnelle et sur ce terrain les garçons ont un avantage sur elles**. C'est donc davantage au chapitre de leur capacité de convertir leur capital scolaire en capital socioprofessionnel que les percées sont manifestement moins impressionnantes<sup>31</sup>. À qualifications équivalentes les femmes n'accèdent pas à des emplois aussi prestigieux que leurs confrères. À qualifications égales et même supérieures, elles ne tirent pas non plus les mêmes revenus d'emplois.

#### 1.4.3 Un rapport à l'école nettement différent selon le sexe

**Une multitude de données convergent vers cette idée qui consiste à croire que garçons et filles n'ont pas le même rapport à l'école ni, par conséquent, la même approche des études, les filles ayant plus**

---

29. C'est ce dont témoignent, par exemple, au secondaire, des indicateurs comme la fréquence du retard scolaire, la probabilité de quitter sans diplôme le secteur des jeunes, la probabilité d'obtenir un premier diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes ou encore l'accès à un premier diplôme secondaire à 17 ans. Au collégial, cette fois, les taux d'accès aux études collégiales à 17 ans de même que les taux d'accès à un premier diplôme d'études collégiales à 19 ans indiquent bien eux aussi la croissance du phénomène. C'est donc dire en référence au dernier indicateur signalé, que bien que la situation aille en s'améliorant avec les années, tant chez les garçons que chez les filles, il demeure néanmoins que l'écart s'accroît entre les deux, c'est-à-dire entre la proportion de garçons de 19 ans qui obtiennent leur DEC et la proportion correspondante chez les filles.

30. Manuel Crespo et Rachel Houle, *Étude sur la persévérance aux études dans les programmes longs de premier cycle à l'Université de Montréal*, Bureau de recherche institutionnelle, Université de Montréal, 1003, 70 pages et annexes.

31. S'il est plus difficile pour tout le monde d'accéder au marché du travail en l'absence de diplôme d'études secondaires, les statistiques sur le chômage, de même que les données de relance des personnes diplômées du secondaire semblent indiquer que l'absence de diplôme pénalise encore plus les femmes que les hommes, ces derniers s'insérant mieux que les filles sur le marché du travail.

souvent que les garçons tendance à adopter des comportements scolaires qui favorisent une certaine réussite, ce qui pourrait expliquer, au moins pour une bonne part, les écarts observés. Sans faire le tour complet de ces comportements, en voici tout au moins un aperçu.

On dira, par exemple, à propos des filles, qu'elles font preuve d'une plus grande maîtrise de soi, dès leur jeune âge; qu'au même âge, elles expriment une plus grande maturité que les garçons. Par ailleurs, des études ont démontré que les filles et les garçons s'exprimaient différemment sur les raisons pouvant expliquer leurs réussites ou leurs échecs. Alors que les problèmes liés à la motivation paraissent plus présents chez les garçons que chez les filles, le manque de confiance et de capacité est plus souvent évoqué par les filles<sup>32</sup>. Elles seraient, en outre, plus sensibles aux problèmes de rendement scolaire, plus vulnérables à l'échec<sup>33</sup>, plus sensibles aussi à l'éloge et à la réprimande. On a pu observer<sup>34</sup> des différences en ce qui a trait à l'anticipation de l'échec, aux réactions d'anxiété face aux examens, à la préparation des examens, à la perception de l'utilité des méthodes de travail, notamment. Ajoutons à cela que les filles semblent plus à l'aise avec l'école et y manifestent, semble-t-il, un engagement plus soutenu que leurs confrères<sup>35</sup>. Elles consacrent plus d'importance et de temps à leurs travaux, s'y prennent plus en avance, planifient mieux. Elles font également preuve d'une plus grande curiosité intellectuelle, d'un intérêt plus grand pour la lecture. Elles sont plus studieuses, plus consciencieuses. À cette liste déjà longue s'ajoutent aussi des comportements d'entraide plus fréquents chez elles que chez les garçons. «Elles hésitent moins à demander des explications à autrui, réussissent plus facilement à trouver de l'aide et à s'assurer la collaboration des autres<sup>36</sup>...». Le besoin d'affiliation relié, par exemple, au plaisir d'avoir des amis de même qu'aux efforts pour gagner et entretenir ses amitiés semble plus grand chez elles que chez les garçons<sup>37</sup>. On a aussi constaté que si l'entraide ou le soutien par les réseaux sociaux (entre pairs par exemple) pouvait représenter une forme d'intégration sociale qui favorise la réussite scolaire chez les filles,

32. Marcel Vigneault et Sylvie St-Louis, *Que s'est-il passé?*, Collège Montmorency, 1987, pp. 74-75; Jean Boulet et André Léveillé, *Les Échecs au cégep de Lévis-Lauzon*, Cégep de Lévis-Lauzon, 1989, p. 105.

33. M. Violette, *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir*, enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses, Ministère de l'Éducation, 1991, p. 41.

34. Simon Larose et Roland Roy, «Modélisation de l'intégration aux études collégiales», dans *Les Collèges, une force vive*, Actes du Colloque de l'ARC, Sherbrooke, 1993, p. 29-30.

35. Marcel Vigneault, *La Pratique études/travail: les effets?*, Collège Montmorency, 1993, p. 220; Marcel Vigneault et Sylvie St-Louis, *Que s'est-il passé?*, p. 74-75; Jean-Pierre Terrail, «Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire», dans *Éducation et formations*, 1992, n° 30, p. 9; Isabelle Falardeau, Simon Larose et Roland Roy, *Intégration aux études collégiales, analyse de facteurs liés au rendement scolaire*, Cégep de Sainte-Foy, 1988, p. 41; Ronald Terrill et Robert Ducharme, *Passage secondaire-collégial. Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, SRAM, 1994, p. 140.

36. Isabelle Falardeau, Simon Larose et Roland Roy, *Intégration aux études collégiales, analyse de facteurs liés au rendement scolaire*, Cégep de Sainte-Foy, 1988, p. 34.

37. Jean-Pierre Terrail, «Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire», dans *Éducation et formations*, 1992, n° 30, p. 7.

---

ces réseaux peuvent aussi être davantage associés à l'échec qu'à la réussite chez les garçons<sup>38</sup>. En somme, tout semble indiquer que les filles seraient plus enclines à adopter des comportements favorisant la réussite, ce qui pourrait expliquer, pour une large part du moins, les écarts observés selon le sexe.

#### 1.4.4 Une panoplie d'interprétations possibles

Quant à savoir ce qui explique ou justifie de telles différences, plusieurs explications sont possibles, allant du phénomène d'ordre biologique jusqu'aux particularités du marché du travail, en passant par la socialisation et la pression de certains mouvements sociaux dont le féminisme. Sans entrer dans les détails, il convient de les rappeler ici brièvement. Certaines personnes y voient, par exemple, **un lien avec la féminisation de l'école primaire**. Sachant que les prédispositions à la réussite s'acquièrent dès les premières étapes de la scolarisation, elles prétendent que la sous-représentation des hommes, parmi le personnel scolaire au préscolaire et au primaire, surtout dans un contexte de monoparentalité, contribue, pour une part du moins, à expliquer les difficultés particulières rencontrées par les garçons. D'autres en font **une question d'inadaptation de l'école aux besoins particuliers des garçons**, en soutenant alors l'idée que l'école n'est pas adaptée à leurs besoins spécifiques, en particulier à leur besoin d'être actifs. Elle réprime, dit-on, «l'énergie instinctive» des garçons. Ou encore, elle ne tiendrait pas compte des différents types d'intelligence, différence que certains associent au sexe: intelligence verbale et abstraite chez les filles et intelligence perceptuelle, psychomotrice et inventive chez les garçons<sup>39</sup>.

**Le fait que les filles performant mieux que les garçons dans l'apprentissage de leur langue maternelle<sup>40</sup>** pourrait aussi contribuer, semble-t-il, à expliquer leur avantage scolaire: «Comme l'enseignement passe par les mots, fait appel à la lecture, que l'évaluation se fait le plus souvent au moyen de l'écriture, les filles accorderaient plus facilement la priorité à leurs études que les garçons, confiantes qu'elles seraient en leur compétence, vu leurs capacités langagières<sup>41</sup>.» Par ailleurs, des recherches dans le domaine de la neurobiologie notamment, ont fait voir **des différences de stratégies cérébrales** entre individus de sexe différent. Elles

---

38. Simon Larose et Roland Roy, *op. cit.*, p. 32; Simon Larose et Roland Roy, *Le Réseau social: un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, Cégep de Ste-Foy, 1994. On retrouve un peu plus de précisions à ce sujet au chapitre 5 du présent document.

39. C'est du moins l'opinion de M. Charles Caouette, professeur à l'Université de Montréal.

40. Christian Baudelot et Roger Establet, *Allez les filles*, Seuil, 1992, 245 pages; Guy Legault, Maurice Dalois et Hélène Sarrasin, *La Lecture chez les jeunes du secondaire*, 1994, 59 pages. Voir aussi les données de l'enquête sur la lecture et l'écriture réalisée en 1994 par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. Elles illustrent clairement cette différence selon le sexe, tant chez les anglophones que chez les francophones. À 13 ans comme à 16 ans, les filles réussissent mieux que les garçons au chapitre de la lecture et de l'écriture.

41. Isabelle Falardeau, Simon Larose et Roland Roy, *op. cit.*, 1988, p. 42.

sont aussi évoquées pour expliquer la situation, du moins partiellement<sup>42</sup>. D'autres explications possibles se trouvent, cette fois, **du côté du développement hormonal** différent selon les sexes et susceptible d'avoir une influence sur des phénomènes comme la persistance, l'adaptabilité, l'agressivité, etc.<sup>43</sup>.

**Il en est aussi qui trouvent une partie de l'explication dans les particularités du marché du travail.** Ainsi, le fait que le marché du travail ait été, jusqu'à tout récemment, plus ouvert aux garçons qu'aux filles peut sans doute aussi cultiver, plus facilement chez les garçons que chez les filles, l'idée qu'il demeure possible d'y accéder sans diplôme. Pendant ce temps, les filles apprenaient que, pour accéder au marché du travail, les exigences étaient souvent plus grandes pour elles que pour leurs confrères. Considérant toujours l'évolution du marché du travail, d'autres diront plutôt que les transformations de notre économie vers le tertiaire, notamment, ont contribué à faire en sorte que les garçons deviennent des «mésadaptés socio-économiques»<sup>44</sup>.

**La mobilisation familiale**<sup>45</sup> pourrait représenter un autre facteur susceptible d'expliquer les différences observées entre les résultats des filles et ceux des garçons sur le plan de la réussite scolaire. Ainsi, les rapports que les jeunes entretiennent avec leurs parents au sujet de l'école pourraient varier selon le sexe, garçons et filles n'y retirant pas, en conséquence, le même soutien. D'ailleurs le soutien de la famille demeure une variable très souvent associée à la réussite. **L'absentéisme des pères**, en d'autres termes le «décrochage des hommes face à leurs responsabilités parentales»<sup>46</sup>, s'ajoute aussi à la liste des facteurs possibles. Est en cause, également, **la pauvreté des modèles masculins véhiculés**, l'absence de modèles posi-

42. Ainsi, des études faites auprès de très jeunes bébés ont démontré des comportements cérébraux différents selon le sexe. L'avantage des sujets masculins dans les tests de représentation spatiale et celui des sujets féminins dans les épreuves verbales, pour ce qui est de la fluidité du discours notamment, seraient liés semble-t-il au fonctionnement cérébral. Sylvie O'Dy et Marie-Odile Fargier, «Pourquoi les filles sont plus fortes que les garçons», *L'Express*, n° 2097, 1991, p. 34; Bianka Zazzo, *Féminin masculin à l'école et ailleurs*, PUF, 1993.

43. Luce Brossard, «Les garçons ont-ils des chances égales de réussir à l'école?», *Vie pédagogique*, n° 80, septembre 1992, p. 21; Bianka Zazzo, *op. cit.*

44. Placide Munger, *Le Devoir*, 2 mai 1994. Ne pouvant suivre les traces de leurs pères dans un marché du travail qui s'est grandement transformé et ne recevant pas d'aide de l'école au regard de «leur situation d'apprentis d'un marché de l'emploi qui leur est devenu étranger», les garçons souffriraient de mésadaptation socio-économique, ce qui les prédisposerait au décrochage scolaire.

45. Jean-Pierre Terrail a étudié ce phénomène en considérant comme indicateurs clés: la fréquence des conversations familiales sur ce qui se passe à l'école et la fréquence du contrôle des résultats scolaires, pour finalement observer des différences importantes entre filles et garçons. Ainsi, il apparaît que les filles parlent plus de ce qui se passe à l'école à leurs parents, en particulier à leur mère, que les garçons. L'intervention de la mère serait plus importante que celle du père, surtout si la mère est active sur le marché du travail. On note, également, que les modalités de mobilisation familiale varient selon les sexes, les filles échangeant davantage sur leur vécu scolaire alors que les garçons sont plus contrôlés. Jean-Pierre Terrail, *op. cit.*, p. 4 et 5.

46. Nicole De Sève, «Les garçons décrochent plus que les filles, allez savoir pourquoi!!!», *L'Action Nationale*, vol.83, n° 6, 1993, p. 743.

---

tifs d'identification ou encore le «vide définitionnel»<sup>47</sup>. Cette dernière interprétation n'est d'ailleurs pas étrangère à cette thèse qui lie les écarts de réussite selon le sexe à **des questions de socialisation et de stéréotypes sexistes**. Selon cette thèse, les garçons seraient en quelque sorte victimes, sur le plan scolaire mais pas sur les plans social et professionnel, des valeurs, attitudes et comportements auxquels ils ont été initiés au cours du processus de socialisation. Les filles quant à elles récolteraient les fruits d'une socialisation qui les habiliterait maintenant davantage à répondre aux exigences de l'école. Cependant, elles n'en retireraient pas que des avantages, leurs acquis scolaires ne se traduisant pas toujours en acquis sociaux, d'où leurs difficultés particulières en matière d'insertion professionnelle. Sur ce plan, les garçons demeureraient avantagés par rapport aux filles, retirant un meilleur profit de leurs apprentissages scolaires<sup>48</sup>.

Cette thèse soulève également le rôle des luttes féministes dans l'affranchissement des filles et des femmes par rapport à certains stéréotypes dont les effets pervers furent largement reconnus. L'important rattrapage fait par les filles en matière de scolarisation n'y est certes pas étranger. C'est donc dire que si certaines dimensions de la culture typiquement féminine ont pu favoriser l'insertion scolaire des filles, leur affranchissement de certaines autres a également pu y contribuer. Cependant, l'attention portée aux effets pervers des stéréotypes sur les garçons n'a pas été de même ampleur, non plus que les efforts pour les en affranchir. C'est ainsi que cette thèse de la socialisation appelle aussi ces explications possibles **du côté des stratégies de réussite que les féministes ont pu laisser en héritage à leurs filles**. «Les filles d'aujourd'hui ne sont pas toutes nées de mères féministes, loin de là. Mais ce que cette génération a retenu de la précédente et ce qu'elle a fait de cet héritage est renversant. La majorité d'entre elles ont intégré quelques vérités et développé des stratégies de réussite : les études, le travail salarié, l'autonomie économique. Elles sont par contre conscientes, quoi qu'on en pense, qu'elles doivent se préparer autant, sinon plus, que leurs frères ou leurs amis à occuper les mêmes postes et remplir les mêmes fonctions et que, même là, rien n'est acquis»<sup>49</sup>.

**En somme**, tout semble effectivement indiquer que **les filles et les garçons n'entretiennent pas le même rapport à l'école ni peut-être la même conception de la réussite**. Si les indicateurs peuvent diverger d'une étude à l'autre, le phénomène représente néanmoins, sinon une évidence, du moins une donnée reconnue dans la réflexion actuelle. Mais pourquoi en est-il ainsi ? Au regard de cette question, l'énoncé des thèses précédentes laisse voir une grande diversité de points de vue et des acquis beaucoup moins solides.

47. Elisabeth Badinter citée dans Nicole De Sève, *loc. cit.*, p. 754.

48. Christian Baudelot et Roger Establet, *op. cit.*, p. 153 ; Pierrette Bouchard et Jean-Claude Saint-Amant, «La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes», *Recherches féministes*, vol. 6, n° 2, 1993, p. 21 à 37.

49. Nicole De Sève, *loc. cit.*, p. 753.

#### 1.4.5 Des liens à faire avec l'origine sociale

**On sait, par ailleurs, que les écarts entre garçons et filles sont plus grands en milieux défavorisés que dans les milieux plus aisés économiquement.** C'est sans doute ce qui fait qu'ils sont d'ailleurs plus importants au secondaire qu'au collégial, plus sensibles aussi au collégial qu'à l'ordre universitaire, d'où l'intérêt de remettre en perspective l'impact de l'origine sociale sur la réussite scolaire. Au cours des années 1960 et 1970, les inégalités reliées à l'origine sociale ont fait l'objet de multiples débats. Les études ne manquaient pas non plus pour illustrer l'impact de l'origine sociale et, par conséquent, de la famille sur la scolarisation<sup>50</sup>.

Depuis les années 1980, les études qui ont pris en compte cette variable se sont faites beaucoup plus rares, comme si les clivages sociaux n'existaient plus. Les rares études<sup>51</sup> disponibles indiquent pourtant que la réalité est tout autre; que leurs impacts, qu'ils soient d'ordre économique ou culturel, sont tangibles; que bien que les disparités socio-économiques semblent avoir des effets plus prononcés sur la persévérance scolaire au secondaire, vraisemblablement en raison de la sélection sociale qui s'opère entre le secondaire et le collégial, ils ne sont pas moins réels au collégial. On y apprend, entre autres, que les personnes résidant dans les zones défavorisées socio-économiquement sont moins attirées par les études collégiales, y accèdent en moins grand nombre et obtiennent le DEC aussi en moins grand nombre; que la proportion de cours réussis au collégial est plus grande dans le secteur privé que dans le secteur public; que les cheminements de formation considérés comme moins traditionnels (c'est-à-dire à temps partiel, avec interruptions, dans des voies qui rapportent moins, etc.) sont davantage le fait de personnes désavantagées sur le plan socio-économique; que ces dernières ont moins accès aux grandes écoles et aux programmes longs; on opte, par exemple, plus facilement pour des études techniques au collégial que pour une formation préuniversitaire.

50. Pierre Chenard et Mireille Lévesque, «La démocratisation de l'éducation: succès et limites», dans Gérard Daigle et Guy Rocher, *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis*, 1992, p. 395. On pouvait d'ailleurs en conclure que «... toutes les classes sociales ont profité de la réforme scolaire et d'une école devenue plus accessible: les classes supérieures et, encore plus, les classes moyennes ont vu leur contingent scolaire augmenter alors que les classes défavorisées ont vu leurs «handicaps socioculturels» face à l'école se rétrécir quelque peu». Donc, toutes les classes sociales semblent avoir bénéficié de cette ouverture de l'école, mais, dans le système scolaire démocratisé, persistaient toutefois des différenciations sociales importantes.

51. Suzanne Veillette *et alii*, *op. cit.*, 1993; Marcel Vigneault, *op. cit.*, 1993; Robert Ducharme et R. Terrill, *op. cit.*, 1994; MESS, *op. cit.*, 1993; Louise Laforce et Claude Deblois, *La Performance scolaire des étudiants du cégep 1 selon qu'ils ont fait leurs études secondaires au privé ou au public*, Les cahiers du Labraps, vol.6, 1989; James C.Hearn, «Emerging Variations in Postsecondary Attendance Patterns: An Investigation of Part-Time, Delayed, and Nondegree Enrollment», *Research in Higher Education*, Vol.33, N° 6, 1992, p.657 à 687.; Raymond Boudon, «Les causes de l'inégalité des chances scolaires», *Problèmes économiques*, 1991, N° 2.221, p.21 à 28.; Gabriel Langouet, Alain Léger, *Public ou privé? Trajectoires et réussites scolaires*, Éditions Publidix, 1991; Christian Baudelot et Roger Estabiet, *op. cit.*, 1992, 245p. Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994, p. 188.

---

Mais on y apprend aussi, et c'est là une donnée de taille, que l'importance des gains faits par les filles au chapitre de la réussite scolaire n'élimine pas l'impact des variables reliées à l'origine sociale. Les progrès des filles ne comblent pas les inégalités liées à l'origine sociale, puisqu'il est reconnu que les écarts entre filles et garçons ont tendance à décroître à mesure que s'élève l'origine sociale et vice versa<sup>52</sup>, les écarts étant donc plus grands en milieux défavorisés. Une récente étude québécoise<sup>53</sup> a d'ailleurs illustré une plus grande vulnérabilité des garçons aux facteurs socio-économiques et géographiques, tout au moins au regard de l'accès aux études collégiales.

#### 1.4.6 Une dimension incontournable

Au terme de cette réflexion sur les écarts de réussite selon le sexe, le Conseil juge nécessaire de formuler les remarques suivantes. **Premièrement**, il est d'avis que, dans le cadre d'une réflexion sérieuse sur les phénomènes de persévérance et de réussite scolaire, **l'exploration de la variable sexe représente certainement une dimension incontournable**. «Le sexe est, après l'origine sociale, la seconde dimension de l'architecture du système scolaire<sup>54</sup>.» Cette affirmation des sociologues Beaudelot et Establet n'est pas sans fondements. Le Conseil croit d'ailleurs qu'il faut s'en inspirer dans le débat actuel sur la réussite scolaire. Cette réflexion sur les indicateurs d'écarts de réussite entre garçons et filles incite fortement à penser qu'il pourrait y avoir là une clef importante pour la compréhension du phénomène de la réussite. Un investissement majeur dans l'exploration des différentes thèses susceptibles d'expliquer les écarts fournirait, selon lui, de nouvelles assises à l'intervention en matière d'aide à la réussite et à la persévérance scolaire. **Deuxièmement**, le Conseil a par ailleurs constaté qu'il s'agissait d'un **phénomène peu documenté scientifiquement**, du moins en ce qui a trait aux causes et aux explications possibles. Très peu de recherches ont été faites spécifiquement sur les facteurs explicatifs des écarts de réussite entre filles et garçons, et ce, tant ici qu'ailleurs<sup>55</sup>. La réflexion est donc pour l'essentiel de l'ordre de l'intuition et de l'interprétation des résultats de recherches connexes. Quand on cite des études, en appui aux interprétations avancées, elles ne sont pas très récentes, ou lorsqu'elles le sont, elles ne portent pas sur la réalité québécoise. La réflexion actuelle sur ce phénomène d'écart de réussite selon le sexe s'inscrit alors dans **un débat controversé, voire trop controversé**. À défaut d'assises scientifiques suffisantes, on assiste à un débat surdéterminé idéologiquement et, à bien des égards, décevant. Les discours sont trop souvent sectaires, catégoriques, totalitaires même. La recherche de solutions équitables ne saurait se faire en pareil contexte. Mais, comment faire pour que le débat sur la question, par souci d'économie à court terme, ne se solde pas par une pratique revancharde? Le Conseil est d'avis que la pire chose à faire, dans les circonstances, serait d'agir dans l'improvisation.

52. Christian Baudelot et Roger Establet, *op. cit.*, p. 156.

53. Suzanne Veillette *et alii*, *op. cit.*

54. Christian Baudelot et Roger Establet, *op. cit.*, p. 156

55. Des études sont actuellement en cours à l'Université Laval et dans quelques cégeps, soit Bois-de-Boulogne, François-Xavier-Garneau et Jonquière, notamment.

---

**Troisièmement**, le Conseil croit aussi que **les facteurs explicatifs évoqués méritent tous d'être considérés**, qu'ils ne sont pas mutuellement exclusifs, non plus, et qu'ils demeurent tous insuffisamment documentés. Cependant, malgré les limites de ses assises empiriques récentes, **la piste de la socialisation sexiste en est une qui lui semble particulièrement prometteuse, à la condition toutefois de ne pas la considérer en exclusivité**. Ce caractère prometteur tient d'abord au fait que, malgré les confusions qui l'entourent, elle paraît tout à fait crédible. En outre, elle comporte des éléments qui pourraient nous mettre sur des pistes qui ont porté fruit, pour les femmes tout au moins. L'histoire récente de la scolarisation des filles en témoigne. Elle interpelle autant l'école que les autres institutions sociales, tout particulièrement la famille. Elle est plus englobante, moins réductrice que d'autres. Elle ne se caractérise pas par son déterminisme, ni son fatalisme, offrant ainsi plus d'ouverture à l'intervention. Enfin, elle semble fournir également une explication logique à la croissance du phénomène. **Quatrièmement, l'origine sociale représente certainement une autre variable trop sous-estimée comme instrument d'analyse possible du phénomène de la réussite**. Si personne n'en conteste l'impact, rares sont ceux et celles qui, au Québec notamment, ont tenté d'en approfondir la dynamique réelle. Le Conseil a la conviction qu'on ne peut en faire l'économie dans une réflexion que l'on veut sérieuse et productive en matière de conditions de réussite, en particulier lorsqu'il note, à travers les données existantes, la présence de liens sensibles entre le sexe, l'origine sociale et la réussite.

En somme, l'origine sociale et le sexe représentent des déterminants majeurs, malheureusement trop peu présents dans la réflexion actuelle sur la réussite scolaire. Les problèmes croissants rencontrés par les garçons en cette matière font croire qu'on aurait grandement avantage à accorder plus d'attention à ces facteurs et à la dynamique qui prévaut entre eux. **Le Conseil pense même que la croissance du phénomène des écarts de réussite entre garçons et filles pourrait résulter, pour une part du moins, de la rencontre de deux phénomènes importants** soit, d'une part, **la lutte aux stéréotypes sexistes des dernières années**, laquelle aurait pris forme d'abord pour contrer les effets pervers des stéréotypes sur les filles, en ignorant ou en sous-estimant peut-être trop les effets pervers de ces stéréotypes pour les garçons (en l'occurrence, ici, les effets pervers sur leurs valeurs et leurs représentations de l'école) et, d'autre part, **la démocratisation du système scolaire**, qui aurait ouvert les portes des établissements scolaires à un plus grand nombre de personnes d'origines sociales plus modestes où les stéréotypes sexistes ont peut-être encore plus d'emprise qu'ailleurs.

Qu'en est-il de la persistance des stéréotypes sexistes aux différents ordres d'enseignement? Qu'en est-il vraiment de la persistance des stéréotypes sexistes dans les différents milieux socio-économiques? N'y-aurait-il pas des liens importants à faire et à clarifier entre les écarts selon le sexe et les écarts selon l'origine sociale? Faut-il adapter l'école à la culture masculine ou plutôt remettre en question certains éléments de celle-ci? En d'autres termes, quels sont les éléments de la culture masculine qui handicapent vraiment les garçons sur le plan de la réussite scolaire? Qu'est-ce que

---

l'école peut faire pour mieux s'adapter, elle aussi, aux besoins des garçons? Qu'est-ce que l'école peut faire pour permettre, chez les filles, une meilleure conversion de leur capital scolaire en capital socioprofessionnel? Le Conseil y voit autant de questions auxquelles on devrait tenter de répondre pour être en mesure de développer une intervention appropriée, tant du point de vue des garçons que de celui des filles. Les impacts sociaux de ces écarts de réussite risquent d'être trop graves pour qu'on se contente d'intervenir à la légère. Un investissement majeur dans l'exploitation des différentes thèses susceptibles d'expliquer l'écart croissant entre garçons et filles sur le plan de la réussite scolaire devrait fournir de nouvelles assises à l'intervention en matière d'aide à la réussite et à la persévérance scolaires. **Le Conseil, pour sa part, croit qu'il y aurait lieu de consacrer une énergie particulière à l'étude de l'impact des stéréotypes sexistes, en prenant soin d'identifier les effets pervers d'une socialisation sexiste pour les garçons autant que pour les filles et en prenant en considération les variations selon l'origine sociale.**

\* \*  
\*

**Le Conseil rappelle donc les constats suivants :**

- 1. Avec le temps et l'évolution du système scolaire, les caractéristiques des populations étudiantes du réseau collégial se sont significativement modifiées. Les systèmes d'action des acteurs en présence diffèrent donc de ceux des générations précédentes, ce qui n'est pas sans affecter les voies d'accès à la réussite ;**
- 2. Contrairement à ce que prétend un discours populaire, les gains réalisés à l'enseignement collégial, au cours des dernières décennies, sont majeurs. Les populations qui accèdent, sans retard scolaire, aux études et aux diplômes collégiaux sont significativement plus importantes quantitativement aujourd'hui qu'au début des années 1980, en dépit des efforts qui s'imposent toujours ;**
- 3. Le portrait quantitatif de la réussite est difficile à tracer. Les statistiques comportent inévitablement des limites qu'il importe de préciser pour ne pas déformer la réalité et ainsi être en mesure d'identifier les vrais problèmes, de les situer aux bons endroits et d'y apporter les solutions appropriées. Les indicateurs de réussite selon les deux grands secteurs de formation (technique et préuniversitaire) en sont une illustration significative ;**
- 4. L'exploration des écarts croissants de réussite entre les sexes représente une dimension incontournable de la réflexion sur la réussite, en particulier lorsque l'on peut observer la présence de liens sensibles entre le sexe, l'origine sociale et la réussite. Cette dimension ne doit plus être**

---

**occultée. Pour éviter l'improvisation et les tentatives d'approche revancharde dont les effets pervers pourraient s'avérer pires encore que la situation actuelle, le phénomène doit être mieux documenté scientifiquement, en particulier sur le plan de la compréhension des facteurs explicatifs. Les conséquences sociales et économiques d'un tel phénomène sont trop importantes pour se contenter d'agir dans l'improvisation. Sans compter qu'il pourrait y avoir là une des clefs importantes pour la compréhension et la promotion de la réussite.**

Tels sont les quatre grands messages que le Conseil a voulu livrer en guise de préalables à cette réflexion sur les conditions de réussite au collégial. Bien que ces constatations ne soient pas issues des échanges qu'il a eu la chance d'avoir avec les étudiantes et les étudiants du réseau collégial, il lui paraissait difficile, voire impossible, dans le contexte actuel, de concevoir un avis sur la réussite sans y faire référence.

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533

534

535

536

537

538

539

540

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

562

563

564

565

566

567

568

569

570

571

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

623

624

625

626

627

628

629

630

631

632

633

634

635

636

637

638

639

640

641

642

643

644

645

646

647

648

649

650

651

652

653

654

655

656

657

658

659

660

661

662

663

664

665

666

667

668

669

670

671

672

673

674

675

676

677

678

679

680

681

682

683

684

685

686

687

688

689

690

691

692

693

694

695

696

697

698

699

700

701

702

703

704

705

706

707

708

709

710

711

712

713

714

715

716

717

718

719

720

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

759

760

761

762

763

764

765

766

767

768

769

770

771

772

773

774

775

776

777

778

779

780

781

782

783

784

785

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

812

813

814

815

816

817

818

819

820

821

822

823

824

825

826

827

828

829

830

831

832

833

834

835

836

837

838

839

840

841

842

843

844

845

846

847

848

849

850

851

852

853

854

855

856

857

858

859

860

861

862

863

864

865

866

867

868

869

870

871

872

873

874

875

876

877

878

879

880

881

882

883

884

885

886

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

901

902

903

904

905

906

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

920

921

922

923

924

925

926

927

928

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

939

940

941

942

943

944

945

946

947

948

949

950

951

952

953

954

955

956

957

958

959

960

961

962

963

964

965

966

967

968

969

970

971

972

973

974

975

976

977

978

979

980

981

982

983

984

985

986

987

988

989

990

991

992

993

994

995

996

997

998

999

1000

# DEUXIÈME PARTIE

## LA PERSPECTIVE RETENUE POUR TRAITER DE LA RÉUSSITE

---

Dans une première partie, le Conseil a rappelé, entre autres phénomènes, les changements qui ont caractérisé les populations étudiantes du réseau collégial au cours des dernières décennies. Il a aussi fait état de paramètres quantitatifs liés essentiellement à la réussite scolaire. S'inspirant en partie de ces premières observations, le Conseil présente maintenant, dans cette deuxième partie de son avis, la perspective qu'il retient pour aborder la réussite au collégial. Cette perspective, qu'il livre en deux temps, comprend la présentation des balises qu'il privilégie d'abord pour cerner la réussite et ensuite pour relire les pratiques scolaires.

1. *Journal of the American Medical Association*, 2000; 284: 2689-2695.

### DES BALISES POUR CERNER LA RÉUSSITE

---

Plutôt qu'une définition formelle de la réussite, ce sont des balises s'appuyant, entre autres, sur la nécessité de redéfinir la normalité scolaire, dans le contexte de l'enseignement supérieur de masse des années 1990, que le Conseil soumet à la réflexion des acteurs scolaires. Le présent chapitre comporte trois sections : une première qui réunit un ensemble de définitions possibles de la réussite, une seconde où l'on fait état des points de vue étudiants et une troisième où est présentée la perspective que retient le Conseil.

#### 2.1 Une grande variété de définitions possibles

Considérant l'échec scolaire, Bastin et Roosen fournissent un bon aperçu de la diversité des approches possibles du phénomène. Quatre orientations bien distinctes y sont mises en évidence. L'échec peut se réduire d'abord, simplement, au fait d'**abandonner ses études avant l'obtention du diplôme**. Il peut aussi être synonyme de **«cooling-out ou orientation vers des sections réputées moins exigeantes, moins valorisées socialement**, soit qu'elles débouchent trop rarement vers l'enseignement supérieur, soit qu'elles conduisent à des situations professionnelles considérées comme moins gratifiantes<sup>1</sup>. Mais il peut aussi se traduire par **«l'inadéquation des apprentissages proposés à l'élève par l'école** : même si elle était sanctionnée par un passage de classe ou un diplôme, une éducation qui laisserait l'élève dans l'incapacité de s'insérer activement dans la vie professionnelle, familiale et sociale, pourrait être assimilée à un échec<sup>2</sup>. Enfin, empruntant les propos de Lansman et Tourneur, Bastin et Roosen rappellent que l'échec peut aussi se définir au regard de l'**«écart entre les résultats attendus et les résultats obtenus**», l'échec se définissant alors «par rapport à un seuil, en-dessous duquel il y a frustration pour l'acteur (l'élève), insatisfaction pour le formateur (maître, gestionnaire, parents) et un manque à gagner pour le système (école, société)<sup>3</sup>. Ces définitions de l'échec suggèrent autant de définitions de la réussite, allant donc de la réussite définie essentiellement par les performances scolaires, à celle qui, au-delà de la performance dans les cours ou de la diplomation implique l'intégration au monde du travail et à la vie sociale dans son ensemble.

Pour leur part, Bouchard et Saint-Amant définissent trois niveaux de réussite. Leurs définitions se présentent comme suit : «La notion de **réussite scolaire** renvoie à la scolarisation, c'est-à-dire au cheminement parcouru par une ou un élève à l'intérieur du réseau scolaire ; ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (...) dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation(...). La notion de **réussite éducative** (...) renvoie au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs. La réussite éducative pourrait être la résultante du processus de socialisation scolaire dans la mesure où celui-ci est conçu autant comme un mode d'inculcation qu'un mode d'acquisition de la part des agents et

1. G. Bastin et A. Roosen, *L'École malade de l'échec*, Éditions Universitaires, Bruxelles, 1990, p. 17.

2. *Ibid*, p. 18.

3. *Ibid*.

---

agentes à l'école. (...) Sur le plan des « contenus », l'objectif de la réussite éducative doit tenir compte des curriculum cachés ou « agendas cachés<sup>4</sup> ». (...) La notion de **réussite sociale** intègre, quant à elle, une composante supplémentaire, à savoir la correspondance entre la formation à l'école et la place occupée dans la société avec le pouvoir d'agir sur elle. C'est la question de la transition à la vie active et de l'intégration harmonieuse qu'elle suppose<sup>5</sup>. »

Malgré l'extension possible que peuvent prendre les notions d'échec et de réussite, comme en témoignent les définitions précédentes, Plaisance constate que, dans les grandes enquêtes et les modèles théoriques utilisés en sociologie de l'éducation pour aborder les problèmes d'échec et de réussite scolaires, « les définitions les plus couramment utilisées de l'échec et de la réussite reposent sur des critères de type institutionnel, qui se réfèrent implicitement à **la représentation dominante de la « normalité » scolaire**<sup>6</sup> ». Sur le plan de l'opérationnalisation, il ajoute que les indicateurs généralement utilisés demeurent (on pourrait ajouter à travers les temps) par exemple, les retards scolaires, l'obtention du diplôme, les orientations différenciées, etc. Les études québécoises ne font d'ailleurs pas exception à la règle.

## 2.2 Des points de vue étudiants

L'écoute des points de vue étudiants invite à une ouverture des perspectives. Pour résumer, en quelques mots, la vision globale de la réussite qui semble émerger de la consultation étudiante, on peut dire ceci : **réussir c'est d'abord se développer, au regard d'objectifs personnels, et ce, dans un univers qui déborde le champ du scolaire**. Les propos recueillis mettent notamment en relief **quatre aspects particuliers**. Tel est du moins le message fondamental qui se dégage des points de vue émis.

**Premièrement, on retrouve cette idée de développement, de découverte, de progrès, de connaissances acquises, mais surtout maîtrisées parce que utilisables et transférables**; connaissances disciplinaires ou professionnelles, mais aussi connaissances relatives au développement de son identité, développement de la connaissance de soi et de son orientation professionnelle. C'est sans doute l'aspect auquel les étudiantes et les étudiants se sont référés le plus largement, lorsqu'ils ont été invités à s'exprimer sur la signification de la réussite. Réussir veut donc dire ici avoir

---

4. Par la définition qu'il fait du métier d'élève, Perrenoud présente une dimension de la réussite éducative non sans importance et qui renvoie d'ailleurs à ces aspects qui concernent les curriculums cachés. Ainsi, dit-il, « le métier d'élève est ici défini avant tout comme l'apprentissage des règles du jeu. Être un bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à « jouer le jeu », à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme, autant que de la compétence », dans Régine Sirota, « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n° 104, 1993, p. 89.

5. Pierrette Bouchard et Jean-Claude St-Amant, « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes », *Recherches féministes*, vol. 6, n° 2, 1993, p. 22.

6. Eric Plaisance, « L'éclairage de la sociologie de l'éducation, Échec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation », *Psychologie Française*, n° 34-4, 1989, p. 231.

---

le sentiment que l'on comprend ce que l'on a appris et que l'on est capable de l'appliquer, avoir le sentiment que l'on progresse, que l'on découvre des choses, que l'on « explore en largeur », que l'on s'est amélioré, que l'on a acquis une compétence ou encore une meilleure compréhension de la vie, de ce que l'on est personnellement et de ce que l'on veut être professionnellement, sentiment d'avoir été stimulé et d'avoir acquis la « capacité de s'autostimuler », d'avoir développé son autonomie, enfin, dans certains cas, cela peut aussi impliquer le sentiment d'avoir relevé des défis et vaincu des obstacles importants.

**Deuxièmement**, si réussir implique pour plusieurs cette idée de développement, de cheminement, **la réussite, c'est aussi ce passeport pour l'emploi ou la poursuite d'études supérieures dans le programme convoité**. Rares sont ceux et celles qui associent simplement la réussite à l'obtention du diplôme. Lorsque l'on renvoie au diplôme ou encore aux bonnes notes acquises, c'est nécessairement en fonction du passeport qu'ils représentent. Le diplôme n'a de sens que dans la mesure où il donne accès au travail ou à l'université.

**Troisièmement**, il est également frappant de constater que, pour plusieurs, **l'étalon de mesure de la réussite est d'abord personnel**. Dans ces cas, la réussite impliquerait l'atteinte d'objectifs que l'on s'est fixés personnellement. C'est aller chercher les résultats qui correspondent à ses capacités. C'est d'avoir réalisé des choses par choix et non par obligation.

**Quatrièmement**, au-delà de cette idée que la réussite est un développement qui dépasse les frontières du scolaire, il y a aussi cette **idée que la réussite ne prend réellement tout son sens que lorsqu'elle s'inscrit dans un ensemble d'activités et d'engagements**. Pour certaines personnes, en effet, obtenir de bonnes notes ne pourrait être synonyme de réussite si ces performances scolaires ne s'accompagnaient pas de réalisations substantielles dans d'autres domaines parascolaires et extrascolaires. Pour ces jeunes, la réussite est constituée d'un ensemble de réalisations tant sur le plan scolaire que social et professionnel.

On y retrouve, en somme, **une vision plutôt large de la réussite, réussir ses cours ne représentant qu'un élément parmi d'autres, une composante d'un ensemble souvent plus vaste**. Considérée de cette façon, la réussite n'est donc pas que scolaire. Elle ne se concrétise pas, non plus, que par la sanction scolaire, même si on convient qu'elle puisse y contribuer. **La réussite proprement scolaire ne semble d'ailleurs avoir de sens que si elle permet le développement de la personne et son insertion sociale**. Réussir, c'est aussi et même surtout pouvoir utiliser, réinvestir, voire prolonger les apprentissages scolaires dans un univers professionnel qui convient à la personne concernée. Pour plusieurs, il est aussi significatif de pouvoir « performer », en même temps, dans d'autres secteurs d'activités (travail rémunéré, activités parascolaires, organisation matérielle de la vie quotidienne, etc.). Réussir va donc bien au-delà des bonnes notes, ces dernières étant d'ailleurs souvent considérées par les élèves comme de mauvais indicateurs des apprentissages.

---

En outre, prise globalement, la vision de la réussite des jeunes paraît **plus large, plus englobante que celle projetée par le système scolaire et ses représentants**. C'est du moins ce qui se dégage des propos entendus. En effet, plusieurs ont livré cette impression que la préoccupation pour la compréhension et le transfert des apprentissages pouvait souvent céder le pas à la pression de la matière à couvrir et de la note de passage à atteindre dans le temps prescrit. **Alors que la conception de la réussite véhiculée par le système tend peut-être d'ailleurs à se rétrécir**, dans un contexte où la sélection s'accroît sous la pression de la croissance des effectifs et de la réduction des ressources, notamment, **celle d'un grand nombre d'étudiants et d'étudiantes semble s'inscrire dans une perspective plus extensive**. Les contraintes du marché du travail, le sentiment de marginalité que les jeunes semblent éprouver dans le contexte socio-politico-économique actuel, la proximité qui se développe de plus en plus entre jeunes et adultes, mettant ainsi en relief la diversité des chemine-ments, sont autant de facteurs susceptibles de contribuer au développe-ment d'une vision plus large de la réussite chez les jeunes. Tout indique que les mêmes conditions pourraient engendrer des effets différents, voire opposés, selon que l'on se retrouve dans la position de celui ou de celle qui apprend ou dans la position de celui ou de celle qui a charge de dis-penser la formation, d'où les écarts possibles dans les façons de concevoir la réussite et, forcément, dans les conditions pour y parvenir.

**Par ailleurs, cette vision de la réussite qui émerge des points de vue des étudiantes et des étudiants rencontrés paraît à certains égards éclatée, vraisemblablement parce qu'elle se construit en référence à un ensemble de phénomènes qui représentent pour eux et elles autant de lieux d'apprentissages**. C'est le cas, par exemple, de la vie amoureuse, de la vie en appartement, du travail rémunéré, autant de domaines ou de secteurs d'activités par rapport auxquels les jeunes sont en apprentissage, qu'ils souhaitent vivre en complémentarité et qui interfèrent dans leur vision de la réussite. **Une telle vision interpelle le système en lui rappelant, notamment, que l'activité scolaire n'est pas la seule source d'apprentissages, bien que l'école soit peut-être, par contre, la seule à avoir le mandat d'en favoriser la synthèse et l'intégration en vue du développement des personnes et de leur insertion socio-professionnelle**.

### 2.3 La perspective retenue par le Conseil

Ainsi qu'en témoignent les définitions précédentes, les conceptions de l'échec et de la réussite demeurent somme toute très relatives. Mais le choix d'une définition ou d'une perspective n'est pas secondaire ou acces-soire pour autant. Bien au contraire, il traduit des orientations et des priorités de système, de la même façon qu'il circonscrit le champ réel des interventions possibles. On peut comprendre que, lorsqu'on a charge d'administrer les fonds publics dans le contexte économique actuel, on soit tenté de réduire la réussite à l'obtention du diplôme dans le temps prescrit. Mais on comprendra aussi qu'une telle approche comporte de sérieuses limites<sup>7</sup>. Elle peut avoir l'effet d'un miroir déformant et ainsi contribuer

---

7. Pour plus de précisions on peut se reporter au chapitre 1, sections 1.2 et 1.3 du présent avis où plusieurs remarques sont faites par rapport à la diplomation.

---

davantage à desservir la réussite qu'à la favoriser. Le Conseil, pour sa part, ne peut souscrire à une vision aussi réductrice de la réalité. Considérant la littérature existante, les données disponibles sur les caractéristiques des populations étudiantes, les indicateurs statistiques associés à la réussite, la conception de la réussite qui se dégage de la consultation étudiante, de même que les objectifs de scolarisation qu'il a lui-même proposés pour l'enseignement supérieur<sup>8</sup>, le Conseil opte pour **une perspective plutôt large que restreinte de la réussite, une perspective de réussite éducative, une perspective qui va au-delà des frontières du scolaire, une perspective qui prend aussi réellement en compte le caractère non immuable de la normalité scolaire, tout en ne sacrifiant pas les exigences, ni la mission essentielle ou fondamentale de l'école.** Il y a là le défi de parvenir à prendre en compte les données du contexte actuel, sans nostalgie d'une époque révolue, ni compromis sur la mission essentielle de l'école. Ceci suppose une certaine redéfinition de la normalité scolaire sous-jacente à la conception de la réussite scolaire dans le contexte de l'école de masse des années 1990.

Préoccupé par cette redéfinition de la normalité scolaire, le Conseil indique ici les balises qui structurent la perspective qu'il adopte pour sa propre réflexion sur la réussite et qu'il soumet à l'analyse des acteurs scolaires. Tout en respectant les exigences et standards propres à cet ordre d'enseignement, la réussite visée en est d'abord une qui devrait dépasser la maîtrise immédiate des savoirs telle qu'attestée par la réussite des cours. Elle devrait dépasser la définition minimale à laquelle s'est trop souvent astreinte la recherche empirique, en ne négligeant pas, cette fois, la conversion nécessaire du « capital scolaire » en « capital socioprofessionnel ». **La réussite scolaire n'a de sens que dans la mesure où elle permet aux personnes de se développer personnellement, socialement et professionnellement.** Sa portée n'est d'ailleurs pas étrangère aux liens qui auront été faits entre les différents apprentissages scolaires et extrascolaires, liens auxquels les populations étudiantes semblent accorder beaucoup d'importance. Il y aurait là **une première balise** qui implique, entre autres choses, pour le système scolaire, non seulement une perspective qui déborde le scolaire, mais aussi le développement de réelles possibilités d'intégration et de transferts des apprentissages, et ce, tout en maintenant des standards de haut niveau.

Mais il importe aussi de se donner une perspective qui permette de prendre en compte la diversité des populations étudiantes et donc la diversité des objectifs et des cheminements des différents acteurs. Le Conseil y voit **une seconde balise** à respecter. Qu'il soit question d'échec ou de réussite, le prototype étudiant considéré demeure la plupart du temps l'étudiant régulier traditionnel. Or, l'école de masse implique non seulement une augmentation du volume des effectifs, mais aussi la présence de beaucoup d'autres types d'étudiantes et d'étudiants qui n'ont pas les caractéristiques de l'étudiant traditionnel de l'enseignement régulier et qui s'inscrivent dans des logiques et des systèmes d'action fort différents; personnes qui veulent

---

8. CSE, *L'Enseignement supérieur*...], p. 95.

---

et peuvent réussir, mais avec des moyens qui diffèrent des modèles traditionnels sans pour autant sacrifier les exigences de qualité liées à la réussite. **La perspective retenue par le Conseil vise à permettre cette ouverture, c'est-à-dire cette reconnaissance de la diversité des populations et des cheminements, au regard de la trajectoire aussi bien que du temps consenti. Il ne pourrait donc accepter que l'on réduise la réussite à un modèle unique auquel toutes et tous seraient astreints.**

Au-delà de cette diversité des cheminements, il importe également de reconnaître l'importance de la problématique de la maturation du choix vocationnel qui interpelle tout particulièrement les jeunes de cet âge. Il y aurait là une **troisième balise**. Est en cause ici cette idée plusieurs fois exprimée par le Conseil selon qui **le soutien à l'orientation doit faire partie des mandats des établissements collégiaux**, et ce, d'autant plus que les élèves accèdent à l'enseignement supérieur plus jeunes aujourd'hui que dans le passé. Considérée sous l'angle de la réussite, cette responsabilité des collèges pourrait même impliquer, par exemple, que l'on considère comme une réussite le fait pour un individu donné d'avoir enfin trouvé sa voie professionnelle, même si cela supposait un retour en formation professionnelle au secondaire.

Enfin, en référence à une **quatrième balise**, le Conseil est d'avis qu'on ne saurait concevoir la réussite scolaire sans considérer les limites matérielles et financières du système. Les individus ont leurs contraintes et leurs exigences, le système scolaire a aussi les siennes. Avec les années, le temps pris par plusieurs pour compléter leur formation collégiale s'est allongé. Plusieurs facteurs sont responsables de ce phénomène, mais tous ne sont pas inévitables ni socialement acceptables. Pour que les contraintes du système ne se retournent pas en pénalités pour certaines catégories d'individus, donc d'abord pour des raisons d'équité, **les possibilités de réussite scolaire doivent aussi se définir à l'intérieur de certaines limites.**

## DES BALISES POUR RELIRE LES PRATIQUES SCOLAIRES

---

Une fois posés quelques grands repères pour jauger la réussite dans le contexte de l'enseignement supérieur de masse d'aujourd'hui, le Conseil indique maintenant, en prenant cette fois significativement appui sur le discours étudiant, des orientations qui, selon lui, devraient guider les pratiques organisationnelles et pédagogiques, dans une perspective de réussite éducative. Avant d'amorcer la discussion sur les conditions de réussite, objet de la troisième partie de cet avis, il apparaît utile, en effet, de prendre acte de ces préoccupations fondamentales qui transcendent les commentaires étudiants et que le Conseil retient comme messages fondamentaux et structurants d'une approche de la réussite. Il est d'abord question de ce qui, du point de vue des étudiantes et des étudiants rencontrés, apparaît comme le moteur premier de la réussite. Le Conseil y reconnaît d'ailleurs une capacité fondamentale à développer. Pour y parvenir, deux orientations sont ensuite mises en relief, orientations qui devraient guider une relecture des pratiques scolaires, dans une perspective de réussite.

### 3.1 Une capacité fondamentale à développer : l'appropriation de son projet de vie et de sa démarche d'apprentissage

Considérant la littérature sur les facteurs de réussite, on risque peu de se tromper en disant que le moteur premier réside chez celle ou celui qui apprend et qui est suffisamment motivé pour réellement s'engager dans une démarche d'apprentissage. Le discours des étudiantes et des étudiants rencontrés s'inscrit d'ailleurs parfaitement dans cette ligne de pensée. Pour résumer leurs propos en quelques mots, on pourrait dire que **le moteur premier de la réussite éducative réside dans la capacité de voir clair dans son projet de vie, de le gérer de façon autonome et d'y consentir des investissements substantiels, ne se limitant pas nécessairement au temps des études.**

Pour bien saisir le sens et la portée de cette capacité fondamentale perçue comme moteur premier de la réussite, il importe de revenir plus explicitement aux propos étudiants. Ainsi, se connaître soi-même, savoir où on s'en va, aimer sa matière, avoir un but précis, être motivé, mature et autonome, voilà des conditions jugées essentielles à la réussite. Ce qui semble en cause ici, c'est principalement cette capacité de voir clair dans son projet de vie et de le gérer de façon autonome. **Le moteur le plus largement reconnu relèverait donc, de toute évidence, de celui ou de celle qui apprend et qui a réussi à s'approprier en quelque sorte son projet de vie et sa démarche d'apprentissage.** C'est là un des messages les plus tangibles des personnes rencontrées qui persévèrent dans leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme.

Parlant de ce qui rend possible, provoque ou stimule l'engagement, **des références ont été faites aux parents, amis ou enseignants, dont on juge le comportement déterminant dans la démarche de formation.** Dans certains cas, c'est l'exemple de copains ou de copines qui s'investissent dans leurs études et qui en parlent avec enthousiasme. On peut aussi tirer une leçon d'une expérience négative de laisser-aller vécue par des camarades. Dans d'autres cas, ce sont les encouragements prodigués par un enseignant ou une enseignante, ou encore sa passion, sa capacité de piquer la curiosité des étudiantes et des étudiants, de venir les chercher dans leur vécu. Ce peut être aussi la référence à des parents dont la ténacité dans leur propre entreprise et l'éthique du travail qu'ils communiquent

---

servent de modèle. On a parlé, aussi, des convictions parentales à l'égard du collégial et du fait que cet ordre d'enseignement représente, à leurs yeux, le minimum de scolarité à acquérir pour être fonctionnel dans la société actuelle. Le soutien affectif que les parents peuvent offrir semble également agir sur la persévérance. On a aussi fait référence à des qualités particulières du cadre d'apprentissage. Ainsi en est-il de celui qui, par exemple, permet de faire des liens entre les apprentissages, entre la théorie et la pratique, entre le marché du travail et l'école; permet de saisir l'utilité de ce qui est appris; enfin, présente des exigences et permet de tirer profit de ses échecs.

**Mais il semble que ce soit d'abord une question de dispositions personnelles qui entre en ligne de compte.** À cet égard, **le fait de penser avoir fait le bon choix**, d'être à sa place, de savoir où l'on s'en va et de connaître le chemin pour y parvenir, d'avoir un objectif accessible et à « portée de conscience », semble représenter pour plusieurs une donnée déterminante, sinon la principale condition. Mais d'autres phénomènes entrent aussi en ligne de compte. Ainsi en est-il de ce sentiment qu'on travaille pour soi et par intérêt personnel, que la formation et les efforts consentis rapportent sur le plan personnel, qu'on y retrouve un moyen d'améliorer sa qualité de vie, de réaliser « enfin » quelque chose dans la vie, de constater que ses efforts conduisent à quelque chose qu'on aime, qu'ils rapprochent du but visé. La maturité et la responsabilité sont également vues comme des conditions importantes d'engagement. La capacité de « gérer la liberté que le collège offre et d'utiliser cette liberté à son avantage » en est, semble-t-il, une manifestation. Le fait de découvrir le sens et l'importance de la formation « ici et maintenant, pas uniquement pour plus tard » en serait, selon eux, une autre facette.

Par ailleurs, **l'investissement consenti représente, certainement, un autre message important.** Par leurs propos, les étudiantes et les étudiants rencontrés n'ont pas livré un message de facilité, bien au contraire. Pour réussir, il faut consentir beaucoup d'énergie. Celles et ceux qui parviennent à obtenir leur diplôme sont des personnes occupées, voire très occupées dans bien des cas. Certaines personnes y sacrifient toute autre forme d'activités, les études accaparant tout leur temps ou presque. Chez d'autres, les études doivent cohabiter avec d'autres activités rémunérées ou non. Cette cohabitation est même considérée par plusieurs comme une condition de réussite des études<sup>1</sup>. En outre, les exigences sont souvent bien accueillies. D'ailleurs les professeurs qu'on apprécie le plus comptent parmi ceux et celles qui ont, entre autres caractéristiques, d'être exigeants. Cette ouverture aux exigences est cependant assortie de plusieurs conditions, à savoir: être aussi exigeants pour eux-mêmes; exiger pour le développement et non pour le contrôle; exiger avec des limites et des pressions raisonnables; exiger en considérant l'ensemble des contraintes imposées aux élèves; poser des exigences tout en formulant des consignes claires, en en démontrant l'utilité, en garantissant un *feedback* sur les résultats, et ce, dans un climat de confiance, de complicité et de négociation. En

---

1. Voir le chapitre portant sur l'articulation scolaire-parascolaire.

---

somme, bien que les conditions de vie des personnes qui réussissent leurs études soient variables, leur vie demeure la plupart du temps très bien remplie. Il y a là une image qui diffère grandement de celle de la facilité, du laisser-faire et du non-engagement à laquelle les jeunes d'aujourd'hui sont trop souvent associés. Ce n'est donc pas un message de facilité qu'ils ont livré, bien au contraire. Mais ce n'est pas non plus un message d'exclusivité accordée aux études. Le Conseil croit important de faire valoir cette autre image des jeunes.

### 3.2 Des orientations à privilégier pour en favoriser l'émergence

Cela dit, il importe maintenant de s'interroger sur ce qui permet l'émergence ou le développement d'une telle capacité. Les points de vue exprimés dans le cadre de la consultation faite en milieu étudiant illustrent d'ailleurs l'importante contribution des collèges et de leurs acteurs à l'émergence de cette capacité fondamentale, tout en rappelant aussi qu'ils ne peuvent y parvenir sans la contribution des autres acteurs, plus particulièrement celle des parents, des amis, des entreprises et des médias.

Des points de vue recueillis, le Conseil voit poindre deux orientations qu'il endosse et choisit de porter ici à l'attention des acteurs scolaires. Ainsi, de manière à guider la contribution des collèges à l'émergence de **cette capacité fondamentale qui consiste à voir clair dans son projet de vie, à le gérer de façon autonome et à y consentir des investissements substantiels, le Conseil croit qu'il faut faire en sorte que l'organisation scolaire contribue réellement à donner sens à la formation. Il pense aussi qu'il faut s'assurer que l'environnement scolaire soit réellement porteur de réponses aux besoins parfois conflictuels de soutien et d'autonomie des populations étudiantes.**

Le Conseil croit, en effet, qu'il faut faire en sorte que **l'organisation scolaire contribue réellement à donner sens à la formation.** L'arrivée au collégial correspond à l'accès à l'enseignement supérieur, ce qui représente pour plusieurs le passage d'un univers où la signification semble dictée de l'extérieur, à un autre où le sens est plus intériorisé, plus personnalisé, plus intrinsèque. Les collèges peuvent certainement contribuer à cette quête de sens, à cette entreprise de construction de sens, même si elle s'inscrit dans une dynamique qui va bien au-delà de l'univers scolaire. Comme on le verra dans les chapitres suivants, les propos des jeunes sur la réussite regorgent d'indicateurs de cette recherche de sens et d'illustrations des moyens qu'ont les collèges de donner sens ou non-sens à la formation. Aussi, ce que d'aucuns qualifient d'utilitarisme ou de pragmatisme devrait peut-être se lire autrement. Pour contribuer à la construction du sens des apprentissages, non seulement à long terme (parce qu'il est apparu évident qu'on ne pouvait fonctionner qu'en raison d'avantages différés, ou dans une perspective de préparation à la vie), mais «ici et maintenant», plusieurs pistes émergent des propos entendus. Elles renvoient d'ailleurs à autant de champs de pratiques dont le Conseil suggère la relecture, dans une perspective de réussite.

Il croit, également, qu'il faut **s'assurer que l'environnement scolaire soit réellement porteur de réponses aux besoins parfois conflictuels**

---

**de soutien et d'autonomie des populations étudiantes, c'est-à-dire faire en sorte que le milieu scolaire sache offrir le soutien nécessaire pour rendre capable d'autonomie.** Les étudiantes et les étudiants rencontrés ont clairement fait référence au caractère obligatoire de l'enseignement secondaire, contrairement au caractère, apparemment du moins, plus optionnel ou moins contraignant de l'enseignement supérieur. Plusieurs ont évoqué l'impression de s'être retrouvés au secondaire par obligation, dans un contexte où tout est imposé de l'extérieur, tandis qu'au collégial on peut y être par choix, dans un projet qui appartient avant tout à celui ou à celle qui s'y inscrit<sup>2</sup>. Cet espace de choix associé aux études collégiales ne semble d'ailleurs pas étranger à ce qui peut, selon eux, favoriser la réussite, bien au contraire. Si les jeunes doivent pouvoir bénéficier d'un encadrement, leurs propos indiquent qu'il existe certainement aussi une marge importante d'autonomie à préserver, voire à développer. Le fait que celles et ceux qui ont associé les études collégiales à des études choisies plutôt qu'imposées soient précisément des personnes ayant obtenu leur diplôme d'études collégiales ou étant sur le point de l'obtenir, indique peut-être d'ailleurs toute l'importance de cette notion de choix dans la problématique de la réussite. La possibilité de réussir ses études collégiales serait alors d'autant plus grande que l'élève aurait le sentiment de les avoir réellement choisies.

Sans qu'il soit question d'offrir une formation ou des programmes à la carte, l'organisation de la formation devrait, néanmoins, pouvoir préserver ce «sentiment de faire des choses par choix, sans être poussé dans le dos... pas pour faire plaisir aux autres ou par obligation, mais pour toi... contrairement au secondaire». Le Conseil y voit un défi important, une autre condition d'émergence à signaler. Mais l'organisation devrait aussi pouvoir contribuer au développement de la maturité et de la prise en charge qui représentent des facteurs importants dans la dynamique de la réussite. Des facteurs qu'on aurait tort, cependant, de tenir pour acquis, à l'arrivée au cégep. Des facteurs qui se bâtissent au cours des études collégiales. Pour plusieurs personnes, la réelle prise en charge ne s'amorce, a-t-on dit, qu'au collégial et représente une donnée centrale de l'engagement dans les études. Le Conseil est d'avis que la préoccupation de susciter l'engagement tout en permettant l'utilisation responsable d'une réelle marge de manoeuvre doit guider l'organisation des études.

\* \*  
\*

---

2. Il serait intéressant, d'ailleurs, de creuser les fondements d'une telle perception. Sur quelles données objectives repose-t-elle? Peut-on y voir une illustration ou une projection sur les étudiantes et les étudiants de l'univers contraignant qui caractérise en particulier l'école primaire et l'école secondaire? Est-ce une question de développement des individus qui est en cause ici? Est-ce plutôt une illustration des *habitus* acquis par le curriculum caché et, en l'occurrence ici, ce que peut véhiculer une organisation scolaire très contraignante, qui laisse, somme toute, très peu de place à l'exercice de l'autonomie, tant chez le personnel enseignant que chez les élèves? Larosc et Roy (*op. cit.*, 1993, p. 74) ont d'ailleurs noté, de leur côté, dans le passage secondaire-collégial des changements de croyances scolaires, chez les étudiantes et les étudiants.

---

**Le Conseil signale donc ici la perspective qu'il retient :**

- 5. Plutôt qu'une définition formelle de la réussite, le Conseil soumet à la réflexion des acteurs scolaires quatre balises permettant de jauger la réussite, balises qui supposent une redéfinition de la normalité scolaire. Ainsi, la conversion du capital scolaire en capital socioprofessionnel, la diversité des cheminements, la problématique du choix vocationnel, ainsi que les limites matérielles et financières du système représentent autant de repères, peut-être non suffisants, mais néanmoins essentiels pour une mise à jour de la définition de la réussite; en d'autres termes, autant de repères pour jauger la réussite dans le contexte actuel;**
- 6. Profondément touché par les points de vue étudiants, le Conseil partage avec eux cette idée que la réussite relève d'abord et avant tout de cette capacité fondamentale qui consiste à pouvoir s'approprier son projet de vie et sa démarche d'apprentissage. Il croit aussi qu'il s'avérerait fort pertinent de procéder à une relecture des pratiques scolaires, au regard de cette double orientation visant à ce que l'organisation scolaire contribue réellement à donner sens à la formation, d'une part, et à ce que l'environnement scolaire ait un réel potentiel de réponses aux besoins parfois conflictuels de soutien et d'autonomie des populations étudiantes, d'autre part.**

Ces deux énoncés résument l'essentiel de la perspective retenue par le Conseil pour traiter de la réussite. C'est donc en fonction de ces orientations qu'il faut lire et comprendre la discussion qui suit et qui porte sur des conditions de réussite ou, plus particulièrement et concrètement, sur des pratiques organisationnelles et pédagogiques que le Conseil voit porteuses du sens et du soutien nécessaires à la réussite.

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533

534

535

536

537

538

539

540

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

562

563

564

565

566

567

568

569

570

571

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

623

624

625

626

627

628

629

630

631

632

633

634

635

636

637

638

639

640

641

642

643

644

645

646

647

648

649

650

651

652

653

654

655

656

657

658

659

660

661

662

663

664

665

666

667

668

669

670

671

672

673

674

675

676

677

678

679

680

681

682

683

684

685

686

687

688

689

690

691

692

693

694

695

696

697

698

699

700

701

702

703

704

705

706

707

708

709

710

711

712

713

714

715

716

717

718

719

720

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

759

760

761

762

763

764

765

766

767

768

769

770

771

772

773

774

775

776

777

778

779

780

781

782

783

784

785

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

812

813

814

815

816

817

818

819

820

821

822

823

824

825

826

827

828

829

830

831

832

833

834

835

836

837

838

839

840

841

842

843

844

845

846

847

848

849

850

851

852

853

854

855

856

857

858

859

860

861

862

863

864

865

866

867

868

869

870

871

872

873

874

875

876

877

878

879

880

881

882

883

884

885

886

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

901

902

903

904

905

906

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

920

921

922

923

924

925

926

927

928

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

939

940

941

942

943

944

945

946

947

948

949

950

951

952

953

954

955

956

957

958

959

960

961

962

963

964

965

966

967

968

969

970

971

972

973

974

975

976

977

978

979

980

981

982

983

984

985

986

987

988

989

990

991

992

993

994

995

996

997

998

999

1000

## DES CONDITIONS PRÉPONDÉRANTES DE RÉUSSITE

---

Dans cette troisième et dernière partie, le Conseil traite de conditions de réussite au collégial, et ce, tout particulièrement en s'appuyant sur les propos étudiants. En effet, les conditions ou stratégies de réussite formulées ici ont ceci de particulier qu'elles émergent pour beaucoup de la réflexion étudiante et que le Conseil, suite à ses analyses, a choisi de les endosser. Il n'est donc pas question de prétendre ici à l'exhaustivité. Bien d'autres phénomènes interviennent dans la dynamique de la réussite. En outre, tout en s'inspirant de perceptions étudiantes, perceptions qui rejoignent d'ailleurs par moments les grandes orientations à la base du renouveau en cours dans le réseau collégial, le Conseil n'a pas voulu non plus s'en faire l'écho parfait. Il se garde aussi de toute tentative de généralisation, refusant ainsi de prêter ce propos à tous les étudiants et à toutes les étudiantes du réseau.

Dans cette troisième partie, **le Conseil retient cinq grands enseignements représentant autant de conditions prépondérantes de réussite.** En d'autres termes, il fait état d'autant de moyens de favoriser l'émergence de cette capacité fondamentale évoquée précédemment comme moteur premier de la réussite et d'autant de pratiques à la fois porteuses de sens et de soutien au projet de formation et donc à l'engagement de l'élève dans ses études. **Le premier** moyen rappelle ce rôle de soutien au processus de choix vocationnel auquel les collèges sont conviés, une fois de plus. **Le second** renvoie à l'importance du soutien par les pairs. **Le troisième** concerne l'intégration des apprentissages. **Le quatrième** a trait au temps scolaire. Enfin, **le cinquième**, et non le moindre de ces enseignements, a pour objet la relation maître-élève dont le Conseil réitère le caractère prépondérant. Après avoir reconnu comme moteur premier de la réussite cette capacité fondamentale de s'approprier son projet de formation et sa démarche d'apprentissage, le Conseil partage donc avec les étudiantes et les étudiants rencontrés ce besoin de pratiques à la fois porteuses de sens et de soutien, ainsi qu'en témoignent les prochains chapitres.

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533

534

535

536

537

538

539

540

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

562

563

564

565

566

567

568

569

570

571

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

623

624

625

626

627

628

629

630

631

632

633

634

635

636

637

638

639

640

641

642

643

644

645

646

647

648

649

650

651

652

653

654

655

656

657

658

659

660

661

662

663

664

665

666

667

668

669

670

671

672

673

674

675

676

677

678

679

680

681

682

683

684

685

686

687

688

689

690

691

692

693

694

695

696

697

698

699

700

701

702

703

704

705

706

707

708

709

710

711

712

713

714

715

716

717

718

719

720

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

759

760

761

762

763

764

765

766

767

768

769

770

771

772

773

774

775

776

777

778

779

780

781

782

783

784

785

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

812

813

814

815

816

817

818

819

820

821

822

823

824

825

826

827

828

829

830

831

832

833

834

835

836

837

838

839

840

841

842

843

844

845

846

847

848

849

850

851

852

853

854

855

856

857

858

859

860

861

862

863

864

865

866

867

868

869

870

871

872

873

874

875

876

877

878

879

880

881

882

883

884

885

886

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

901

902

903

904

905

906

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

920

921

922

923

924

925

926

927

928

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

939

940

941

942

943

944

945

946

947

948

949

950

951

952

953

954

955

956

957

958

959

960

961

962

963

964

965

966

967

968

969

970

971

972

973

974

975

976

977

978

979

980

981

982

983

984

985

986

987

988

989

990

991

992

993

994

995

996

997

998

999

1000

### DE RÉELLES POSSIBILITÉS DE SOUTIEN AU CHOIX VOCATIONNEL

---

Pour réussir, il faut connaître sa voie ou, tout au moins, cheminer en ayant le sentiment qu'on s'en rapproche. Ce message très présent dans le discours étudiant rappelle, une fois de plus, ce besoin de soutien au choix vocationnel, sans lequel la formation ne peut trouver tout son sens. Ce n'est pas la première fois que le Conseil intervient sur cette problématique de l'orientation<sup>1</sup>. Il est, en outre, bien conscient que des efforts sont faits dans le réseau collégial pour en tenir compte. Mais il demeure encore convaincu qu'il y a là un facteur prépondérant de réussite, auquel on n'accorde peut-être pas toute l'attention nécessaire, conviction d'ailleurs soutenue par les propos recueillis en milieu étudiant. D'où l'intérêt d'y revenir, encore une fois, et ce, d'autant plus que les commentaires exprimés dans le cadre de la consultation contribuent à semer le doute sur la qualité du soutien disponible. Dans ce chapitre, le Conseil rappelle d'abord le témoignage étudiant relatif à la responsabilité de l'ordre collégial en ce qui a trait au processus de choix vocationnel. Il poursuit en s'interrogeant sur les conditions d'exercice de cette responsabilité, réfléchissant, d'abord sur les critiques faites par les jeunes à propos des services disponibles, ensuite sur les possibilités d'exploration offertes en milieu collégial. Il termine, finalement, en rappelant le caractère institutionnel de ce soutien au choix vocationnel.

#### 4.1 Le cégep comme lieu de maturation du choix vocationnel

Pour la grande majorité des personnes rencontrées, **le collégial représente un lieu important, sinon le plus important, de maturation du choix professionnel**. Ainsi, on n'hésite pas à affirmer qu'à 16 ou 17 ans, on est trop jeune pour faire un choix professionnel, qu'on ne possède pas la maturité requise. On croit que la majorité des finissants et des finissantes du secondaire sont encore très confus par rapport à leur orientation professionnelle, lorsqu'ils arrivent au cégep, et ce, même s'ils s'inscrivent au secteur technique. Des personnes ont prétendu que le collégial représentait même le lieu par excellence de cristallisation du choix, «la place du virage», «la dernière chance de trouver sa voie», «l'occasion de préciser, de terminer son choix». On a souligné, par ailleurs, le manque de possibilités au secondaire pour supporter le développement du choix professionnel, mais on a aussi reconnu que la question ne pouvait pas se régler au secondaire, étant donné le jeune âge des élèves, notamment.

Ces données n'ont rien d'étonnant, elles confirment, largement, ce que le Conseil avait pu observer quelques années plus tôt. En effet, lors d'une enquête<sup>2</sup> réalisée en 1992, il avait été possible d'identifier trois catégories d'élèves au regard de la précision du projet de formation : une première dont le projet scolaire est relativement précis, à savoir une minorité d'environ 20%; une deuxième de plus de 50%, composée de personnes qui cherchent activement à se trouver une voie, mais n'y parvenant qu'en deuxième année ou même une fois rendues à l'université; enfin, une

1. Il s'agit d'une problématique récurrente dans ses écrits. Entre autres, en 1988-1989, l'orientation scolaire et professionnelle faisait l'objet du rapport annuel du Conseil. Plus récemment, en 1992, dans son avis intitulé : *L'Enseignement supérieur...*, il y accordait, également, une grande importance.

2. CSE, *Les Nouvelles Populations étudiantes...*, 1992, p. 37.

---

#### 4.2 Des conditions propices à l'expression d'un soutien substantiel

troisième formée de ceux et de celles qui ne savent pas trop pourquoi ils sont au cégep et qui pourrait représenter environ 25 % de la population de l'enseignement régulier. Manifestement, les collèges incarnent ce lieu de clarification, ce temps de maturation vécu et perçu différemment par les personnes qui les fréquentent. Ce temps qui pour plusieurs représente même une véritable période de crise existentielle<sup>3</sup>.

Bien que l'on perçoive les collèges comme des lieux de maturation du choix vocationnel, le recours aux services de soutien à l'orientation ne paraît pas assuré pour autant, du moins si l'on en juge par les propos étudiants. **Les personnes attachées à ces services ont fait l'objet de commentaires dans la majorité des groupes rencontrés, mais plus souvent qu'autrement ce fut pour en faire la critique et non l'éloge,** soit parce qu'on les considère peu disponibles (on a signalé à ce propos des périodes d'attente de un à trois mois avant d'obtenir un premier rendez-vous), soit qu'on considère qu'ils ne peuvent offrir qu'un soutien très limité, étant mal outillées, dit-on, pour éclairer les choix professionnels. Certaines personnes ont d'ailleurs fait état d'expériences particulièrement négatives vécues au secondaire, ce qui n'est pas pour les inciter à consulter au collégial. En outre, **plusieurs ont reconnu être mal informés quant aux services réellement offerts et quant aux façons d'y accéder.** Certains ont même prétendu que la localisation de ces services dénotait un manque de considération pour ces personnels et leurs fonctions. Tout en étant d'avis que des services de soutien à l'orientation sont essentiels, on a également signifié que **le fait d'y recourir n'allait pas de soi, tant pour des raisons d'ordre physique ou matériel que d'ordre psychologique.** Quelques interventions ont aussi été faites pour souligner la qualité des services reçus, mais bien souvent accompagnées d'une réserve par rapport à la disponibilité des personnels.

**Les aides pédagogiques individuels (API) sont aussi des intervenants et des intervenantes qu'il est impossible de dissocier** du soutien au cheminement de l'élève et par conséquent de ce processus de maturation du choix vocationnel, considérant plus particulièrement leur rôle dans les modifications d'horaires, les choix de cours et les changements de programme. Contrairement aux autres intervenants ou intervenantes, rares sont les étudiants et les étudiantes qui n'auront pas rencontré un API, au moins une fois durant leur séjour au collégial. L'API devient en quelque sorte une référence obligée. Cependant, du point de vue des personnes consultées, cette référence ne donne pas toujours lieu à des expériences très positives. En effet, **si le portrait des services d'orientation n'est pas sans faille, celui des API est encore plus négatif.** Bien sûr, **certaines personnes ont reconnu l'apport essentiel de leurs API dans leur propre réussite,** signalant, par exemple, leur grande disponibilité, le caractère stimulant des encouragements prodigués, les conseils précieux dans les choix de cours et de programmes ou encore la référence à une ressource

---

3. Guy Côté, *Éthique, spiritualité et religion au cégep*, Rapport d'une recherche du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, 1992, p. 33.

---

particulière. D'autres ont plutôt parlé de soutien modeste, essentiellement technique, mais néanmoins adéquat. **Mais il fut plus spontanément et plus largement question de lacunes.** À maintes reprises on a abordé le manque de disponibilité des API, évoquant les listes d'attente, la rapidité des entretiens ou encore l'accueil peu chaleureux. On a aussi fait état de problèmes liés à l'incapacité de répondre aux questions posées ou encore à la transmission d'informations qui se sont avérées fausses. On a critiqué leur travail lorsqu'il se limitait trop exclusivement aux horaires. Dans certains milieux, on a même prétendu qu'il arrivait que les services pour lesquels on consultait les API étaient mieux rendus par le personnel de soutien que par les API. Le Conseil est d'avis qu'on ne peut rester insensible à de telles allégations, tout en sachant qu'il s'agit ici de perceptions et non de réalités objectives.

**Sans être la responsabilité exclusive des établissements d'enseignement, le soutien au développement vocationnel concerne tous les ordres d'enseignement.** Les points de vue étudiants représentent une raison de plus pour s'en convaincre. Le collégial ne peut donc reporter au secondaire la responsabilité des problèmes reliés à l'orientation scolaire et professionnelle. D'ailleurs, le Conseil ne croit pas qu'une telle perspective habite actuellement le réseau collégial. Par contre, **il s'inquiète grandement de la façon dont les collèves parviennent à s'acquitter de ce mandat,** et pour cause, quand il s'arrête, notamment, aux critiques émanant du milieu étudiant. Il y voit un phénomène inquiétant qui trouve peut-être ses racines dans l'organisation scolaire collégiale et même secondaire. Étant devenus dans certains cas de véritables «agents de contrôle du cheminement scolaire» les règles complexes de la diplomation, entre autres, pouvant les y contraindre, les API semblent, dans bien des cas, très mal considérés par les élèves. On peut alors les percevoir comme ceux et celles qui disent non aux changements d'horaires, ceux et celles qui disent non aux besoins de souplesse, ceux et celles qui suivent les élèves sur papier seulement, sans disponibilité pour offrir un soutien particulier. Les conseillers et conseillères en orientation, pour leur part, peuvent être victimes d'expériences négatives vécues par les jeunes au secondaire. Mais la mauvaise réputation de ces personnels chez plusieurs jeunes rencontrés est peut-être aussi liée à **l'existence d'attentes non fondées de la part des étudiantes et des étudiants.** L'orientation est d'abord un processus de développement personnel, processus qui implique nécessairement la responsabilité de l'individu. Les reproches adressés aux personnels directement concernés par le soutien au cheminement et à l'orientation sont peut-être liés, pour une part du moins, au fait que les jeunes ont tendance à minimiser la part de responsabilité de l'organisation scolaire dans son ensemble et peut-être même davantage celle qui leur revient personnellement.

Les perceptions sont souvent différentes de la réalité, le Conseil en est bien conscient, mais ce témoignage étudiant, malgré ses limites, indique tout au moins qu'il importe de procéder à un certain nombre de vérifications. **Des questions se posent au regard des services effectivement disponibles et des réponses s'imposent même rapidement.** Le développement de

---

la fonction d'aide pédagogique individuel dans les collèges pourrait même être au cœur de cette investigation. Cette tâche est-elle bien définie? Les personnes concernées sont-elles bien utilisées? Ont-elles les ressources nécessaires pour répondre à la demande? Que dire des relations entretenues avec les autres acteurs du collège dans une perspective de suivi du cheminement étudiant? Il y a là un champ de réflexion important, une offre de service qu'il faut clarifier, dont les modalités concrètes doivent être mises au grand jour. Il faut pouvoir faire la part des choses entre ce qui relève, d'une part, de la perception des étudiants et des étudiantes, des attentes autant que des préjugés entretenus à leur endroit et, d'autre part, des caractéristiques objectives de l'offre de services en matière de soutien au cheminement et au choix vocationnel.

Cet éclairage s'impose d'autant plus que les établissements collégiaux sont lourdement affectés par les compressions budgétaires, que la situation ne va pas en s'améliorant de ce côté, que la masse compressible y est plutôt réduite, en particulier en raison des conventions collectives que l'on reconduit sans modification depuis plusieurs années, enfin, que ces services font justement partie de cette masse compressible ciblée déjà depuis longtemps. D'ailleurs, plusieurs collèges imposent maintenant des frais d'inscription pour avoir accès aux services de certains professionnels, comme, par exemple, le conseiller ou la conseillère en orientation ou encore le ou la psychologue. D'après une étude<sup>4</sup> réalisée par la CEQ, les ratios seraient d'un API pour 1 400 à 1 500 personnes. Il n'y aurait pas de psychologue dans plusieurs cégeps. Enfin, la population étudiante ne serait desservie que par environ 73 conseillers et conseillères en orientation. Il existe, bien sûr, une offre de service dans le secteur privé, à la condition toutefois de pouvoir en assumer les frais. Plusieurs jeunes soutenus par leurs parents s'en prévalent d'ailleurs. Mais à défaut d'un service public adéquat, bien des personnes et en particulier celles de conditions plus modestes risquent d'être grandement pénalisées. À terme, ce sont des coûts sans doute importants que le système devra malgré tout assumer.

#### 4.3 Le changement de programme : une source d'exploration parmi d'autres

**Les jeunes s'attendent, avec raison d'ailleurs, à ce que les collèges offrent des possibilités d'exploration en guise de soutien à leur démarche, celles-ci pouvant d'ailleurs emprunter des modalités diverses.** On a parlé, par exemple, d'abord des possibilités de changement de programme, mais aussi du soutien que les enseignantes et les enseignants peuvent apporter directement ou indirectement, des possibilités de choix de cours, des activités d'information sur les professions et les programmes de formation, de l'exploration possible dans le cadre d'activités parascolaires, sans oublier les occasions de valider son choix par les stages et le système coopératif.

**Mais, de toutes ces possibilités, le changement de programme paraît représenter celle à laquelle les jeunes sont le plus sensibles.** Les

---

4. CEQ, *Les Partenaires oubliés*, Mémoire de la CEQ à la Commission de l'éducation, Québec, CEQ.D-9997, cité par Jocelyn Berthelot, *Un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Rapport de la recherche sur la mission de l'école demandée par le 33<sup>e</sup> Congrès de la CEQ, juin 1994, 246 p.

---

changements de programme semblent, en effet, une voie largement reconnue et accessible, tant par les jeunes du préuniversitaire que par ceux et celles du technique. On tend à les percevoir comme s'inscrivant dans la normalité des choses, même s'ils comportent pour les élèves concernés un prix à payer important, en temps comme en argent. Ceux et celles qui terminent leur formation dans le temps requis, qui n'ont donc pas fait de changement de programme, sont vus souvent comme des exceptions. Certains y perçoivent, d'ailleurs, une façon de se distinguer de la masse. Quelques personnes se sont montrées, cependant, plus critiques et en ont parlé plutôt en termes d'abus, d'ouverture excessive, le cégep étant vu dans ces cas comme «un lieu où on peut tout essayer», sans trop se soucier des conséquences économiques ou sociales.

S'il est vrai, ainsi que le laissent croire les remarques précédentes, que les changements de programme s'imposent aux yeux des élèves comme voie privilégiée d'exploration, il y a encore là matière à investigation. **Les changements de programme sont inévitables. Ils représentent d'ailleurs le prix de la réussite pour plusieurs étudiants et plusieurs étudiantes. Le Conseil le reconnaît pleinement<sup>5</sup>, mais il ne saurait, cependant, y retrouver la voie d'exploration professionnelle à privilégier, y voyant plutôt une source d'exploration parmi d'autres.** Il s'inquiète donc quand les jeunes paraissent tentés d'y retrouver une règle générale, alors que ce fait concerne le tiers environ des personnes qui fréquentent les établissements collégiaux. Il s'inquiète, encore plus, quand ils paraissent aussi tentés d'y voir la modalité d'exploration par excellence. Il y a là l'indice, tout au moins, d'un problème qu'on ne saurait laisser dans l'ombre. Comment en arrive-t-on à de telles perceptions? Les possibilités d'exploration réelles sont-elles trop réduites? Les possibilités de changements de programme sont-elles trop faciles? On devrait y voir plus clair. Une investigation s'impose donc aussi sur ce plan.

Les personnes rencontrées n'ont pas témoigné de la réforme en cours, étant de l'ancien régime. Bien que les mesures de renouveau de l'enseignement collégial prévoyaient une certaine ouverture à ce besoin d'exploration, notamment par l'intérêt porté aux sessions d'accueil et d'intégration, il semble que les possibilités demeurent plutôt réduites. Un récent sondage<sup>6</sup> fait dans les collèges publics indique, en effet, que ces sessions sont plutôt consacrées à des activités de mise à niveau ou encore à des techniques d'apprentissage, fort utiles d'ailleurs, qu'à des activités d'exploration. Parmi les collèges qui offrent de telles sessions, à peine 30 % prévoient des activités liées à une démarche d'orientation. Quant aux possibilités offertes par la formation générale complémentaire, elles sont devenues presque inexistantes, l'espace réservé à cette composante de la formation générale étant passé de quatre cours à trois avec l'implantation des mesures de renouveau, et plus récemment de trois cours à deux seulement, avec de surcroît la possibilité de ne toucher qu'un seul domaine,

5. CSE, *L'Enseignement supérieur...*, 1992, p. 109 et suivantes.

6. DGEC, «Les sessions d'Accueil et d'intégration: bilan de l'année 1994-1995», Communication présentée par Hélène Lavoie au colloque annuel de l'AQPC, juin 1995.

#### 4.4 Une responsabilité institutionnelle à enraciner

dans le cadre des dernières modifications au Règlement sur le régime des études collégiales apportées par l'actuel ministre de l'Éducation. Le Conseil s'est d'ailleurs fortement opposé<sup>7</sup> à ces dernières modifications. Les témoignages étudiants entendus remettent en perspective ces besoins d'exploration et par le fait même ces possibilités que devrait offrir le curriculum en fournissant, comme une des options possibles, un espace décent à la formation générale complémentaire. Loin de changer d'avis à la suite des échanges qu'il a eus en milieu étudiant, le Conseil déplore toujours ces modifications qui ne lui semblent aucunement guidées par le besoin d'assurer la réussite des élèves.

Enfin, **le Conseil croit utile de rappeler cette conviction qu'il véhicule depuis longtemps, voulant que tout choix professionnel résulte d'un processus qui fait appel à un ensemble d'acteurs**<sup>8</sup>. Il y voit un cheminement graduel, un long processus de maturation qui tend d'ailleurs à s'allonger; un cheminement qui comporte des tournants majeurs dont la transition du secondaire vers l'enseignement supérieur, en l'occurrence la première année de cégep, n'est pas le moindre. C'est en outre une responsabilité partagée et non la chasse gardée de quelques spécialistes. Le soutien requis ne saurait donc se limiter à quelques professionnels du monde scolaire, même si leur rôle demeure essentiel. Bien au contraire, le Conseil est d'avis que le soutien requis doit s'enraciner dans un engagement institutionnel qui interpelle tous les acteurs, engagement inscrit dans la culture autant que dans les structures, sans s'y restreindre toutefois, puisque les parents, les pairs, les représentants et représentantes du marché du travail et les médias peuvent aussi exercer une influence majeure.

Les témoignages étudiants relatifs à la contribution possible des porte-parole du marché du travail et des médias, notamment, en sont d'ailleurs des illustrations significatives. Qu'il suffise de rappeler, ici, simplement, les trois voies de soutien à la réussite dans lesquelles les porte-parole du marché du travail peuvent s'engager, selon les étudiantes et les étudiants rencontrés. La première est liée à l'apport d'une information de qualité sur les emplois réellement disponibles et sur le vécu de travail des personnes actuellement en emploi. La seconde concerne l'ouverture aux travaux pratiques en entreprise, au moyen de stages, de postes de travail rémunéré à temps partiel dans le domaine d'études, d'ouverture au système coopératif, d'aménagement d'horaires flexibles, etc. La troisième implique la reconnaissance de la pertinence du contenu des programmes d'études et le maintien d'exigences élevées. Quant aux médias, le Conseil partage aussi avec les étudiants et les étudiantes cet avis qu'ils peuvent eux aussi exercer une influence importante qui s'avérerait infiniment plus productive, toutefois, s'ils cessaient de se limiter à ne projeter qu'une image défaitiste du présent et du futur des jeunes, s'ils contribuaient plutôt à bâtir l'espoir vital,

7. CSE, *Le Projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales*, Québec, 1995, 30 p. Dans cet avis, le Conseil dénonçait plus particulièrement les compressions affectant l'espace réservé à la formation générale complémentaire.

8. CSE, *L'Orientation scolaire et professionnelle: par delà les influences, un cheminement personnel*, Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, 1989, Québec, p. 107 et suivantes. CSE, *L'Enseignement supérieur*[...].

---

notamment par une information plus substantielle sur les perspectives professionnelles et par une information moins partielle sur les conditions de vie des jeunes.

**En milieu scolaire, le soutien au choix vocationnel concerne l'ensemble de l'organisation scolaire qui doit favoriser le travail collectif entre les différentes catégories d'acteurs et savoir offrir, notamment, des possibilités d'explorations sous différentes formes, y compris dans le cadre des activités régulières inscrites aux programmes.** D'ailleurs, l'idée même de programme et d'approche programme n'y est pas étrangère, puisque c'est à l'intérieur d'un ensemble de savoirs organisés que la formation prend tout son sens, pour celui ou celle qui s'y engage, contribuant ainsi à consolider son choix professionnel. C'est donc dire que la part qui revient au personnel enseignant n'est pas négligeable, ses relations avec le personnel professionnel non plus. Sans se substituer au personnel professionnel dont le rôle n'est pas moins essentiel, les enseignantes et les enseignants ont aussi une responsabilité majeure dans ce processus de consolidation du choix vocationnel dans lequel sont engagés leurs élèves. Sans y voir une tâche supplémentaire, c'est davantage un esprit particulier qui est attendu et qui pourrait supposer certains réaménagements dans leurs façons de travailler, réaménagement découlant de la conscience de leur propre influence d'abord, mais aussi de la conscience de cette nécessité d'une collaboration plus soutenue entre eux et avec les autres personnels affectés à des interventions plus spécifiques, à l'accueil des élèves aussi bien qu'en cours de formation. Que ce soit par l'enthousiasme qu'il peut communiquer à son élève, par le modèle qu'il incarne, même malgré lui, par sa contribution à la clarification du projet de formation de l'élève, par une préoccupation pour l'exploration dans le cadre des activités d'apprentissage proposées, par sa contribution au dépistage des problèmes particuliers ou autrement, le maître demeure un intervenant majeur pour assurer le soutien au choix vocationnel et sa collaboration avec les autres acteurs scolaires demeure fondamentale. Les possibilités de collaboration sont multiples. L'approche programme qui prend forme dans le réseau en est certainement la manifestation la plus importante et la plus prometteuse actuellement. Mais le Conseil est aussi d'avis qu'une collaboration plus étroite devrait s'établir, également, entre ces personnes qui investissent dans des activités particulières pour favoriser l'accueil et l'intégration des nouveaux élèves et celles qui, par la suite, ont la responsabilité de les aider à cheminer dans leur programme jusqu'à l'obtention du diplôme, qu'elles soient professionnelles ou enseignantes.

Considérant qu'une des conditions fondamentales de réussite réside dans la possibilité de faire un choix éclairé, et que certaines des pratiques y contribuant appellent des réajustements, **le Conseil recommande**

7. **que le ministère de l'Éducation en collaboration avec les collèges fasse le portrait qualitatif et quantitatif de l'offre de services en matière de soutien au cheminement et au choix vocationnel, de manière à pouvoir ajuster les ressources aux besoins ;**

- 
8. que les collèges fassent des efforts particuliers pour réhabiliter les services de soutien au cheminement et à l'orientation auprès des étudiantes et des étudiants (visibilité des services, information sur les possibilités autant que sur les limites des services disponibles);
  9. que le ministère de l'Éducation en collaboration avec les collèges fasse la lumière sur les possibilités réelles d'exploration qui s'offrent aux étudiants et aux étudiantes en formation au collégial et qu'on en favorise le développement;
  10. que, tout en assumant la marge de manœuvre qui leur est nécessaire, les collèges voient à ce que les élèves utilisent au maximum les possibilités de choix de cours que les réglementations relatives au régime des études et aux programmes leur accordent;
  11. que des efforts particuliers soient faits dans les collèges pour que s'instaure une collaboration systématique et substantielle entre les différents acteurs, de manière à ce que les investissements autant humains que financiers consentis en matière de soutien au choix vocationnel portent réellement fruit.

## UNE CULTURE D'ENTRAIDE ENTRE PAIRS

La littérature qui illustre les difficultés de passage d'un ordre d'enseignement à l'autre, de même que le caractère stratégique de la première session, au regard de la réussite, est abondante. Les points de vue étudiants recueillis par le Conseil vont d'ailleurs dans le même sens, tout en mettant en relief un important besoin de soutien par les pairs, et ce, dès l'arrivée au cégep. Le Conseil y voit une autre piste à privilégier dans une perspective de réussite.

### 5.1 Les apports de la littérature

**Les études ne manquent pas, en effet, pour illustrer les difficultés liées au passage de l'ordre secondaire à l'ordre collégial**, passage qui implique non seulement des changements dans le milieu scolaire, mais aussi des changements importants dans le milieu social et donc des ajustements, tant sur le plan scolaire que sur le plan socio-affectif<sup>1</sup>. Larose et Roy notent d'ailleurs l'intérêt de distinguer les variables liées aux changements scolaire et social, des variables liées plus directement au milieu collégial en tant que tel. Ils signalent également l'importance de faire les distinctions qui s'imposent entre les variables liées au changement social et celles qui peuvent être reliées au changement scolaire. Ainsi, le changement social renverrait plus particulièrement au « choc social et affectif que doit surmonter un nombre important d'élèves<sup>2</sup> ». Ce choc qui peut compromettre la réussite scolaire est généralement lié à des phénomènes comme l'éloignement sinon la rupture par rapport à la famille, les ruptures par rapport au réseau social antérieur, le manque de soutien et le sentiment de solitude qui peuvent en résulter. Le changement de milieu scolaire engendre aussi sa part de tension et de difficultés d'adaptation. Sont en cause ici des phénomènes comme la méconnaissance des conditions et des exigences des études collégiales, des difficultés liées au choix de programme, ou encore des questions de gestion du temps, en particulier dans un nouveau contexte où les études sont fractionnées en sessions, où les horaires sont plus flexibles qu'au secondaire, où également la charge de travail s'est sensiblement accrue<sup>3</sup>.

**C'est d'ailleurs dans cet esprit qu'on accorde, dans le réseau collégial, tant d'importance à la réussite en première session, réussite qui représente à la fois un défi et une condition de persévérance.** En effet, un bon nombre des interventions<sup>4</sup> faites dans le milieu pour favoriser la réussite s'appuient sur cette constatation. Les données ne manquent pas non plus pour attester l'importance de cette variable. On prétend alors, par exemple, que la moyenne des notes obtenues en première session peut même s'avérer plus déterminante que la moyenne des notes obtenues

1. Simon Larose et Roland Roy, *Le Programme d'intégration aux études collégiales: problématiques, dépistage, intervention et évaluation*, Cégep de Sainte-Foy, 1993; Henriette Elizov, «Le monde selon les étudiants du collégial», *Pédagogie collégiale*, vol.3, n° 3, 1990, p. 13 à 15; L. Cornell et alii, *Easing the Transition from Secondary School to College*, John Abbott College, 1990.

2. Simon Larose et Roland Roy, *op. cit.*, 1993, p. 16.

3. *Ibid.*, p. 17-18.

4. Pour de plus amples informations sur ces mesures on peut se référer notamment à cet avis du CSE intitulé: *L'Enseignement supérieur: Pour une entrée réussie dans le XXI<sup>e</sup> siècle*, chapitre 7.

## 5.2 Un discours étudiant qui appuie ces observations

au secondaire<sup>5</sup>; ou encore que la première session peut entraîner, chez certains élèves à risque notamment, une augmentation du sentiment de confusion par rapport à la pertinence de leurs études<sup>6</sup>.

Pour favoriser cette transition, **des analyses concluent, entre autres, à la nécessité d'assurer une meilleure coordination entre les collèges et les écoles secondaires<sup>7</sup>**, univers culturels à bien des égards clos et refermés sur eux-mêmes. **D'autres<sup>8</sup> insistent plutôt sur l'importance des réseaux sociaux par rapport à l'intégration scolaire, à l'arrivée et jusqu'au terme de la formation.** On y rapporte notamment que, habituellement constitué de pairs de même sexe et de parents, le réseau de soutien de l'adolescent ou de l'adolescente joue un rôle très important, voire «capital pour les élèves séparés de leur milieu familial<sup>9</sup>»; que «le réseau social de la fin du secondaire est à bien des égards relié à des difficultés d'adaptation des nouveaux arrivants<sup>10</sup>»; que «les réseaux sociaux des garçons et des filles sont très différents», les filles étant intégrées dans des réseaux qui «fournissent plus d'aide scolaire, d'aide à l'orientation et d'aide émotive<sup>11</sup>», tandis que les réseaux sociaux des garçons auraient un caractère plus ludique, d'où l'importance, dans bien des cas, de travailler à développer de nouveaux réseaux.

Les propos entendus par le Conseil, dans le cadre de sa dernière consultation ont, une fois de plus, confirmé l'importance du décalage qui existe entre la réalité du secondaire et celle du collégial. Des écarts importants ont été notés à plusieurs égards, que ce soit au regard du régime des études, des exigences, des caractéristiques des apprentissages, du rythme de travail, des rapports avec les enseignants et les enseignantes, de la reconnaissance sociale des apprentissages, etc. On se retrouve face à des

5. À ce propos, les travaux de Terrill nous enseignent ceci: «[...] À dossiers scolaires équivalents à leur arrivée au collégial, les filles réussissent mieux que les garçons à leur 1<sup>re</sup> session (et même par la suite) mais les garçons qui obtiennent des notes équivalentes à celles des filles en 1<sup>re</sup> session ont autant de chances qu'elles de persévérer par la suite jusqu'à l'obtention du diplôme.» Ronald Terrill, *L'Abandon scolaire au collégial une analyse du profil des décrocheurs*, SRAM, 1988, p. 32.

6. Simon Larose et Roland Roy, *op. cit.*, p. 79.

7. Une recherche action réalisée en milieu anglophone auprès d'étudiants et d'étudiantes du secondaire et du collégial montre d'ailleurs que si des caractéristiques institutionnelles du secondaire comme du collégial (horaires, mode de disponibilité des professeurs, modalités de communication avec les parents, etc.) peuvent constituer des obstacles à la réussite des études collégiales, plusieurs de ces problèmes ou obstacles sont d'abord liés à un manque de coordination entre les collèges et les écoles secondaires. L. Cornell *et alii*, *Easing the Transition from Secondary School to College*, John Abbott College, 1990. En outre, le Conseil supérieur de l'éducation n'a pas manqué à maintes reprises d'évoquer les difficultés particulières liées à l'articulation des ordres d'enseignement.

8. Simon Larose et Roland Roy, *Le Réseau social: Un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, Cégep de Sainte-Foy, 1994. Le réseau social y est défini comme «l'ensemble des personnes qui interagissent avec un individu de façon plus ou moins stable et qui contribuent à influencer son développement personnel» (p.13).

9. *Ibid.*, p.77.

10. *Ibid.*, p.79.

11. *Ibid.*, p.83.

---

univers significativement différents, sur plus d'un plan. Outre ces différences, on a aussi rappelé la faiblesse des bases acquises, ce qui commande pour plusieurs une certaine forme de rattrapage scolaire. **Les jeunes sont ainsi confrontés à d'importants changements d'univers, changements particulièrement sensibles dans les modalités d'organisation de la formation, mais sensibles aussi au regard du sens même de la formation, comme s'ils avaient à redécouvrir le sens de leur propre formation.** C'est du moins ce qui semble se dégager de leurs propos.

En effet, ils sont nombreux à avoir fait référence au caractère obligatoire de l'enseignement secondaire, contrairement au **caractère, pensent-ils, plus optionnel et plus personnel de l'enseignement supérieur.** En outre, **livrant leurs impressions à leur arrivée au collège, plusieurs ont dit qu'ils se sentaient souvent perdus, stressés, inquiets quant à leur capacité de réussir, de planifier leur travail, et la crainte d'être isolés semble en avoir touché plusieurs.** Des personnes se sont dites frappées par le climat de compétition qui semblait prévaloir dans certains milieux. On a dit être impressionné par la grandeur des lieux, la densité de la population, la rapidité du rythme de travail. Des individus ont aussi clairement signifié que l'arrivée au cégep requiert, de la part des jeunes, une importante capacité d'adaptation, en particulier si ce changement d'ordre d'enseignement s'accompagne aussi d'un changement de lieu de résidence.

**Pour quelques personnes, cependant, les premières impressions sont plus positives,** soit parce qu'on avait le sentiment d'être enfin libre de mener sa barque à sa guise, soit parce qu'on se sentait stimulé par la confiance témoignée à l'étudiant, par l'invitation à se prendre en charge, soit parce qu'on avait détecté en arrivant un quelconque sentiment d'entraide, ou plus simplement la présence de quelques connaissances ou amis. Pour certaines personnes, le fait de se retrouver au contact d'une foule diversifiée et imposante peut avoir un effet stimulant, pour d'autres, et peut-être même d'ailleurs pour un plus grand nombre, ce contact ou plutôt cette confrontation semble cependant difficile à gérer.

Par ailleurs, **ce qui contribue, du point de vue étudiant, à surmonter les difficultés se résume, pour l'essentiel, à tout ce qui permet de tisser des liens avec les autres acteurs du collège et, tout particulièrement, avec ses pairs.** Ces liens qui favorisent l'entraide semblent constituer, à la fois, le rempart par excellence contre l'isolement appréhendé et la source d'énergie privilégiée pour «affronter le difficile». Dans certains cas, ces liens peuvent se créer spontanément avec le temps, mais, dans d'autres cas, des efforts substantiels doivent être consentis. Les commentaires recueillis indiquent d'ailleurs qu'il existe plusieurs façons d'en susciter le développement. Quelques-uns ont évoqué la pertinence des activités d'accueil, sous forme de journée d'intégration ou de dîner réunissant l'ensemble des acteurs d'un programme donné. Mais on accorde aussi beaucoup et même peut-être plus d'importance encore à des modalités d'organisation de la formation en première session, modalités susceptibles, entre autres, de favoriser la création de liens peut-être plus durables. Ainsi

---

en est-il de la réalisation de projets impliquant le travail en équipe, de la possibilité de suivre une bonne partie de ses cours avec les mêmes personnes, des différentes formes de tutorat étudiant, de l'organisation de stages de courte durée, des laboratoires. Il y a là, pour les étudiantes et les étudiants rencontrés, autant de façons de favoriser la création de contacts et l'entraide nécessaires entre eux et elles pour réussir. À noter que ces liens que l'on recherche sont d'abord entre ceux et celles qui partagent le même projet que soi, en l'occurrence les personnes se trouvant dans le même programme. En somme, pour faire face aux difficultés rencontrées, les sources d'aide sont multiples, mais le message premier qui se dégage, semble-t-il, de ces échanges sur l'arrivée au collège réside dans le fait que les étudiantes et les étudiants ont manifestement besoin de créer des liens, d'abord entre eux.

**Ce besoin de nouer des liens s'est exprimé aussi très clairement lorsqu'ils ont voulu qualifier le soutien particulier dont les amis sont capables.** Les amis sont d'ailleurs considérés comme des intervenants majeurs dans la réussite. Pourquoi en est-il ainsi? D'abord, parce qu'ils représentent souvent les principaux confidents, qu'ils font souvent partie des mêmes projets, des mêmes activités, qu'ils sont ces personnes avec qui on fait équipe. Ainsi savent-ils mieux que d'autres quand et comment il faut intervenir pour soutenir efficacement dans les moments difficiles. En outre, ils offrent cette base comparative qui, semble-t-il, n'est pas non plus sans importance pour la réussite, du moins pour certaines personnes. On reconnaît ainsi une expertise particulière aux amis, tout en sachant cependant que l'influence des amis n'est pas toujours positive. Enfin, il y a aussi ces liens d'appartenance souvent tissés dans le cadre d'un projet de formation et qui peuvent exercer une certaine résistance en cas d'échec ou de menace d'abandon, comme en témoigne cette étudiante lorsqu'elle dit: «Si tu as le goût de débarquer, (...) c'est un plus gros morceau à lâcher.»

L'influence des amis peut s'exercer tout simplement par l'exemple de persévérance et d'engagement, ce qui aide à se discipliner et à travailler davantage, a-t-on dit. Leur expérience passée et présente, même si elle est en partie façonnée d'échecs, peut aussi agir sur la réussite. Dans certaines matières et à un certain âge, on tire peut-être plus facilement profit des échecs de ses pairs que de ceux de ses parents. Leur capacité de soutenir et «d'aider à déstresser» dans les moments difficiles, de même que l'effet qu'ils produisent «...quand ils te donnent le sentiment que tes études te rendent intéressant» représentent aussi des témoignages de la contribution des amis.

Parce que le temps passé au collège, du moins pour ceux et celles qui n'y demeurent que le temps prescrit, n'est pas très long, parce qu'une session est vite passée, parce que les collèges sont très densément peuplés et que, ainsi, en formation préuniversitaire du moins, la probabilité de se retrouver dans un cours sans connaître personne semble bien réelle, parce que les horaires sont souvent très chargés, il n'est pas toujours facile de nouer des relations avec ses pairs. Pourtant, de l'avis de tous ou presque, ces relations sont essentielles à la réussite des études. Pour toutes ces raisons, **une**

---

**certaine stabilité dans la composition des groupes représente un atout pour la grande majorité des personnes rencontrées.**

En effet, plusieurs préfèrent suivre la majorité, sinon la totalité de leurs cours, en petits groupes, avec les personnes de leur programme, question de partager les mêmes centres d'intérêts, de se sentir à l'aise, de pouvoir s'entraider plus facilement, d'être mieux disposés pour le travail en équipe, ce qui agit directement, semble-t-il, sur la motivation. Enfin, on y voit même un intérêt dans la mesure où cette stabilité du groupe contribue à développer plus d'attention à ce qui se passe en classe, l'enseignant n'étant plus le seul pôle d'attraction. Mais le fait d'avoir la possibilité de côtoyer des gens d'autres programmes, dans le cadre des cours de formations générale et complémentaire présente aussi des avantages, entre autres, l'occasion de s'ouvrir à d'autres univers. Si certaines personnes ont prétendu qu'il était difficile, voire impossible de nouer des liens en une seule session, lorsqu'on doit changer de groupe pour chaque cours, d'autres par ailleurs y sont parvenus. **C'est ainsi qu'à défaut de groupes stables, on a aussi fait part de l'intérêt que pouvaient présenter les travaux pratiques et les travaux d'équipe, comme remèdes à l'isolement dans ces «grosses boîtes où les étudiants peuvent éprouver de la difficulté à se connaître».**

Dans l'ensemble, les propos entendus ont confirmé les difficultés d'intégration des jeunes dans un contexte où «la marche est haute», et ce, à maints égards, mais aussi dans un contexte où le passage est conçu comme étant de courte durée, où les exigences sont grandes, de même que la peur d'y être confronté en solitaire. Aussi, les stratégies pour susciter des liens entre les différents acteurs ont été évoquées à plusieurs reprises, signifiant peut-être par là, à l'instar de Perrenoud, que l'école (même au niveau collégial) est un lieu de vie relationnelle intense et non simplement un lieu de préparation à la vie. **Ce besoin criant de nouer des liens, plus explicite peut-être à l'arrivée, mais néanmoins présent tout au long de la formation, indique certainement une condition prépondérante de réussite.** Ces propos ne sont d'ailleurs pas étrangers à ceux recueillis par le Conseil quelques années auparavant. En effet, dans le cadre de son enquête auprès des populations étudiantes des collèges et des universités<sup>18</sup>, il avait constaté l'isolement des jeunes, leur sentiment d'être laissés à eux-mêmes, leur faible sentiment d'appartenance, leur peu de communication avec leurs professeurs, leurs relations peu développées entre pairs et leurs liens ténus avec les associations étudiantes. Aussi, l'expression d'un tel besoin de soutien par les pairs chez ceux et celles qui persévèrent dans leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme indique peut-être la présence d'un besoin incontournable dans une approche de la réussite.

---

12. CSE, *op. cit.*, 1992, chap. 2.

---

### 5.3 Une culture de l'entraide à développer

Tout en reconnaissant la pertinence d'offrir un soutien pour favoriser le passage du secondaire au collégial, le Conseil est cependant d'avis qu'il existe, entre ces deux ordres d'enseignement, un écart significatif qu'il convient même de préserver, du moins à certains égards. L'arrivée au collégial implique effectivement des changements d'univers. Mais on peut y voir aussi une sorte de rite de passage dans le monde adulte représentant, pour plusieurs étudiantes et étudiants, un élément de motivation important. Le Conseil croit donc souhaitable, dans une perspective de réussite, qu'il reste bien entendu que l'arrivée au collégial implique un réel changement d'univers. **Les solutions à envisager ne résideraient donc pas tant dans la réduction des écarts observés entre les deux ordres d'enseignement (bien que des ajustements soient aussi nécessaires à cet égard<sup>13</sup>), que dans le soutien à apporter pour permettre de franchir les écarts en question.**

Par ailleurs, les propos entendus indiquent que **les liens recherchés le sont d'abord dans le cadre des cours, des programmes**, ce qui renforce cette idée voulant que le programme représente un des lieux où doivent se faire les principales interventions de soutien à la réussite, parce qu'il incarne, entre autres moyens, le point d'attache le plus significatif pour l'élève, en particulier du point de vue de la réussite scolaire.

En outre, considérant la diversité des approches envisagées pour nouer des liens, le Conseil trouve intéressant de constater que les liens auxquels les jeunes aspirent ne se définissent pas seulement en référence aux cohortes ou aux groupes stables. Malgré l'ouverture faite aux groupes stables, les jeunes ont formulé, en effet, plusieurs autres possibilités. **Le défi reste alors de concrétiser le soutien qui doit leur être apporté, pour les aider à bâtir leurs propres groupes de référence et, par conséquent, leurs réseaux d'entraide.** Si des activités ponctuelles peuvent s'avérer nécessaires à certains moments, c'est d'abord une organisation de la formation empreinte de cette préoccupation pour la création de liens entre pairs qui semble réclamée par les jeunes. Ce ne sont donc pas des mesures additionnelles, mais plutôt des aménagements dans les structures actuelles qui sont en cause ici.

**Le Conseil croit qu'on ne peut rester insensible à ce besoin d'affiliation des jeunes**, besoin, du reste, d'autant plus fort que la segmentation<sup>14</sup> caractérise trop souvent ces milieux, offrant ainsi plus de prise au sentiment de marginalité des élèves, sentiment apparemment fréquent chez les

---

13. Ces ajustements ont aussi fait l'objet de plusieurs recommandations du Conseil supérieur de l'éducation. Pour plus de précisions on peut se référer notamment aux avis suivants: *En formation professionnelle: L'heure d'un développement intégré*, Québec, 1992. *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: Un avantage pour les étudiants*, Québec, 1989.

14. «L'effet de segmentation» décrit par Inchauspé montre bien, par ailleurs, l'importance de variables de type institutionnel sur les possibilités d'intégration sociale et académique en milieu scolaire. Cette segmentation qu'il note tant par rapport aux programmes qu'à «l'utilisation (fragmentée) de l'espace et du temps scolaires» en est une illustration bien tangible. Paul Inchauspé, *L'Avenir du cégep*, Liber, 1992, p. 45.

---

jeunes de cet âge et peut-être même davantage chez ceux et celles de cette génération<sup>15</sup>.

**Le Conseil croit aussi que les moyens proposés, à savoir, le travail en équipe, la formation par projet, les travaux pratiques, notamment, devraient être plus couramment appliqués**, puisqu'il y perçoit des approches pédagogiques réellement porteuses d'alliances et de soutien. Il est bien conscient que ces méthodes ne sont pas toujours bien prisées par le personnel enseignant en formation générale, notamment, et qu'elles s'inscrivent, en outre, à contre-courant de la culture de compétition générée, dans certains programmes, en particulier par la fameuse cote Z<sup>16</sup> découlant des contingentements universitaires. Mais il n'en voit pas moins l'intérêt, bien au contraire. Il pense, également, que **la composition des groupes devrait effectivement impliquer un minimum de stabilité sans pour autant refermer les groupes sur eux-mêmes**.

Mais, au-delà de ces mesures, **le Conseil est d'avis qu'il faut favoriser le développement en milieu collégial d'une véritable culture d'entraide et de soutien entre pairs** faisant appel, bien sûr, à l'intervention pédagogique du personnel enseignant, mais aussi à plusieurs autres mesures déjà expérimentées dans différents milieux (parrainage, tutorat, atelier d'accueil, centres d'aide, groupes d'études, développement d'activités parascolaires, etc) ou encore à développer et impliquant la collaboration de tous les intervenants et de toutes les intervenantes du milieu scolaire, non seulement celle des professionnels de l'aide à l'apprentissage. Dans une perspective de réussite, plusieurs phénomènes militent en faveur d'un tel développement. Qu'il suffise ici de rappeler :

- que cette culture est loin de faire partie des acquis et donc qu'on ne saurait prétendre que la situation puisse se modifier d'elle-même, sans efforts particuliers ;
- que des résultats de recherche illustrent l'importance des réseaux sociaux sur la réussite scolaire, idée que les étudiants et les étudiantes partagent d'ailleurs spontanément ;
- que, pour les étudiants et les étudiantes, il n'est pas toujours facile, cependant, de nouer des liens en milieu collégial et que les réseaux sociaux naturels ne sont pas non plus toujours efficaces, en particulier chez les garçons ;

---

15. Jacques Lazure, «Le profil actuel des jeunes», dans *L'Action nationale*, vol LXXX, n° 4, Montréal, avril 1990, p.419-437, cité dans Hélène Pinard, *Valeur et représentations des jeunes et des populations étudiantes*, Rapport d'une brève revue de littérature, Conseil supérieur de l'éducation, 1994, p. 5.

16. La cote Z est une mesure qui permet de pondérer les résultats individuels des élèves en fonction des performances du groupe d'appartenance et de l'établissement fréquenté. Cette mesure est utilisée notamment dans le cadre de l'accès aux programmes contingentés.

- 
- que si les relations entre pairs peuvent être favorisées par l'approche programme en implantation actuellement dans les collèges, on ne saurait s'en remettre à elle seule, d'autres interventions s'imposent aussi pour que les réseaux sociaux des jeunes contribuent d'une façon réellement positive à leur réussite (en particulier quand on pense aux garçons pour qui les réseaux ne sont pas toujours aidants et aux personnes qui doivent quitter leur milieu d'origine pour accéder à une formation collégiale);
  - que les formules de soutien impliquant le tutorat par les pairs, notamment, semblent généralement appréciées et donnent habituellement de bons résultats, surtout lorsqu'on prend soin de fournir la préparation et l'assistance nécessaires aux personnes agissant comme tuteurs;
  - que dans une école de masse, aux ressources limitées, le soutien et l'encadrement des élèves ne peuvent se limiter à la diminution des ratios maître-élèves et que de nouveaux modèles d'entraide doivent donc émerger;
  - que des projets de cercles d'entraide regroupant étudiants et professeurs, pourraient éventuellement fournir aussi des occasions de développer de nouvelles solidarités;
  - que le développement d'une telle culture de l'entraide pourrait donner lieu à des activités perçues aussi comme des occasions de faire participer davantage les étudiantes et les étudiants à un projet plus global de l'établissement lié spécifiquement à la réussite scolaire;
  - que l'entraide étudiante représente une activité positive pour celui qui reçoit, mais aussi pour celui qui donne, ne serait-ce que par l'occasion ainsi offerte d'être responsable dans l'école, d'avoir le sentiment qu'on a besoin de lui et que l'on compte sur lui, tout en favorisant aussi l'intégration de ses propres apprentissages.

**Le Conseil invite donc l'ensemble des établissements scolaires et plus particulièrement ici les établissements collégiaux à**

- 12. favoriser par différents moyens l'émergence d'une réelle culture d'entraide entre pairs, culture qui s'inscrit dans un projet de l'établissement et qui fait appel à la collaboration de l'ensemble des acteurs scolaires.**

## UNE APPROCHE INTÉGRÉE DES APPRENTISSAGES

---

Tout particulièrement reliés à ce besoin de donner sens à la formation, **deux volets de l'intégration des apprentissages sont ici mis en relief. Le premier a trait principalement aux apprentissages scolaires.** Plusieurs remarques faites par les étudiants et les étudiantes en ce qui a trait, notamment, à la transmission des contenus, à l'évaluation, aux programmes et au contenu des cours révèlent l'importance accordée à l'intégration des apprentissages scolaires. Il y est aussi question d'équilibre entre les composantes du curriculum. **Le second volet concerne l'articulation souhaitable entre le scolaire et le parascolaire.** Le Conseil insiste, cette fois, plus particulièrement, sur les complémentarités, les liens nécessaires, gages de réussite, qu'il croit devoir promouvoir entre les apprentissages scolaires et parascolaires.

### 6.1 L'intégration nécessaire des apprentissages scolaires

**Les spécialistes de l'éducation n'hésitent pas à considérer l'intégration des apprentissages comme une condition de réussite éducative. Le Conseil a souscrit à cette thèse dans de nombreuses circonstances et au regard de chacun des ordres d'enseignement. Les étudiantes et les étudiants rencontrés en ont aussi clairement signifié l'importance, tout en rappelant qu'elle est possible, mais bien loin de faire toujours partie de leur quotidien.** Plusieurs aspects de leurs discours témoignent de cette préoccupation pour des apprentissages intégrés, pour ce besoin de percevoir des liens entre les activités de formation, entre les contenus d'apprentissage, entre les disciplines, entre la matière et le développement des personnes.

Les attentes exprimées par rapport au personnel enseignant, en particulier **cette recherche de comportements qui favorisent la compréhension de la matière et que l'on associe prioritairement à la capacité de faire des liens<sup>1</sup>**, en sont peut-être le premier témoignage. En outre, on a vu cette préoccupation prendre forme autant au regard des façons d'entrer en relation avec les étudiants et les étudiantes et des façons de communiquer les contenus que des façons d'évaluer. Ce sont, d'ailleurs, des points de vue plutôt critiques qu'ils ont fait valoir en matière d'évaluation, **recherchant une évaluation qui fait grandir plutôt qu'une évaluation qui sélectionne et contrôle avant tout, voire même qui contrôle mal, causant ainsi d'importants préjudices aux élèves.** On reproche, entre autres, à l'évaluation de sanctionner davantage la capacité de mémoriser que la compréhension réelle des contenus. On a aussi dénoncé ces pratiques qui consistent à donner des points pour la présence aux cours; à faire porter l'évaluation des acquis sur un nombre limité d'épreuves; à ne pas fournir de *feedback* sur les erreurs ou encore à le fournir au mauvais moment. On a signalé l'effet démotivant de la pratique d'«examens bourrés de colles» ou encore le fait de devoir s'imposer une approche conformiste, dénuée de sens critique, pour être en mesure d'obtenir de bonnes notes. Enfin, on a aussi évoqué «l'absence de consensus sur ce que signifie l'évaluation dans les collèges», voire les approches contradictoires d'un enseignant à l'autre.

---

1. On retrouve plus de précisions à ce sujet au chapitre 8 du présent document.

---

Certaines personnes ont carrément dénoncé la perte de sens de l'évaluation, celle-ci reposant trop sur la subjectivité de chacun. On la dénonce d'autant plus qu'on la perçoit comme une source de préjudices graves pour les étudiantes et les étudiants. On croit plutôt que l'évaluation doit s'inscrire dans un projet plus transparent et plus collectif, un projet basé sur un minimum de consensus pour limiter les problèmes engendrés par des pratiques trop aléatoires. Considérant le pouvoir dont les notes sont porteuses, on est d'avis qu'il faut se donner les moyens de bien noter, de faire preuve d'équité en matière d'évaluation. On ajoute aussi, au regard de la sanction des études, que «les collèges n'ont pas à s'occuper du contingentement universitaire par le biais de l'évaluation», celle-ci devant porter essentiellement sur l'atteinte des objectifs visés.

Outre ces perceptions de la relation pédagogique et des pratiques en matière d'évaluation des apprentissages, **les propos des étudiantes et des étudiants sur les programmes constituent, certainement, un autre témoignage important de ce besoin de saisir les liens.** En effet, ces échanges ont été l'occasion, notamment, de mettre en lumière le besoin de concertation au sein du personnel enseignant, le besoin d'activités concrètes, le besoin de liens plus explicites entre les contenus, ainsi que le doute sur la pertinence de certains cours de la formation générale. Aux programmes, on a reproché, entre autres choses, le manque d'applications pratiques, réclamant, par exemple, plus de formation par projets, plus de simulations, plus de possibilités de formation en alternance, des cours de philosophie et de français moins théoriques. On a aussi rappelé que les liens entre les différents cours d'un même programme n'étaient pas toujours évidents. Même que les cours de la formation générale portant un numéro identique sont parfois très différents, au point qu'un étudiant a dit ne pas avoir trouvé de similitude entre le cours échoué et le cours repris. Un autre affirmait, de son côté, avoir étudié *L'homme unidimensionnel* de Marcuse dans trois cours différents durant une même session et sans qu'il y ait eu concertation (de manière à en traiter, par exemple, des aspects différents) à cet effet entre les enseignantes et les enseignants concernés. À plusieurs reprises des personnes ont fait part de **l'intérêt de faire de la formation par projets**, favorisant ainsi l'expression de liens entre les différents contenus, entre la théorie et la pratique, en plus de stimuler la motivation à l'ouvrage, en nourrissant, par exemple, le sentiment d'être utile à la communauté (on n'y travaille pas que pour soi, on se sent responsable, on perçoit une utilité autre que strictement personnelle à son investissement). On y voit une occasion de tisser des liens avec les enseignantes et les enseignants et les autres élèves, un moyen de permettre l'intégration des connaissances, un moyen de se rapprocher du marché du travail ou du moins du travail qu'on pourra y faire, voire une occasion de consolider son choix. En somme, autant de mérites associés à la formation pensée et dispensée en fonction de la réalisation d'un projet particulier.

**En outre, dans bien des cas, on s'est montré clairement plus intéressé par les cours de la concentration ou de la spécialisation que par ceux de la formation générale.** Ce sont ces derniers, d'ailleurs, dont on semble le plus mettre en question la pertinence, l'utilité et, dans

certains cas, même la qualité. L'équilibre recherché dans la formation, par la cohabitation de la formation générale et de la formation spécialisée, ne semble pas non plus vécu très positivement, même par les étudiantes et les étudiants qui parviennent à obtenir leur diplôme. La priorité que plusieurs semblent accorder aux cours de la formation spécifique en témoigne. D'ailleurs, les échanges sur les plans de cours ont mis en évidence des écarts de perception à l'égard du personnel enseignant et des cours, selon qu'ils sont associés à la formation générale ou à la formation spécifique. L'intérêt manifesté, tant à l'égard des enseignants et des enseignantes que des cours, semble moins grand par rapport à la formation générale que par rapport à l'autre composante du programme. Parmi les indices recueillis, figure ici l'impression, chez plusieurs étudiants et étudiantes, que le personnel enseignant en formation générale fait preuve d'une moins grande rigueur dans les contenus, dans la conception et le respect des plans de cours, impression que les contenus y sont plus facilement substituables, impression que l'évaluation y est aussi plus aléatoire, d'où peut-être un investissement moins grand, aussi, de la part des étudiantes et des étudiants. En outre, **de toutes les disciplines concernées par la formation générale, la philosophie est celle dont les contenus et les approches prêtent le plus à controverse.** Des élèves n'y voient qu'une perte de temps. D'autres affirment aussi y avoir perdu leur temps, mais conviennent qu'il aurait pu en être autrement, moyennant certains ajustements, certaines adaptations dans les contenus et les façons de les transmettre. D'autres, enfin, considèrent en avoir tiré un grand profit.

**En somme**, à travers les propos recueillis, c'est pour une part du moins un plaidoyer en faveur d'une approche plus intégrée des apprentissages qui émerge, une approche consolidée qui remet en perspective le bien-fondé de l'approche programme et d'une certaine conception de l'approche par compétences<sup>2</sup>. La consolidation des objectifs de formation en développement dans le réseau collégial apparaît nettement porteuse de réponses aux besoins étudiants. À la lumière des points de vue étudiants, le programme s'impose comme un lieu privilégié où peuvent se faire les principales interventions de soutien à la réussite, à la fois parce qu'il représente un lieu de concertation pour les enseignantes et les enseignants, mais aussi parce qu'il est le point d'attache le plus significatif pour l'élève, parce qu'il y retrouve certes des partenaires, des alliés dans sa réussite, mais aussi parce qu'il a la possibilité d'y retrouver le sens de ses apprentissages. Le programme est ce lieu de convergence des différentes disciplines, ce lieu de partage et d'échanges entre enseignants et enseignantes, ce canal où se précise l'apport spécifique des disciplines au regard des compétences à acquérir dans le cadre du projet de formation, le lieu où les apprentissages se tissent les uns aux autres, lieu qui devient ainsi pour l'élève un véhicule de sens et donc d'engagement important. C'est, d'ailleurs, ce qui fait croire au

2. Voir à ce sujet deux communications présentées dans le cadre du colloque de l'AQPC tenu à Rivière-du-Loup, les 7, 8 et 9 juin 1995, celle de Michel Saint-Onge intitulée «L'approche par compétences: ses problèmes et nos solutions» et celle de Philippe Perrenoud intitulée «Des savoirs aux compétences: quelles implications pour le métier d'élève et le métier d'enseignant?»

---

Conseil que **l'approche programme, qui peut représenter une réponse substantielle à plusieurs des attentes exprimées par les élèves, s'impose comme une condition fondamentale et prépondérante de réussite.** Il souscrit d'ailleurs largement aux efforts consentis dans le réseau collégial à l'implantation d'une telle approche.

Par ailleurs, ce besoin d'apprentissages mieux articulés et mieux intégrés, les jeunes l'ont aussi exprimé à travers les critiques faites des pratiques en matière d'évaluation des apprentissages, contribuant ainsi à remettre là aussi en perspective **le bien-fondé des investissements des collèges en matière de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages**, notamment dans la mesure où ces politiques sont l'occasion d'assurer l'équité et la cohérence de l'évaluation, tant au regard de l'évaluation sommative que formative. Non seulement semblent-ils rechercher plus d'équité en matière d'évaluation, ils cherchent également l'évaluation qui les renseigne sur leurs forces et leurs faiblesses, celle qui permet l'intégration des différents savoirs, celle qui fait cheminer, celle qui fait réellement partie de l'apprentissage. Le Conseil enregistre, là aussi, des messages importants.

Outre l'approche programme et les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, **c'est aussi l'équilibre entre la formation générale et la formation spécifique qui est en cause.** Encore récemment, le Conseil soulignait la nécessité de préserver et de consolider cet équilibre<sup>3</sup>. Il croit que **des efforts particuliers doivent être faits pour que la composante de formation générale jugée essentielle à la formation collégiale soit réellement porteuse de sens pour les étudiantes et les étudiants.** Leur discours de même que les statistiques sur la réussite des cours<sup>4</sup> en illustrent clairement la nécessité. Dans son dernier document de réflexion<sup>5</sup>, la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges avait déploré «la tendance assez massive à un certain enfermement disciplinaire des personnes inscrites au secteur technique», après avoir constaté que c'est précisément entre la formation générale et la spécialisation «que la perspective d'intégration est la moins évidente» et que, malgré quelques tentatives d'arrimage, les étudiantes et les étudiants demeurent peu attirés par les cours de français et de philosophie. À cet égard, il est d'ailleurs frappant de constater à quel point les propos alors recueillis par la Commission se rapprochent de ceux que le Conseil a lui-même entendus, dans le cadre de sa récente consultation du milieu étudiant. Malgré les obstacles, la Commission y voyait un défi important. Le Conseil est aussi de cet avis et, en dépit d'importantes difficultés de parcours, les démarches actuellement entreprises dans le réseau collégial pour consolider les objectifs de la formation générale et en adapter une partie aux programmes ou groupes de programmes, bénéficient à ses yeux d'un préjugé favorable, surtout parce qu'il y voit une façon bien tangible de donner sens aux apprentissages, tout en favorisant aussi l'avènement d'une

3. CSE, *Le Projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales*, 1995.

4. Pour plus de précisions on peut se référer à la section 1.3 du premier chapitre.

5. Commission de l'enseignement professionnel, *La Perspective intégrée dans les programmes techniques: Une voie d'avenir à consolider*, Conseil des collèges, 1993, p. 9-11.

---

plus grande équité pour les étudiantes et les étudiants. Ce qui est en cause ici, ce n'est pas tant l'intégration formelle de la formation générale dans les différents programmes que la reconnaissance de l'importance et de la valeur de la formation générale par les élèves eux-mêmes aussi bien que par l'ensemble du personnel enseignant. La formation générale ne constitue pas un luxe dans le curriculum collégial, tant pour ceux et celles qui choisissent la formation technique que pour les autres. D'ailleurs, en dépit de certaines incohérences, c'est là une conception largement véhiculée par les employeurs. Le milieu étudiant et certains membres du personnel enseignant devraient aussi être plus sensibles à cette composante du curriculum.

Enfin, pour que l'équilibre recherché se concrétise un jour, le Conseil est convaincu que **des efforts particuliers s'imposent en ce qui a trait à l'enseignement de la philosophie.** Il s'agit d'une discipline fondamentale dont on ne saurait contester la présence dans le curriculum, mais elle apparaît encore trop souvent dénuée de sens pour les étudiantes et les étudiants. Le Conseil y voit un problème majeur dont les causes semblent relever beaucoup plus des approches pédagogiques que du volume d'heures affecté à la discipline. Une réflexion sérieuse s'impose à ce sujet. Une réflexion où l'on reconnaîtrait à la fois le caractère formateur de la discipline de même que la nouveauté qu'elle représente pour les élèves. La philosophie constitue certainement un apport important dans ce processus de maturation auquel les jeunes ne devraient pas pouvoir échapper lorsqu'ils s'investissent dans des études collégiales. Si son apport est incontestable aux yeux des professeurs de philosophie, il en va malheureusement tout autrement pour une quantité non négligeable d'élèves. Ceci n'est vraisemblablement pas étranger au fait que la philosophie représente pour eux et elles une matière tout à fait nouvelle, une approche également nouvelle qui suppose de leur part une rigueur intellectuelle à laquelle ils ne sont pas habitués. Cette idée que l'arrivée au collégial constitue le premier contact avec la philosophie n'est pas sans conséquences. Elle met en cause autant les approches que les contenus. La réflexion que le Conseil propose ici devrait d'ailleurs se faire sur une base multidisciplinaire et mettre à contribution l'expérience et l'expertise étudiantes.

**Il invite donc les intervenantes et les intervenants des collèges à**

- 13. développer une organisation plus dynamique des apprentissages en faisant, par exemple, plus souvent appel à des stratégies de formation favorisant l'interaction entre pairs (formation par projet, travail en équipe, apprentissage par problèmes, etc.);**
- 14. poursuivre l'implantation de l'approche programme dans la perspective de favoriser l'intégration des savoirs et, conséquemment, l'évolution des personnes en formation;**
- 15. poursuivre les efforts entrepris dans le cadre de l'application des mesures de renouveau pour rendre la formation**

---

**générale plus cohérente et réellement signifiante pour les élèves, notamment en philosophie où des efforts particuliers sont requis pour que la contribution de cette discipline au curriculum collégial soit mieux comprise ;**

- 16. poursuivre l'application de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, dans une perspective de cohérence et d'équité.**

## **6.2 L'articulation scolaire-parascolaire**

L'articulation du scolaire et du parascolaire, que ce dernier renvoie à l'engagement dans la vie du collège, à la place du travail rémunéré ou encore à l'engagement social et politique, représente une autre piste à considérer, dans une perspective qui vise à donner sens aux savoirs et à la formation. Le Conseil a pu constater, par exemple, que l'engagement dans des activités du collège pouvait être considéré comme un complément de formation, mais aussi comme une source d'engagement dans les études. Par ailleurs, autant le travail rémunéré peut constituer une occasion de détournement par rapport aux études pour certaines personnes, autant pour d'autres il peut représenter une source importante d'estime de soi, de valorisation et même un lieu de maturation nécessaire à la poursuite d'études à l'enseignement supérieur. Si l'intégration des apprentissages scolaires peut représenter un moyen reconnu de donner sens aux savoirs, l'articulation du scolaire et du parascolaire en représente un autre, clairement mis en relief par les étudiantes et les étudiants et qu'on aurait avantage à mieux reconnaître comme stratégie de soutien à la réussite.

Pour justifier l'orientation qu'il propose ici, le Conseil croit utile d'exposer, dans un premier temps, les avantages associés à la participation à des activités parascolaires, avantages évoqués dans le cadre de la consultation faite en milieu étudiant. Il y est question, plus particulièrement, des liens que les étudiantes et les étudiants font entre la participation à des activités parascolaires dans leur collège de même que l'investissement dans un travail rémunéré durant les études, d'une part, et, d'autre part, la réussite des études. Dans un deuxième temps, il rappelle quelques données de recherche relatives à l'impact du travail rémunéré durant les études sur la réussite scolaire, données qui l'interpellent plus particulièrement. Il termine, dans un troisième temps, par la présentation de l'argumentation qui l'incite à promouvoir une plus grande articulation du scolaire et du parascolaire, en y distinguant le parascolaire interne aux établissements, les engagements sociaux et le travail rémunéré.

### **6.2.1 Des justifications à l'engagement dans des activités parascolaires**

#### **Engagements dans le collège**

Plusieurs personnes ont affirmé ne pas avoir de temps à consacrer à autre chose qu'à leurs études, soit parce que le programme d'études est actuellement très chargé, soit parce que l'on vise à être admis dans un programme universitaire contingenté, soit encore parce qu'on considère que pour

---

pouvoir concilier études et engagement parascolaire, il faut faire preuve d'une très grande capacité d'apprentissage. **Mais il en est aussi un grand nombre qui, semble-t-il, trouve le temps de s'y investir, y voyant d'ailleurs des avantages importants liés tantôt très directement à la réussite, tantôt plus indirectement<sup>6</sup>.**

Parmi ces personnes, nombreux sont ceux et celles qui justifient l'engagement en y voyant un **complément nécessaire permettant de répondre à un besoin d'équilibre**. On dira, par exemple, que cela permet de «faire contrepoids à des cours ennuyants», d'occuper plus agréablement le temps passé au cégep. Certains y voient même une question vitale, «sinon on déteste l'école»; ou encore une façon de prendre du recul par rapport à ses études et de se changer les idées, de relaxer, de penser à autre chose que le travail, de se sentir bien dans sa peau, enfin, de retrouver un certain équilibre. D'autres ont plutôt parlé de «catalyseur» capable de créer et de renouveler l'énergie. C'est d'ailleurs dans cet esprit que l'on a prétendu «réussir mieux même en étudiant moins, quand on s'implique dans des activités du collège».

Pour beaucoup de personnes, c'est aussi **une source d'apprentissages complémentaires et un lieu d'exploration important**. On y voit, par exemple, des occasions de mettre en application des connaissances théoriques acquises dans les cours; de développer sa confiance en soi et son sens des responsabilités; de se familiariser au travail en équipe; d'apprendre à gérer son temps; d'apprendre à se connaître, à s'ouvrir à de nouvelles idées, à d'autres univers, à prendre la mesure de ses limites.

L'engagement dans des activités parascolaires représente également **une façon de nouer des liens de nature à développer un certain sentiment d'appartenance**, une façon d'être en contact avec le monde, de faire partie d'un réseau, de connaître des gens inscrits dans d'autres programmes, d'introduire une dimension humaine dans ses études», etc.

Certaines personnes ont aussi exprimé cette idée voulant que **l'engagement dans la vie du collège suppose la contribution d'individus responsables**, ce qui valorise et motive à la fois, en procurant le sentiment d'être utile, de «faire quelque chose de bien». Non seulement ces activités contribuent-elles au développement de ce sens des responsabilités, mais elles peuvent également en dépendre, livrant ainsi aux participants et aux participantes un message significatif quant à l'importance de

---

6. Les entrevues réalisées n'ont pas permis de recueillir une information détaillée sur le type d'activités en question. Tel n'était pas non plus le propos de ces rencontres. Elles ont néanmoins appuyé cette impression générale que l'heure n'est plus aux grands engagements collectifs, bien que les solidarités en petits groupes ne soient pas absentes pour autant. Le type d'engagements auxquels les personnes interviewées se sont référées sont les suivants: activités sportives, comités directement reliés à la vie du programme (organisation de stage à l'extérieur du pays, préparation des activités des finissants et des finissantes), comité du collège, coop du collège, soirées à l'intention du groupe-programme, activités socioculturelles, etc... En outre, leurs propos donnent aussi à penser que l'on s'engage plus facilement dans des activités qui s'inscrivent dans le cadre de son programme que dans des activités du collège.

---

leur contribution. Pour certaines personnes, ce sentiment de pouvoir apporter une contribution ne semble pas étranger du tout à leur engagement dans leurs études.

On peut y voir, en outre, une façon de **personnaliser son travail au cégep**, puisqu'en s'y inscrivant, dit-on, «on apprend pour soi et non pour les notes». Ou encore c'est le **défi que représente le fait de réussir ses études tout en faisant autre chose**, comme si on avait ainsi plus de raisons d'être fier de sa réussite scolaire quand les études ne représentent pas le seul champ d'intérêts et d'investissements, ainsi qu'en témoigne cette étudiante lorsqu'elle dit: «J'ai l'impression d'être vraiment quelqu'un en faisant les deux.» Enfin, des personnes y voient aussi **un atout de plus au regard de l'insertion sur le marché du travail**, en faisant une pièce significative du curriculum vitae, une façon de favoriser l'accès aux stages, ou encore une occasion de se faire connaître et d'augmenter son potentiel d'accès au marché du travail.

#### Engagement dans un travail rémunéré durant les études<sup>7</sup>

Spontanément, les jeunes sont tentés d'appuyer la pratique du travail rémunéré durant les études par **des justifications financières et, plus souvent qu'autrement, on y voit une nécessité bien plus qu'une fantaisie ou un caprice**. Beaucoup d'étudiants et d'étudiantes sont d'avis que, si la pratique du travail rémunéré durant les études est aussi répandue, c'est d'abord parce qu'elle représente **une source de revenu essentielle pour être en mesure de poursuivre des études collégiales**. Mais on se garde, néanmoins, d'y voir une justification universelle.

Dans certains cas, **la décision de vivre en appartement y est également associée**. Cette décision peut même en être le déclencheur, comme d'ailleurs cette rupture par rapport à la résidence familiale peut aussi représenter la condition essentielle pour développer l'autonomie et la maturité requises pour entreprendre et réussir des études collégiales. C'est donc dire que, pour certaines personnes, l'obligation de travailler à l'extérieur tout en étudiant découle d'un premier choix ou d'une première obligation de vivre à l'extérieur de la résidence familiale. C'est dire aussi que, dans certains cas, ce premier choix peut même être préalable à la poursuite et à la réussite d'études à l'enseignement supérieur. On a ainsi laissé entendre que la maturité requise pour réussir des études collégiales pouvait, du moins dans certains cas, nécessiter un changement de lieu de résidence (décision de se prendre en charge en allant vivre en appartement) qui, à son tour, exige des revenus additionnels que seul le travail rémunéré peut offrir.

---

7. À noter que la consultation s'est faite autant auprès de jeunes qui avaient un emploi rémunéré à temps partiel que d'autres qui n'en n'avaient pas. De façon générale, on a pu constater une grande ouverture par rapport à cette réalité qui apparaît manifestement incontournable.

---

**On reconnaît qu'il puisse entraîner des inconvénients majeurs** et même compromettre la réussite des études, surtout si on y consacre beaucoup de temps, si on n'a pas la « maturité » requise pour organiser son temps, ou encore pour résister à la pression souvent forte des employeurs. **Mais il comporte aussi, aux yeux des jeunes, beaucoup d'avantages.**

Par exemple, nombreux sont ceux et celles qui y voient **une source de valorisation personnelle**, notamment, parce qu'il peut témoigner d'une certaine **capacité de prise en charge personnelle**, d'une certaine autonomie; parce que, par le salaire reçu, on peut avoir l'impression de bénéficier d'une certaine **reconnaissance pour le travail réalisé**; parce qu'on trouve **gratifiant d'y recevoir du feedback** sur le travail effectué, contrairement à ce qui se passe « à l'école où tu reçois une note qui souvent ne veut rien dire »; parce que **réussir ses études tout en travaillant à l'extérieur peut être synonyme de défi** et de fierté; parce que **l'estime de soi et la confiance en soi peuvent y trouver des assises importantes**, en particulier si le travail scolaire n'est pas très valorisé et ne donne pas lieu à des performances remarquables, malgré les efforts consentis; ou encore, plus simplement, lorsqu'il peut fournir l'occasion de solutionner certains problèmes et lorsqu'il peut donner le sentiment de contribuer à la réussite de l'entreprise.

Cet accès au marché du travail, même si, plus souvent qu'autrement, il ne se fait pas dans le domaine de formation dans lequel l'étudiante ou l'étudiant s'est engagé, représente aussi, selon les personnes rencontrées, **une source importante d'apprentissages souvent complémentaires à ceux faits en milieu scolaire**. Ainsi, on a surtout parlé d'apprentissages à la responsabilité, de sensibilisation à la valeur de l'argent, d'apprentissages au travail en équipe, d'apprentissages aux travaux pratiques, à l'organisation, à la planification. Enfin, certains y voient de surcroît une façon de tester leurs propres limites.

Le travail rémunéré durant les études peut aussi être considéré comme **un outil d'insertion professionnelle**. D'abord parce qu'il est **synonyme d'expérience de travail**, également parce qu'il constitue une « **façon de tâter le terrain** », d'avoir un aperçu du monde du travail et du genre de vie qu'il implique, parce qu'on pense qu'il **favorisera réellement l'accès à l'emploi**, mais aussi parce qu'il représente ce qui **nourrit la confiance qu'il faut entretenir par rapport à l'avenir**, comme le rappelle cet étudiant dont le témoignage nous a semblé particulièrement éloquent. Dénonçant, par ailleurs, l'influence négative des médias sur la motivation des jeunes, cet étudiant s'est dit, malgré tout, convaincu qu'en sortant du collège avec son diplôme en poche, il réussira à se trouver du travail dans son domaine. Pourtant, dit-il, on s'acharne à lui dire que, s'il n'a pas de contacts personnels, il n'y parviendra jamais. Il demeure cependant convaincu du contraire, en se référant à son expérience personnelle de travail. Ayant toujours déniché des emplois d'été depuis l'âge de 14 ans, et ce, sans contacts particuliers, il dit ne pas craindre l'avenir. Enfin, on a également prétendu que l'exercice d'un travail rémunéré pouvait représenter **l'ouverture à d'autres milieux**, une « échappatoire aux tracasseries causées par

---

les études», sorte de lieu de décompression qui permet de se changer les idées, ou encore **une façon d'entretenir un rythme d'action qui stimule** et qui incite à s'engager.

On ne souhaite donc **pas de contraintes de la part de l'école à cet égard, mais davantage de compréhension**, comme s'il s'agissait d'une réalité incontournable et, pour une bonne part, même souhaitable, relevant d'abord de la responsabilité individuelle de l'étudiant qui devrait avoir la maturité requise pour être capable de gérer son temps. Plutôt que de contraindre l'exercice de ce type d'activités, on souhaite au contraire **plus de possibilités de travailler dans son domaine d'études et aussi plus d'ouverture de la part des collègues, en ce qui a trait à la négociation des horaires**, pour les étudiantes et les étudiants qui sont dans l'obligation de travailler à l'extérieur. Tels sont du moins les vœux exprimés par les étudiants et les étudiantes.

#### 6.2.2 À propos de la recherche sur l'impact du travail rémunéré sur la réussite scolaire

De toute évidence, **la pratique du travail rémunéré durant les études représente un phénomène d'une grande ampleur, véritable mutation du comportement étudiant qui s'inscrit, pourrait-on dire, dans la normalité scolaire d'aujourd'hui**. Les études faites à ce jour révèlent pour l'essentiel qu'elle concerne la majorité des étudiants et des étudiantes; que le nombre d'heures qu'on y consacre peut même être assez élevé, la moyenne se situant autour de 15 heures par semaine; que le phénomène semble en croissance pour des raisons économiques et démographiques, mais aussi en raison de la souplesse de l'organisation des études; qu'il est plus répandu chez les garçons que chez les filles, ceux-là étant plus nombreux à avoir un emploi et y consacrant souvent plus d'heures; qu'il s'agit généralement d'un travail sans lien avec les études; qu'il est plus répandu chez les étudiants et les étudiantes de classe moyenne que chez les jeunes d'origines plus modestes; que des liens existent entre le fait d'avoir un emploi et les exigences du programme d'appartenance; que des liens existent aussi entre le nombre d'heures consacrées au travail rémunéré d'une part et, d'autre part, l'engagement dans les études et la réussite des cours, quand ce nombre d'heures est considérable.

Si l'ampleur du phénomène ne fait pas de doute, **les liens qu'il entretient avec la réussite scolaire sont cependant moins limpides**. Son intervention dans la dynamique de la réussite comporte, en effet, plusieurs facettes, comme on a pu le voir à travers les propos étudiants, comme on pourra aussi le constater à la lumière des résultats de recherches suivants. Sans en faire un long exposé, le Conseil veut rappeler ici simplement quelques données qui l'interpellent plus particulièrement et qui s'ajoutent aux propos étudiants. **Bien que certaines études donnent à penser qu'il existe une relation presque directe entre le temps de travail rémunéré et l'engagement dans les études, d'autres incitent, par contre, à la prudence dans l'interprétation et la généralisation des résultats**.

C'est le cas en particulier de l'étude de Barbeau<sup>8</sup>, qui illustre bien, entre autres, le fait qu'il ne faut pas faire de liens trop rapides entre le travail rémunéré et l'engagement dans les études. En effet, dans son étude, très peu de relations significatives (3 seulement sur une possibilité de 21) ont pu être observées entre le temps de travail rémunéré et les indicateurs de la motivation. Mais c'est peut-être encore plus explicitement le cas de l'étude de Vigneault<sup>9</sup>, la plus documentée des études québécoises actuellement disponibles sur ce phénomène. Cette prudence s'impose d'abord par les réserves que l'auteur soulève par rapport aux études faites jusqu'à maintenant dans ce domaine, notamment lorsqu'elles visent à clarifier les liens qui peuvent exister entre la pratique du travail rémunéré pendant les études et la réussite scolaire. Il rappelle la portée limitée de bon nombre de ces études en soulignant, par exemple, des problèmes de représentativité des échantillons, des concepts et des mesures de la réussite parfois critiquables, l'absence de contrôle de variables qui peuvent s'avérer déterminantes, comme le sexe ou encore les résultats scolaires obtenus au secondaire, par exemple.

Mais cette prudence s'impose aussi par les résultats de ses propres analyses, en particulier lorsqu'il constate que des relations d'abord observées entre le temps consacré au travail rémunéré et un certain nombre de variables habituellement reliées à la réussite disparaissent ensuite lorsqu'il prend en compte, notamment, l'influence possible du sexe et de la réussite au secondaire<sup>10</sup>. Ceci l'amène d'ailleurs à conclure que les liens entre le travail rémunéré et la réussite scolaire sont beaucoup plus complexes qu'il n'y paraît à première vue, en particulier au collégial: «L'impact du phénomène de l'emploi durant l'année scolaire ne se réduit pas à une simple question de l'utilisation du temps<sup>11</sup>.» Si le fait d'avoir un travail au secondaire semble influencer la réussite, la relation entre l'emploi et la réussite au collégial semble beaucoup moins évidente. Selon ses observations, le travail au secondaire influencerait la réussite au secondaire, qui à son tour influencerait l'engagement dans les études, le temps qu'on y consacre et, finalement, la réussite au collégial<sup>12</sup>.

Mais les travaux de Vigneault ont aussi permis de mettre en évidence un autre phénomène qui mérite réflexion. Il s'agit ici plus précisément de cette distinction faite entre ceux et celles qui ont un emploi et les autres qui n'en ont pas, parce qu'ils n'ont pu en trouver. D'ailleurs ces dernières personnes ne représentent pas une portion négligeable (30%) parmi ceux et celles qui disent ne pas avoir d'emploi. Sans entrer dans les détails de l'analyse, rappelons ici simplement que les étudiants et les étudiantes qui n'ont pas d'emploi mais qui auraient souhaité en avoir, semblent adopter,

8. Denise Barbeau, *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*, Collège Bois-De-Boulogne, 1994, p. 180.

9. Marcel Vigneault, *La Pratique études/travail: les effets?*, Collège Montmorency, 1993.

10. *Ibid.*, p. 164 à 168.

11. *Ibid.*, p. 227.

12. *Ibid.*, p. 227. Les conclusions de Ronald Terrill et Robert Ducharme, *op. cit.*, 1994, semblent aussi s'inscrire dans cette direction.

---

face à l'engagement dans les études, des comportements similaires à ceux des élèves qui ont un emploi rémunéré. Par ailleurs, l'étude fait également voir que les personnes qui travaillent pour payer leurs études ont des comportements face aux études qui se rapprochent des pratiques de celles qui ne travaillent pas et choisissent qu'il en soit ainsi. De telles observations jointes aux propos étudiants invitent à la nuance et à la prudence par rapport à la façon d'appréhender le phénomène. Elles rappellent, en effet, qu'il ne saurait se réduire à une simple question de temps et de disponibilité des élèves, des systèmes d'actions plus complexes, plus fondamentaux et structurant le rapport à l'école des populations étudiantes étant manifestement en cause.

### 6.2.3 Une plus grande articulation entre le scolaire et le parascolaire : pourquoi ?

Si l'intégration des apprentissages scolaires représente bien un moyen de donner sens au savoir, l'articulation du scolaire et du parascolaire en est un autre tout aussi pertinent et clairement mis en relief par les étudiantes et les étudiants rencontrés. Parler d'articulation scolaire-parascolaire, **c'est d'abord rappeler cette idée très présente dans la conception qu'ils semblent avoir de la réussite : pour eux, la réussite scolaire n'a de sens que si elle permet une intégration sociale dynamique, que si elle est connectée à un univers qui, à la fois, l'englobe et la justifie. Mais c'est aussi rappeler cette idée qu'on n'apprend pas que par des apprentissages scolaires, que d'autres sources d'apprentissages existent et surpassent même dans certains cas, et à certains moments de la vie des gens, ceux que l'école rend possibles. C'est rappeler que l'école est peut-être, par contre, la mieux placée pour permettre la synthèse de ces apprentissages, pour susciter l'énergie requise au développement des personnes et à leur insertion socioprofessionnelle.**

Si le Conseil croit important d'insister ici sur cette articulation, c'est précisément parce que, grâce à la littérature et aux propos des jeunes sur cette question, il a acquis cette conviction que non seulement les activités extrascolaires, vécues dans l'école ou en dehors, sont sources d'apprentissages différents et complémentaires, mais que **ces apprentissages peuvent même représenter, dans bien des cas, des appuis importants à l'engagement dans les études.** Sans en faire une règle générale ou une condition d'engagement pour tous les jeunes, le Conseil y voit néanmoins un véhicule de sens de grande portée, pour certaines catégories d'étudiantes et d'étudiants, catégories sans doute plus présentes aujourd'hui qu'avant à l'enseignement supérieur.

Si l'engagement dans le travail rémunéré semble à la hausse, il en va autrement de l'engagement dans des activités parascolaires internes au collège. Or, les propos des jeunes indiquent bien qu'on peut retrouver, là aussi, une importante source de soutien à la réussite et, comme on a pu le constater, par des voies très diversifiées. Le Conseil est d'avis que, **pour favoriser l'accès à la réussite, il faut travailler à la revalorisation des**

---

**activités parascolaires internes aux établissements de formation**<sup>13</sup>. Il croit qu'en intégrant certaines activités scolaires à des activités habituellement reléguées au parascolaire ou vice versa, l'incitation à y participer serait plus grande. Les étudiantes et les étudiants y retrouveraient peut-être ce qu'ils réclament, par ailleurs, lorsqu'ils louent les mérites d'une formation par projet. En outre, une plus grande participation à des activités de type parascolaire pourrait sans doute aussi multiplier les possibilités d'explorations tout en contribuant à dynamiser les apprentissages ainsi que le suggèrent les jeunes. Elle pourrait aussi avoir un impact positif sur le développement du sentiment d'appartenance. Des projets du genre existent actuellement dans certains collèges. Le Conseil est d'avis qu'on aurait avantage à les faire connaître à la grandeur du réseau de manière à favoriser l'exploitation d'une telle formule.

En outre, **le parascolaire externe autre que le travail rémunéré mériterait aussi d'être encouragé**. Cette découverte du sens des savoirs que le Conseil cherche à favoriser, entre autres, par une plus grande articulation du scolaire et du parascolaire pourrait également prendre forme en favorisant les engagements sociaux et leur reconnaissance dans le curriculum, dans la mesure où ils rencontrent les objectifs des programmes. Les activités parascolaires internes aux établissements représentent une ressource importante. Les activités parascolaires externes ne sont pas sans intérêt non plus. Dans un contexte où on reproche aux jeunes leur égocentrisme, notamment, dans un contexte de grande concurrence qui contribue à nourrir précisément ce qu'on leur reproche, le Conseil est d'avis que les collèges ont aussi cette responsabilité de favoriser les engagements sociaux chez les jeunes. D'ailleurs la littérature<sup>14</sup> sur les valeurs et représentations des jeunes indique la présence d'importants besoins d'appartenance et d'engagement. Le Conseil est convaincu qu'il peut s'y faire des apprentissages significatifs et que, dans certains cas, c'est peut-être à travers ceux-là que les apprentissages scolaires prendront tout leur sens.

En somme, **le Conseil est convaincu, que dans une perspective de réussite, les activités parascolaires internes ou externes aux établissements peuvent être des véhicules de sens très importants, en particulier si elles peuvent nourrir ce sentiment de contribuer à quelque chose d'important, d'être utile, sinon indispensable, à la réalisation d'un projet. En y investissant davantage, notamment sous l'angle des jonctions possibles avec les activités scolaires et de leur reconnaissance**<sup>15</sup> **dans le bulletin de l'élève, les activités parascolaires y gagneraient peut-être en popularité et, par la même**

13. Selon James Banning, les activités parascolaires représentent même «le secteur indicateur de réussite une fois les études terminées». Voir «L'Environnement éducatif et la réussite scolaire: une approche américaine», conférence prononcée dans le cadre de la session de perfectionnement des affaires étudiantes tenue le 9 octobre 1992 à la Fédération des cégeps.

14. Hélène Pinard, *op. cit.*, 1994, p. 15-19.

15. Le Conseil est d'avis que cette reconnaissance peut se faire de différentes manières, par exemple, sous forme de mention au bulletin ou même de crédits lorsque les apprentissages faits dans le cadre de ces activités rejoignent les objectifs des programmes et qu'ils sont réalisés dans le cadre de démarches structurées et rigoureuses.

---

occasion, pourraient concurrencer, dans certains cas du moins, le travail rémunéré pendant les études.

Quant au travail rémunéré pendant les études, il représente certainement un des éléments les plus marquants des changements apportés au mode de vie des étudiants et des étudiantes. En caricaturant à peine, on pourrait même ajouter qu'il s'agit aussi d'un facteur vu d'abord comme une contrainte et donc comme un phénomène à réprimer; une activité qui, au bilan, est perçue comme pénalisante pour les élèves sur le plan de la réussite scolaire. Cependant, les propos étudiants joints aux observations faites dans le cadre d'études récentes invitent à revoir certaines attitudes de type essentiellement répressif par rapport à la pratique du travail rémunéré pendant les études. D'ailleurs, **il est frappant de constater la parenté qui existe, apparemment du moins, entre les avantages reconnus aux activités parascolaires et ceux que l'on associe au travail rémunéré, si l'on exclut la question financière.**

Il semble généralement admis que le travail rémunéré durant les études, au-delà d'un certain nombre d'heures, peut représenter un obstacle important à la réussite scolaire. Le Conseil le conçoit lui aussi aisément. Il croit d'ailleurs qu'il faut encourager les études à temps plein. Mais **il pense aussi qu'il est possible d'envisager le travail rémunéré durant les études, en particulier au collégial, comme une des conditions d'accès à la formation et peut-être même une condition de réussite scolaire, du moins pour certaines personnes qui ne tirent pas une grande valorisation de la fréquentation scolaire.** En effet, il semble qu'il soit possible de considérer cette pratique travail-étude comme une sorte de soupape pour ceux et celles qui ne se valorisent pas beaucoup dans l'activité scolaire. Pour certaines personnes, la fréquentation scolaire ne présente pas beaucoup d'intérêt. Elles n'en tirent pas une grande valorisation, éprouvant plutôt de la difficulté à se consacrer entièrement aux études, comme au travail d'ailleurs, mais pour des raisons différentes. Pour survivre tant économiquement que psychologiquement, il devient alors essentiel de ne pas mettre tous leurs œufs dans le même panier et de diversifier leurs sources de gratification, notamment par une participation plus active à l'ensemble de la société. Dans ces cas, cette diversification s'impose d'autant plus qu'augmentent les qualifications attendues de la main-d'œuvre et avec elles le temps à consacrer aux études.

Envisagé de cette façon le travail rémunéré durant les études pourrait même représenter un facteur de réussite pour certains individus et ainsi une condition de démocratisation du système. Les avantages exprimés par plusieurs jeunes diplômés ou en voie de l'être invitent du moins à soutenir une telle hypothèse. Ainsi considérée, **la pratique du travail rémunéré pendant les études ne saurait donc se réduire à une simple déviance particulière à un nouveau mode de fréquentation scolaire. Les collèges n'ont pas d'autre choix que d'apprendre à composer avec ce phénomène du travail rémunéré pendant les études,** révélateur d'une conjoncture économique, mais aussi de la présence à l'enseignement

---

supérieur de nouveaux systèmes d'actions, dans un contexte de scolarisation de masse.

Cela dit, comment intervenir? Certainement pas en cherchant à l'éliminer, par des exigences scolaires accrues ou autrement. Les besoins auxquels il semble répondre sont trop différents et, pour certaines personnes, trop importants. Les collèges ne peuvent prétendre non plus répondre à chacun des besoins qui lui sont sous-jacents, même en y mettant le meilleur d'eux-mêmes. Vouloir l'éliminer pourrait avoir pour effet d'exclure certaines catégories de personnes capables de réussir, mais par des cheminements différents. **Le Conseil croit, pour sa part, que les collèges peuvent et même doivent intervenir pour favoriser une certaine complémentarité entre le travail et les études. Sans en faire la promotion, il pense qu'il faut chercher les aménagements qui en feront un complément plutôt qu'un obstacle à la formation et au développement des personnes,** par exemple, en signifiant aux élèves les dangers d'un investissement trop grand dans un travail rémunéré durant les études et les avantages d'un engagement scolaire à temps plein; en y opposant une concurrence positive notamment par la revalorisation des activités parascolaires internes ou externes; en développant les occasions de travail étudiant à l'intérieur même des établissements de formation; en investissant dans le développement de la formation en alternance; enfin, en travaillant de concert avec les employeurs (dans le cadre du Centre de liaison entreprises-cégeps nouvellement créé, par exemple) à l'énoncé d'un code d'éthique relatif au travail étudiant. Les entreprises qui depuis quelques années se montrent préoccupées par la formation d'une main-d'œuvre de qualité ont aussi une responsabilité majeure à assumer par rapport à ce phénomène. Dans ce dossier en particulier, l'école ne peut agir seule. La pratique du travail rémunéré durant les études n'est pas qu'un caprice d'étudiant. Elle répond à des besoins plus fondamentaux des personnes mais aussi à des paramètres du développement économique actuel, paramètres qui pourraient avantageusement être révisés pour permettre une plus grande équité sociale. Le Conseil est d'avis que le dialogue collège-entreprise qui s'impose devrait se structurer en tenant compte aussi des enjeux socio-économiques d'une telle pratique, en particulier dans une conjoncture où les investissements en éducation paraissent dans bien des cas non rentabilisés, la formation n'étant pas rendue à terme, dans une conjoncture où, de surcroît, le partage de l'emploi représente un défi majeur. En somme, le Conseil invite les collèges à se montrer proactifs plutôt que réactifs ou même répressifs face à la pratique du travail rémunéré pendant les études et, pour y parvenir, le partenariat avec l'entreprise lui paraît essentiel. Ce n'est donc pas la complaisance qui est ici invoquée, mais, au contraire, la responsabilité de prendre en considération cette nouvelle composante de la normalité scolaire d'aujourd'hui.

Au terme de cette discussion sur les activités parascolaires, **le Conseil invite les intervenantes et les intervenants des collèges à**

- 17. travailler ardemment à la revalorisation des activités parascolaires dans une perspective d'articulation des savoirs scolaires et extrascolaires;**

- 
18. chercher les aménagements qui feront du travail rémunéré un complément plutôt qu'un obstacle à la réussite, par exemple, en signifiant aux élèves les dangers d'un investissement trop grand dans un travail rémunéré durant les études et les avantages d'un engagement scolaire à temps plein; en y opposant une concurrence positive notamment par la revalorisation des activités parascolaires internes ou externes; en développant les occasions de travail étudiant à l'intérieur même des établissements de formation; en investissant dans le développement de la formation en alternance; enfin, en travaillant de concert avec les employeurs (dans le cadre du Centre de liaison entreprises-cégeps nouvellement créé, par exemple) à l'énoncé d'un code d'éthique relatif au travail étudiant.

## UNE GESTION PÉDAGOGIQUE ET ÉQUITABLE DU TEMPS SCOLAIRE

---

Un autre message important qui émerge des points de vue étudiants concerne la gestion de la formation dans le temps. Le Conseil y voit un autre objet de pratiques à remettre en question dans une perspective de réussite. Il rapporte, d'abord, les témoignages entendus par rapport à la répartition de la formation sous forme de sessions. Les horaires sont ensuite considérés, en premier lieu, au regard des pressions qui les façonnent et, en second lieu, sous l'angle des contraintes qu'ils peuvent imposer à la réussite, tant par les conditions objectives qui les caractérisent que par les valeurs qu'ils véhiculent. Enfin, la durée de la formation est prise en compte sous l'angle des perspectives à privilégier pour tenter d'éviter les prolongations indues.

### 7.1 Un découpage en sessions qui comporte avantages et inconvénients

Le fait de répartir les contenus en sessions de quelques mois représente, aux yeux des jeunes, un atout pour la réussite. On a fait remarquer la différence que cette organisation impliquait par rapport à ce qui avait prévalu jusqu'à la fin des études secondaires et on la juge très pertinente. **Le fait de diviser l'année scolaire en deux sessions fait d'ailleurs l'unanimité chez les personnes rencontrées et présente à leurs yeux beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients.** On dit apprécier, par exemple, le fait d'être confronté à des objectifs à court terme, ce qui donne à la formation un caractère plus tangible et la rend plus motivante. Une année découpée en sessions limite aussi le risque de perdre de l'intérêt. Dans les cas de difficultés, on croit qu'il est plus facile de repartir du bon pied, sans être trop pénalisé. On pense également que les notions à apprendre sont moins lourdes lorsqu'elles s'étendent sur une session plutôt que sur une année entière, ce qui facilite, dit-on, la réussite aux examens. Enfin, plusieurs étudiantes et étudiants affirment que le découpage de la formation en sessions entraîne une idée de rupture très importante qui permet aux étudiantes et aux étudiants de décompresser, de refaire leurs forces au cours des vacances.

**Mais on y voit aussi quelques inconvénients.** Ainsi, on n'est pas toujours certain que ce découpage facilite la rétention des connaissances, notamment dans un contexte où les liens entre les cours ne sont pas toujours évidents. Certaines personnes trouvent également les sessions très courtes, compte tenu de la quantité de matière à assimiler. Enfin, ce découpage en sessions peut avoir pour effet de multiplier le nombre d'enseignantes et d'enseignants avec lesquels les élèves ont à composer, ce qui n'est cependant pas toujours considéré comme un inconvénient. Ce qui ne paraît pas non plus découler nécessairement de cette pratique, puisque des arrangements sont possibles, dit-on, dans le partage des tâches d'enseignement, pour qu'un même enseignant dispense plus d'un cours au même étudiant.

**En dépit du regard plutôt positif des étudiantes et des étudiants sur ce découpage de la formation en sessions plus courtes qu'au secondaire, le Conseil, pour sa part, hésite à y reconnaître d'emblée une réelle condition de réussite, étant donné l'impact qu'il peut avoir sur l'intégration des savoirs, notamment.** Dans la mesure où un tel découpage entraîne une certaine idée de rupture, il rend peut-être plus

## 7.2 Des horaires porteurs de valeurs essentielles

difficiles les relations et les transferts nécessaires pour une réelle intégration des savoirs. Par contre, le fait qu'il puisse représenter une étape, une étape réussie qui permette d'avancer dans le programme, représente pour l'élève une certaine source de gratification, elle-même porteuse de réussite. Si, dans la perspective de favoriser une plus grande intégration et une meilleure synthèse des apprentissages, on devait en arriver à remettre en question certaines particularités de ce découpage de la formation, le Conseil est d'avis qu'il ne faudrait pas perdre de vue pour autant cette source de gratification que peut représenter la reconnaissance d'étapes dans la formation. Il croit, en outre, que pour parvenir aux objectifs visés par les mesures de renouveau actuellement en implantation, en particulier par l'épreuve synthèse de programme, **on devra aussi s'appliquer à développer chez les élèves une autre mentalité, un autre regard sur les sessions d'études, de manière à ce que les fins de session soient davantage perçues comme des fins d'étapes d'apprentissages fondamentaux appelés à se poursuivre tout au long du séjour scolaire.**

Aux yeux des jeunes rencontrés, les horaires représentent aussi une donnée de l'organisation de la formation que l'on est tenté d'associer spontanément aux conditions de réussite des études. Ceux et celles qui ont participé à la consultation avaient d'ailleurs beaucoup à redire des horaires avec lesquels ils doivent composer. Ils en ont discuté surtout sous l'angle des contraintes qu'ils génèrent contre la réussite, contraintes liées tantôt à la charge de travail quotidienne, tantôt à la répartition de la charge hebdomadaire, tantôt aux périodes libres entre les cours, contraintes qui peuvent affecter la possibilité de s'investir et d'assimiler les contenus, la consultation des maîtres, le travail personnel ou encore le travail en équipe.

**Ainsi a-t-on parlé des limites qu'on voyait à la charge quotidienne,** en particulier lorsqu'on habite en appartement, loin du collège. Plusieurs ont fait état d'horaires quotidiens trop chargés, horaires qui deviennent dans certains cas insoutenables, notamment pour ceux et celles qui assument leur autonomie physique et matérielle. Si certaines personnes disent pouvoir s'accommoder, à l'occasion, d'une journée de travail qui débute à 8 h pour se terminer à 17 h 30 ou 18 h, il en est un bon nombre qui insistent sur les limites qu'il faut imposer à la définition de la plage horaire. Pour plusieurs personnes, 16 h, quand la journée a débuté tôt le matin, représente un maximum à ne pas dépasser. Plusieurs dénoncent les cours qui se terminent à 17 h 30 ou plus tard, alléguant qu'à partir de 16 h, professeurs et étudiants ne sont plus disponibles mentalement, ce qui compromet, non seulement le travail qui pourrait être fait en soirée, mais aussi la qualité du travail réalisé durant ces périodes de cours. Pour ces raisons entre autres, il arrive bien souvent, dit-on, que ces dernières périodes soient en partie sacrifiées, professeurs et élèves n'y consacrant pas toute l'énergie, ni tout le temps normalement requis.

Pour plusieurs, six heures de cours par jour devrait représenter un maximum à ne pas dépasser. D'ailleurs, certains élèves ont exprimé l'avis que les horaires pourraient être mieux équilibrés, si tous les jours de la semaine étaient utilisés pleinement. On a fait allusion, en particulier, au vendredi et

---

au lundi où les horaires sont parfois plus légers. Par contre, cette ouverture à un horaire qui se termine plus tôt le vendredi fait l'affaire d'étudiantes et d'étudiants qui réclament, pour leur part, plus de souplesse dans l'horaire, notamment pour être en mesure de concilier plus facilement les études et le travail rémunéré à temps partiel.

**Il en est aussi qui ont dénoncé le fait que, dans certains cas, leur horaire quotidien ne prévoyait pas toujours une période pour le dîner, devant ainsi s'en remettre à la décision de l'enseignante ou de l'enseignant pour bénéficier ou non de quelques minutes ou plus pour s'alimenter.** Certaines personnes ont, d'ailleurs, vivement dénoncé cette pratique et exigé que l'on prévoie une heure de dîner pour tout le monde.

**En outre, le fait de se retrouver avec des périodes libres entre les cours n'est pas toujours perçu de la même façon.** Ces périodes sont moins appréciées, en particulier lorsqu'elles ne sont pas assez longues pour permettre de vraiment s'engager dans un travail ou encore lorsqu'elles ont pour effet de prolonger la période de séjour quotidien au collège. Mais d'autres y voient un intérêt, à la condition toutefois qu'elles soient d'une durée maximum de deux heures. On signale aussi qu'elles posent des difficultés particulières aux personnes qui n'habitent pas à proximité du collège. Par contre, pour ceux et celles qui y sont favorables, les raisons semblent tenir au fait qu'on y voit un élément de prise en charge personnelle, «en favorisant la prise de conscience qu'on est responsable de sa propre réussite» ou encore un moyen, sinon une incitation, à l'exploration dans des activités parascolaires.

En somme, **les conditions à respecter pour concevoir un horaire jugé favorable à la réussite paraissent de plusieurs ordres et ne font pas nécessairement l'unanimité. Les propos entendus reflètent d'ailleurs l'importante diversité des conditions de vie des étudiants et des étudiantes, diversité qui se manifeste aussi dans leurs attentes face au collège.** On semble, en effet, réclamer une grande souplesse de la part des collèges. Mais cette souplesse attendue au regard d'exigences qui peuvent être reliées, par exemple, à leur lieu de résidence, à leurs engagements sur le marché du travail, à leur volonté de suivre certains de leurs cours avec des amis, voire même au respect de leurs dispositions physiques personnelles, ne représente pas la seule pression exercée sur la confection des horaires. D'autres facteurs interviennent: pensons, par exemple, aux ressources financières et matérielles, aux stages, aux projets particuliers, au volume de l'effectif scolaire ainsi qu'aux disponibilités du personnel enseignant. Plusieurs facteurs sont donc responsables aussi du fait que la composition des horaires donne lieu, dans certains cas, à des «modèles d'horreur» plutôt qu'à des «horaires modèles».

**Les collèges se retrouvent alors coincés entre plusieurs pressions, plus particulièrement entre deux tendances:** l'une au désir de répondre aux besoins des élèves, l'autre qui incite plutôt à limiter les possibles, par souci de réduire les frais, en réponse, cette fois, aux exigences des

---

contribuables qui refusent la hausse de leur compte de taxes. Se pose alors la question de savoir jusqu'où les collèges doivent aller dans l'individualisation des services offerts? Doivent-ils multiplier les cadres ou plutôt redoubler d'efforts pour permettre aux étudiants et aux étudiantes de s'adapter à un cadre donné?

**Le Conseil, pour sa part, est d'avis que s'il faut tenir compte des besoins des jeunes, il ne faudrait pas pour autant céder à toutes les demandes individuelles et passer finalement à côté d'un des rôles importants de l'école qui consiste à faire en sorte que les jeunes apprennent à fonctionner dans des cadres différents, à s'adapter à des situations diverses, voire à composer avec des contraintes organisationnelles (limites de ressources matérielles et financières notamment).** Il y croit d'autant plus que les exigences sont à ce point diversifiées, qu'en voulant répondre aux besoins spécifiques de quelques personnes, on devra certainement en sacrifier d'autres. Il reconnaît l'existence de contraintes réelles liées aux ressources humaines et matérielles. Il comprend aussi qu'on ne peut faire fi des besoins particuliers des populations étudiantes. Mais il ne comprend pas moins que la société québécoise a fait le choix de favoriser l'accès à l'enseignement supérieur au plus grand nombre de personnes possible et que, pour permettre par la suite leur réussite, il y a des compromis inadmissibles. En effet, on ne peut admettre des personnes en formation, pour ensuite les éliminer, en leur imposant des conditions qu'ils ne pourront rencontrer. **En somme, les collèges n'ont pas à verser dans le service à la carte.** D'abord, parce que l'approche paraît techniquement impossible sans causer de lourds préjudices à certaines personnes. Ensuite, parce que, sans sombrer dans l'excès contraire, les collèges ne peuvent ignorer qu'ils ont aussi comme mission de favoriser ces apprentissages liés au respect des règles inhérentes à toute organisation.

**Mais, au-delà de ce phénomène de souplesse, se pose aussi à travers les points de vue étudiants la question de l'adéquation entre les horaires, d'une part, et les exigences inhérentes aux études collégiales, d'autre part.** Sur cette question, certains commentaires entendus éliminent tout doute quant à la relation possible entre la qualité des horaires et la réussite des études. Quand, par exemple, les élèves se retrouvent devant l'obligation de suivre six, sept ou même huit heures de cours, sans interruption, pas même pour le dîner, peut-on réellement penser qu'ils y feront des apprentissages significatifs? En outre, quel message leur livre-t-on, ainsi, sur les exigences et la valeur du travail intellectuel? Les collèges sont-ils capables de se représenter le portrait du ou des régimes de vie inhérents aux horaires qu'ils se voient contraints d'imposer à leurs élèves? Ces horaires de travail, ou ces régimes de vie, sont-ils toujours compatibles avec les exigences requises par le développement physique, mental ou intellectuel? Comment ces régimes se comparent-ils avec ceux des autres acteurs du milieu de l'éducation? Si on faisait la comparaison avec les conditions prévues, par exemple, dans la Loi sur les normes minimales de travail, serait-on toujours aussi surpris de voir autant d'étudiants et d'étudiantes capituler avant d'avoir obtenu le diplôme, ou simplement se donner un

---

rythme plus relaxe, quitte à prolonger la durée de leurs études? L'obtention du diplôme n'est-elle possible, du moins dans certains programmes, qu'au prix d'horaires difficiles, voire impossibles à respecter et auxquels, finalement, bon nombre de personnes doivent renoncer? Par ailleurs, que dire des *habitus* culturels engendrés par une telle organisation de la formation? Quel mode de vie peut-elle induire pour le futur?

En outre, devant toutes ces sortes d'horaires, il semble qu'on soit en droit de se demander si on s'y prend de la bonne façon lorsque, pour connaître les investissements des étudiantes et des étudiants dans leurs études, on se contente de s'interroger, par exemple, sur le temps qu'ils consacrent à des travaux personnels en dehors des cours. Sans tenir compte de leurs horaires quotidiens, en méconnaissant les impacts de ces horaires sur leurs prédispositions à la réalisation de travaux personnels, quelles conclusions pertinentes peut-on réellement tirer sur leur engagement?

Ces questions interpellent le Conseil, sans pour autant présumer que tous les élèves, ou même la majorité, soit soumise quotidiennement à des horaires impossibles. Sans non plus jeter le blâme sur qui que ce soit, sachant très bien que la gestion des horaires demeure fort complexe, **le Conseil soutient néanmoins l'idée qu'on n'a pas avantage à occulter ce phénomène qui illustre d'ailleurs assez bien une des particularités de l'école de masse d'aujourd'hui. À ses yeux, les horaires ne représentent donc pas une donnée négligeable, non seulement au regard de leurs caractéristiques objectives, lesquelles peuvent ou non répondre aux exigences requises par le développement physique, mental ou intellectuel des jeunes, mais aussi au regard des valeurs qu'ils véhiculent et même inculquent, entre autres, sur les exigences, la qualité et l'importance des études et du travail intellectuel.** Le Conseil y voit une donnée majeure du curriculum caché, une contribution significative au sens que peut prendre l'engagement dans les études, une contribution trop peu présente, cependant, dans la réflexion sur la réussite.

Dans cette optique, il a peine à concevoir, par exemple, que l'horaire quotidien individuel puisse comporter plus de six heures de cours consécutives, ou plus de l'équivalent d'une journée régulière de travail dans le cas de stage, ou encore qu'il ne comporte aucune période raisonnable pour le repas du midi. Il lui semble également que l'organisation des horaires devrait pouvoir s'appuyer sur une semaine complète de cinq jours. Mais des changements plus substantiels s'imposent aussi dans la conception et l'organisation du temps scolaire. Pourquoi faut-il que l'organisation scolaire ne contienne officiellement que deux sessions? Pourquoi ne pas envisager la possibilité d'une troisième session à l'été? Ne serait-il pas opportun de revoir également le cadre horaire qui a prévalu jusqu'à maintenant, de manière à ne plus se limiter à l'enseignement de jour et ajouter des possibilités de cours en soirée? En plus de favoriser une utilisation optimale des équipements et d'accélérer les cheminements par un élargissement de l'offre de formation, de tels changements favoriseraient peut-être la conception d'horaires supposant des conditions de vie décentes et compatibles

---

avec les exigences de l'apprentissage. Tout en étant bien conscient que, dans la pratique, les voies de solutions ne sont pas faciles à trouver, le Conseil demeure néanmoins convaincu que d'importants changements s'imposent en matière de gestion du temps scolaire.

**Le Conseil invite donc le ministère de l'Éducation, les collèges ainsi que les associations syndicales et professionnelles à**

- 19. se préoccuper davantage de l'impact des horaires sur la réussite et à redonner priorité aux critères d'ordre pédagogique dans la conception et l'organisation du temps scolaire; une telle préoccupation devrait donner lieu tout au moins au respect de conditions minimales, telles l'allocation d'une heure pour le dîner ou la définition d'une journée normale de travail scolaire;**
- 20. à se donner les moyens nécessaires pour permettre une ouverture du cadre temporel (année scolaire, cadre horaire) qui a prévalu jusqu'à maintenant, de manière à améliorer les conditions de formation.**

### 7.3 Des durées de formation plus acceptables

Pour ce qui est de **la durée des études, elle n'a pas semblé du tout être au cœur des préoccupations des jeunes**, si ce n'est, dans certains cas, lorsqu'ils ont signalé l'impossibilité de compléter la formation dans le temps prescrit, ou encore l'indice de performance que peut représenter l'obtention du diplôme dans le temps prescrit, en particulier pour ceux et celles qui se destinent à des programmes contingentés à l'université. On trouve normal de changer son orientation en cours de route et de pouvoir se diriger dans un autre programme. **On trouve donc aussi normal d'aller au-delà de la durée prescrite pour obtenir son diplôme.** Les données sur la diplomation indiquent d'ailleurs clairement que le respect des temps prescrits demeure le fait d'une minorité, et ce, tant au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique.

**Quant aux facteurs responsables de cet allongement de la durée des études, chacun sait qu'ils sont multiples et relèvent autant de phénomènes extérieurs au milieu scolaire que de réalités qui lui sont propres.** On peut penser à des éléments de conjoncture qui peuvent inciter les jeunes à prolonger leur séjour en milieu scolaire. Pensons, par exemple, à ce phénomène d'entrée différée sur le marché du travail, qui consiste à demeurer plus longtemps à l'école pour éviter le chômage. Il y a là, comme le signale Perrenoud<sup>1</sup>, une donnée qui vient affecter significativement le sens des savoirs, tout en ayant pour effet de prolonger la durée des études. Dans sa description de l'«effet de seuil» que produit sur l'étudiant le passage du secondaire au cégep, Inchauspé, de son côté, pointe certaines mutations sociales et scolaires importantes et susceptibles d'ajouter, entre autres, à la compréhension de ce phénomène de prolongation de la durée des études. Ainsi, se référant aux nouvelles modalités de

---

1. Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, 1994, Paris, p.70.

---

passage à l'âge adulte, il écrit: «Les seuils se sont désagrégés, les transitions se font de façon progressive: l'entrée au travail se fait par des stages, des emplois à temps partiel ou d'été; la transition vers la famille autonome se fait par les expériences affectives et sexuelles successives et par la cohabitation. Or, le statut d'étudiant de cégep donne à ces transitions sa légitimité. Être étudiant au cégep, ce n'est pas seulement faire des études, cela signifie aussi, et pour certains surtout, qu'on a le droit de ne pas être économiquement indépendant et donc de ne pas travailler pour l'être, tout en ayant une vie privée. Certains ne viennent au cégep que pour avoir ce droit. (...) À côté des projets assez fermes, existent tous ces autres qui y sont par un effet de seuil<sup>2</sup>.»

La conjoncture actuelle, caractérisée par «un temps social fait d'indétermination» contribue, ainsi que le rappelle Gauthier, «à accentuer l'indétermination de la jeunesse face à son avenir<sup>3</sup>». Cette indétermination peut donc avoir aussi des incidences importantes sur les processus de choix vocationnels, choix d'autant plus complexes qu'on les propose plus tôt qu'avant, que l'éventail des ouvertures théoriquement possibles est beaucoup plus grand et que les possibilités réelles d'insertion professionnelle sont, par ailleurs, beaucoup moins tangibles. Un processus de choix vocationnel complexifié par la conjoncture et peu soutenu institutionnellement peut donc aussi concourir à prolonger la durée des études.

Par ailleurs, le contingentement des programmes qui fait qu'on s'inscrit temporairement dans un programme, en attendant d'être admis dans le programme de son choix, le fait de lier études et travail, ce qui suppose dans certains cas un régime d'études allégé (maximum de quatre cours), les exigences plus grandes de certains programmes, en sciences de la nature et dans certains secteurs de la formation technique notamment, le mariage difficile entre la formation générale et la formation spécifique (concentration ou spécialisation), le manque de persévérance chez certains élèves habitués dans un système qui a été jusqu'à maintenant très permissif par rapport aux échecs et aux abandons de cours, enfin, le manque de conscience des coûts de la formation qui semble caractériser les jeunes de cette génération, tous ces phénomènes représentent autant de causes possibles à l'allongement de la durée des études.

**Nombreux sont d'ailleurs ceux et celles qui dénoncent aujourd'hui ce phénomène d'allongement du temps passé dans le réseau collégial avant d'y obtenir le diplôme convoité.** On y voit une source importante de gaspillage, en particulier dans une conjoncture où les finances publiques sont à la baisse. Plusieurs intervenants suggèrent d'apporter des correctifs à cette situation. La «taxe à l'échec» introduite dans le cadre des mesures de renouveau de l'enseignement collégial, mesure contestée et retirée par la suite, était du nombre. Le ministre actuel a, lui aussi, signifié son intention d'intervenir par rapport à la durée des études collégiales, le régime des prêts et bourses représentant une avenue possible.

2. Paul Inchauspé, *op. cit.*, p. 39-40.

3. Madeleine Gauthier, «La persévérance et la réussite scolaires au collégial», communication présentée à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation, mai 1994, p.9.

---

Ce phénomène préoccupe aussi le Conseil qui croit qu'on ne peut rester indifférent au fait qu'il y ait tant d'écarts entre les durées réelles et les durées prescrites. Personne n'a intérêt à maintenir un système où ce qui devrait être l'exception devient la règle générale. Par ailleurs, on ne peut refuser non plus tout prolongement de la durée des études, bien qu'il faille aussi veiller à limiter au maximum les abus. Si le temps peut être une condition de réussite, le temps indu pris pour assurer la réussite des uns peut aussi entraîner la perte des autres, les ressources disponibles n'étant pas illimitées. C'est donc ici à la notion d'équité sous-jacente à la gestion du temps scolaire que le Conseil se réfère.

Mais le choix de mesures appropriées pour limiter les abus n'est pas facile, étant donné la difficulté d'estimer les coûts de système qui en découlent, difficulté d'autant plus grande qu'il faudrait aussi considérer les coûts économiques et sociaux qui pourraient résulter de l'application de conditions trop strictes de diplomation. Certes, l'obtention du diplôme dans un temps plus restreint représente un objectif louable, mais certainement pas au prix de l'exclusion de candidats et de candidates aptes mais à cheminement moins traditionnel, pas non plus au prix du sacrifice d'une réelle réussite éducative.

Cela étant dit, le Conseil est convaincu que **l'intervention à privilégier, pour limiter la prolongation induite de la durée des études, réside d'abord dans une formation de qualité, une formation qui fait sens aussi pour celui ou celle qui s'y engage. Il croit également**

21. **que les collèges doivent faire des interventions concrètes pour favoriser chez les étudiants et les étudiantes la prise de conscience des coûts liés à la formation et plus spécialement ceux engendrés par la prolongation de la durée des études; l'enseignement à la responsabilité sociale n'est peut-être pas suffisamment développé actuellement, et ce, tant au regard de l'éducation que des autres services sociaux;**
22. **que les collèges doivent utiliser toutes les ressources et tous les pouvoirs nécessaires pour intervenir non seulement par des mesures de soutien pédagogique, mais aussi par des mesures disciplinaires, face aux étudiantes et aux étudiants qui cumulent les échecs, prolongeant ainsi indûment leur fréquentation scolaire;**
23. **que le ministère de l'Éducation et les collèges devraient profiter des révisions de programmes pour en remettre en question la charge réelle de travail par rapport aux durées prescrites et la pertinence du travail demandé.**

### LA CONTRIBUTION PÉDAGOGIQUE ET INSTITUTIONNELLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

---

La dernière condition de réussite et non la moindre, considérée dans cet avis, porte spécifiquement sur la relation maître-élève, relation centrale dans le processus de réussite, centrale également dans les propos étudiants. Le Conseil a trouvé particulièrement éclairants les commentaires entendus concernant la contribution des différents acteurs scolaires. Aussi n'hésite-t-il pas à en rapporter de larges extraits, tout en prenant soin même d'être le plus fidèle possible à leur propre expression. La première partie de ce chapitre fait état de la contribution particulière du personnel enseignant selon les points de vue étudiants. Dans la seconde, le Conseil met en relief deux messages qu'il juge particulièrement significatifs au regard de la réussite. Ceux-ci concernent les compétences pédagogiques et l'engagement institutionnel du personnel enseignant. Rien d'étonnant à ce que le personnel enseignant soit perçu comme l'intervenant privilégié dans la réussite. Un tel aveu n'invite pas, cependant, à déresponsabiliser les autres, bien au contraire. Aussi, avant d'attaquer le cœur de son objet, le Conseil rappelle ici sommairement le témoignage étudiant sur la contribution des autres acteurs scolaires.

**Si la responsabilité du personnel enseignant par rapport à la réussite des études paraît indéniable, celle des autres personnels des établissements de formation ne semble pas négligeable non plus.** Il y a là une vérité que tous et toutes reconnaissent, les étudiantes et les étudiants n'y font pas exception. Leurs témoignages sont d'ailleurs éloquentes. Lorsqu'on leur demande d'identifier les catégories de personnes à qui ils reconnaissent un rôle ou une responsabilité par rapport à la réussite des élèves, toutes les catégories de personnels, ou presque, y passent, signifiant ainsi que, selon les personnes et les circonstances, chacun de ces acteurs peut avoir un impact plus ou moins direct sur la réussite. Il va sans dire que certaines catégories d'intervenants et d'intervenantes sont plus souvent concernées que d'autres. C'est le cas en particulier des enseignants et des enseignantes, des personnes affectées aux services d'orientation et des aides pédagogiques individuels. On évoque aussi la contribution des psychologues. Mais celle du personnel de soutien ne passe pas non plus inaperçue. On dira, par exemple, que les personnes préposées à la bibliothèque, à l'entretien ménager et à la cafétéria peuvent fournir un soutien non négligeable par leur attitude chaleureuse et intéressée; que le personnel de secrétariat affecté aux différents services peut aussi apporter un soutien moral et technique important pour ce qui est de l'organisation des horaires, des choix de cours, des changements de programme, de l'aide financière, notamment; que les techniciens et les techniciennes peuvent représenter d'heureuses ressources pour les élèves aux prises avec certaines questions et qui hésitent à intervenir auprès du personnel enseignant; que les personnels affectés à l'aide financière ou encore aux activités socioculturelles sont, dans certains cas, plus près des élèves que les autres personnels, étant capables de s'adapter et de réellement penser en fonction de leurs besoins et constituant, aux dires de certains, des «sources impérissables d'informations et de conseils». Même le personnel de direction peut être perçu pour les élèves comme un intervenant de taille dans la réussite des études, en particulier s'il parvient à signifier son intérêt plutôt que sa distance face aux points de vue des étudiants et des étudiantes.

---

## 8.1 La contribution du personnel enseignant vue par les jeunes

**De tous les facteurs ou conditions susceptibles de soutenir les étudiantes et les étudiants dans leur quête de sens et d'autonomie, la relation maître-élève est certainement la plus déterminante.** À cet égard, le message étudiant ne peut être plus clair. De tous les sujets traités, c'est manifestement celui sur lequel ils ont le plus à dire. Ils formulent leurs attentes en référence à des enseignantes ou des enseignants connus qui semblent avoir été déterminants dans leur propre réussite scolaire, mais aussi en référence à des carences qui, disent-ils, caractérisent malheureusement plusieurs. Si les éloges à leur endroit peuvent être grandioses par moments, les reproches qu'on leur adresse ne sont pas moins saisissants, en d'autres circonstances.

Du point de vue des personnes qui poursuivent leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme, les enseignants et les enseignantes représentent certainement le bien le plus précieux que le système scolaire «met à leur service». Les attentes à leur endroit sont à la fois simples et grandes. Elles s'inscrivent dans une relation que l'on voit d'abord généreuse et qui fait appel aux personnes dans leur globalité, non seulement dans leur rôle d'enseignant ou d'élève. De l'ensemble des propos entendus, il apparaît évident que les jeunes ont besoin de retrouver la personne derrière l'enseignant. De la même façon, ils expriment aussi ce besoin d'être d'abord considérés comme des personnes à part entière<sup>1</sup>, qui peuvent avoir autant à donner qu'à recevoir. En somme, dans cette relation pédagogique que les jeunes associent à la réussite, c'est la personne derrière le rôle ou le statut qui est en cause, et ce, tant au regard de l'élève que du maître. D'ailleurs, on semble jauger la compétence réelle des enseignantes et des enseignants surtout à la lumière de leur capacité d'être en relation avec leurs collègues de travail mais d'abord avec leurs élèves, à la lumière aussi de leur capacité de faire des liens (notamment entre les contenus, entre la théorie et la pratique, entre l'univers scolaire et extrascolaire). On insiste même beaucoup sur leur compétence pédagogique et moins sur leur compétence disciplinaire, comme si la première était moins souvent acquise que la seconde.

Plus particulièrement, des propos entendus, **le Conseil retient, au-delà des compétences disciplinaires attendues, cinq grandes préoccupations au regard du personnel enseignant**: une disponibilité aux personnes en situation d'apprentissage; la capacité de développer un rapport caractérisé par le respect; une approche axée sur la compréhension; une approche rigoureuse et exigeante, à certaines conditions toutefois; enfin, l'intérêt, la fierté et la motivation pour l'enseignement. **Premièrement, par disponibilité, on entend, bien sûr, celle qui permet aux élèves de rencontrer leurs professeurs en dehors des heures de cours pour obtenir des explications ou des informations complémentaires, mais aussi, et peut-être même surtout, cette disponibilité à des contacts plus personnalisés** et qui semblent avoir pour eux une grande importance. Au-delà des explications supplémentaires, on attend aussi, des

---

1. Phénomène déjà présent dans la littérature comme en témoigne Pinard, *op. cit.*, p. 45 à 49 et confirmé, une fois de plus, dans le cadre de la dernière consultation du CSE en milieu étudiant.

---

enseignantes et des enseignants qu'ils puissent, par exemple, à l'occasion, recevoir les confidences des élèves, qu'ils participent spontanément à des discussions de groupe sur des sujets d'intérêts divers, qu'ils investissent dans la connaissance de leurs élèves pour être capables de les reconnaître en dehors des cours, de les appeler par leur nom, de leur faire un compliment, ou tout simplement la remarque appropriée, au bon moment, même pour développer des relations d'amitié avec eux, qu'ils soient capables aussi de les soutenir, de faire preuve de compréhension, d'empathie, voire de complicité, capables de ressentir du plaisir à être en relation avec leurs élèves, qu'ils acceptent de bon gré de participer à des activités parascolaires en leur compagnie, ce que d'aucuns considèrent d'ailleurs comme une marque de respect à leur endroit. En somme, on semble rechercher une certaine proximité qui indique aux étudiantes et aux étudiants qu'ils sont reconnus comme des individus à part entière, comme des personnes, une proximité «qui donne l'impression qu'on est quelqu'un».

**Deuxièmement, la capacité de développer un rapport caractérisé par le respect** représente une autre attente qui se dégage de façon évidente des propos des étudiants et des étudiantes et qui paraît d'ailleurs liée à la disponibilité aux personnes évoquée précédemment. Plus particulièrement, on a souhaité la présence d'un complice plutôt que d'un juge, d'un guide plutôt que d'un patron, d'une personne qui contrôle plus son cours que ses étudiantes et ses étudiants, qui les traite comme des adultes et non comme des bébés, qui adopte une attitude respectueuse et non hautaine ou méprisante, peu important les façons de se vêtir, le secteur de formation fréquenté ou encore le passé scolaire de l'élève, qui n'agit pas d'autorité, mais mérite plutôt le respect en faisant preuve de compétence, qui est capable de reconnaître ses erreurs, qui est capable d'être proche de ses élèves, capable d'échanges d'individu à individu, qui sait écouter et respecter les opinions de ses élèves, qui est vraiment intéressée à ce qu'ils disent, vivent et font, qui reconnaît, enfin, qu'elle peut aussi apprendre d'eux.

**Troisièmement, on attend aussi des enseignantes et des enseignants qu'ils empruntent une démarche où la compréhension de la matière, par le plus grand nombre possible, l'emporte sur toute autre préoccupation.** C'est ainsi que l'on a clairement signifié une préférence pour ceux et celles qui se préoccupent davantage des bases et des fondements, de l'acquisition des méthodes, des outils, plutôt que pour ces autres qui ne s'en tiennent qu'aux notes; qui utilisent des stratégies interactives pour s'assurer de la compréhension de chacun et de chacune, qui savent expliquer les choses de différentes façons, qui n'hésitent pas à sortir du texte et même du contexte pour enrichir, pour multiplier les exemples, pour faire référence à leurs expériences personnelles; qui sont capables de faire des liens entre la théorie et la pratique, capables de faire des liens avec des apprentissages antérieurs, «en faisant des rappels plutôt qu'en culpabilisant ceux et celles qui ont oublié», capables de faire des liens aussi avec des questions qui intéressent les élèves, ou même avec le contenu d'autres cours, capables, enfin, d'inscrire leurs enseignements dans le cadre de la réalisation de projets concrets.

---

On a de plus, à maintes reprises, revendiqué non seulement le droit de faire des erreurs (par exemple, en n'étant pas ridiculisé parce qu'on pose une question, en n'étant pas couvert de honte par l'intervention publique de l'enseignante ou de l'enseignant sur les mauvaises notes de l'élève, en n'étant pas perçu non plus comme quelqu'un qui dérange, qui n'est pas à sa place ou qui est inférieur, parce qu'il commet des erreurs et pose des questions, donc en pouvant bénéficier d'une attitude compréhensive face à la difficulté rencontrée), mais aussi le droit d'en tirer profit, en particulier par une rétro-information substantielle et au bon moment, sur les examens autant que sur les travaux. Mais ce droit à l'erreur ne semble pas toujours acquis, en particulier en contexte où la cote Z paraît omniprésente. Les personnes rencontrées se sont d'ailleurs faites plutôt critiques par rapport à l'évaluation, recherchant d'abord une évaluation qui aide à la compréhension de la matière, plutôt qu'une évaluation limitée au contrôle et à la sanction<sup>2</sup>.

Enfin, c'est aussi dans cette optique que l'on dit valoriser les comportements de ces enseignantes et de ces enseignants qui savent exprimer à leurs élèves le sentiment «qu'il ne faut surtout pas lâcher», qui partagent avec eux et elles, la fierté d'un examen réussi ou encore les progrès enregistrés, si minimes soient-ils. On a pu constater, également, que l'ouverture du professeur aux questions des étudiants et des étudiantes pouvait être perçue comme une marque de respect de leur droit «d'être considérés comme des personnes» en démarche d'apprentissage. Pour certains et certaines, elle est aussi, semble-t-il, synonyme de compétence, compétence qui ne se mesure pas à la capacité de répondre spontanément aux questions posées dans un cours donné. Compétence qui se mesure peut-être même davantage, si on se réfère à certains commentaires, à cette capacité de «comprendre que l'étudiant peut ne pas comprendre»; à cette capacité de reconnaître que l'enseignant ou l'enseignante ne peut avoir réponse à tout, sur-le-champ, mais peut cependant se porter garant d'une réponse éventuelle; à cette capacité de faire preuve d'ouverture aussi à des questions qui relèvent de son domaine, mais qui ne proviennent pas nécessairement de ses élèves. On trouve intéressant, valorisant et stimulant de constater que ce qui préoccupe l'étudiant ou l'étudiante dans le cadre d'un cours donné peut aussi rejoindre les préoccupations des autres enseignantes et enseignants affectés au programme. Certaines personnes ont dit y voir un signe de compétence du personnel enseignant, mais aussi un indice de l'importance et de la valeur du contenu en cause.

**Quatrièmement, dans la perspective de favoriser la réussite, on valorise aussi l'approche rigoureuse et exigeante, mais à certaines conditions.** La rigueur qui habilite à présenter clairement les objectifs poursuivis, à donner un cours structuré dont on respecte toutes les étapes fait aussi partie des préoccupations exprimées. C'est d'ailleurs dans cet esprit que les plans de cours semblent souvent considérés comme des outils importants. Plusieurs fonctions y sont rattachées. Ainsi, selon les propos des jeunes rencontrés, un bon plan de cours permet de savoir où on s'en va, aide à

---

2. Pour plus de précisions sur l'évaluation on peut se reporter au chapitre 6, section 6.1 du présent document.

---

voir la structure du cours, permet de faire des liens, de sentir la progression; permet d'organiser le temps d'études notamment en fonction des exigences de l'évaluation; il peut donc être perçu comme un outil de planification, mais aussi comme un outil de négociation pour l'élève, puisqu'il peut représenter une sorte de contrat entre le professeur et ses élèves. En somme, pour plusieurs, les plans de cours sont des outils importants. Pour certains même «un élément clé aussi important que la matière, parce qu'un cours non structuré c'est long, plat, démotivant. Quand un cours est bien structuré, on sent que c'est l'essentiel qu'on reçoit». Mais, au dire des personnes rencontrées, tous les plans de cours ne rencontrent pas, malheureusement, ces caractéristiques. La qualité semble très variable d'un cours à l'autre et, dans certains cas même, très faible. On a d'ailleurs plus souvent critiqué les plans de cours de la formation générale que ceux de la formation spécifique.

On a évoqué aussi l'importance d'être à jour dans son contenu, c'est-à-dire ouvert aux nouvelles réalités sociales et techniques, «être capable de revoir ses notes pour tenir compte des réalités d'aujourd'hui» et, pour certains, cela implique d'être «connecté à l'industrie». Des jeunes du secteur technique ont, d'ailleurs, clairement exprimé l'idée que le personnel enseignant le plus compétent est celui qui entretient des liens significatifs avec le marché du travail. Aux yeux de ces jeunes, il peut ainsi mieux transmettre les contenus en reliant théorie et pratique. Les contenus eux-mêmes y gagnent, croit-on, en pertinence et en crédibilité. Par ailleurs, ceux et celles qu'on apprécie et qui font le plus d'effets au regard de la réussite ont aussi comme caractéristique d'être exigeants. Nombreux sont, en effet, les jeunes qui disent apprécier les enseignantes et les enseignants «qui forcent à donner ce dont on est capable», «qui apprennent à se surpasser». Cette ouverture aux exigences des professeurs est cependant assortie de plusieurs conditions. Exiger oui, mais aux conditions suivantes: être aussi exigeants pour eux-mêmes; exiger pour le développement et non pour le contrôle; avec des limites et des pressions raisonnables; dans une vue d'ensemble des exigences imposées aux élèves; tout en formulant des consignes claires, en en démontrant l'utilité, en garantissant un *feedback* sur le résultat, et ce, dans un climat de confiance, de complicité et de négociation.

**Cinquièmement, l'intérêt, la fierté et la motivation pour l'enseignement sont aussi très présents dans les propos des jeunes.** On a parlé de cet intérêt et de cette fierté relatifs au travail qui peuvent «avoir l'effet d'une piqure» pour les élèves. Fierté par rapport à la discipline, mais aussi par rapport au fait d'enseigner dans un cégep, ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas, certaines personnes ayant manifestement préféré enseigner à l'université. Ce sentiment d'y être par défaut est perçu comme néfaste, alors que la passion, l'enthousiasme, le sentiment d'être heureux dans ce que l'on fait semblent avoir des impacts positifs majeurs pour beaucoup d'étudiants et d'étudiantes, tant sur le plan de la valorisation de la démarche que sur la capacité de s'y engager.

---

## 8.2 Des compétences pédagogiques et un engagement institutionnel à parfaire

Le discours étudiant fait état d'une vision claire et articulée, mais aussi d'une telle vulnérabilité à l'égard des enseignantes et des enseignants qu'on ne peut en sous-estimer l'importance sur la motivation étudiante et donc sur la performance et la persévérance qui s'ensuivent. Le rôle du personnel enseignant est manifestement central dans la réussite des élèves. De nombreuses études sont là pour en témoigner et le personnel enseignant lui-même le reconnaît volontiers<sup>3</sup>. Autant un simple regard complice peut faire grandir et procurer l'énergie qu'il faut pour poursuivre, autant l'indifférence, ou pire encore, le regard mesquin peut démobiliser et détruire la motivation, surtout s'il vient du «prof». **Le Conseil a été particulièrement frappé par l'importance que peut prendre la moindre petite marque d'attention, comme si les enseignants et les enseignantes représentaient des intervenants puissants face aux élèves, détenant un pouvoir majeur et de tous les instants. C'est là un pouvoir énorme, d'ailleurs inhérent à la relation pédagogique.**

Ils peuvent les faire s'enticher d'une discipline ou d'une spécialité, à l'instar de cet enseignant, par exemple, qui «fait sentir qu'il a quelque chose d'important à dire», qui «est capable d'ajuster son contenu à la réalité d'aujourd'hui en trouvant des illustrations dans l'actualité», qui «te fait voir les liens entre la théorie et la pratique, entre ce que tu fais dans un cours et ce que tu apprends dans l'autre»; ou au contraire leur faire détester un contenu ou même l'expérience scolaire dans son ensemble, comme cet autre, par exemple, qui «trouve normal que la moyenne de son groupe soit de 47% et qui semble se satisfaire du fait que sept étudiants seulement réussissent», ou encore qui dit à ses élèves en début de semestre: «Regarde tes voisins, il y en a deux que tu ne reverras pas à la prochaine session.» Ils peuvent aussi bien communiquer le respect et la confiance en soi comme ce professeur qui «place sa classe en cercle et dit à ses élèves qu'il voulait apprendre d'elles et d'eux, comme ils allaient apprendre de lui», qui «est aussi exigeant pour lui-même que pour ses élèves»; mais ils peuvent aussi cultiver l'opportunisme et même le mépris des autres, comme celui qui impose à tous les étudiants et à toutes les étudiantes la lecture d'une de ses publications personnelles, dans un délai restreint, à une période de fin d'année où les élèves sont surchargés et, de surcroît, sans leur fournir de consignes claires quant à l'évaluation. Les exemples ne manquent donc pas pour illustrer le pouvoir, autant positif que négatif, des enseignantes et des enseignants sur leurs élèves. Une telle vulnérabilité devant le pouvoir enseignant paraît d'ailleurs contradictoire avec la maturité requise pour réussir des études collégiales. Mais le contraste indique peut-être, comme certains l'ont d'ailleurs signalé, que cette maturité n'est pas nécessairement acquise à l'arrivée au collège, qu'on doit donc travailler à la faire grandir.

---

3. Selon l'enquête Berthelot, plus de 80% des enseignantes et des enseignants considèrent que la réussite des élèves dépend largement d'eux, mais ils sont, par contre, un peu plus de 50% à prétendre qu'ils ne sont pas responsables, le cas échéant, de leur manque de motivation. Michèle Berthelot, *Enseigner: Qu'en disent les profs?*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1991, p. 14.

---

Par ailleurs, les propos entendus donnent aussi l'impression que la relation maître-élève n'est plus au collégial ce qu'elle était au secondaire. Les jeunes n'ont plus le même âge, leur rapport aux adultes a évolué, les écarts d'âges sont moindres qu'ils étaient au secondaire, leurs préoccupations se rapprochent de celles des adultes, on se retrouve au collégial, plus souvent par choix que par obligation, comme ce pouvait être le cas au secondaire, la formation prend un nouveau sens, plus personnalisé cette fois. Des intervenants en milieu collégial sont même d'avis que pour plusieurs jeunes, le collégial représente le lieu où commence le véritable travail scolaire, n'en ayant pas réellement senti le besoin auparavant, ni développé la capacité. En somme, autant de facteurs qui peuvent expliquer la différence. Mais aussi peut-être autant de facteurs contribuant à développer des attentes importantes de la part des étudiantes et des étudiants à l'égard des enseignantes et des enseignants. Ceux-ci sont manifestement des adultes très signifiants pour les jeunes de cet âge. Le collégial apparaît comme une période de transition importante, une étape charnière très significative où tout peut se jouer, une période où il est important pour l'étudiant ou l'étudiante de retrouver ses repères.

Aussi, le Conseil partage largement l'avis de ces étudiants et de ces étudiantes qui n'attendent pas de leurs professeurs qu'ils se contentent de donner leurs cours, leur rôle devant s'inscrire plutôt dans un univers qui dépasse les frontières de la classe, un univers qui ne se limite pas à la dimension cognitive de l'apprentissage mais qui englobe aussi sa dimension affective. Dans ce tournant, le Conseil est d'avis que les enseignantes et les enseignants du collégial ont une contribution spécifique qui les distingue des intervenantes et des intervenants des autres ordres d'enseignement. Ils doivent faciliter d'abord les apprentissages de type scolaire, mais ils ont aussi à soutenir les autres apprentissages inhérents à cette période de transition. D'ailleurs, **leur cadre général de travail diffère grandement de celui du personnel enseignant des autres ordres d'enseignement.** Qu'il suffise de rappeler simplement ici le fait que, contrairement à leurs collègues du primaire-secondaire, ils et elles enseignent la discipline qui correspond à la spécialité de leur choix, tout en ayant pour mandat d'y initier les élèves sans prétendre, au préuniversitaire tout au moins, en faire des spécialistes. Comparativement à leurs collègues du milieu universitaire cette fois, ils ont la possibilité de faire de la recherche, mais n'y sont aucunement contraints et, par conséquent, sont exemptés de cette pression exercée par la recherche et la publication qui a souvent des incidences négatives sur l'enseignement.

Le Conseil est d'avis que le personnel enseignant des collèges devrait profiter de cette situation privilégiée, à certains égards, pour s'engager davantage à la rencontre des attentes pédagogiques des étudiants et des étudiantes, attentes qu'on aurait tort cependant de réduire à l'affectif. L'accent mis par les jeunes sur l'importance de la relation maître-élève ne renvoie pas qu'à la dimension affective de l'acte pédagogique. Il renvoie plus globalement au pourquoi de cette relation, en l'occurrence à la maîtrise des savoirs, au développement du sentiment de

---

compétence chez la personne qui apprend. L'aptitude à répondre à ce besoin suppose plus que la connaissance disciplinaire et plus que l'attitude empathique du « bon prof ». La pédagogie implique que l'enseignant ou l'enseignante soit en mesure de comprendre les mécanismes en cause dans le cheminement de l'élève, d'où le besoin de connaissances particulières dans la discipline enseignée, mais aussi dans d'autres sphères, en didactique, en docimologie, en psychologie, en sociologie, par exemple, autant de savoirs nécessaires à l'acte pédagogique.

Jusqu'à maintenant, ce personnel enseignant des collèges a été recruté sur la base de sa compétence disciplinaire, la plupart du temps sans compétence proprement pédagogique ou didactique. C'est là une limite importante. Bon nombre d'enseignants et d'enseignantes ont participé, de leur plein gré d'ailleurs, depuis leur entrée en fonction, à des activités de perfectionnement, notamment dans le cadre du programme Performa. La pédagogie fait partie des préoccupations de plusieurs associations professionnelles. Les activités de recherche axées tout particulièrement sur la pédagogie et le soutien à l'apprentissage sont également significatives dans le réseau collégial. Aussi, des projets d'intégration de la relève enseignante prennent forme actuellement dans certains collèges. À chaque année, l'Association québécoise de pédagogie collégiale organise un colloque auquel participent près d'un millier de personnes du réseau collégial, quand ce n'est pas davantage. L'importance et la qualité de cette participation sont certainement des indices de la richesse pédagogique que le réseau a su développer au cours des années, mais aussi des indices des besoins des acteurs en cette matière. **Il y a, dans le réseau collégial, une richesse pédagogique remarquable, le Conseil y voit d'ailleurs un acquis important sur lequel construire des pratiques visant à améliorer les compétences professionnelles du personnel enseignant et ainsi favoriser la réussite des élèves.**

Pensons ici simplement aux critiques étudiantes par rapport aux pratiques d'évaluation, en dépit de l'évolution qu'a connue ce dossier au cours des dernières années. Il semble que l'évaluation soit justement la tâche la plus souvent jugée désagréable par le personnel enseignant du collégial<sup>4</sup>. L'insistance sur la capacité des enseignants et des enseignantes à entrer en contact avec leurs élèves, à communiquer les contenus et à faire les liens qui s'imposent, en d'autres termes, **cette insistance sur des réalités, plus pédagogiques et didactiques que disciplinaires, semble porteuse d'une certaine critique de la façon dont la fonction pédagogique est assumée par certains enseignants et certaines enseignantes.** D'ailleurs, la critique est peut-être d'autant plus acerbe que les élèves savent d'expérience qu'ils peuvent, dans certains cas du moins, attendre plus de leurs maîtres. En outre, que penser des difficultés, voire des résistances, liées à l'implantation de l'approche par compétences? Sont-elles totalement dépendantes des modalités d'implantation? Le Conseil ne saurait le prétendre, considérant aussi que les changements actuellement

---

4. Berthelot, *op. cit.*, p. 36.

---

en implantation dans le réseau collégial requièrent non seulement beaucoup d'énergie, mais également des qualifications pédagogiques particulières non encore généralisées au sein du personnel enseignant. **En conséquence, il pense qu'il faut, plus que jamais, mettre l'accent sur les savoirs pédagogiques à la base de la profession enseignante et, pour y parvenir, s'orienter vers une plus grande exploitation de cette richesse pédagogique déjà présente en milieu collégial, mais inégalement répartie.**

Plus particulièrement, **le Conseil est d'avis qu'on devrait revoir maintenant l'approche qui a prévalu jusqu'à ce jour en matière de formation des maîtres au collégial**, approche qu'il a lui-même soutenue d'ailleurs<sup>5</sup>, et qui consiste, en ce qui a trait au contenu pédagogique de cette formation, à miser essentiellement sur le perfectionnement ou la formation en cours d'emploi. Il est prêt maintenant à aller plus loin. Le rôle du pédagogue est à ce point crucial dans la dynamique de la réussite, qu'on ne saurait se contenter d'engager le spécialiste de la discipline, comptant ensuite le rendre pédagogue en cours d'emploi. Ce rôle s'avère plus important encore avec les changements en cours dans le réseau collégial, tant en raison de l'implantation de l'approche programme et de l'approche par compétences qu'en raison des mutations présentes dans les caractéristiques des populations étudiantes. Plus que jamais encore, les collèges ont besoin non seulement de spécialistes de discipline mais aussi de réels pédagogues, c'est-à-dire de personnes capables d'aider les élèves à cheminer à travers leurs différents apprentissages, de personnes capables de soutenir les élèves dans leurs stratégies d'apprentissage, ce qui suppose, entre autres, des connaissances relatives aux besoins des jeunes de cet âge, aux processus et stratégies d'apprentissage, aux méthodes pédagogiques favorisant le soutien à la motivation, la communication de l'enseignant avec ses élèves et des élèves entre eux, des savoirs relatifs aux méthodes pédagogiques qui permettent de faire des liens entre les apprentissages, de poser des défis stimulants et de structurer une démarche d'évaluation réellement formative.

Le Conseil croit que, dans l'avenir, les établissements collégiaux n'auront pas d'autre choix que d'engager des personnes compétentes autant sur le plan de la pédagogie que sur celui de la discipline, sans pour autant se soustraire au besoin d'offrir les ressources nécessaires au perfectionnement. **Des changements s'imposent, tant au regard du perfectionnement des personnes actuellement en emploi que de la formation préalable à l'emploi. Ces changements pourront signifier l'obligation pour certaines personnes en emploi de s'inscrire à des activités de perfectionnement pédagogique. Quant à la relève enseignante,**

---

5. La formule proposée par le Conseil jusqu'à maintenant, pour suppléer aux carences pédagogiques et didactiques des nouveaux arrivants, se résumait à une formation au cours des premières années d'enseignement, formation didactique et pédagogique concomitante à la pratique professionnelle. Cette recommandation qui représentait un pas important par rapport à l'absence de préoccupation pédagogique du moment, paraît moins justifiée aujourd'hui, compte tenu des enjeux actuels et futurs de l'enseignement collégial.

---

**elle devrait avoir acquis une formation pédagogique de base en plus d'une formation disciplinaire avant même d'accéder à un poste dans l'enseignement, tout en pouvant elle aussi bénéficier, par la suite, d'un perfectionnement.** Le Conseil est bien conscient qu'une telle mesure ne pourrait s'appliquer sur-le-champ, ne serait-ce qu'en raison des difficultés actuelles d'accès à la formation des maîtres. Il demeure convaincu, cependant, qu'un dialogue sérieux entre universités et collèges pourrait déboucher sur des expériences pertinentes, à plus ou moins brève échéance, surtout si elles s'élaboraient précisément là où se trouve l'expertise, c'est-à-dire en milieu collégial. Une exploitation de l'expertise développée en milieu collégial a déjà donné lieu à des collaborations très pertinentes entre les collèges et les universités, en ce qui a trait au perfectionnement. Pensons simplement au programme Performa rattaché à l'Université de Sherbrooke. Des approches similaires pourraient être envisagées pour permettre aux spécialistes d'une discipline donnée d'acquérir une qualification pédagogique de base avant d'accéder à l'enseignement. D'ailleurs, il est assez surprenant, voire décevant, de constater le peu d'engagement des universités par rapport à l'ensemble de la réalité collégiale. Le Conseil est d'avis que d'importants virages doivent être pris à cet égard.

**Mais, outre la compétence pédagogique, c'est aussi l'engagement institutionnel qu'il faut parvenir à développer chez l'ensemble des enseignantes et des enseignants.** Ils ne peuvent plus se contenter de donner leurs cours, comme s'il s'agissait d'un acte privé. Leur rôle s'inscrit dans un univers qui dépasse les frontières de leur classe. Les attentes des élèves, que le Conseil considère pour l'essentiel très légitimes, illustrent bien cette nécessité. Les exigences posées par une formation qui se définit, désormais, non par une somme de disciplines, mais par un programme réunissant des contenus et des apprentissages pertinents à l'atteinte d'objectifs clairement identifiés, les y obligent d'ailleurs très explicitement. Ces exigences font donc en sorte que l'enseignement défini comme acte quasi privé, sans référence aux autres composantes des programmes ni aux autres réalités institutionnelles, n'a plus sa place. D'ailleurs, bon nombre d'enseignantes et d'enseignants sont déjà engagés dans cette voie.

En somme, c'est le professionnalisme collectif du personnel enseignant qui est ici en cause. Dans un de ses rapports annuels, le Conseil a clairement exposé ses vues sur la question. Qu'il suffise de rappeler ici ces deux extraits :

«Ce professionnalisme, en quelque sorte renouvelé — élément important d'un contrat social lui-même renouvelé — témoigne certes d'une ouverture à la communauté d'appartenance de l'établissement scolaire et à l'évolution des savoirs dans la société, mais en appelle aussi à une ouverture de chaque enseignant ou enseignante à la concertation avec ses collègues ainsi qu'à la participation à la vie et aux orientations de l'établissement. Il s'agit donc ici de la reconnaissance de plus en plus répandue que la réussite éducative des élèves est le fruit d'une

---

collégialité enseignante respectueuse des styles personnels d'intervention, d'une concertation institutionnelle où peuvent s'affirmer les différences, d'une préoccupation partagée à l'égard d'un service public de qualité et d'un sentiment d'appartenance à une communauté éducative vivante<sup>6</sup>.

«L'acte d'enseigner demeure toujours celui d'un individu, mais qui se sait membre d'une équipe pédagogique; c'est toujours un acte personnalisé, mais qui possède une densité institutionnelle; c'est toujours un rapport interpersonnel, mais dont la dimension de service public est mise en relief<sup>7</sup>.»

**Le Conseil croit important de réitérer cette position en insistant tout particulièrement sur l'engagement institutionnel des enseignants et des enseignantes, leur engagement dans les programmes et non exclusivement dans leur discipline respective.** Les programmes font partie des projets de formation des collèges auxquels tous les acteurs scolaires sont conviés. Pour développer le système scolaire et répondre aux exigences de la réussite, les collèges ont besoin d'eux et d'elles. Ils ont besoin de leurs savoirs en éducation. Ils ont besoin de leur professionnalisme, ce qui suppose toutefois leur intérêt et leur capacité d'aller au-delà de l'approche disciplinaire, pour penser l'éducation dans une perspective qui rejoigne davantage les programmes de formation et ainsi les besoins de ceux et de celles qui justifient leur propre existence, les élèves.

Aux yeux du Conseil, cet engagement n'implique aucunement une perte d'autonomie de la part du personnel enseignant, bien au contraire. Elle est même une condition d'un engagement véritable et porteur de réussite. Cet engagement suppose, cependant, une redéfinition de l'exercice de cette autonomie en fonction des exigences d'un nouveau contrat social. En contrepartie de l'autonomie s'impose toutefois l'imputabilité à laquelle aucune catégorie de personnels ne devrait pouvoir échapper. Le Conseil y voit les conditions d'exercice de la responsabilité à laquelle le personnel scolaire, y compris plus particulièrement, le personnel enseignant, devrait être convié. **Pour y parvenir, il est convaincu que certaines pratiques de gestion<sup>8</sup> doivent être révisées et que les conventions collectives doivent être significativement repensées, notamment pour prendre en compte l'engagement institutionnel et l'imputabilité du personnel enseignant.**

Le Conseil croit important d'interpeller en tout premier lieu les enseignantes et les enseignants parce qu'il partage avec beaucoup d'autres cette opinion qu'ils exercent une fonction cruciale dans la réussite des

---

6. CSE, *La Profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1991, p. 27. CSE, *Le Défi d'une réussite de qualité*, Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec 1993, p. 50.

7. CSE, *ibid.*, 1991, p. 27.

8. CSE, *La Gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1992.

---

élèves. Ils peuvent très certainement y contribuer autant qu'y nuire et de façon très significative. Cela dit, le Conseil ne saurait aucunement prétendre que c'est à eux et à eux seuls qu'il faille imputer les échecs ou les réussites. Ils ne sont pas seuls, ils ne peuvent non plus répondre à toutes les attentes, alors même que leur propre conduite se trouve aussi, pour une part du moins, déterminée par les caractéristiques de l'organisation qui les emploie. Le Conseil est bien conscient qu'il s'agit d'une œuvre essentiellement collective, à laquelle aucun acteur scolaire ne peut se soustraire. Il croit néanmoins que les enseignants et les enseignantes demeurent les intervenants les plus significatifs auprès des élèves et que, malgré les efforts faits jusqu'à maintenant, en particulier dans certains milieux, d'autres s'imposent encore, cette fois, à l'échelle du réseau dans son ensemble. C'est pourquoi il réitère ici ses positions au regard de ce professionnalisme collectif, en insistant tout particulièrement sur la formation pédagogique du personnel enseignant et sur son engagement institutionnel, deux leviers du professionnalisme enseignant, deux leviers de la valorisation de la profession enseignante.

**En conséquence, il croit important de recommander**

- 24. que le ministère de l'Éducation, les collèges et les universités se donnent rapidement les moyens d'une formation pédagogique de qualité pour toutes les enseignantes et tous les enseignants du réseau collégial, non seulement par un perfectionnement en cours d'emploi, mais aussi par une formation pédagogique préalable à l'emploi et complémentaire à la formation disciplinaire ;**
- 25. que le ministère de l'Éducation, les collèges ainsi que les associations syndicales et professionnelles, considérant le caractère professionnel et collectif de la fonction enseignante, repensent le contenu des conventions collectives pour revoir notamment la conception de la tâche professorale de manière à favoriser l'engagement institutionnel des enseignantes et des enseignants, en respectant leur besoin d'autonomie sans sacrifier l'imputabilité, complément indispensable à toute autonomie professionnelle.**

La réussite est un projet collectif qui présuppose en tout premier lieu que l'on y croie et que l'on sache également reconnaître ses acquis et le potentiel dont on dispose. La réussite est aussi un univers complexe, difficile à mesurer, en particulier dans un contexte d'éducation de masse, un univers qu'on aurait tort cependant de vouloir réduire à l'obtention du diplôme dans le temps prescrit. La réussite repose enfin sur le dynamisme d'une société qui suppose l'ouverture à la différence, c'est-à-dire cette conviction qu'il n'existe pas un profil unique, mais plutôt plusieurs profils ou cheminement possibles et donc plusieurs moyens d'y parvenir. Au terme de cette démarche de réflexion sur la réussite au collégial, avant de rappeler les positions et recommandations contenues dans le présent avis, le Conseil croyait utile de faire état de ces convictions fondamentales qui transcendent son propos. À première vue, elles peuvent sembler de l'ordre de l'évidence; mais elles n'en méritent pas moins d'être formulées dans le contexte actuel.

Plus particulièrement, en guise de repères préalables à sa lecture des conditions de réussite au collégial, le Conseil a d'abord cru bon de rappeler un certain nombre de phénomènes. Il fut d'abord question de l'importante diversité des populations étudiantes, ensuite des gains substantiels des dernières décennies, du portrait souvent trompeur que peut livrer un regard trop rapide sur les statistiques, en particulier lorsqu'il est question de jauger la réussite au secteur technique, enfin de ce phénomène d'écarts croissants de réussite selon le sexe, que le Conseil considère comme une donnée maintenant incontournable dans la réflexion sur la réussite.

Le Conseil rappelle donc les constats suivants :

1. Avec le temps et l'évolution du système scolaire, les caractéristiques des populations étudiantes du réseau collégial se sont significativement modifiées. Les systèmes d'action des acteurs en présence diffèrent donc de ceux des générations précédentes, ce qui n'est pas sans affecter les voies d'accès à la réussite ;
2. Contrairement à ce que prétend un discours populaire, les gains réalisés à l'enseignement collégial, au cours des dernières décennies, sont majeurs. Les populations qui accèdent, sans retard scolaire, aux études et aux diplômes collégiaux sont significativement plus importantes quantitativement aujourd'hui qu'au début des années 1980, en dépit des efforts qui s'imposent toujours ;
3. Le portrait quantitatif de la réussite est difficile à tracer. Les statistiques comportent inévitablement des limites qu'il importe de préciser pour ne pas déformer la réalité et ainsi être en mesure d'identifier les vrais problèmes, de les situer aux bons endroits et d'y apporter les solutions appropriées. Les indicateurs de réussite selon les deux grands secteurs de formation (technique et préuniversitaire) en sont une illustration significative ;

- 
4. L'exploration des écarts croissants de réussite entre les sexes représente une dimension incontournable de la réflexion sur la réussite, en particulier lorsque l'on peut observer la présence de liens sensibles entre le sexe, l'origine sociale et la réussite. Cette dimension ne doit plus être occultée. Pour éviter l'improvisation et les tentatives d'approche revancharde dont les effets pervers pourraient s'avérer pires encore que la situation actuelle, le phénomène doit être mieux documenté scientifiquement, en particulier sur le plan de la compréhension des facteurs explicatifs. Les conséquences sociales et économiques d'un tel phénomène sont trop importantes pour se contenter d'agir dans l'improvisation. Sans compter qu'il pourrait y avoir là une des clefs significatives pour la compréhension et la promotion de la réussite.

Par la suite, le Conseil a présenté en deux temps la perspective retenue pour traiter des conditions de la réussite.

5. Plutôt qu'une définition formelle de la réussite, le Conseil soumet à la réflexion des acteurs scolaires quatre balises permettant de jauger la réussite, balises qui supposent une redéfinition de la normalité scolaire. Ainsi, la conversion du capital scolaire en capital socioprofessionnel, la diversité des cheminements, la problématique du choix vocationnel, ainsi que les limites matérielles et financières du système représentent autant de repères, peut-être non suffisants, mais néanmoins essentiels pour une mise à jour de la définition de la réussite; en d'autres termes, autant de repères pour jauger la réussite dans le contexte actuel;
6. Profondément touché par les points de vue étudiants, le Conseil partage avec eux cette idée que la réussite relève d'abord et avant tout de cette capacité fondamentale qui consiste à pouvoir s'approprier son projet de vie et sa démarche d'apprentissage. Il croit aussi qu'il s'avérerait fort pertinent de procéder à une relecture des pratiques scolaires, au regard de cette double orientation visant à ce que l'organisation scolaire contribue réellement à donner sens à la formation, d'une part, et à ce que l'environnement scolaire ait un réel potentiel de réponse aux besoins parfois conflictuels de soutien et d'autonomie des populations étudiantes, d'autre part.

Partant de cette perspective, il a identifié cinq grandes conditions de réussite, à savoir: le soutien au choix vocationnel, l'entraide par les pairs, l'intégration des apprentissages, la gestion pédagogique du temps scolaire et, finalement, la contribution pédagogique et institutionnelle du personnel enseignant. Plus spécifiquement, pour chacune d'elles considérées comme

---

autant de champs de la pratique scolaire susceptibles d'être porteurs de sens et de soutien, il a formulé les propositions suivantes :

Au regard du **soutien au choix vocationnel**, le Conseil a recommandé :

7. que le ministère de l'Éducation en collaboration avec les collèges fasse le portrait qualitatif et quantitatif de l'offre de services en matière de soutien au cheminement et au choix vocationnel, de manière à pouvoir ajuster les ressources aux besoins ;
8. que les collèges fassent des efforts particuliers pour réhabiliter les services de soutien au cheminement et à l'orientation auprès des étudiantes et des étudiants (visibilité des services, information sur les possibilités autant que sur les limites des services disponibles) ;
9. que le ministère de l'Éducation en collaboration avec les collèges fasse la lumière sur les possibilités réelles d'exploration qui s'offrent aux étudiants et aux étudiantes en formation au collégial et en favorise le développement ;
10. que, tout en assumant la marge de manœuvre qui leur est nécessaire, les collèges voient à ce que les élèves utilisent au maximum les possibilités de choix de cours que les réglementations relatives au régime des études et aux programmes leur accordent ;
11. que des efforts particuliers soient faits dans les collèges pour que s'instaure une collaboration systématique et substantielle entre les différents acteurs, de manière à ce que les investissements consentis en matière de soutien aux choix vocationnel portent réellement fruit.

Au regard du **soutien par les pairs**, il a invité l'ensemble des établissements scolaires et plus particulièrement les collèges à

12. favoriser par différents moyens l'émergence d'une réelle culture d'entraide entre pairs, culture qui s'inscrit dans un projet de l'établissement et qui fait appel à la collaboration de l'ensemble des acteurs scolaires.

Au regard de l'**intégration des apprentissages**, le Conseil a invité les intervenantes et les intervenants des collèges à :

13. développer une organisation plus dynamique des apprentissages en faisant, par exemple, plus souvent appel à des stratégies de formation favorisant l'interaction entre pairs (formation par projet, travail en équipe, apprentissage par problèmes, etc.) ;

- 
14. poursuivre l'implantation de l'approche programme dans la perspective de favoriser l'intégration des savoirs et, conséquemment, l'évolution des personnes en formation ;
  15. poursuivre les efforts entrepris dans le cadre de l'application des mesures de renouveau pour rendre la formation générale plus cohérente et réellement signifiante pour les élèves, notamment en philosophie où des efforts particuliers sont requis pour que la contribution de cette discipline au curriculum collégial soit mieux comprise ;
  16. poursuivre l'application de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, dans une perspective de cohérence et d'équité ;
  17. travailler ardemment à la revalorisation des activités parascolaires dans une perspective d'articulation des savoirs scolaires et extrascolaires ;
  18. chercher les aménagements qui feront du travail rémunéré un complément plutôt qu'un obstacle à la réussite, par exemple, en signifiant aux élèves les dangers d'un investissement trop grand dans un travail rémunéré durant les études et les avantages d'un engagement scolaire à temps plein ; en y opposant une concurrence positive, notamment par la revalorisation des activités parascolaires internes ou externes ; en développant les occasions de travail étudiant à l'intérieur même des établissements de formation ; en investissant dans le développement de la formation en alternance ; enfin, en travaillant de concert avec les employeurs (dans le cadre du Centre de liaison entreprises-cégeps nouvellement créé, par exemple) à l'énoncé d'un code d'éthique relatif au travail étudiant.

Au regard de la **gestion du temps scolaire**, le Conseil a invité le ministère de l'Éducation, les collèges ainsi que les associations syndicales et professionnelles à

19. se préoccuper davantage de l'impact des horaires sur la réussite et à redonner priorité aux critères d'ordre pédagogique dans la conception et l'organisation du temps scolaire ; une telle préoccupation devrait donner lieu tout au moins au respect de conditions minimales, telles l'allocation d'une heure pour le dîner ou la définition d'une journée normale de travail scolaire ;
20. à se donner les moyens nécessaires pour permettre une ouverture du cadre temporel (année scolaire, cadre horaire) qui a prévalu jusqu'à maintenant, de manière à améliorer les conditions de formation.

---

Convaincu que l'intervention à privilégier pour limiter la prolongation induite de la durée des études réside d'abord dans une formation de qualité et une formation qui fait sens pour celui ou celle qui s'y engage, le Conseil a aussi exprimé l'avis

21. **que les collèges doivent faire des interventions concrètes pour favoriser chez les étudiants et les étudiantes la prise de conscience des coûts liés à la formation et plus spécialement ceux engendrés par la prolongation de la durée des études; l'enseignement à la responsabilité sociale n'est peut-être pas suffisamment développé actuellement, et ce, tant au regard de l'éducation que des autres services sociaux;**
22. **que les collèges doivent utiliser toutes les ressources et tous les pouvoirs nécessaires pour intervenir non seulement par des mesures de soutien pédagogique, mais aussi au besoin par des mesures disciplinaires, face aux étudiantes et aux étudiants qui cumulent les échecs, prolongeant ainsi indûment leur fréquentation scolaire;**
23. **que le ministère de l'Éducation et les collèges devraient profiter des révisions de programmes pour en remettre en question la charge réelle de travail par rapport aux durées prescrites et la pertinence du travail demandé.**

Enfin, au regard de la **contribution du personnel enseignant**, le Conseil a recommandé

24. **que le ministère de l'Éducation, les collèges et les universités se donnent rapidement les moyens d'une formation pédagogique de qualité pour toutes les enseignantes et tous les enseignants du réseau collégial, non seulement par un perfectionnement en cours d'emploi, mais aussi par une formation pédagogique préalable à l'emploi et complémentaire à la formation disciplinaire;**
25. **que le ministère de l'Éducation, les collèges ainsi que les associations syndicales et professionnelles, considérant le caractère professionnel et collectif de la fonction enseignante, repensent le contenu des conventions collectives pour revoir notamment la conception de la tâche professorale, de manière à favoriser l'engagement institutionnel des enseignantes et des enseignants, en respectant leur besoin d'autonomie sans sacrifier l'imputabilité, complément indispensable à toute autonomie professionnelle.**

Telles sont les propositions que le Conseil juge pertinent de transmettre aux intervenants ministériels et institutionnels. Il va sans dire que les phénomènes retenus dans cet avis comme conditions prépondérantes de

---

réussite interpellent aussi les autres ordres d'enseignement — primaire, secondaire et universitaire — selon des modalités différentes toutefois. Le Conseil ne pouvait clore cette discussion sur les conditions de réussite au collégial sans y faire référence, sans non plus s'adresser aux étudiantes et aux étudiants. Il veut d'abord leur signifier l'intérêt qu'a représenté le fait d'avoir été alimenté par des groupes d'étudiantes et d'étudiants à la fois très diversifiés et porteurs de réflexions intéressantes. Il désire aussi partager avec eux et elles cette conviction que leur parole est importante, voire essentielle au développement d'un système qui les respecte et sait les soutenir dans leur cheminement. Aussi les invite-t-il à oser peut-être davantage exprimer leurs points de vue et à s'engager en plus grand nombre et plus activement dans les associations étudiantes, mais aussi dans les diverses instances institutionnelles, locales, régionales et même provinciales préoccupées d'éducation.

Il importe de dire aussi que les besoins exprimés par les jeunes à l'endroit du système scolaire et de ses acteurs les interpellent eux aussi très explicitement. En effet, les conditions de réussite évoquées ici et largement soutenues par leurs propos supposent aussi des changements dans leurs propres rangs. Ce n'est pas un message de facilité que les étudiantes et les étudiants rencontrés ont livré sur les conditions de réussite, bien au contraire. Les exigences sont grandes et la réussite difficile. Elle requiert d'importants efforts, quel que soit le cheminement retenu. Si elle n'implique pas toujours que l'on se consacre exclusivement à ses études, elle ne tolère pas cependant le travail en dilettante. Elle suppose la clarification de son projet personnel autant que la maîtrise de ses moyens d'apprendre, toutes choses qui ne peuvent s'acquérir sans recherche personnelle importante. En outre, la réussite se fait au prix de ressources considérables. Les étudiantes et les étudiants exigent et attendent beaucoup des établissements de formation. Ces exigences ont cependant un prix que les jeunes ignorent ou sous-estiment peut-être trop facilement. Pour préserver ce droit à l'éducation, les jeunes comme les autres pourraient sans doute se préoccuper davantage des coûts qu'il représente, de manière à éviter les gaspillages. Il y a là une responsabilité sociale, celle qui consiste à s'interroger sur les effets de ses choix personnels sur l'ensemble du système, qu'on aurait intérêt à voir croître aussi dans leurs rangs. En somme, pour réussir, on ne peut se contenter de faire semblant, de courir le risque de tomber sur la bonne réponse. La réussite suppose au contraire l'engagement, la transparence, la coopération, la ténacité, en somme, la responsabilité individuelle et sociale à laquelle tous les acteurs scolaires sont conviés. L'éducation est une œuvre collective et, sans l'engagement des élèves, aucune réussite n'est possible.

## NOTES MÉTHODOLOGIQUES RELATIVES À LA CONSULTATION EN MILIEU ÉTUDIANT

---

### Liste des établissements concernés

**Secteur public:** cégep de l'Abitibi-Témiscamingue; cégep André-Laurendeau; cégep Beauce-Appalaches; cégep Bois-de-Boulogne; cégep de Chicoutimi; cégep Édouard-Montpetit; cégep François-Xavier-Garneau; cégep de Granby-Haute-Yamaska; cégep de Jonquière; cégep de Limoilou; cégep de Montmorency; cégep de Rosemont; cégep de Sainte-Foy; cégep de Shawinigan; cégep de Sherbrooke; cégep du Vieux Montréal; Dawson College; Champlain Saint Lawrence College; Vanier College.

**Secteur privé:** collège de Lévis; collège Jean-de-Brébeuf; Institut Têccart; Marianopolis College.

### Liste des programmes concernés

**Secteur préuniversitaire:** sciences de la nature, sciences humaines, arts et lettres.

**Secteur technique:** techniques biologiques (soins infirmiers, techniques d'orthèses et de prothèses); techniques physiques (technologie de construction aéronautique, technologie du génie électrique, électrodynamique); techniques administratives (finance, gestion, commerce international); techniques humaines (techniques de recherche, d'enquête et de sondage); techniques en arts et en communications graphiques (photographie, design de présentation, architecture).

### Thèmes abordés en entrevues

1. La vision de la réussite :
  - sens qu'ils en donnent eux-mêmes
  - valeur accordée aux études et au statut d'étudiant
  - perception du sens que l'école en donne.
2. Les conditions de réussite liées au collège :
  - réflexion sur l'arrivée au cégep (accueil et première session)
  - relation étudiant-professeur
  - contribution des autres acteurs scolaires
  - éléments particuliers de l'organisation scolaire et impact sur la réussite (horaires, composition des groupes, règles d'admission dans les programmes, découpage de la formation en trimestres, contenu et structure des programmes, évaluation des apprentissages et sanction des études, organisation physique).
3. Les conditions de réussite liées aux partenaires du collège (pairs, famille, représentants du marché du travail et médias).
4. L'engagement étudiant :
  - engagement dans les études
  - engagement dans la vie sociale du collège
  - engagements extrascolaires (travail rémunéré, engagements culturels, sportifs et sociaux).

---

5. Aspect favorisant le plus la réussite des études collégiales.

6. Écarts de réussite entre garçons et filles :

- manifestations perçues
- pertinence d'une intervention
- type d'interventions souhaitables.

**SOMMAIRE DES OBJECTIFS QUANTITATIFS PROPOSÉS  
PAR LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION**

| Ordre d'enseignement                               | Espérance d'accès                                    |                   |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------|
|                                                    | Situation actuelle                                   | Objectifs visés   |
| <b>AU SECONDAIRE</b>                               |                                                      |                   |
| Accès au DES ou au DEP avant 20 ans                | 64,4 % (1989-1990)<br>Femmes 72,1 %<br>Hommes 57,3 % | 85 % (2000-2001)  |
| <b>AU COLLÉGIAL</b>                                |                                                      |                   |
| Accès aux études avant 20 ans                      | 57,4 % (1990-1991)<br>Femmes 65,3 %<br>Hommes 49,9 % | 70 % (2000-2001)  |
| Accès aux diplômes avant 25 ans                    | 36,0 % (1990-1991)<br>Femmes 42,9 %<br>Hommes 29,5 % | 60 % (2000-2001)  |
| <b>À L'UNIVERSITÉ</b>                              |                                                      |                   |
| Accès aux études de baccalauréat avant 30 ans      | 28,7 % (1990-1991)                                   | 35 % (2000-2001)  |
| Accès aux études de maîtrise (espérance globale)   | 6,1 % (1984-1985)                                    | 10 % (2000-2001)  |
| Accès aux études de doctorat (espérance globale)   | 0,87 % (1984-1985)                                   | 1,2 % (2000-2001) |
| Accès aux diplômes de maîtrise (espérance globale) | 18,9 % (1990-1991)                                   | 25 % (2000-2001)  |
| Accès aux diplômes de maîtrise (espérance globale) | 3,5 % (1990-1991)                                    | 5 % (2000-2001)   |
| Accès aux diplômes de doctorat (espérance globale) | 0,4 % (1990-1991)                                    | 1 % (2000-2001)   |

Source : CSE, *L'Enseignement supérieur: Pour une entrée réussie dans le XXI<sup>e</sup> siècle*, p. 95.



## INDICATEURS D'ÉCARTS DE RÉUSSITE SELON LE SEXE

De façon générale, les filles réussissent mieux que les garçons et ce, dès les premières étapes de la scolarisation. **Une multitude d'indices quantitatifs témoignent**, au Québec notamment, **de cette avance des filles sur les garçons**.

### Au primaire :

- Le **redoublement** est davantage le fait des garçons que des filles. En 1991-1992, 6,4% des garçons et 4% des filles du primaire avaient redoublé une classe<sup>1</sup>.

### Au secondaire :

- Les proportions de **jeunes qui accèdent à la 4<sup>e</sup> et à la 5<sup>e</sup> secondaire aux âges dits normaux**, à savoir 15 et 16 ans (c'est-à-dire sans retard scolaire) sont plus importantes chez les filles que chez les garçons. Ainsi, de 1980 à 1990, les taux d'accès à 15 ans en 4<sup>e</sup> secondaire varient entre 67% et 71% chez les filles et entre 53% et 57% chez les garçons. Au cours de la même période, les taux d'accès à 16 ans en 5<sup>e</sup> secondaire varient entre 59% et 65% chez les filles et entre 47% et 51% chez les garçons<sup>2</sup>.

On ne saurait cependant parler d'évolution constante, les taux étant au contraire plutôt fluctuants.

- En juin 1991, on notait toutefois peu de différences dans les **résultats aux épreuves uniques du secondaire**. La différence est minime et même à l'avantage cette fois des garçons, avec des taux de réussite de 83,9% chez ces derniers et de 81,8% chez les filles. Les abandons plus fréquents chez les garçons pourraient, cependant, expliquer cet avantage statistique<sup>3</sup>.
- En juin 1992, les filles ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons à l'**épreuve de français langue d'enseignement de 5<sup>e</sup> secondaire** (moyenne de 70,2% chez les garçons et de 74,9% chez les filles)<sup>4</sup>.
- La **probabilité de quitter sans diplôme** le secteur des jeunes est de 25,9% chez les filles, contre 38,2% chez les garçons, en 1991-1992. Cette probabilité n'est toutefois pas synonyme d'abandon scolaire, puisqu'un certain nombre de ces adultes iront s'inscrire dans le secteur de adultes<sup>5</sup>.
- En 1991-1992, les **probabilités d'obtenir un premier diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes** étaient de 74,1% chez les filles et de 61,8% chez les garçons<sup>6</sup>.

1. MEQ, *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, 1993, p. 41.

2. CSE, *L'Enseignement supérieur[...]*, tableaux A1 et A2 des annexes.

3. MEQ, *ibid.*, p. 51.

4. MEQ, *ibid.*, 1993, p. 57.

5. MEQ, *ibid.*, p. 43.

6. MEQ, *ibid.*, p. 63.

- 
- Dans les années 1970, des études démontraient qu'au secondaire **le taux de diplomation** chez les filles (49%) était plus élevé que chez les garçons (42%), alors que, par ailleurs, elles avaient moins de chances d'accéder aux études collégiales. À cette époque, on enregistrerait un écart de 7%, écart qui s'est creusé par la suite pour atteindre 14% en 1988-1989, alors que le taux de diplomation était de 71% chez les filles et de 57% chez les garçons<sup>7</sup>.
  - Enfin, les **taux d'accès à un premier diplôme secondaire** chez les jeunes âgés de 17 ans sont toujours plus élevés chez les filles que chez les garçons. En 20 ans, ces taux ont doublé, passant de 15% à 31% chez les garçons, de 1970 à 1989, et de 22% à 41% chez les filles, au cours de la même période. On peut observer, en outre, un écart croissant avec les années<sup>8</sup>.

#### Au collégial:

- Les filles sont **plus nombreuses à terminer leurs études secondaires**. Elles poursuivent également en plus grand nombre leurs études collégiales, de sorte que la population étudiante des collèges s'est grandement féminisée, au cours de la dernière décennie.
- En 1991-1992, la **probabilité d'accéder à des études collégiales**, était de 55% chez les garçons contre 71% chez les filles<sup>9</sup>.
- Elles sont aujourd'hui **majoritaires dans toutes les familles de programmes sauf** en sciences de la nature (secteur préuniversitaire) et en techniques physiques (secteur technique).
- Les proportions de jeunes qui **accèdent aux études collégiales à 17 ans**, donc sans retard scolaire, sont plus importantes chez les filles que chez les garçons. De 1980 à 1990, les taux d'accès chez les jeunes de 17 ans variaient entre 23% et 37% chez les filles, alors qu'ils allaient de 20% à 29% chez les garçons. L'écart entre garçons et filles s'accroît d'ailleurs avec les années<sup>10</sup>.

Non seulement arrivent-elles plus nombreuses, mais elles entrent également plus jeunes au cégep.

- Si toutes les personnes qui font une demande d'**admission aux études collégiales** ne sont pas admises, il reste qu'en 1991, la grande majorité l'était, soit 90,1% avec un léger avantage du côté des filles, à 91,3% contre 88,8%<sup>11</sup>.

7. Pierre Chénard, et Mireille Levesque, «La démocratisation de l'éducation: succès et limites», dans Gérard Daigle, et Guy Rocher, *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis*, 1992, p. 390 et 395.

8. CSE, *op. cit.*, 1992, Tableau D4.

9. MEQ, *op. cit.*, p. 71.

10. CSE, *op. cit.*, 1992, Tableau A4.

11. CSE, *ibid.*, 1992, Tableau A9.

Au chapitre de l'**admission au premier tour**, l'écart est plus sensible toutefois, les filles l'emportant sur les garçons avec un taux de 63 % contre 56 %, en 1993<sup>12</sup>.

► Si on considère la **réussite scolaire au premier trimestre** chez les nouvelles personnes inscrites à l'automne 1989, on peut observer :

- que les filles sont plus nombreuses que les garçons à réussir tous leurs cours, tant au préuniversitaire qu'au technique<sup>13</sup>;
- qu'à réussite équivalente au secondaire, les filles performant mieux que les garçons au premier trimestre de leurs études collégiales<sup>14</sup>; la différence entre garçons et filles disparaît toutefois lorsqu'on ne considère que les élèves qui, au secondaire, ont obtenu les résultats les plus forts<sup>15</sup>;
- qu'à charge de travail scolaire égale, les filles réussissent mieux que les garçons<sup>16</sup>.

La réussite du premier trimestre au collégial apparaît comme une variable très étroitement reliée à la persévérance dans les études collégiales. On a vu que les filles y réussissaient mieux, même à qualification égale à l'entrée. Par contre, les travaux de Terril, notamment, ont également fait voir qu'à réussite équivalente, au terme d'un premier trimestre d'études collégiales, les garçons performant par la suite aussi bien que les filles. « À dossiers scolaires équivalents à leur arrivée au collège, les filles réussissent mieux que les garçons à leur première session (et même par la suite), mais les garçons qui obtiennent des notes équivalentes à celles des filles en première session ont autant de chances qu'elles de persévérer par la suite jusqu'à l'obtention du diplôme<sup>17</sup>. »

► Considérant la **proportion de cours réussis parmi l'ensemble des cours suivis**, on observe que les filles réussissent mieux que les garçons, tant au secteur public qu'au secteur privé et ce, dans toutes les familles de programmes. Une seule exception, les techniques biologiques, où le taux de réussite des garçons est légèrement supérieur à celui des filles<sup>18</sup>.

► Une étude portant sur trois cohortes (1984-1985-1986) et considérant les **performances scolaires des étudiants et des étudiantes en première année d'études collégiales**, selon qu'ils ont fait leurs études secondaires dans le secteur privé ou encore dans le secteur public, illustre encore une fois l'avantage des filles sur les garçons. Ainsi a-t-on observé

12. SRAM, *Rapport annuel 1992-1993*, p. 15.

13. MESS, *La Réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales*, Québec, 1993, p. 11.

14. *Ibid.*, p. 18.

15. Ronald Terril, *L'Abandon scolaire au collégial: une analyse du profil des décrocheurs*, SRAM, 1988, p. 23.

16. MESS, *op. cit.*, 1993, pp. 21-22.

17. Ronald Terril, *op. cit.*, 1988, p. 32.

18. MESS, *Regard sur l'enseignement collégial, Indicateurs de l'évolution du système*, Québec, 1993, p. 89 et 103.

---

qu'elles réussissaient mieux, que les écarts étaient plus grands chez les individus les plus faibles, c'est-à-dire ceux et celles qui ont réussi moins de 50 % de leurs cours, de même que chez les personnes venant du réseau public. On peut conclure de cette donnée que le statut de l'école secondaire joue plus sur le taux de réussite scolaire des garçons que sur celui des filles<sup>19</sup>. Une observation à relier notamment aux variations notées selon l'origine sociale.

- Bien que l'**origine sociale** affecte aussi la réussite des filles, ces dernières s'en tirent mieux que les garçons. Les écarts de réussite sont plus grands dans les milieux considérés comme défavorisés socio-économiquement. Des études européennes en témoignent en particulier pour la scolarité correspondant aux ordres primaire et secondaire<sup>20</sup>. Au Québec, l'étude de Veillette, Perron et Hébert sur les disparités géographiques et sociales au collégial offre une bonne illustration du phénomène<sup>21</sup>. À l'image de la réalité québécoise, l'étude régionale confirme le fait que les filles sont proportionnellement plus nombreuses à décrocher le DES, à accéder à des études collégiales et à obtenir leur DEC. Elle confirme également que les écarts entre les performances féminines et les performances masculines sont plus grands dans les zones dites défavorisées que dans les zones favorisées. C'est le cas notamment pour ce qui est de l'accès aux études collégiales. Le phénomène s'inverse, cependant, lorsqu'il est question de l'obtention du DEC, l'écart entre garçons et filles étant cette fois plus important en zone favorisée qu'en zone défavorisée.

C'est dire que l'écart entre garçons et filles s'avère plus prononcé chez les populations les plus défavorisées socio-économiquement, tout au moins au secondaire. L'évolution des sexes et celle des classes sociales n'auraient donc pas suivi la même trajectoire. La démocratisation de l'éducation a permis à plus de monde d'accéder et de réussir des études, plus de monde de toutes les classes sociales, sans pour autant qu'il soit permis de dire que cette démocratisation ait éliminé les écarts d'accès et de réussite entre groupes sociaux. Par contre, les filles ont pour leur part largement bénéficié de cette démocratisation et, ce faisant, ont même surpassé les garçons.

- Un coup d'oeil sur les **résultats au test de français langue d'enseignement** des cégépiennes et des cégépiens désireux de poursuivre leurs études à l'université indique, encore là, l'avantage des filles par rapport aux garçons et un écart encore plus sensible dans le secteur public que dans le secteur privé. Non seulement les filles sont-elles en

---

19. Louise Laforce et Claude Deblois, *La Performance scolaire des étudiants du cégep 1 selon qu'ils ont fait leurs études au privé ou au public*, Les cahiers du Labraps, vol. 6, Université Laval, 1989, p. 73.

20. Christian Baudelot et Roger Establet, *Allez les filles*, Seuil, Paris, 1992.

21. Suzanne Veillette, Michel Perron, Gilles Hébert, avec la collaboration de Chantale Munger, Josée Thivierge, *Les Disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial*, Étude longitudinale au Saguenay—Lac-Saint-Jean, Synthèse des résultats, Cégep de Jonquière, Jonquière, 1993, p. 30.

---

avance pour ce qui est de l'indice de réussite d'ensemble, mais elles la maintiennent au regard de chacun des critères de mesure retenus<sup>22</sup>.

- Les **taux d'accès à un premier diplôme d'études collégiales à 19 ans** passent de 7% à 10% chez les garçons, de 1980 à 1990, et de 10% à 17% chez les filles pour la même période. À l'âge de 20 ans, les taux vont respectivement de 5% à 7% et de 6% à 10%. Les filles sont donc toujours en avance et les écarts sont croissants<sup>23</sup>.
- Les **taux de diplomation**, tant au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique, sont aussi plus élevés chez les filles. On note des écarts importants, sans prétendre toutefois qu'ils soient croissants<sup>24</sup>.
- «En 1991, 57,1% des **DEC préuniversitaires ont été décernés** à des filles, alors que cette proportion était de 50,4% en 1980. Les filles sont également majoritaires dans toutes les familles de programmes, sauf en sciences de la nature<sup>25</sup>.»

Au secteur technique, la proportion de DEC décernés aux filles est encore plus grande, soit 59%. Elles récoltent la majorité des diplômes dans toutes les familles de programmes à l'exclusion, cette fois, de la famille des techniques physiques où elles demeurent encore nettement sous-représentées. Alors qu'en 1991, 50% des DEC obtenus par la clientèle masculine s'inscrivent dans la famille des techniques physiques, seulement 5,5% de ceux des filles appartiennent à cette famille<sup>26</sup>.

- Enfin, lorsque les filles se retrouvent parmi les clientèles dites à risque, elles semblent tirer un **meilleur profit des mesures mises en place pour leur venir en aide**. Les filles qui ont participé au cégep de Sainte-Foy, par exemple, au programme PIC obtiennent de meilleurs résultats que les autres, après un suivi de deux ans. Par contre, on note à court terme une influence équivoque sur les garçons et peu d'influence sur leur rendement scolaire à long terme. Ce sont du moins les conclusions auxquelles Larose et Roy sont arrivés, suite à l'évaluation d'un programme d'intégration aux études collégiales<sup>27</sup>.

22. MESS, *Le test de français*. Résultats: épreuve de mars 1993. Direction générale de l'enseignement collégial, Québec, 1993, 89 p.

23. CSE, *op. cit.*, 1992, Tableau D6.

24. *Ibid.*, Tableau D10.

25. MESS, *op. cit.*, 1992, p. 98.

26. *Ibid.*, p. 113.

27. Simon Larose et Roland Roy, *Le Programme d'intégration aux études collégiales: problématiques, dépistage, intervention et évaluation*, Cégep de Sainte-Foy, Sainte-Foy, 1993, p. 107.

the 'information' and 'communication' fields. The 'information' field is defined as:

...the study of the processes of information production, distribution, access, use and evaluation, and the study of the social, cultural, economic and political contexts in which these processes take place. (p. 10)

The 'communication' field is defined as:

...the study of the processes of communication production, distribution, access, use and evaluation, and the study of the social, cultural, economic and political contexts in which these processes take place. (p. 10)

The 'information' field is defined as:

...the study of the processes of information production, distribution, access, use and evaluation, and the study of the social, cultural, economic and political contexts in which these processes take place. (p. 10)

The 'communication' field is defined as:

...the study of the processes of communication production, distribution, access, use and evaluation, and the study of the social, cultural, economic and political contexts in which these processes take place. (p. 10)

The 'information' field is defined as:

...the study of the processes of information production, distribution, access, use and evaluation, and the study of the social, cultural, economic and political contexts in which these processes take place. (p. 10)

The 'communication' field is defined as:

...the study of the processes of communication production, distribution, access, use and evaluation, and the study of the social, cultural, economic and political contexts in which these processes take place. (p. 10)

The 'information' field is defined as:

...the study of the processes of information production, distribution, access, use and evaluation, and the study of the social, cultural, economic and political contexts in which these processes take place. (p. 10)

The 'communication' field is defined as:

...the study of the processes of communication production, distribution, access, use and evaluation, and the study of the social, cultural, economic and political contexts in which these processes take place. (p. 10)

The 'information' field is defined as:

...the study of the processes of information production, distribution, access, use and evaluation, and the study of the social, cultural, economic and political contexts in which these processes take place. (p. 10)

The 'communication' field is defined as:

...the study of the processes of communication production, distribution, access, use and evaluation, and the study of the social, cultural, economic and political contexts in which these processes take place. (p. 10)

- ASTIN, W. Alexander, «The Changing American College Student: Implications for Educational Policy and Practice», *Higher Education*, vol. 22, n° 2, 1991, p. 539-556.
- BABY, Antoine, «L'Échec et l'abandon scolaires observés depuis la face cachée de la lune», dans *Pouvoir favoriser la réussite scolaire*, Réflexions et pratiques, CEQ, CRIRES, Saint-Martin, 1992, 347 p.
- BANNING, James, «L'environnement éducatif et la réussite scolaire: une approche américaine», conférence prononcée dans le cadre de la Session de perfectionnement des affaires étudiantes, octobre 1992, Association des cadres de collèges du Québec, Montréal, 13 p.
- BARBEAU, Denise, «La motivation scolaire», *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, Montréal, 1993, p. 20 à 27.
- BARBEAU, Denise, «Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires, savoir comment les élèves réagissent au succès et à l'échec», *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 1, 1991, pp. 17 à 22.
- BARBEAU, Denise, *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*, Collège Bois-de-Boulogne, 1994, 455 p.
- BASTIN, G. et A. ROOSEN, *L'École malade de l'échec*, Éditions Universitaires, Bruxelles, 1990, 143 p.
- BAUDELLOT, Christian et Roger ESTABLET, *Allez les filles*, Seuil, Paris, 1992, 245 p.
- BEAUCHESNE, Luc, *Les Abandons au secondaire: profil sociodémographique*, Ministère de l'Éducation, Québec, 1991, 52 p.
- BÉLANGER, Sylvie, «Prévenir le décrochage, un vœu pieux?», *Justice*, Montréal, 1991, vol. 13 n° 6, p. 46.
- BERS, H. Trudy et Derry E. SMITH, «Persistence of Community College Students: The Influence of Student Intent and Academic and Social Integration», *Research in Higher Education*, 1991, Volume 32, Number 5, p. 539 à 556.
- BERTHELOT, Jocelyn, *Un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Rapport de la recherche sur la mission de l'école demandée par le 33<sup>e</sup> congrès de la Centrale de l'enseignement du Québec, juin 1994, 246 p.
- BERTHELOT, Michèle, *Enseigner: qu'en disent les profs?*, Conseil Supérieur de l'Éducation, Québec, 1991, 162 p.

- 
- BISSONNETTE, Robert, *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège 1*, Collège de Maisonneuve, Montréal, 1989, 114 p.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude SAINT-AMANT, *Abandon scolaire et socialisation selon le sexe, Élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval, Sainte-Foy, 1993, 80 p.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude SAINT-AMANT, «La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: un enjeu à portée politique pour les femmes», *Recherches féministes*, vol. 6, n° 2, 1993, p. 21 à 37.
- BOUDON, Raymond, «Les causes de l'inégalité des chances scolaires», *Problèmes économiques*, 1991, n° 2.221, p. 21 à 28.
- BOULET, Jean et André LÉVEILLÉ, *Les Échecs au cégep de Lévis-Lauzon*, Cégep de Lévis-Lauzon, Lauzon, 1989, 125 p.
- BROSSARD, Luce, «Les garçons ont-ils des chances égales de réussir à l'école?», *Vie pédagogique*, 80, septembre 1992, Montréal, p. 20 à 22.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, *Les Partenaires oubliés*, mémoire de la Centrale de l'enseignement du Québec à la Commission de l'éducation, Centrale de l'enseignement du Québec D-9997.
- CHALIFOUX, Gaston, *L'École à recréer, décrochage: réalités et défis*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 1993, 169 p.
- CHENARD, Pierre et Mireille LEVESQUE, «La démocratisation de l'éducation: succès et limites», dans Gérard DAIGLE, et Guy ROCHER, *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis*, Montréal, PUM, 1992, p. 385 à 422.
- COMITÉ SUR L'AIDE À L'APPRENTISSAGE, *Apprendre et réussir à Limoilou*, Québec, Collège de Limoilou, 1990, 52 p.
- COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL, *La Perspective intégrée dans les programmes techniques: une voie d'avenir à consolider*, Québec, Conseil des Collèges, 1993, 52 p.
- CONSEIL DES COLLÈGES, *La Réussite, les échecs et les abandons au collégial*, Rapport 1987-1988, Québec, 1988, 100 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales*, Québec, 1995, 30 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *En formation professionnelle: L'heure d'un développement intégré*, Québec, 1992, 131 p.

- 
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Enseignement supérieur: Pour une entrée réussie dans le XXI<sup>e</sup> siècle*, Québec, 1992, 200 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les Nouvelles Populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer*, Québec, 1992, 175 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1992, 56 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1991, 57 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Orientation scolaire et professionnelle: par-delà les influences, un cheminement personnel. Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1989, 113 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: Un avantage pour les étudiants*, Québec, 1989, 114 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Rapport annuel 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1986, 94 p.
- CORNELL, L., R. CORNELL, L. DICKIE, H. ELIZOV, et alii, *Easing the Transition from Secondary School to College*, John Abbott College, Montréal, 1990, 125 p.
- CÔTÉ, Guy, *Éthique, spiritualité et religion au cégep*. Rapport d'une recherche du Comité Catholique du Conseil Supérieur de l'Éducation, Québec, 1992, 112 p.
- CRESPO, Manuel et Rachel HOULE, *Étude sur la persévérance aux études dans les programmes longs de premier cycle à l'Université de Montréal*, Bureau de recherche institutionnelle, Montréal, Université de Montréal, 1993, 70 p. et annexes.
- CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE, *Rencontre sur la réussite scolaire*, Université Laval et Centrale de l'enseignement du Québec, 1992, 68 p.
- DALOIS, Maurice, Guy LEGAULT, et Hélène SARRAZIN, *La Lecture chez les jeunes du secondaire*, Ministère de l'Éducation du Québec, Québec, 59 p.

- 
- DE LANDSHEERE, Viviane, *Faire réussir, faire échouer: la compétence minimale et son évaluation*, Paris, P.U.F., 1988, 255 p.
- DE SÈVE, Nicole, «Les garçons décrochent plus que les filles, allez savoir pourquoi!!!», *L'Action Nationale*, vol. 83, n° 6, Montréal, 1993, p. 741 à 755.
- DION, Ginette et Jacques RIOUX, «Le goût d'apprendre, le goût de l'effort», *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, Montréal, 1993, p. 8 à 29.
- DUBET, F., O. COUSIN, et J.P. GUILLEMET, «Sociologie de l'expérience lycéenne», *Revue française de pédagogie*, n° 94, Paris, p. 5 à 12.
- DUCHARME, Robert et Ronald TERRILL, «Analyse descriptive de certaines caractéristiques des étudiants et des étudiantes qui arrivent au collégial», *Actes du colloque de l'ARC*, 1993, p. 19 à 25.
- DUCHARME, Robert et R. TERRILL, *Passage secondaire-collégial: Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 1994, 380 pages.
- ELIZOV, Henriette, «Le monde selon les étudiants du collégial», *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, Montréal, 1990, p. 13 à 15.
- FALARDEAU, Isabelle, Simon LAROSE, et Roland ROY, *Intégration aux études collégiales, analyse de facteurs liés au rendement scolaire*, Cégep de Sainte-Foy, Sainte-Foy, 1988, 74 p.
- GAUTHIER, Madeleine, «La Persévérance et la réussite scolaires au collégial», Communication présentée à la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, 1994.
- HEARN, James C., «Emerging Variations in Postsecondary Attendance Patterns: An Investigation of Part-Time, Delayed, and Nondegree Enrollment», *Research in Higher Education*, Vol. 33, n° 6, 1992, p. 657 à 687.
- INCHAUSPÉ, Paul, *L'Avenir du cégep*, Montréal, Liber, 1992, 208 p.
- LAFORCE, Louise et Claude DEBLOIS, *La Performance scolaire des étudiants du cégep 1 selon qu'ils ont fait leurs études secondaires au privé ou au public*, Les cahiers du Labraps, vol. 6, Sainte-Foy, Université Laval, 1989, 130 p.
- LANGOUET, Gabriel, Alain LEGER, *Public ou privé? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Éditions Publidix, 1991, 187 p.
- LAROSE, Simon et Roland ROY, *Le Réseau social: un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1994, 89 p.

- 
- LAROSE, Simon et Roland ROY, *Le Programme d'intégration aux études collégiales: problématiques, dépistage, intervention et évaluation*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1993, 166 p.
- LAROSE, Simon et Roland ROY, «Modélisation de l'intégration aux études collégiales», dans *Les collèges, une force vive*, Actes du Colloque de l'ARC, Sherbrooke, 1993, p. 29-30.
- LAVOIE, Hélène, «Les sessions d'accueil et d'intégration: bilan de l'année 1994-1995», Communication présentée au colloque de l'AQPC, Rivière-du-Loup, juin 1995.
- LAZURE, Jacques, «Le profil actuel des jeunes», *L'Action nationale*, vol LXXX, n° 4, Montréal, avril 1990, p. 419 à 437.
- LECLERC, Chantal, *La Présence des minorités linguistiques au collégial*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 1990, 20 p.
- LEMAY, Denyse, *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, Québec, 1990, 81 p.
- LEVESQUE, Mireille et Danielle PAGEAU, *La Persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 1990, 431 p.
- LOCK, Margaret, «Les trésors perdus, ordre-désordre social et récits de révolte des adolescents japonais», *Anthropologie et sociétés*, vol. 14, n° 3, 1990, p. 77 à 96.
- MARTEL, Bernard, Gustave KIYANDA, et Yvon LAFOND, *Facteurs de décision face aux études collégiales*, Rouyn, Collège de l'Abitibi-Témiscamingue, juin 1982, 88 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Indicateurs de l'éducation*, édition 1994, Québec, 1995, 111 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Fiches signalétiques d'indicateurs sur les cheminements scolaires au collégial*, 4<sup>e</sup> édition, Direction générale de l'enseignement collégial, Québec, 1993, 168 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, 1993, 79 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, 1994, Québec, 251 p.

---

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales*, Gouvernement du Québec, Québec, 1993, 34 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Le Test de français, résultats: épreuve de mars 1993*, Gouvernement du Québec, Québec, 1993, 89 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Les Changements de programme au collégial, Synthèse des résultats*, Gouvernement du Québec, Québec, 1992, 32 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Les Changements de programme au collégial*, Gouvernement du Québec, Québec, 1992, 158 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Les Échecs et les abandons au collégial*, Gouvernement du Québec, Québec, 1987, 85 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Regard sur l'enseignement collégial, Indicateurs de l'évolution du système*, Gouvernement du Québec, Québec, 1993, 131 p.

MILLER, C.J. et J.G. CROUCH, "Gender Differences in Problem Solving: Expectancy and Problem Context", in *The Journal of Psychology*, 125 (3), 1991, p. 327-336.

MUNGER, Placide, *Le Devoir*, Montréal, 2 mai 1994.

NOIRCENT, Albert, *Les Interactions dans les classes au collégial: la mixité revisitée*, PCA, 1991, 110 p.

O'DY, Sylvie et Marie-Odile FARGIER, "Pourquoi les filles sont plus fortes que les garçons", *L'Express*, n° 2097, 1991, p. 28 à 42.

PARENT, Ghislain, Rhéal DUQUETTE, et Jean CARRIER, "Opinions des enseignants sur les causes de décrochage scolaire", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 3, 1993, pp. 537 à 553.

PERRÉNOUD, Philippe, "Des savoirs aux compétences: quelques implications pour le métier d'élève et le métier d'enseignant," communication présentée au colloque de l'AQPC, Rivière-du-Loup, juin 1995.

PERRÉNOUD, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994, 207 p.

PINARD, Hélène, *Valeurs et représentations des jeunes et des populations étudiantes*, Rapport d'une brève revue de la littérature, Conseil supérieur de l'éducation, document interne, 1994, 74 p.

- 
- PLAISANCE, Éric, «L'éclairage de la sociologie de l'éducation, Échec et réussite à l'école: l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation», *Psychologie Française*, n° 34-4, 1989, pp. 229 à 235.
- RICARD, Philippe, *Sexisme et éducation, analyse des attitudes sexistes des étudiants et étudiantes, et des pédagogues des collèges*, Montréal, Collège de Rosemont, 1988, 212 p.
- RIVARD, Claude, *Les Décrocheurs scolaires*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1991, 166 p.
- ROBERTSON, Douglas L., «Gender Differences in the Academic Progress of Adult Undergraduates», in *Journal of College Student Development*, n° 32, 1991, pp. 490 à 496.
- ROY, Roland et Daniel TREMBLAY, *Le Phénomène des abandons de cours. Questions et hypothèses*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1985, 12 p.
- ROY, Conrad, Jean-Yves MICHAUD, et André CAULET, *Le Rendement scolaire des étudiants avec emploi versus étudiants sans emploi*, Lauzon, Cégep de Lévis-Lauzon, 1989, 43 p.
- SAINT-ONGE, Michel, «L'approche par compétence: ses problèmes et ses solutions», communication présentée au colloque de l'AQPC, Rivière-du-Loup, juin 1995.
- SIROTA, Régine, «Le métier d'élèves», *Revue française de pédagogie*, n° 104, 1993, p. 85 à 109.
- SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, *Profil scolaire des étudiants par programme, (guide d'utilisation et d'interprétation) phase III*, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, Montréal, 1990, 71 p.
- SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, *Rapport annuel 1992-1993*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 1993, 33 p.
- TERRAIL, Jean-Pierre, «Destins scolaires de sexe: une perspective historique et quelques arguments», *Population*, n° 3, Paris, 1992, p. 645 à 676.
- TERRAIL, Jean-Pierre, «Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire», dans *Éducation et formations*, 1992, n° 30, p. 3 à 11.
- TERRILL, Ronald, *Aide-nous à te connaître, questionnaire sur certaines caractéristiques des étudiants et des étudiantes qui arrivent au collégial*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 1993, 12 p.

- 
- TERRILL, Ronald, *L'Abandon scolaire au collégial une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 1988, 122 p.
- TURENNE, Martine, «Pitié pour les garçons. Une génération castrée?», *L'Actualité*, février 1992, p. 24 à 32.
- VEILLETTE, Diane, «Les chromosomes à succès. La différence de comportement entre les filles et les garçons à l'école tient de l'apprentissage social plutôt que du facteur biologique», *Le Devoir*, 23 avril 1994.
- VEILLETTE, Suzanne, Michel PERRON, et Gilles HÉBERT, avec la collaboration de Chantale MUNGER, et Josée THIVIERGE, *Les Disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial, Étude longitudinale au Saguenay—Lac-Saint-Jean*, Jonquière, Cégep de Jonquière, 1993, 163 p.
- VEILLETTE, Suzanne, Michel PERRON, et Gilles HÉBERT, avec la collaboration de Chantale MUNGER, et Josée THIVIERGE, *Les Disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial, Étude longitudinale au Saguenay—Lac-Saint-Jean, Synthèse des résultats*, Jonquière, Cégep de Jonquière, 1993, 44 p.
- VIGNEAULT, Marcel, *La Pratique études/travail: les effets?*, Collège Montmorency, Laval, 1993, 318 p.
- VIGNEAULT, Marcel et Sylvie ST-LOUIS, «*Que s'est-il passé?*», Laval, Collège Montmorency, 1987, 147 p.
- VIOLETTE, Michèle, *L'École... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1991, 118 p.
- , *L'Accessibilité... une invitation à la réussite*, les actes du 10<sup>e</sup> colloque annuel, Québec, Cégep de Limoilou, 1993, 261 p.
- , *Les Collèges une force vive*, les actes du colloque, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, 1993, 146 p.

## COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

---

**BOUTIN, Nicole**

Présidente  
Directrice des études  
Cégep Montmorency  
Outremont

**ASSELIN, Jean**

Directeur général  
Collège François-Xavier-Garneau  
Trois-Rivières Ouest

**BIZIER, Nicole**

Enseignante en soins infirmiers  
Collège de Sherbrooke  
Sherbrooke

**CINQ-MARS, Irène**

Vice-rectrice à l'enseignement  
Université de Montréal  
Outremont

**DUMONT, Suzanne**

Conseillère en formation  
Service de l'éducation des adultes  
Collège Bois-de-Boulogne  
Saint-Laurent

**GAUTHIER, Luce**

Chercheure  
Hydro-Québec  
Montréal

**GRÉGOIRE-GARCIA, Danielle**

Directrice des études  
Collège de Rosemont  
Outremont

**KEYES, John**

Professeur d'histoire  
St. Lawrence Campus  
Collège Champlain  
Breakeyville

**LEWIS, Yves**

Directeur général adjoint et  
Directeur des services pédagogiques  
Institut Teccart inc.  
Laval

**MATTEAU, Pierre**

Directeur des études  
Cégep de Chicoutimi  
Chicoutimi

**MORAND, Jean-Marie**

Conseiller pédagogique  
Collège de Limoilou  
Ancienne-Lorette

**SAINT-PIERRE, Lise**

Professeure de mathématiques  
Cégep de Baie-Comeau  
Baie-Comeau

**TARDIF, Jacques**

Professeur titulaire  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke  
Sherbrooke

**CARPENTIER, Renée**

Coordonnatrice

**A participé à la préparation de ce dossier :**

**McQUADE, Sébastien**

Étudiant  
Montréal  
Ex-membre de la Commission de l'enseignement collégial



## MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

---

### Membres

#### **INCHAUSPÉ, Paul**

Président du Conseil par intérim  
Directeur général  
Cégep Ahuntsic  
**Outremont**

#### **NEWMAN, Judith**

Vice-présidente du Conseil  
Enseignante  
Commission scolaire protestante  
de Châteauguay Valley  
**Montréal**

#### **AUBERT CROTEAU, Madeleine**

Conseillère en éducation  
chrétienne  
Commission scolaire de  
Victoriaville  
**Victoriaville**

#### **AUROSSEAU, Chantal**

Étudiante au doctorat et chargée  
de cours  
Université du Québec à Montréal  
**Montréal**

#### **BOUTIN, Nicole**

Directrice des études  
Cégep Montmorency  
**Outremont**

#### **GAGNON, Jean**

Enseignant  
Collège de Lévis  
**Lévis**

#### **GATINEAU, Marie-Claude**

Directrice adjointe du personnel  
Commission des écoles protes-  
tantes du Grand Montréal  
**Westmount**

#### **GIRARD, Pierre-Nicolas**

Directeur  
Les Fédérations de l'Union des  
producteurs agricoles de la région  
de Québec  
**Québec**

#### **HARRIS, Richard**

Professeur titulaire  
Département de physique  
Université McGill  
**Lachine**

#### **LAGACÉ, Paul**

Directeur d'école primaire  
Commission scolaire Taillon  
**Saint-Hubert**

#### **LAJOIE, Jean**

Enseignant  
Commission scolaire Laure-Conan  
**Pointe-au-Pic**

#### **MARTEL, Bernard**

Professeur  
Collège de l'Abitibi-Témiscamingue  
**Rouyn-Noranda**

#### **McNICOLL, Claire**

Vice-rectrice aux Affaires  
publiques  
Université de Montréal  
**Westmount**

#### **MONTICONE, Pietro**

Enseignant  
Commission des écoles catholiques  
de Montréal  
**Lorraine**

#### **ROBICHAUD, Émile**

Président  
OIKOS, ressourcement et forma-  
tion  
**Laval**

#### **ROY-GUÉRIN, Marie Lissa**

Conseillère pédagogique  
Commission scolaire Outaouais-  
Hull  
**Gatineau**

---

**SYLVAIN-DUFRESNE, Berthe**  
Spécialiste de musique au primaire  
Commission scolaire La Jeune  
Lorette  
**Québec**

**TOUSIGNANT, Gérard**  
Directeur adjoint  
Centre d'élaboration des moyens  
d'enseignement du Québec  
**Sherbrooke**

**TREMBLAY, Hélène**  
Vice-rectrice à l'enseignement et  
à la recherche  
Université du Québec à Rimouski  
**Rimouski**

Trois sièges vacants

**Membres d'office**

**CÔTÉ, Guy**  
Président du Comité catholique  
**Laval**

**FRANCIS-FAY, Judy**  
Présidente du Comité protestant  
**Chicoutimi**

**Membres adjoints d'office**

**LUCIER, Pierre**  
Sous-ministre  
Ministère de l'Éducation

**CADRIN-PELLETIER, Christine**  
Sous-ministre associée pour la foi  
catholique  
Ministère de l'Éducation

**HAWLEY, Grant C.**  
Sous-ministre associé pour la foi  
protestante  
Ministère de l'Éducation

**Secrétaires conjoints**

**DURAND, Alain**

**PROULX, Jean**

## LISTE DES AVIS DISPONIBLES\*

|                                                                                                                      |         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <b>Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants</b>                                                    | 50-0370 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                      |         |
| <b>Les Enfants du primaire</b>                                                                                       | 50-0371 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                      |         |
| <b>Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves</b>                                 | 50-0373 |
| Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science                             |         |
| <b>L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement</b>                      | 50-0377 |
| Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science                        |         |
| <b>La Formation professionnelle au secondaire : faciliter les parcours sans sacrifier la qualité</b>                 | 50-0383 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                      |         |
| <b>En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré</b>                                             | 50-0384 |
| Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science                        |         |
| <b>Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation - L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean</b> | 50-0386 |
| Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science                        |         |
| <b>Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver</b>                                               | 50-0387 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                      |         |
| <b>L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI<sup>e</sup> siècle.</b>                            | 50-0388 |
| Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science                        |         |
| <b>Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles</b>                             | 50-0390 |
| Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science                           |         |
| <b>Des conditions pour faire avancer l'école</b>                                                                     | 50-0391 |
| Avis à la ministre de l'Éducation et de la Science                                                                   |         |
| <b>Être parent d'élève au primaire</b>                                                                               | 50-0392 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                      |         |

\* Envoi sur demande

---

|                                                                                                                                             |         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <b>Le régime pédagogique pour l'éducation des adultes<br/>dans les commissions scolaires</b>                                                | 50-0393 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                                             |         |
| <b>Vers un modèle de financement en éducation des adultes</b>                                                                               | 50-0394 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                                             |         |
| <b>Pour des apprentissages pertinents au secondaire</b>                                                                                     | 50-0395 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                                             |         |
| <b>L'Enseignement supérieur et le développement économique</b>                                                                              | 50-0396 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                                             |         |
| <b>Rénover le curriculum du primaire et du secondaire</b>                                                                                   | 50-0397 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                                             |         |
| <b>Réactualiser la mission universitaire</b>                                                                                                | 50-0398 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                                             |         |
| <b>La Création d'un établissement d'enseignement<br/>collégial francophone dans l'ouest de l'Île de Montréal</b>                            | 50-0399 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                                             |         |
| <b>Le Projet de modifications au règlement sur le<br/>régime des études collégiales</b>                                                     | 50-0400 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                                             |         |
| <b>Le partenariat : une façon de réaliser la mission<br/>de formation en éducation des adultes</b>                                          | 50-0401 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                                             |         |
| <b>Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire</b>                                                                              | 50-0402 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                                             |         |
| <b>Projet de règlement modifiant le régime pédagogique<br/>applicable aux services éducatifs pour les adultes<br/>en formation générale</b> | 50-0404 |
| Avis au ministre de l'Éducation                                                                                                             |         |