



Collège de  
**Rosemont**

Direction des études

**Bilan triennal  
du Plan institutionnel  
de réussite et de diplomation  
2000-2003**

**Présenté à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial**

**Décembre 2003**

## 1. Analyse des indicateurs de réussite

Lors de la conception de son plan de réussite, le Collège devait se fixer des cibles à atteindre, à l'égard de la réussite, de la persévérance scolaire et de la diplomation. Ces cibles sont présentées à même les tableaux requis par la CÉEC dans le cadre du présent rapport. À l'occasion du bilan du plan triennal de réussite, il est opportun de comparer les cibles fixées aux résultats observés.

On doit néanmoins garder présent à l'esprit qu'au cours des années concernées par ce bilan, la qualité du dossier scolaire des élèves nouvellement admis au Collège, mesurée par la MGS<sup>1</sup>, a diminué, comme en fait foi le tableau 1. En fait, la moyenne des MGS des nouveaux admis au Collège et dans l'ensemble des collèges du SRAM était en hausse jusqu'à la cohorte de l'automne 1998. Pour les cohortes plus récentes, on a observé une baisse de cet indicateur au Collège, alors qu'il semble s'être stabilisé à l'échelle du SRAM : le Collège de Rosemont doit donc relever un défi plus grand que la plupart des établissements collégiaux à l'égard de la réussite. Cette diminution se manifeste en particulier dans les programmes ciblés, ce qui représente un défi supplémentaire pour le Collège dans le contexte de l'aide à la réussite.

**Tableau 1 Nombre d'inscriptions et moyenne des MGS pour les élèves sans vécu collégial admis au Collège et dans les collèges du SRAM<sup>2</sup>**

Cohorte d'automne	Collège de Rosemont		SRAM	
	NI	MGS	NI	MGS
Automne 1993	883	73,1	24108	76,0
Automne 1994	866	74,2	24454	76,4
Automne 1995	879	74,1	23859	76,6
Automne 1996	869	74,2	24126	76,9
Automne 1997	658	75,0	21487	78,2
Automne 1998	568	75,2	21183	78,1
Automne 1999	622	74,2	20737	78,5
Automne 2000	653	74,7	19721	78,6
Automne 2001	541	74,2	19309	78,6
Automne 2002	504	73,6	19066	78,2

### a. La réussite des cours en première session

Le tableau 2 (Taux de réussite des cours en première session) révèle, malgré la baisse de la MGS moyenne, une légère amélioration du taux de réussite en première session pour l'ensemble des élèves considérés dans la cohorte 2002 (taux global de 72,9 pour cent), en comparaison de la cohorte 1998 (taux global de 71,2 pour cent).

<sup>1</sup> Il s'agit de la moyenne générale du secondaire calculée par le SRAM.

<sup>2</sup> Source : Système PSEP, SRAM, octobre 2003. Tous les autres tableaux qui comparent les indicateurs du Collège à ceux du SRAM proviennent de la même source.

**Tableau 2 Taux de réussite des cours en première session<sup>3</sup>**

	Taux global	Taux ventilé				
Cohorte	Taux global de réussite des cours	Taux de réussite nul	Taux de réussite faible	Taux de réussite moyen	Taux de réussite fort	Taux de réussite maximal
<b>1998 (référence)</b>	71,2	<b>8,5</b>	21,8	15,0	17,6	<b>37,1</b>
<b>1999(référence)</b>	72,5	<b>10,0</b>	16,3	14,2	18,9	<b>40,6</b>
<b>2000</b>	71,3	<b>9,4</b>	19,8	16,9	13,2	<b>40,6</b>
<b>2001</b>	72,7	<b>10,4</b>	18,6	16,4	13,6	<b>41,0</b>
<b>Cibles pour 2001</b>		7	15	15	19	44
<b>2002</b>	72,9	<b>12,0</b>	15,2	16,0	12,6	<b>44,1</b>
<b>Cibles pour 2002</b>		6	12	14	18	50

Par ailleurs, on observe que le pourcentage d'élèves n'ayant réussi aucun de leurs cours (« taux de réussite nul ») est en hausse. Très souvent, les élèves qui échouent à tous leurs cours ont en fait interrompu complètement leurs études lors de la session concernée.

De multiples raisons peuvent expliquer un tel comportement. On sait, par exemple, qu'une grande partie des élèves du Collège sont allophones ou fils (filles) d'allophones<sup>4</sup>, ce qui peut rendre plus difficile l'intégration sociale et scolaire. Dans le bilan 2001-2002 du plan de réussite, ainsi que dans le complément de ce rapport, nous avons également fait état de la proportion très importante d'élèves du Collège qui reçoivent de l'aide financière. Le Collège a mis en place des ressources pour ces élèves, mais ne peut évidemment contrer totalement des difficultés de cet ordre. Le pourcentage d'élèves qui échouent à tous leurs cours reste un problème auquel nous entendons porter une attention particulière lors des années à venir.

D'autre part, le manque d'intérêt pour les études, des difficultés d'apprentissage ou encore des problèmes d'orientation scolaire peuvent également être à la source de la désaffection d'une partie des élèves ayant échoué à tous leurs cours. Nous croyons que la session *Accueil et intégration*, ainsi qu'un meilleur encadrement pour les élèves en première session, peuvent répondre en partie à ce genre de problèmes. On constate par contre une augmentation notable (sept pour cent) du pourcentage d'élèves qui réussissent tous leurs cours, même si la cible globale de 50 pour cent n'a pas été atteinte. Nous espérons accentuer la tendance actuelle, qui réduit la proportion d'élèves ayant

<sup>3</sup> Source : CheSco, production 2003. Tous les autres tableaux requis par la Commission dans le cadre de ce rapport proviennent de la même source.

<sup>4</sup> Lors de la plus récente enquête (*Pour mieux te connaître*, Collège de Rosemont, 2003) menée au Collège à ce sujet, 47 pour cent des élèves questionnés ont indiqué que leur langue maternelle ou celle d'au moins un de leurs parents n'était pas le français. L'enquête précédente à ce sujet, (Habib El Hage, *Pour mieux te connaître – Portrait linguistique de la clientèle étudiante du Collège de Rosemont*, Collège de Rosemont, 2002.) indiquait une proportion de 41,7 pour cent d'élèves dans cette situation. Il est donc possible que nous soyons en présence d'une tendance.

un taux de réussite faible au profit de la proportion d'élèves ayant un taux de réussite fort ou maximal.

Il est pertinent de souligner ici l'augmentation importante (14 pour cent) du taux de réussite global en première session dans le programme *Techniques administratives*, dès l'implantation du nouveau programme, en automne 2002 (voir tableau 3). On observe également (tableau 4) un progrès important à cet égard dans le programme *Techniques de l'informatique* pour la cohorte 2002 (neuf pour cent), mais il faut préciser que dans ce programme, le petit nombre d'élèves admis sans vécu collégial (15 seulement à la session Automne 2002) rend délicate l'interprétation du taux de réussite. En *Sciences humaines*, on note également une légère amélioration (tableau 5).

**Tableau 3** Nombre d'inscriptions et taux de réussite moyen (en pourcentage) des cours de première session en *Techniques administratives* pour les élèves sans vécu collégial, au Collège et dans l'ensemble des collèges du SRAM<sup>5</sup>

Cohorte d'automne	Collège de Rosemont		SRAM	
	NI	%	NI	%
Automne 1993	93	66,5	2227	71,6
Automne 1994	79	62,5	2147	71
Automne 1995	84	53,5	2241	69,8
Automne 1996	125	58	2357	70,6
Automne 1997	93	61,6	2266	75,1
Automne 1998	54	67,3	1865	77
Automne 1999	66	68,5	1633	75,2
Automne 2000	54	71,9	1501	75,6
Automne 2001	43	73,9	1380	76,7
Automne 2002	29	88,1	1180	78,5

**Tableau 4** Nombre d'inscriptions et taux de réussite moyen (en pourcentage) des cours de première session en *Techniques de l'informatique* pour les élèves sans vécu collégial, au Collège et dans l'ensemble des collèges du SRAM<sup>6</sup>

Cohorte d'automne	Collège de Rosemont		SRAM	
	NI	%	NI	%
Automne 1993	21	54,4	787	71,9
Automne 1994	23	63,1	835	71,3
Automne 1995	20	66,8	974	70,2
Automne 1996	41	57,3	1155	71,7
Automne 1997	44	60,3	1414	75,6
Automne 1998	63	58,7	1528	73,8
Automne 1999	54	72,4	1442	77,3
Automne 2000	40	71,1	1107	79,8
Automne 2001	22	56,5	1111	75,6
Automne 2002	15	65,5	746	80,8

<sup>5</sup> Source : Système PSEP, SRAM, octobre 2003.

<sup>6</sup> Source : idem.

**Tableau 5 Nombre d'inscriptions et taux de réussite moyen (en pourcentage) des cours de première session pour les élèves sans vécu collégial en *Sciences humaines*<sup>7</sup>**

Cohorte d'automne	Collège de Rosemont		SRAM	
	NI	%	NI	%
Automne 1993	405	71,4	11333	76,9
Automne 1994	420	69,6	11110	73,5
Automne 1995	433	66,4	10177	73,8
Automne 1996	353	64,1	9901	73,4
Automne 1997	262	68,9	8152	78,1
Automne 1998	190	64,7	8284	78,7
Automne 1999	244	64,9	8266	79,1
Automne 2000	187	65,7	7555	78,8
Automne 2001	124	66,1	7372	78,3
Automne 2002	125	67,6	7446	79,3

Lors de la révision et de la mise en œuvre des programmes, le Collège s'efforce de produire des plans-cadres et un logigramme qui répartissent harmonieusement les compétences et les savoirs entre les différents cours, de manière à favoriser la réussite, la persévérance et la diplomation.

**b. Le taux de réinscription au troisième trimestre**

Le tableau 6 indique une progression dans le taux global de réinscription au troisième trimestre, malgré la baisse de la MGS. Pour la cohorte 2001, la cible de 76 pour cent que le Collège s'était fixée a été dépassée. Nous croyons que l'atteinte de cette cible augure bien pour la diplomation de cette cohorte.

**Tableau 6 Taux de réinscription au troisième trimestre**

Cohorte	Taux de réinscription au troisième trimestre	Cibles
<b>1998 (référence)</b>	77,1	
<b>1999 (référence)</b>	72,8	
<b>2000</b>	75,4	
<b>2001</b>	78,9	76

Cette tendance se manifeste dans le programme *Sciences humaines*, où le taux de réinscription a augmenté considérablement depuis la cohorte de l'automne 2000. En *Techniques administratives* et en *Techniques de l'informatique*, le taux de réinscription a baissé (voir tableau 7). Nous croyons que l'amélioration de la réussite en première session dans ces programmes (voir tableaux 3 et 4) aura un effet positif sur la réinscription à l'automne 2003.

<sup>7</sup> Source : idem.

**Tableau 7 Taux de réinscription au troisième trimestre, programmes ciblés**

Cohorte	Sciences humaines	Soins infirmiers	Électro-technique	Techn. d'éducation à l'enfance	Tech. administratives	Tech. de l'informatique
1998 (référence)	72,2				76,0	71,4
1999 (référence)	64,6				76,9	79,3
2000	76,1				74,1	72,5
2001	76,7				72,2	72,7

**c. Le taux de diplomation en durée prévue**

Les tableaux 8 et 9 témoignent des difficultés de nos élèves à atteindre la diplomation. La seule cohorte qui ait été touchée par le plan de réussite est celle de l'automne 2000 au secteur préuniversitaire. Même si le taux de diplomation est légèrement supérieur à celui de la cohorte précédente, il serait hasardeux d'imputer cette augmentation uniquement au plan de réussite.

**Tableau 8 Taux de diplomation en durée prévue, secteur préuniversitaire**

Cohorte	Secteur préuniversitaire
1997 (référence)	18,6
1998 (référence)	19,8
1999	12,8
2000	13,5

**Tableau 9 Taux de diplomation en durée prévue pour l'ensemble de la population, le secteur technique, *Accueil* ou *Transition***

Cohorte	Ensemble de la population <sup>8</sup>	Secteur technique	Accueil ou transition
1996 (référence)	15,3	14,9	
1997 (référence)	16,2	12,1	
1998	18,0	15,4	
1999	16,5	22,4	

<sup>8</sup> *Accueil* ou *Transition*, secteurs préuniversitaire et technique.

On peut néanmoins espérer que l'augmentation de la réussite en première session qui est actuellement observée, combinée à un taux de réinscription en troisième session plus élevé, devrait favoriser l'augmentation des taux de diplomation des cohortes concernées.

#### d. Les taux de diplomation deux ans après la durée prévue

La cible de 50 pour cent pour le taux de diplomation en 2003-2004 de la cohorte 1998 est en voie d'être atteinte, puisque la population du secteur préuniversitaire de cette cohorte a déjà un taux de diplomation de 51,2 pour cent (voir tableaux 10 et 11). Par ailleurs, nous observons qu'une partie importante de nos élèves obtiennent un diplôme de DEP (7,4 pour cent pour la cohorte 1995, 7,4 pour cent pour la cohorte 1996 et 9,8 pour cent pour la cohorte 1997, presque le double de ce qui a été observé à l'échelle du réseau).

Ces élèves, qui ont peut-être contribué à réduire les taux de réussite de première session de leur cohorte, sont maintenant qualifiés. L'introduction de la session *Accueil et intégration* à l'hiver 2000 et son essor depuis les dernières sessions devraient contribuer à accentuer encore ce phénomène. La session *Accueil et intégration*, dont la mise en œuvre au Collège est actuellement en évaluation, fait donc présentement l'objet d'une attention particulière.

**Tableau 10 Taux de diplomation deux ans après la durée prévue, incluant le DEP, au secteur préuniversitaire**

Cohorte	Secteur préuniversitaire
1995 (référence)	48,9
1996 (référence)	46,7
1997	51,8
1998	51,2

**Tableau 11 Taux de diplomation deux ans après la durée prévue, incluant le DEP, pour l'ensemble de la population, le secteur technique, *Accueil* ou *Transition***

Cohorte	Ensemble de la population <sup>9</sup>	Secteur technique	Accueil ou transition
1994 (référence)	46,7	50,6	
1995 (référence)	51,1	56,8	
1996	47,3	48,5	
1997	50,2	47,8	
Cible pour 1998	50		

<sup>9</sup> *Accueil* ou *Transition*, secteurs préuniversitaire et technique.

## e. Les taux pondérés de diplomation

Les statistiques produites par le ministère de l'Éducation<sup>10</sup> indiquent un déficit important entre les taux de diplomation observés au Collège et ceux prédits par le modèle utilisé par le Ministère.

**Tableau 12 Taux pondéré de diplomation deux ans après la durée prévue, au secteur préuniversitaire**

Cohorte	Secteur préuniversitaire		
	Taux observé	Taux pondéré	Écart
<b>1995 (référence)</b>	41,8	47,4	-5,6
<b>1996 (référence)</b>	39,8	50,4	-10,5
<b>1997</b>	42,0	50,9	-8,9

**Tableau 13 Taux pondéré de diplomation deux ans après la durée prévue, pour l'ensemble de la population, le secteur technique, Accueil ou Transition**

Cohorte	Ensemble de la population <sup>11</sup>			Secteur technique			Accueil ou Transition		
	Taux observé	Taux pondéré	Écart	Taux observé	Taux pondéré	Écart	Taux observé	Taux pondéré	Écart
<b>1994 (référence)</b>	40,3	49,1	-8,8	41,2	52,0	-10,8			
<b>1995 (référence)</b>	43,0	49,7	-6,7	46,1	55,7	-9,6			
<b>1996</b>	39,5	50,2	-10,7	38,8	50,0	-11,1			
<b>1997</b>	39,6	50,8	-11,2	35,6	50,7	-15,1			

L'impact de la qualité du dossier scolaire du secondaire sur la réussite et la diplomation au collégial a déjà été étudié<sup>12</sup> et un lien statistique clair a été établi entre la moyenne générale du secondaire (MGS) calculée par le SRAM et les indicateurs de réussite et de diplomation au collégial.

Pour tenir compte du vécu scolaire de l'élève, le ministère de l'Éducation privilégie la comparaison des taux de diplomation observés à des taux de diplomation dits *pondérés*, qui sont en fait des taux *prédits* par un modèle statistique inspiré d'un modèle validé en France. On sait que la méthode consiste à considérer des strates de population obtenues à partir d'indicateurs scolaires et

<sup>10</sup> Productions CheSco 2000, 2001, 2002 et 2003, Ministère de l'éducation.

<sup>11</sup> Accueil ou Transition, secteurs préuniversitaire et technique.

<sup>12</sup> Ronald Terrill, Robert Ducharme, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, SRAM, 1994.

démographiques<sup>13</sup> (sexe, moyenne du secondaire, programme d'inscription), mais la procédure utilisée pour regrouper des strates lorsque le nombre d'élèves est insuffisant n'est pas vraiment clarifiée : tout au plus indique-t-on qu'on procède à des regroupements de programmes. La diffusion d'une description détaillée de la méthode de calcul utilisée pour chaque établissement aiderait sûrement celui-ci à mieux comprendre sa problématique locale.

La prise en compte des caractéristiques linguistiques de la population étudiante expliquerait, selon nous, une partie de l'écart entre les taux de diplomation observés au Collège et les taux pondérés produits par le Ministère<sup>14</sup>. Les difficultés éprouvées par nos élèves lors de l'Épreuve uniforme de français tendent d'ailleurs à confirmer cette opinion. Des efforts supplémentaires seront faits pour accompagner cette population, par exemple l'introduction d'un cours de mise à niveau spécifique pour les allophones, maintenant autorisé par le Ministère; toutefois, l'effet bénéfique de ce cours de mise à niveau mieux adapté se manifestera surtout dans les sessions ultérieures à la réussite de ce cours.

### Quelques remarques concernant les populations considérées dans le présent rapport

D'un point de vue méthodologique, il est compréhensible que la Commission souhaite comparer les résultats obtenus par les populations étudiantes qui font l'objet des analyses statistiques émanant du ministère de l'Éducation. Toutefois, le Collège réitère ses commentaires<sup>15</sup> au sujet du choix de ces populations : le fait de restreindre l'analyse aux élèves *admis à l'automne et n'ayant jamais fait d'études collégiales* exclut une partie importante de notre population étudiante, puisque, d'une part, le nombre d'admissions au Collège en session d'hiver est en hausse et que, d'autre part, le Collège admet une proportion de plus en plus grande d'élèves ayant déjà un vécu collégial, particulièrement dans les programmes ciblés (voir les tableaux 14 et 15).

**Tableau 14 Taille des cohortes admises aux sessions d'hiver**

Cohorte d'hiver	Collège de Rosemont	SRAM
Hiver 1994	223	6536
Hiver 1995	208	5640
Hiver 1996	217	6242
Hiver 1997	249	6052
Hiver 1998	221	5965
Hiver 1999	382	6004
Hiver 2000	441	5884
Hiver 2001	439	5725
Hiver 2002	519	6062
Hiver 2003	615	6662

<sup>13</sup> Le modèle français tenait compte de facteurs socio-économiques comme l'origine sociale (plus ou moins favorisée) et l'âge, comme indicateur d'un éventuel retard scolaire. Le modèle retenu par le Ministère ne tient apparemment pas compte de ces facteurs.

<sup>14</sup> Une étude de Mona Chéadé a été publiée à ce sujet : *La réussite en français des allophones au collégial : constat, problématique et solutions : rapport de recherche* / Collège de Bois-de-Boulogne, Cégep Marie-Victorin.

<sup>15</sup> Le rapport de suivi du plan pour l'année 2001-2002 a fait largement état de cette situation.

**Tableau 15 Proportion de nouveaux inscrits sans vécu collégial, par rapport à l'ensemble des nouveaux inscrits, au Collège et dans l'ensemble des collèges du SRAM<sup>16</sup>**

Cohorte	Rosemont			SRAM		
	Nombre d'élèves sans vécu collégial	Total des inscrits	%	Nombre d'élèves sans vécu collégial	Total des inscrits	%
1993	883	1220	72,4%	24108	29984	80,4%
1994	866	1236	70,1%	24454	30041	81,4%
1995	879	1199	73,3%	23859	29433	81,1%
1996	869	1215	71,5%	24126	29729	81,2%
1997	658	1001	65,7%	21487	26963	79,7%
1998	568	916	62,0%	21183	26323	80,5%
1999	622	950	65,5%	20737	25697	80,7%
2000	653	972	67,2%	19721	24300	81,2%
2001	541	880	61,5%	19309	23655	81,6%
2002	504	909	55,4%	19066	23989	79,5%

**Tableau 16 Taux de réussite en première session pour l'ensemble des élèves avec vécu collégial**

Cohorte d'automne	Collège de Rosemont		SRAM	
	NI	Taux de réussite	NI	Taux de réussite
Automne 1993	337	80,9	5876	74,5
Automne 1994	369	83,6	5587	73,4
Automne 1995	320	84,4	5574	72,8
Automne 1996	346	84,2	5603	72,9
Automne 1997	343	79,4	5476	75,5
Automne 1998	348	84,6	5140	76
Automne 1999	328	80,8	4960	75,3
Automne 2000	319	81,7	4579	76,4
Automne 2001	339	81	4346	76,8
Automne 2002	405	79,3	4923	76

On constate que, globalement, les élèves avec vécu collégial nouvellement inscrits au Collège réussissent mieux que ceux de l'ensemble des collèges du SRAM. Ceci est explicable en partie par le fait que dans certains des programmes où le Collège doit sélectionner les candidats, (par exemple le programme *Acupuncture*) les élèves ayant un vécu collégial représentent une proportion importante des nouveaux admis et sont des personnes qui ont non seulement suivi des cours de niveau collégial, mais détiennent souvent un DEC et parfois même un diplôme d'études universitaires. Ces élèves ont en général de la facilité pour les études et leur demande d'admission est la conséquence d'une réflexion éclairée au sujet de leur orientation de carrière. Ils contribuent donc de manière notable à hausser les taux de réussite.

<sup>16</sup> Ces données et celles des tableaux 16 et 17 ont été obtenues par le système PSEP, SRAM, novembre 2003. À noter que pour le programme *Techniques de l'informatique* (tableau 17), le nombre d'élèves sans vécu collégial est souvent inférieur à 30, ce qui réduit le niveau de signification des statistiques présentées.

Dans le programme *Techniques de l'informatique*, les taux de réussite en première session des élèves avec vécu collégial sont supérieurs à ceux des élèves provenant directement du secondaire. Les finissants du secondaire qui s'inscrivent en *Techniques de l'informatique* ont souvent des attentes irréalistes au sujet du travail exigé lors de la formation conduisant à leur future carrière. Le tableau 17 indique qu'alors que le nombre d'élèves provenant directement du secondaire est en baisse dans ce programme, le nombre d'élèves admis avec vécu collégial se maintient. Ces élèves représentent donc une proportion de plus en plus grande de la population étudiante du programme et on peut constater que leur taux de réussite en première session est comparable à celui de leurs collègues des autres collèges du SRAM. Lorsqu'un de nos élèves admis avec vécu collégial obtient un diplôme, le Collège de Rosemont contribue à bonifier les statistiques de diplomation d'un autre collège.

**Tableau 17 Taux de réussite en première session pour les élèves en *Techniques de l'informatique***

Cohorte d'automne	Élèves sans vécu collégial				Élèves avec vécu collégial			
	Rosemont		SRAM		Rosemont		SRAM	
	NI	%Réussite	Ni	%Réussite	NI	%Réussite	NI	%Réussite
1993	21	54,4	787	71,9	26	61	596	71,9
1994	23	63,1	835	71,3	26	63,4	609	72,4
1995	20	66,8	974	70,2	18	80,3	678	70,6
1996	41	57,3	1155	71,7	26	66,4	794	71,3
1997	44	60,3	1414	75,6	40	67,1	926	74,1
1998	63	58,7	1528	73,8	33	79,5	862	72,3
1999	54	72,4	1442	77,3	47	71,2	836	70,9
2000	40	71,1	1107	78,3	28	65,6	706	70,8
2001	22	56,5	1111	73,3	28	72	608	73,8
2002	15	65,5	746	80,8	28	72,2	509	73,7

Mentionnons que la performance des élèves admis avec un vécu collégial n'est pas la même dans tous les programmes. En *Sciences humaines* et en *Techniques administratives*, ces élèves réussissent moins bien que leurs collègues provenant directement du secondaire.

Les élèves ayant déjà un vécu collégial ne constituent pas une population homogène : certains poursuivent leurs études dans le même programme, mais proviennent d'un autre collège, certains ont simplement effectué un changement de programme, d'autres ont déjà obtenu un diplôme collégial ou même universitaire et retournent aux études. Dans un programme donné, un même groupe cours peut donc inclure des élèves qui ne sont pas au même point dans leur cheminement scolaire. Dans son objectif d'amélioration de la réussite et de la diplomation, le Collège ne fait pas de distinction entre ces diverses populations, mais on doit convenir que les forces et faiblesses de ces différents types d'élèves ne sont pas les mêmes. Compte tenu du mode de financement et de la taille du Collège, on ne peut envisager à l'heure actuelle de constituer des groupes homogènes d'élèves, ayant tous la même expérience collégiale, ce qui pose un défi supplémentaire quant au mode d'intervention à privilégier.

Nous suggérons que la grille d'analyse de la réussite scolaire des établissements collégiaux soit adaptée à la situation particulière de chacun de ces établissements : les efforts des collèges qui relèvent le défi de la réussite sans faire de compromis à l'égard de l'accessibilité aux études seraient ainsi reconnus et encouragés.

## f. Appréciation des résultats obtenus

Selon notre évaluation, notre appréciation ne porte que sur le tiers<sup>17</sup> de nos élèves puisque les données fournies par le Ministère concernent les élèves sans passé collégial et admis à la session d'automne. Nous constatons pour ces élèves une progression parfois forte des indicateurs. Les cibles fixées pour le taux de réinscription en troisième session et le taux de diplomation deux ans après la durée prévue des études sont en voie d'être atteintes sinon dépassées. Nous notons une augmentation appréciable du taux de réussite maximal des cours de première session bien que nous n'atteignons pas encore la cible fixée. Cependant, nous demeurons préoccupés par l'augmentation du taux de réussite nul. Nous étudions cette situation pour pouvoir intervenir plus efficacement auprès de ces élèves.

Depuis la première année du plan, nous constatons que les caractéristiques de notre population étudiante ont changé. La force de nos élèves à l'entrée au collégial a diminué et la proportion des élèves provenant de communautés ethno-culturelles autres que québécoise est passée de 41,7 pour cent (H-2002) à 47 pour cent (A-2003)<sup>18</sup>, ce qui présente pour nous un défi plus grand à l'égard de la réussite et de la diplomation. À la lumière de ce qui précède, nos résultats démontrent l'impact positif du plan de réussite.

## 2. Évaluation de la mise en œuvre du plan

Dans son plan initial, le Collège avait planifié soixante-seize activités réparties sur les trois années du plan. Parmi celles-ci, il était prévu que onze activités seraient récurrentes pour chaque année du plan.

Au terme de la mise en œuvre du plan, nous pouvons constater que dix-sept activités ont été ajoutées aux activités initiales, trois ont été modifiées, onze ont été reportées à l'année suivante, et neuf activités ont été annulées<sup>19</sup>. La majorité des activités qui ont été reportées comportaient des échéances prématurées et les autres l'ont été pour un retard de mise en œuvre. Soulignons qu'en plus des activités récurrentes, vingt-quatre activités se sont prolongées l'année suivante et que, globalement, une trentaine sont toujours en vigueur.

Nous constatons donc que la très grande majorité, soit plus de quatre-vingt-quatorze pour cent, de l'ensemble des activités ont été réalisées et que le tiers d'entre elles sont devenues des mesures permanentes contribuant à l'amélioration de la réussite et de la diplomation.

Considérant les ressources limitées au regard des nombreux défis qui avaient été identifiés, le Collège a dû revoir, en cours de route, sa stratégie de déploiement des ressources, notamment pour permettre la poursuite de l'organisation de petits groupes dans certaines disciplines sur l'ensemble de l'année scolaire. Un tel ajustement a permis à la fois d'assurer, depuis, une certaine stabilité de la mesure et de préciser la taille des groupes visés.

---

<sup>17</sup> Lorsqu'on considère l'ensemble des admissions de l'année scolaire 2002-2003.

<sup>18</sup> Enquêtes *Pour mieux te connaître* 2002 et 2003, Collège de Rosemont.

<sup>19</sup> Sept des activités annulées étaient sous la responsabilité d'un enseignant qui s'est avéré en congé de maladie pour l'année et comme ces activités n'étaient pas transférables elles n'ont pu être assumées autrement. Une autre a été annulée parce qu'elle répondait à des objectifs irréalistes et la dernière a été remplacée par une autre activité.

Cet ajustement s'inscrit dans un ensemble de mesures liées à l'organisation scolaire, qui avaient été décrites dans un *addenda* au plan de réussite, transmis en mars 2002 suite au premier rapport d'évaluation du Plan produit par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Parmi ces mesures liées à l'organisation scolaire, citons notamment la scission en deux blocs de deux heures des cours de quatre heures/semaine dans les disciplines de français et de philosophie; des contraintes dans la fabrication des horaires des élèves afin de répartir harmonieusement les heures de cours sur la journée et la semaine; une très large accessibilité des laboratoires informatiques à l'ensemble des élèves du Collège.

Les nombreuses analyses menées au cours des dernières années nous ont permis de broser un portrait plus précis de notre clientèle et de produire un tableau exhaustif des particularités qui nous caractérisent et nous distinguent des autres collèges. Nous poursuivons ces analyses et la mise à jour des différentes données pour en arriver à une action encore plus efficace.

Le Collège reconnaît la très grande adhésion de son personnel et particulièrement celle des enseignants à la mise en œuvre de son plan institutionnel. Une collaboration plus étroite entre les enseignants et les professionnels non enseignants, ainsi qu'entre les professeurs de la formation générale et ceux des autres disciplines, permettra, nous l'espérons, de favoriser encore davantage cette adhésion.

### **3. Évaluation de l'efficacité des mesures**

#### **a. Appréciation générale**

De l'ensemble des mesures que nous avons mis en œuvre depuis trois ans, nous tenons à souligner celles qui, s'appuyant sur une meilleure connaissance de notre clientèle, ont un effet sur le cheminement des élèves et sur l'acquisition de compétences de niveau supérieur. À celles-ci s'ajoutent les mesures qui ont un effet certain sur la qualité de la relation pédagogique et sur l'engagement des élèves.

La session *Accueil et intégration* est sans contredit la mesure qui s'est avérée la plus efficace pour contribuer à l'atteinte de nos objectifs d'intégration des nouveaux admis et de leur orientation vers un programme. Plus de deux cents élèves sont maintenant inscrits, à leur demande, en session *Accueil et intégration* à chaque session. Nous pensons que nous pouvons attribuer les résultats de la réinscription en *Sciences humaines* à l'impact de cette mesure. Celle-ci devrait s'avérer également une contribution importante à l'amélioration de la diplomation.

Le dépistage systématique des élèves faibles en français combiné aux cours de mise à niveau et au report du premier cours de philosophie, ainsi que le tutorat par les pairs offert par le centre d'aide en français favorisent une meilleure intégration de nombreux élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue française à leur arrivée au collégial. Cette approche prend tout son sens quand on connaît la proportion des élèves admis au Collège en provenance des différentes communautés culturelles que le Québec accueille. Ces mesures atteignent un nombre important de nos élèves; en effet, entre trois et quatre cents élèves sont inscrits dans des cours de mise à niveau en français à chaque session.

Les programmes qui ont été révisés au cours des dernières années ont pu bénéficier de la réflexion intensive portant sur l'amélioration de la réussite et de la diplomation qui a eu cours pendant la

période d'élaboration du plan et tout au long de son déroulement. Les comités de programme ont pu intégrer immédiatement certaines mesures du plan dans le nouveau programme à mettre en œuvre. Depuis l'automne 2000, le Collège a élaboré et implanté neuf programmes révisés dont notamment ceux de *Sciences humaines*, *Techniques administratives* et *Techniques de l'informatique*.

L'organisation de groupes limités à vingt-cinq élèves dans les cours de formation spécifique de la première année des programmes ciblés, dans les cours de mise à niveau et dans le premier cours des séquences de français et de philosophie facilite l'encadrement des élèves autant hors de la classe que dans les cours. Pour donner tout son effet à cette mesure, le Collège a investi des efforts importants ces dernières années dans le perfectionnement des enseignants, notamment le programme MIPEC. Considérant que ces activités de perfectionnement sont consacrées aux stratégies pédagogiques ou à la gestion de classe, considérant également que ces activités touchent de plus en plus d'enseignants, particulièrement dans un contexte de renouvellement du personnel enseignant, nous croyons que ces mesures ont un effet sur la hausse du taux de réussite et de la persévérance de nos élèves.

Enfin, pour soutenir davantage l'engagement des élèves, le Collège valorise la participation à des activités parascolaires en lien avec le programme d'études et assure le développement de projets de collaboration entre les enseignants et le secteur de la vie étudiante. Les centres d'aide et le tutorat par les pairs sont aussi des moyens de développer cet engagement.

## **b. Appréciation des centres d'aide et du tutorat par les pairs**

Dans le cadre de ce rapport, nous concentrerons notre attention sur deux centres d'aide : le Centre d'Aide en Français (CAF) et le Centre d'Aide, de Référence et d'Animation en Philosophie (CARAPH), ainsi que sur le service de tutorat par les pairs en mathématiques et en physique.

### **Le CAF<sup>20</sup>**

Le CAF existe depuis 1987 au Collège et possède ses propres locaux à proximité du département de français. Ce centre offre deux formes d'aide : le tutorat par les pairs à raison d'une rencontre par semaine pour chaque dyade élève-tuteur et l'utilisation, sur une base volontaire, de logiciels sur les difficultés du français. Dans les deux cas, l'aide vise particulièrement la maîtrise de la langue et non l'amélioration des capacités d'analyse et de synthèse.

La présence au Collège d'un nombre élevé d'élèves ayant des difficultés importantes en français fait en sorte que le CAF ne peut jamais satisfaire entièrement la demande de jumelage et qu'une liste d'attente doit être créée dès le début de chaque session. Des règles strictes sont établies afin que les usagers qui ne font pas suffisamment preuve d'assiduité à leurs rencontres de jumelage soient retirés du programme pour faire place à d'autres élèves plus motivés. Malgré tout, faute d'un nombre suffisant de tuteurs, certains élèves (16 à l'automne 2002 et 22 à l'hiver 2003) ne réussiront malheureusement pas à obtenir l'aide d'un tuteur. On a finalement réussi à jumeler 97 élèves à un tuteur à l'automne 2002 et 79 élèves à l'hiver 2003. L'analyse du dossier scolaire des usagers du CAF révèle que leurs résultats du secondaire (MGS) sont sensiblement plus faibles que ceux de

---

<sup>20</sup> Le document intitulé « Le CAF, rapport 2002-2003 », disponible à la Direction des études du Collège de Rosemont, contient une appréciation plus détaillée des activités du CAF et de leurs retombées. Le présent document en donne une version très abrégée.

l'ensemble des élèves admis au Collège. Les élèves inscrits au CAF font donc partie de la portion d'élèves pour qui les modèles reconnus prédisent de faibles probabilités de réussite au collégial<sup>21</sup>.

Dans les cours de mise à niveau en français, les élèves inscrits au CAF ont réussi significativement mieux que l'ensemble des élèves (86,1 pour cent par rapport à 68,1 pour cent à l'automne 2002 et 71,4 pour cent par rapport à 61,6 pour cent à l'hiver 2003). On observe aussi un meilleur taux de réussite chez les élèves inscrits au CAF qui suivent le cours 601-101-04 (premier cours de la séquence normale). Pour les autres cours de français, le nombre d'élèves inscrits au CAF était trop petit pour que la comparaison soit significative. Le sondage effectué auprès des usagers et des tuteurs du CAF révèle un très haut taux de satisfaction dans ces deux groupes et aucun commentaire négatif n'a été formulé à l'endroit du Centre. Vingt-huit usagers et 23 tuteurs y avaient répondu lors des deux dernières semaines de la session Hiver 2003<sup>22</sup>.

Lors d'une entrevue avec les enseignants responsables du CAF, ceux-ci ont porté à notre attention les deux problématiques suivantes : le manque de motivation de certains élèves qui se présentent au CAF sans conviction réelle, et la difficulté de recrutement et de rétention des tuteurs. Les responsables font des efforts supplémentaires pour trouver des solutions à ces problèmes.

### **Le CARAPH<sup>23</sup>**

Le CARAPH, centre d'aide localisé dans la bibliothèque du Collège, a commencé ses activités en mars 2002. On dispose donc encore de peu de données pour en analyser le fonctionnement et les retombées. Le CARAPH offre trois types de services aux élèves qui s'intéressent à la philosophie : de l'aide sous forme de tutorat par un enseignant, un service de référence qui propose de l'aide méthodologique ponctuelle aux élèves de tous les cours de philosophie et un service d'animation qui vise le développement et la coordination d'activités parascolaires liées à la philosophie, comme des concours locaux ou provinciaux et des débats ou conférences. Contrairement au CAF, le CARAPH n'offre pas de tutorat par les pairs, l'aide étant assumée par des enseignants<sup>24</sup>.

Le service d'Animation du CARAPH est très populaire auprès des élèves du Collège. C'est le service le plus utilisé par les usagers du CARAPH. Plus de la moitié des usagers du CARAPH font toutefois appel au service d'Aide et de Référence (48 élèves à la session Hiver 2002 et 35 à la session Hiver 2003). Les filles privilégient davantage le volet Aide, alors que les garçons (moins nombreux) se tournent plutôt vers le service d'Animation. La préférence des garçons pour ce genre d'activité s'est d'ailleurs encore manifestée au cours de l'automne 2003, alors qu'ils composaient très majoritairement le groupe participant à un café philosophique organisé par le CARAPH. Les élèves qui se présentent au CARAPH constituent une population assez hétérogène : ils proviennent de différents programmes et peuvent être inscrits à n'importe quel cours de philosophie offert et, parfois même, à aucun.

---

<sup>21</sup> Ronald Terrill, Robert Ducharme, Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire, SRAM, 1994.

<sup>22</sup> Les questionnaires de ces deux sondages ainsi que le rapport statistique qui en a été fait sont disponibles au Collège.

<sup>23</sup> Le document intitulé « Le CARAPH, rapport 2002-2003 », disponible à la Direction des études du Collège de Rosemont, contient une appréciation plus détaillée des activités du CARAPH et de leurs retombées. Le présent document en donne une version très abrégée.

<sup>24</sup> Les enseignants sont libérés d'une partie de leur tâche pour ce faire.

Pour les élèves dont le dossier était actif au CARAPH à l'automne 2002 et à l'hiver 2003, les MGS moyennes étaient respectivement de 72,6 et de 74,4, des valeurs légèrement inférieures ou comparables à la MGS moyenne des élèves admis au Collège depuis quelques sessions. On peut donc dire que les usagers du CARAPH sont très représentatifs de l'élève « typique » du Collège à cet égard.

À l'automne 2002, le petit nombre d'élèves inscrits à la fois au volet Aide du CARAPH et au cours 340-103 ne permet pas d'interpréter avec certitude l'écart entre leur taux de réussite (70 pour cent) et celui de l'ensemble des élèves inscrits à ce cours (68,7 pour cent). À la session Automne 2003, où le nombre d'élèves concernés est plus élevé, le taux de réussite était plus élevé chez les élèves du CARAPH inscrits au 340-103 (87,5 pour cent) que pour l'ensemble de leurs collègues inscrits à ce cours (74 pour cent).

En mars 2003, on a demandé aux participants à une activité qui soulignait le premier anniversaire du CARAPH de compléter un bref questionnaire de sondage. Trente et une personnes y ont répondu et leur appréciation des services du CARAPH était très positive. Ce sondage, bien que très sommaire, a mis en évidence un sentiment de satisfaction quant aux activités du Centre.

La conseillère pédagogique responsable du dossier de la réussite a rencontré à plusieurs reprises les responsables du CARAPH depuis sa création. Ils ont en maintes occasions réitéré leur conviction que les activités réalisées dans le cadre des volets Référence et Animation contribuent elles aussi à la réussite, même si leur rôle est moins apparent que celui du volet Aide. En effet, ces activités sont développées en lien direct avec les contenus des cours de philosophie, ce qui permet de maintenir la motivation des élèves.

### **Le tutorat par les pairs en mathématiques et en physique<sup>25</sup>**

À la session Hiver 2002, un service de tutorat par les pairs en mathématiques a été mis sur pied au Collège. À la session Hiver 2003, ce service a été étendu à la discipline Physique. À l'origine, ce tutorat s'adressait à tous les élèves qui suivaient des cours de mathématiques et qui éprouvaient des difficultés : il n'était donc pas destiné aux élèves d'un programme particulier, mais on souhaitait évidemment qu'il apporte une aide particulière aux élèves inscrits dans les cours de mise à niveau, qui sont assez nombreux au Collège compte tenu de la place importante qu'a prise la session *Accueil et intégration* depuis quelques sessions.

Le service de tutorat par les pairs en mathématiques a été mis en place par la conseillère pédagogique responsable du dossier de la réussite scolaire, avec la collaboration d'enseignants du département de mathématiques. Compte tenu du nombre assez restreint d'élèves inscrits dans des programmes où les mathématiques occupent une place importante, le nombre de tuteurs potentiels est toujours relativement petit, ce qui complique la tâche de sélection des tuteurs. La responsable rencontre les élèves en début de session pour donner des principes de base et des stratégies d'intervention dans le cadre du tutorat par les pairs et offre son soutien pour toute la durée de la session.

---

<sup>25</sup> Le document intitulé « Le tutorat par les pairs en mathématiques et en physique, rapport 2002-2003 », disponible à la Direction des études du Collège de Rosemont, contient une appréciation plus détaillée des activités du tutorat et de leurs retombées. Le présent document en donne une version très abrégée.

Le tutorat par les pairs fonctionne selon deux modes : certains tuteurs offrent une période de disponibilité par semaine selon un horaire établi en début de session : ces tuteurs répondent alors aux questions de tout élève qui se présente. En plus de la disponibilité offerte à leurs propres élèves, les enseignants du département de mathématiques offrent des périodes de disponibilité ouvertes à tous les élèves, selon un horaire établi en début de session; comme cette disponibilité est offerte dans le même local que les activités de tutorat, la conseillère pédagogique s'est efforcée de fabriquer un horaire de disponibilité des tuteurs qui maximise le nombre de périodes au cours desquelles un élève est certain de trouver un enseignant ou un tuteur sur place. Elle s'efforçait également d'offrir aux élèves inscrits à un cours de mise à niveau des périodes de disponibilité qui soient à proximité de leurs périodes de cours.

L'autre mode de fonctionnement du tutorat par les pairs consiste à jumeler un élève en difficulté à un tuteur pour toute la durée de la session. Ce service a été offert à compter de la session Automne 2002. Compte tenu du nombre restreint de tuteurs, on offre ce service en priorité à des élèves qui sont référés par leur enseignant.

Il est difficile de tenir des statistiques concernant le service d'aide sans rendez-vous car bien que les élèves soient invités à signer un registre, plusieurs ne le font pas. Vingt-cinq élèves ont pourtant signé le registre au cours de la session Hiver 2002 et 18 d'entre eux ont réussi le cours auquel ils étaient inscrits. En grande majorité, ils étaient inscrits au cours 201-NYA-05 (premier cours de calcul différentiel offert aux élèves en *Sciences de la nature*).

À sa première session d'activités, le tutorat par les pairs disposait de huit tuteurs. Ce nombre est passé à 14 tuteurs pour la session Automne 2002 et à 22 tuteurs à la session Hiver 2003, dont trois tuteurs en physique. Le jumelage a donné des résultats intéressants pour les élèves inscrits à la passerelle DEP-DEC en informatique : ces élèves devaient suivre un cours de mise à niveau en mathématiques et on a procédé à quelques jumelages à l'intérieur de la classe, avec la collaboration de l'enseignante responsable du cours.

Depuis la création du service de tutorat par les pairs en mathématiques, puis en physique, on a consulté fréquemment les usagers ainsi que les tuteurs afin de connaître leur opinion au sujet des services offerts. Les commentaires des élèves aidés étaient très généralement positifs à l'égard des tuteurs et du tutorat. Les tuteurs ont eux aussi manifesté beaucoup de satisfaction et presque tous ont poursuivi cette activité jusqu'à la fin de leurs études collégiales.

Le Collège offre donc à ses élèves plusieurs centres d'aide à la réussite. Sur le plan quantitatif, la documentation des retombées positives de ces centres est encore en développement<sup>26</sup>. Jusqu'à présent, il a été impossible d'arrimer les bases de données des centres d'aide à celle du Collège, ce qui complique la cueillette de données sur la réussite scolaire. Toutefois, l'introduction du système SPR pour le suivi des programmes et de la réussite pourrait permettre d'atteindre plus facilement cet objectif.

Par ailleurs, s'il est essentiel de s'assurer de la pertinence des mesures adoptées, par l'entremise de sondages et par l'analyse des taux de réussite, il ne faut pas oublier que certaines retombées positives sont difficilement quantifiables. Au cours des entretiens qui ont mené à la rédaction de ce rapport, les intervenants concernés ont notamment cité les éléments suivants :

---

<sup>26</sup> La prochaine rencontre des responsables de tutorat par les pairs dans les collèges, qui aura lieu le 13 janvier 2004 portera d'ailleurs sur ce sujet.

- fierté des élèves qui se sentent valorisés de jouer le rôle de tuteur;
- sentiment d'entraide entre les élèves, ce qui favorise le sentiment d'appartenance au Collège;
- amélioration de la qualité des rapports entre les élèves et les enseignants;
- gratitude des élèves aidés, à l'endroit de leur tuteur et du Collège, lorsqu'ils réussissent finalement leur cours;
- plus grande mobilisation des élèves à l'égard de leurs études. Des recherches ont démontré l'impact positif de la participation des élèves aux activités scolaires, de leur engagement et de leur sentiment d'appartenance, sur leur réussite scolaire<sup>27</sup>.

### c. Bilan de l'application des contrats de réussite

Depuis l'adoption du règlement sur la réussite scolaire, on impose aux élèves de signer un contrat de réussite lorsqu'ils ont échoué à 50 pour cent ou plus de leurs cours. Il s'agit ici d'évaluer l'impact de ce règlement sur la réussite de ces élèves.

Nous avons analysé la progression de la proportion d'élèves ayant échoué à au moins 50 pour cent des cours auxquels ils étaient inscrits, depuis la session Hiver 1997<sup>28</sup>. Il est à noter que les données ne sont pas regroupées par *cohortes*, comme c'est le cas dans certaines productions statistiques émanant du SRAM ou du MEQ. Autrement dit, les élèves inclus dans le calcul pour une session donnée avaient pour caractéristique d'être *inscrits* à des cours, mais ils pouvaient avoir été admis depuis plusieurs sessions. Il s'agit uniquement d'élèves inscrits au service 1 (enseignement régulier). On a constaté que la proportion d'élèves ayant échoué à au moins la moitié de leurs cours a suivi une tendance à la hausse entre la session Hiver 1998 et la session Hiver 2002 (d'environ 15 pour cent à environ 20 pour cent). À partir de l'hiver 2002, ces proportions ont décliné pour redescendre à moins de 15 pour cent à l'hiver 2003. Nous estimons que les mesures d'aide mises en place au Collège depuis l'automne 2001 ont dû avoir une incidence sur cette progression, même s'il est très difficile d'isoler l'effet d'une mesure en particulier.

On a également constaté que pour les sessions récentes (depuis l'automne 2000), 40 pour cent des élèves qui ont échoué à au moins la moitié de leurs cours<sup>29</sup> se sont réinscrits à la session suivante, une hausse par rapport aux sessions précédentes. Une bonne partie des élèves ayant de nombreux échecs souhaitent donc néanmoins poursuivre leurs études. Si la persévérance d'élèves ayant manifestement éprouvé des difficultés scolaires importantes est souhaitable, il n'en reste pas moins que ces élèves représentent un défi important pour le Collège, dans le contexte de la recherche d'une amélioration de la réussite et de la diplomation.

Les élèves non-promus représentaient environ six pour cent de l'ensemble des élèves inscrits au Collège à la session Hiver 1997. Ce pourcentage a augmenté pour atteindre presque huit pour cent à l'automne 2001. À la session Hiver 2003, pour la première fois depuis l'hiver 2000, la proportion d'élèves dans cette situation est passée sous les six pour cent. Il est possible que cela soit attribuable à l'imposition de contrats de réussite aux élèves en difficulté scolaire. Il est évidemment difficile d'interpréter les décisions des élèves à l'égard de la poursuite de leurs études, puisque des facteurs extérieurs au Collège peuvent entrer en ligne de compte. Mentionnons que l'introduction du nouveau

<sup>27</sup> Voir notamment A. W. Astin, *Educational Excellence*, San Francisco : Jossey Bass, 1985.

<sup>28</sup> Les données ont été extraites de la base de données du Collège, à l'aide de l'outil Performance.dis, le 18 septembre 2003.

<sup>29</sup> Ces élèves sont appelés « non-promus ».

système d'information sur les programmes et la réussite (SPR) permettra sans doute de faire un meilleur suivi de ces élèves, car jusqu'à présent, l'harmonisation des données provenant des différentes sources (SRAM, MEQ, base de données du Collège) est plutôt laborieuse.

**d. Bilan des mesures d'accompagnement vers les carrières scientifiques et technologiques au Collège de Rosemont**

Dans le cadre de ces mesures d'accompagnement, la Direction du Collège avait décidé de donner suite à une proposition d'enseignants du programme *Sciences de la nature*, qui souhaitent mettre sur pied des projets de recherche impliquant des élèves en dernière session du programme, supervisés localement par un enseignant de la discipline concernée et par un chercheur universitaire. Ces projets ont cours à chaque session d'hiver depuis la session Hiver 2000. Ils visent à permettre à des élèves motivés et talentueux d'aborder pour une première fois la recherche universitaire sous la supervision d'un enseignant du Collège et d'un chercheur universitaire. Ce projet de recherche se substitue à un cours suivi par les autres élèves en quatrième session du programme. Nous considérons que ces projets ont des retombées positives de plusieurs natures :

- Les élèves qui y participent sont en général très satisfaits d'avoir des contacts privilégiés avec des enseignants de niveau universitaire et d'accéder ainsi au monde de la recherche. En général, cette expérience leur permet de confirmer leur choix de carrière et de s'y lancer avec un enthousiasme encore plus grand.
- Certains de ces élèves ont participé à des concours, notamment le concours de l'ARC; trois d'entre eux ont été finalistes et deux ont remporté des prix. Plusieurs élèves qui avaient participé à ces projets ont par la suite obtenu des stages d'été en recherche, parfois accompagnés de bourses.
- Lorsque les élèves qui participent à ces projets exposent le résultat de leurs recherches à l'ensemble des élèves du programme, ceux-ci bénéficient également de cette démarche.
- Les enseignants du Collège qui supervisent localement ces élèves ont la possibilité de rester en contact avec le milieu universitaire, ce que la structure du réseau collégial ne facilite pas, à priori.

Le budget associé aux mesures d'accompagnement vers des carrières scientifiques a également servi à financer une excursion géologique à Chibougamau.

Sur le plan qualitatif, l'ensemble des mesures adoptées dans le cadre de l'accompagnement vers des carrières scientifiques a donné des résultats très positifs, mais la mobilisation des élèves du programme *Sciences de la nature* pour les activités extra-curriculaires ou d'enrichissement reste à développer.

#### **4. Jugement sur l'efficacité du plan**

Pour conclure ce bilan, nous dégagerons les points forts de notre plan de réussite ainsi que les améliorations qui seront intégrées au prochain plan.

Bien que la préoccupation de la réussite éducative ne soit pas nouvelle au Collège, la mise en œuvre du plan de réussite a renforcé l'engagement du personnel, notamment des enseignants de la formation générale et des programmes ciblés.

Après trois années de mise en œuvre nous connaissons mieux nos élèves et nous avons su adapter nos mesures pour les rendre efficaces. Nous tentons de conjuguer au mieux accessibilité aux études collégiales et réussite éducative. Rappelons que, malgré la baisse de la qualité des dossiers scolaires du secondaire, nous avons augmenté les taux de réussite, de persévérance et de diplomation des nouveaux admis au Collège à la session d'automne. Cependant, comme nous l'avons démontré, le fait de restreindre les indicateurs à cette seule population exclut une partie importante de notre clientèle et ne rend pas justice aux efforts déployés et aux résultats obtenus.

Nous croyons que l'efficacité de notre plan de réussite tient au fait que les mesures se déploient tout au long du cheminement de l'élève au Collège. Elles visent d'abord l'intégration harmonieuse des élèves en leur permettant de préciser leur projet de formation. Elles permettent en outre une meilleure préparation aux études collégiales. Lorsque l'élève intègre un programme d'études, il est assuré que l'engagement du personnel à l'égard de la réussite se manifeste à toutes les phases de la gestion des programmes, de leur révision à leur évaluation. Cet engagement marque aussi la qualité de la relation pédagogique. À cet égard, les activités de perfectionnement trouvent toute leur pertinence dans l'intérêt manifesté par les enseignants. Enfin, l'élève trouvera dans les activités parascolaires liées à son programme une occasion de développer son sentiment d'appartenance au Collège et de soutenir son engagement scolaire.

L'élaboration du prochain plan de réussite sera l'occasion d'améliorer la concertation des intervenants qui œuvrent auprès de nos élèves. L'efficacité du plan passe par un renforcement du travail d'équipe. Au sein des programmes, cela se traduira par un meilleur arrimage des mesures développées par les enseignants de la formation générale et de la formation spécifique. Nous devons aussi accentuer les liens entre le personnel professionnel et le personnel enseignant particulièrement au regard du suivi des élèves à risque ou en difficulté. Cette concertation devra aussi s'appuyer sur une meilleure évaluation de l'effet de nos mesures.

Si chacun des intervenants partage la même responsabilité pour la mise en œuvre et le succès du plan, le premier responsable de sa propre réussite est l'élève lui-même. Le manque d'engagement des élèves est un obstacle particulièrement difficile à surmonter. Les valeurs des jeunes face à l'école et à la société de même que leurs conditions socio-économiques sont des facteurs exogènes qui influencent le parcours scolaire de nos élèves. Nous croyons qu'il faut poursuivre et accentuer nos efforts à l'égard de l'engagement soutenu dans les études. Un message clair et univoque porté par l'ensemble du personnel, des mesures permettant à l'élève de préciser son projet de formation, des activités d'apprentissage significatives sont autant de moyens de susciter l'engagement. Nous continuerons à développer ces moyens.

Enfin, nous tenons à rappeler à la Commission que nous accueillons depuis l'automne 2000 plus de 400 élèves en session *Accueil et intégration* à chaque année. De plus, notre enquête la plus récente (automne 2003) révèle que 47 pour cent des élèves questionnés ont indiqué que leur langue maternelle ou celle d'un de leurs parents n'était pas le français. Entre trois et quatre cents élèves sont inscrits dans les cours de mise à niveau en français à chaque session. Devant l'ampleur de la tâche, nous souhaitons bénéficier pour le prochain plan de ressources qui soient à la hauteur des défis que nous devons relever.