

# Les conditions de réussite au collégial

## Conseil supérieur de l'éducation

### La réussite

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.

### Les aspects de la réussite

- **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 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

*Dans son plus récent avis, le Conseil supérieur de l'éducation est parti du point de vue d'étudiants pour déterminer des conditions de réussite au collégial :*

- de réelles possibilités de soutien au choix vocationnel ;
- une culture d'entraide entre pairs ;
- une approche intégrée des apprentissages ;
- une gestion pédagogique et équitable du temps scolaire ;
- la contribution pédagogique et institutionnelle du personnel enseignant.

*Le premier extrait que nous présentons ici porte sur la conception qu'ont les étudiants de la réussite (p. 30-32) ; le second traite de l'intégration des apprentissages comme condition de réussite (p. 59-63). (Les sous-titres sont de nous)*

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Les conditions de réussite au collégial, *Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1995, 124 p.*

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.

### Une vision large... parfois éclatée

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 chemineurs, sont autant de facteurs susceptibles de contribuer au développement 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 dispenser 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. [...]

## ***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.

### ***La capacité de faire des liens***

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, 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.

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.

## Les programmes

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 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.

### La formation générale et la formation spécifique

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 re-

cueillis, 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.

### L'approche programme

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. 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 enseignantes et enseignants, 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 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. ▣