

**Rapport
synthèse**

L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

Québec 

Rapport synthèse

L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèves

Ce document a été préparé par :
Jocelyne Bolduc, agente de recherche – coordonnatrice
avec la participation de Sylvain Parent et Jean Perron, agents de recherche

Secrétariat : Nadine Desjardins
Rita Grant

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
8, rue Cook, 1^{er} étage
Québec (Québec) G1R 5P4
<http://www.ceec.gouv.qc.ca>

Rapport adopté à la 150^e réunion de la
Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
le 25 septembre 2004

© Gouvernement du Québec
Dépôt légal : quatrième trimestre 2004
Bibliothèque nationale du Québec, 2004
Bibliothèque nationale du Canada, 2004
ISBN : 2-550-43210-X

Table des matières

Introduction	1
Les indicateurs de réussite, de persévérance et de diplomation.....	3
La réussite des cours au premier trimestre.....	3
La réinscription au troisième trimestre	4
La diplomation	5
Éléments d'analyse	5
L'efficacité des mesures d'aide à la réussite.....	9
Les mesures utilisées par les collèges qui ont eu une forte progression des indicateurs de réussite et de persévérance.....	14
L'élaboration et la mise en œuvre des plans d'aide à la réussite	17
L'élaboration des plans d'aide à la réussite	17
La mise en œuvre du plan	18
Conclusion	21
Annexe 1	23
Nombre de plans et de bilans étudiés par la Commission au premier juillet 2004	23
Annexe 2	25
Les indicateurs de réussite, de persévérance et de diplomation : présentation plus détaillée.....	25

Introduction

Au printemps 2000, le ministre de l'Éducation du Québec a demandé aux collèges publics et aux collèges privés subventionnés d'élaborer et de mettre en œuvre des plans d'aide à la réussite. Cette demande résultait d'un consensus autour de la qualification des jeunes établi en février 2000 lors du *Sommet du Québec et de la jeunesse*. Déjà, les collèges et le Ministère avaient fait de la réussite et de la diplomation une question prioritaire dès les années 1990. Les plans d'aide à la réussite se sont donc inscrits dans la continuité des actions posées par le milieu et ils ont pris une importance considérable dans les activités des collèges.

À la demande du ministre de l'Éducation, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a accepté d'évaluer les plans institutionnels de réussite des collèges. En 2001-2002, elle a évalué soixante-quinze plans, dont 54 provenaient de collèges publics et 21 de collèges privés subventionnés. L'année suivante, elle a analysé la mise en œuvre des plans et, en 2003-2004, elle a procédé à un premier bilan de leur efficacité. Tous les bilans des collèges publics et 13 provenant de collèges privés subventionnés avaient été évalués par la Commission au moment de la rédaction du présent rapport, pour un total de 65 établissements¹.

Ce rapport synthèse expose les constats effectués par la Commission lors de ses analyses. Il porte principalement sur le bilan réalisé par chacun des collèges tout en intégrant des observations qui découlent des deux évaluations précédentes. La Commission présente d'abord l'évolution des indicateurs de réussite depuis l'implantation des plans. Elle fait ensuite état de l'évaluation de l'efficacité des mesures appliquées, puis elle expose les principaux constats portant sur l'élaboration des plans et sur leur mise en œuvre. Finalement, la Commission conclut par quelques réflexions que lui ont suggéré son analyse de la mise en œuvre du plan et son évaluation du bilan.

1. L'annexe 1 précise le nombre de plans et le nombre de bilans étudiés par la Commission.

Les indicateurs de réussite, de persévérance et de diplomation

Pour observer les changements survenus depuis la mise en œuvre du plan d'aide à la réussite, la Commission a comparé les résultats obtenus par les élèves appartenant aux cohortes visées (les cohortes d'observation) à ceux obtenus par les élèves des deux cohortes précédentes, non touchées par les mesures du plan (les cohortes de référence). Chacun des deux réseaux, public et privé, a été traité séparément.

Les indicateurs de réussite, de persévérance et de diplomation sont présentés de façon plus détaillée à l'annexe 2.

La réussite des cours au premier trimestre

Au secteur public

Dans le réseau public, la proportion des cours réussis par l'ensemble des élèves de première session est plus élevée d'environ un point chez les cohortes visées par les plans d'aide à la réussite. Le taux le plus élevé a été obtenu pour la cohorte 2002, dernière année où les données sont disponibles. On observe cette augmentation malgré une diminution de la moyenne au secondaire des nouveaux élèves de ces cohortes. De plus, la proportion d'élèves réussissant tous leurs cours a augmenté de trois points.

La Commission a aussi observé l'évolution des taux dans chaque collège². Elle reste prudente dans ses constats car, dans certains cas, la taille des cohortes a rendu l'interprétation des données difficile. Dans l'ensemble, la réussite des cours des nouveaux inscrits au premier trimestre a augmenté dans trente et un cégeps, elle est restée stable dans onze et elle a diminué dans dix autres.

Au secteur privé

La proportion d'élèves réussissant tous leurs cours à la première session s'est accrue de près de trois points pendant les années d'application du plan. L'augmentation est due exclusivement aux résultats atteints au secteur préuniversitaire.

Étant donné la petite taille des cohortes dans plusieurs collèges privés, il n'a pas toujours été possible de conclure sur la progression des indicateurs de réussite. Au 1^{er} juillet 2004, la Commission avait évalué treize bilans provenant des collèges privés. La réussite des cours au premier trimestre a augmenté dans six collèges, elle est restée stable dans trois et

2. Tous les rapports d'évaluation de la Commission peuvent être consultés sur son site Internet (<http://www.ceec.gouv.qc.ca>).

elle a diminué dans deux autres. Dans deux cas, la Commission ne s'est pas prononcée, les cohortes étant petites et les nombres fluctuant trop d'une année à l'autre.

La réinscription au troisième trimestre

Au secteur public

Le taux de réinscription au troisième trimestre s'est maintenu autour de 84 % pour les deux cohortes de référence et pour les élèves appartenant à la première cohorte touchée par le plan. Par contre, les élèves inscrits à l'automne 2001 se sont réinscrits dans une proportion plus élevée, soit 85 %. Il pourrait s'agir ici d'un effet du plan, car les collèges bénéficiaient à ce moment-là d'une première année d'expérience. La moyenne générale au secondaire ne semble pas être un facteur, les moyennes des deux cohortes étant similaires avec le même écart-type. L'analyse des données selon le secteur de formation montre que les progrès de la réinscription au troisième trimestre sont observés dans les deux secteurs, préuniversitaire et technique.

L'évaluation des bilans des cégeps montre que la réinscription au troisième trimestre a augmenté dans vingt-huit collèges, elle est restée stable dans quinze et elle a diminué dans neuf autres. La réussite des cours au premier trimestre a augmenté dans vingt-deux des établissements dont le taux de réinscription au troisième trimestre a augmenté. Cinq des neuf collèges subissant une baisse du taux de réinscription montrent aussi une diminution de la réussite des cours au premier trimestre.

Au secteur privé

Dans les collèges privés, la réinscription au troisième trimestre a augmenté pour chacune des deux cohortes visées par le plan. Elle demeure toutefois inférieure au niveau atteint par celle de 1998 et, en moyenne, les deux cohortes d'observation ont un taux de réinscription à peu près égal à celui des cohortes de référence, soit 89.5 %. La situation observée pour l'ensemble de la population reflète la progression du taux au secteur préuniversitaire car au secteur technique, la persévérance est moins élevée pour les deux cohortes visées.

L'analyse des données par collège indique que la réinscription au troisième trimestre a augmenté dans trois collèges privés, elle est restée stable dans six et elle a diminué dans quatre autres.

La diplomation

À l'exception de la cohorte des nouveaux élèves inscrits au secteur préuniversitaire à l'automne 2000, les groupes dont les statistiques de diplomation sont connues n'ont pu bénéficier des mesures touchant la réussite des cours à la première session ou la réinscription au troisième trimestre. En conséquence, le plan d'aide a eu un impact limité sur leur cheminement scolaire et sur leur diplomation. Toutefois, les mesures visant à promouvoir la diplomation des sortants et la relance des « quasi-diplômés³ » ont pu contribuer à une hausse du taux de diplomation en durée prévue⁴ et deux ans après.

Au secteur public

Les taux de diplomation en durée prévue étaient déjà en augmentation depuis 1995. L'augmentation s'est poursuivie depuis la mise en œuvre du plan d'aide à la réussite, tant au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique. La diplomation deux ans après la durée prévue a aussi augmenté. La statistique inclut les élèves qui ont obtenu le diplôme d'études professionnelles (DEP) et ceux qui ont obtenu le diplôme d'études collégiales (DEC). Toutefois, c'est l'obtention du DEC qui explique la hausse du taux, car la proportion d'élèves qui obtiennent un DEP après avoir été inscrits à des études collégiales est à la baisse.

Au secteur privé

Au préuniversitaire, la diplomation en durée prévue des cohortes visées a été, en moyenne, plus élevée que celle des cohortes de référence. L'obtention du diplôme d'études collégiales deux ans après la durée prévue est aussi à la hausse.

Au secteur technique, la diplomation en durée prévue a fluctué d'une cohorte à l'autre; il ne se dégage pas de tendance claire. Le taux d'obtention d'un DEC deux ans après la durée prévue est plus élevé chez les cohortes d'observation.

Éléments d'analyse

La réussite des cours au premier trimestre est sensiblement plus forte dans le réseau privé et il en est de même des autres indicateurs (réinscription et diplomation). Les élèves

-
3. Les élèves quasi-diplômés sont ceux qui ont quitté les études avant l'obtention du diplôme et à qui il ne manquait que quelques cours pour obtenir le DEC.
 4. Le ministère de l'Éducation définit ainsi la durée prévue des études : celle des élèves inscrits au secteur préuniversitaire est de deux ans; celle des élèves inscrits aux études techniques ou à la session d'accueil et d'intégration est de trois ans.

inscrits au secteur privé ont obtenu au secondaire une moyenne plus forte que ceux du réseau public et il y a sûrement là un facteur contributif qui, cependant, n'explique pas tout. D'autres facteurs peuvent être avancés pour comprendre l'écart observé entre les deux réseaux, notamment l'ampleur de l'encadrement fourni aux élèves et le niveau d'engagement des parents envers la réussite scolaire de leurs enfants. Le paiement de frais de scolarité peut aussi inciter l'élève à s'engager plus fermement envers la réussite de ses études. Les collèges privés ont traditionnellement misé sur l'encadrement des élèves et sur les liens avec les parents pour assurer la réussite de leurs élèves. Présentement, plusieurs plans d'aide à la réussite, autant de collèges publics que de collèges privés, incluent des mesures visant à augmenter l'encadrement personnalisé des élèves et à sensibiliser les parents à l'impact de leur soutien sur la réussite scolaire de leurs enfants inscrits au collégial. Il sera intéressant d'en connaître l'effet sur le cheminement scolaire.

Au départ, les deux réseaux présentaient des situations différentes. Après l'application d'un premier plan formel d'aide à la réussite, tous deux ont vu leurs statistiques augmenter. Au réseau public, l'augmentation de la proportion d'élèves qui ont réussi tous leurs cours a été de trois points. Dans les collèges privés, l'augmentation a été de près de trois points. Depuis l'instauration du plan d'aide à la réussite, on constate donc une augmentation de la réussite des cours suivis au premier trimestre.

La réinscription au troisième trimestre a légèrement progressé au secteur public, progrès essentiellement dû au comportement de la dernière cohorte dont les données sont disponibles. Au secteur privé, le taux a aussi légèrement augmenté pendant les deux années d'application du plan. Les observations reposent uniquement sur la réinscription des cohortes de 2000 et 2001, les données de celle de 2002 n'étant pas disponibles. L'inclusion d'une troisième cohorte d'observation dans les données aurait peut-être montré de meilleurs résultats, car la réussite des cours a été généralement plus élevée pour cette dernière. L'analyse montre également que les élèves visés par le plan d'aide à la réussite ont été plus fidèles à leur collège d'origine. Les mesures d'aide ont pu favoriser l'attachement de l'élève à son milieu d'études, grâce à des contacts plus nombreux et plus réguliers avec d'autres élèves, avec les enseignants et avec divers membres du personnel.

On ne peut attribuer sans réserve au plan de réussite les progrès observés quant à la réussite des cours à la première session et ceux, moindres, de la persévérance aux études collégiales, car les données disponibles montrent que la réussite et la diplomation étaient en progression avant même la mise en place des plans. Il faut tout de même noter l'évolution observée depuis leur implantation. Il est encore plus difficile d'établir un lien avec les changements observés dans les taux de diplomation parce que relativement peu d'élèves ont pu être touchés par l'ensemble des mesures. L'effet éventuel des plans devrait

être plus visible dans quelques années, au moment de la diplomation des premières cohortes constituées exclusivement d'élèves ayant étudié pendant les années d'application du plan.

L'efficacité des mesures d'aide à la réussite

La Commission n'a pas procédé à l'évaluation de l'efficacité des mesures d'aide à la réussite. Ses observations proviennent essentiellement du jugement porté par les collèges sur les mesures qu'ils ont implantées dans leur premier plan d'aide à la réussite.

Lors de la production du rapport sur la mise en œuvre du plan pour l'année scolaire 2001-2002, la Commission avait demandé aux collèges d'identifier les mesures qu'ils avaient jugées les plus efficaces. À l'occasion de la production du bilan, elle a demandé aux établissements de pousser plus loin l'analyse et d'évaluer sommairement l'efficacité de leurs mesures d'aide. Tous les collèges devaient porter un jugement sur leurs centres d'aide à l'apprentissage, sur le tutorat par les pairs, sur les activités liées aux carrières scientifiques ou technologiques et sur les contrats avec l'élève découlant du règlement sur la réussite. Le but de l'exercice était de jeter un regard critique sur les actions mises en œuvre afin d'apporter les améliorations nécessaires et d'inspirer les choix à faire pour le prochain plan. Il ne s'agissait donc pas de réaliser des études exhaustives sur la valeur de différentes mesures de soutien à l'apprentissage, mais plutôt d'adopter une approche pratique dans le contexte de décisions à prendre quant à la poursuite, à la modification ou à l'arrêt de certaines mesures. La Commission espérait que ce retour sur les actions réalisées permettrait de tirer des conclusions qui puissent aider l'ensemble des établissements à rendre encore plus efficace leur plan de réussite.

Les rapports produits par les collèges en 2002 ont fait état d'un grand nombre de mesures jugées efficaces. Celles le plus fréquemment mentionnées sont présentées par ordre d'importance :

1. les mesures de suivi personnalisé et d'encadrement des élèves (par exemple, l'encadrement des élèves de première session ou le dépistage des élèves à risque accompagné d'un suivi individualisé);
2. le tutorat par les pairs;
3. les centres d'aide à l'apprentissage;
4. le soutien à l'orientation des élèves (par exemple, l'accroissement de l'offre de services en orientation, les visites industrielles, les programmes offerts en alternance travail-étude et le concept de l'école orientante);
5. les mesures visant à responsabiliser les élèves (par exemple, la remise d'un bulletin de mi-session, la politique de présence aux cours et les contrats avec l'élève en situation d'échec);

6. la gestion pédagogique (par exemple, l'évaluation et la révision des programmes, la formation donnée aux enseignants, l'amélioration de la concertation entre les intervenants et le choix ciblé d'enseignants lors de l'allocation des cours de première année);
7. les pratiques pédagogiques (comme la pédagogie de la première session, l'adaptation des méthodes pédagogiques aux caractéristiques de clientèles et la coordination des enseignants sur les échéances des évaluations);
8. les mesures visant à renforcer le sentiment d'appartenance (souvent des activités de programme organisées en coopération avec les élèves);
9. les mesures visant à développer les habiletés d'apprentissage et les méthodes d'étude (par exemple, les ateliers sur les techniques d'étude et la prise de notes, les activités organisées à l'intérieur des cours de première année et les cours portant sur la réussite scolaire);
10. les mesures liées à l'organisation scolaire (par exemple, la réduction de la taille des groupes pour certains cours ciblés et l'aménagement des horaires).

Dans leur bilan, les collègues devaient évaluer l'efficacité des mesures mises en place. Tout en laissant les collègues libres de procéder à l'analyse comme ils l'entendaient, la Commission leur avait demandé de tenir compte du nombre d'élèves touchés, de leur opinion ainsi que de celle des intervenants. Plusieurs collègues ont présenté uniquement leur appréciation des mesures explicitement nommées par la Commission alors que d'autres ont procédé à une analyse plus large.

La qualité de l'évaluation est inégale d'un établissement à l'autre. En effet, certains collègues ont présenté une opinion sans l'étayer alors que d'autres ont fait part de l'opinion des élèves sur les mesures qu'ils avaient utilisées ainsi que de l'appréciation des intervenants. Ces collègues ont aussi établi des liens entre des mesures spécifiques et les résultats obtenus par les élèves qui y avaient eu accès. Les collègues qui ont fait un suivi annuel plus méthodique de l'application de leur plan ont pu s'en servir dans l'évaluation de l'efficacité des mesures d'aide, ce qui a généralement donné plus de profondeur à leur analyse. Plusieurs établissements ont toutefois mentionné leur manque d'expérience pour ce genre d'exercice et ils entendent parfaire leur mode d'évaluation.

La Commission reconnaît que la tâche n'était pas facile pour les collègues. Dans un contexte où il y a un effort concerté et soutenu en faveur de la réussite, il n'est pas toujours possible d'évaluer l'efficacité de chacune des mesures. La mobilisation autour de la réussite rejoint tout le milieu et, d'une certaine façon, on peut parler d'un élément qui s'intègre à la culture organisationnelle. Dans ce contexte, la valorisation de la réussite peut créer un effet motivant qui rejoint une grande partie des élèves, même ceux n'utilisant pas

les mesures formelles de soutien à la réussite. La seule présence d'un plan qui encourage la réussite scolaire peut avoir un effet d'entraînement qui n'est attribuable à aucune mesure en particulier. Enfin, le fait que des élèves soient touchés par plusieurs mesures d'aide complique l'évaluation spécifique de chaque mesure. Ceci dit, il était quand même possible pour les collèges de réaliser une appréciation des actions qu'ils ont menées dans le cadre de leur plan d'aide et plusieurs d'entre eux en ont fourni une évaluation adéquate. La Commission a toutefois émis soit une recommandation soit une suggestion à dix-neuf collèges dont l'évaluation des mesures était déficiente.

En général, les collèges se sont déclarés assez satisfaits des mesures qu'ils ont mises en place, notamment dans le cas des centres d'aide à l'apprentissage et du tutorat par les pairs. Quant aux autres mesures, les appréciations sont plus nuancées.

Les centres d'aide à l'apprentissage

Soixante-trois collèges ont fait mention d'un centre d'aide à l'apprentissage. Soixante d'entre eux ont jugé que, dans l'ensemble, leurs centres d'aide à l'apprentissage avaient été efficaces et trois collèges ne se sont pas prononcés. L'appréciation est tout aussi positive chez les collèges n'ayant pas augmenté leur taux de réussite que chez ceux ayant noté une hausse. Alors que certains centres d'aide à l'apprentissage regroupent plusieurs disciplines, d'autres sont dédiés à la réussite dans des disciplines spécifiques. Certains établissements ont porté un jugement d'ensemble sur leurs centres d'aide, d'autres ont par la suite nuancé leur appréciation en tenant compte des disciplines visées par chacun de leurs centres.

Centre d'aide en langue d'enseignement : (majoritairement le français)

Cinquante collèges ont explicitement mentionné le centre d'aide en langue d'enseignement; quarante-neuf d'entre eux l'ont jugé efficace et un collège ne s'est pas prononcé.

Centre d'aide en langue seconde : (majoritairement l'anglais)

Dix-huit collèges ont mentionné explicitement le centre d'aide en langue seconde; de ce nombre, seize l'ont trouvé efficace et deux n'ont pu se prononcer.

Centre d'aide en philosophie

Douze collèges ont mentionné explicitement le centre d'aide en philosophie et dix l'ont jugé efficace. Un collège ne s'est pas prononcé et un autre a jugé que la fréquentation était trop faible pour que le centre soit efficace.

Centre d'aide en mathématiques

Seize collèges ont mentionné explicitement le centre d'aide en mathématiques et treize l'ont jugé efficace. Deux collèges ne se sont pas prononcés et un a jugé que la fréquentation était trop faible pour que le centre soit efficace.

Centre d'aide multidisciplinaire

Onze collèges ont mentionné qu'ils disposent d'un centre d'aide couvrant plusieurs disciplines. Habituellement, ces centres incluent la langue maternelle ainsi que d'autres disciplines de la formation générale et des disciplines de la formation spécifique. Dix collèges ont jugé leur centre d'aide efficace et un ne s'est pas prononcé.

Autres centres d'aide à l'apprentissage

Des collèges ont aussi mentionné d'autres centres d'aide en sciences (5), en physique (4), en langues modernes (4), en sciences humaines (3), en techniques administratives (2), en informatique, (2) et en éducation physique (1). En général, l'évaluation est positive. Toutefois, deux collèges ont mentionné que la fréquentation du centre d'aide en sciences humaines pourrait être plus grande.

Le tutorat par les pairs

Soixante-quatre collèges ont mentionné le tutorat par les pairs. De ce nombre, cinquante et un ont jugé la mesure efficace; cinq l'ont jugée non efficace et huit ne se sont pas prononcés. En proportion, l'évaluation est plus positive dans les collèges publics (85 %) que dans les collèges privés (63 %).

Dans les collèges publics, l'évaluation est plus favorable chez ceux dont le taux de réussite a augmenté que chez les autres. Les collèges qui n'ont pas trouvé la mesure efficace évoquent surtout le fait que les élèves les plus faibles n'utilisent pas le service et qu'ils se dirigent plutôt vers leurs amis ou vers leurs enseignants.

L'accompagnement vers les carrières scientifiques et technologiques

Soixante collèges ont mentionné des mesures de ce type; trente-six d'entre eux ont jugé le moyen efficace; trois l'ont jugé non efficace et vingt et un ne se sont pas prononcés. Les collèges privés ont donné une appréciation plus favorable (75 %) que celle des collèges publics (57 %). L'évaluation favorable ne semble pas liée à une meilleure performance de réussite ou de réinscription. Il faut toutefois signaler que l'appréciation de ce groupe de mesures a varié beaucoup. Dans certains cas, des collèges ne se sont pas prononcés ou ils

ont jugé les mesures non efficaces pour relever les taux de réussite ou de réinscription même s'ils considèrent que ces activités peuvent accroître la motivation et l'intérêt de leurs élèves. Par ailleurs, les collèges qui considèrent ce type d'activités comme étant efficace n'ont pas, en général, fourni de données montrant que la réussite ou la réinscription a augmenté chez les élèves ayant bénéficié de ces mesures.

Les contrats de réussite

Vingt-huit collèges ont jugé les contrats efficaces; un seul a porté un jugement négatif, mais il avait déjà modifié la mesure au moment du bilan et il prévoyait évaluer plus tard les effets de ces changements. Trente collèges ne se sont pas prononcés ou ont porté un jugement mitigé. Selon leur bilan, six collèges (un cégep et cinq établissements privés) n'auraient pas mis en place des contrats de réussite; s'ils l'ont fait, ils ne les mentionnent pas.

En général, les établissements qui se déclarent satisfaits des contrats ont davantage parlé dans leur bilan de l'impact du suivi régulier individualisé. Chez les établissements où le jugement est plus mitigé, il est fait mention assez souvent du besoin d'assurer un meilleur suivi des élèves sous contrat.

Autres mesures

Quarante-sept collèges ont présenté une appréciation positive d'autres mesures, soit trente-cinq établissements publics et douze privés. Les collèges privés ont donc été relativement plus nombreux à commenter d'autres mesures dans leur bilan.

Les principales mesures mentionnées peuvent se répartir en deux catégories : l'interaction directe auprès de l'élève et les mesures liées à la gestion des programmes et à l'enseignement.

Interaction directe auprès de l'élève :

- organisation d'ateliers liés à des cours ou à des disciplines;
- tutorat par les enseignants;
- application d'une politique de présence aux cours;
- dépistage des élèves à risque et encadrement;
- remise d'un bulletin de mi-session;
- organisation d'activités favorisant l'appartenance au programme;
- mesures favorisant l'orientation scolaire;
- relance des sortants non-diplômés.

Mesures liées à la gestion des programmes et à l'enseignement :

- révision et évaluation des programmes;
- modification de la séquence des cours (entre autres en retardant le premier cours de philosophie ou en modifiant l'ordre des cours de français);
- développement de l'approche programme et meilleur arrimage de la formation générale à la formation spécifique;
- session d'accueil et d'intégration;
- cours de mise à niveau;
- développement d'une pédagogie de la première session;
- offre de programmes selon la formule d'Alternance Travail Étude;
- utilisation d'une entreprise d'entraînement à l'intérieur de programmes techniques;
- pédagogie par projet;
- diversification des approches dans les cours de français;
- production de matériel pédagogique;
- plus grande utilisation de l'évaluation formative, correction en classe;
- ajout d'heures à certains cours;
- examens de reprise;
- perfectionnement des enseignants.

En somme, l'évaluation faite par les collègues révèle un très fort taux de satisfaction quant aux services offerts dans les centres d'aide à l'apprentissage ainsi qu'une appréciation favorable du tutorat par les pairs. Les mesures d'accompagnement vers les carrières scientifiques et technologiques sont jugées moins favorablement quant à leur impact sur les indicateurs de réussite. L'existence plus récente des contrats découlant du règlement sur la réussite explique probablement le nombre élevé de cégeps qui n'ont pas pu juger de leur efficacité. Enfin, les collègues ont signalé l'efficacité de nombreuses autres mesures; ces dernières sont variées et elles reflètent les choix faits par chacun des établissements en fonction des caractéristiques de sa clientèle.

Les mesures utilisées par les collègues qui ont eu une forte progression des indicateurs de réussite et de persévérance

La Commission a établi une liste des collèges où l'augmentation des indicateurs de réussite et de persévérance a été la plus forte⁵ et elle a étudié plus attentivement leur bilan. Elle a

5. La liste comprend dix-huit établissements, dont quinze cégeps et trois établissements privés. Pour faire partie du groupe, un collège public devait avoir augmenté son taux global de réussite d'au moins 1,5 %, son taux maximal d'au moins 7 % et son taux de réinscription d'au moins 1 %, ce qui correspond, en gros, à 1,5 fois l'augmentation enregistrée par le réseau. Le taux global de réussite des collèges privés n'étant pas disponible, un collège privé devait avoir augmenté son taux maximal d'au moins 7 % et avoir augmenté la réinscription pour faire partie du groupe. Les indicateurs sont définis à l'annexe 2.

premièrement regardé l'appréciation que ces établissements ont portée sur les quatre types de mesures qui devaient spécifiquement être évaluées, soit les centres d'aide à l'apprentissage, le tutorat par les pairs, l'accompagnement vers les carrières scientifiques et technologiques et les contrats de réussite. En moyenne, le jugement porté par ces collègues est plus favorable que celui porté par les autres établissements.

La Commission avait demandé aux collègues d'identifier les mesures qu'ils jugeaient les plus profitables. Elle a recensé les constats des collègues appartenant à la liste mentionnée plus haut, c'est-à-dire ceux dont les résultats ont le plus augmenté. Les mesures visant la réussite en français sont les mesures le plus fréquemment nommées; elles incluent les cours de mise à niveau, les centres d'aide à l'apprentissage, les activités de soutien à l'extérieur des heures de cours, la constitution de groupes homogènes, l'ajout d'heures de cours et le réaménagement de la séquence de cours.

Les activités engageant la participation des élèves en tant qu'intervenants ont été souvent mentionnées, qu'il s'agisse du tutorat par les pairs, du mentorat par les pairs ou d'autres activités visant le soutien à l'apprentissage ou l'adaptation à la vie collégiale. L'encadrement des élèves, dont celui fourni aux élèves sous contrat, est aussi un moyen privilégié par ces collègues. Certains des établissements ont indiqué qu'ils signaient aussi des contrats de réussite avec des élèves qui avaient échoué, pendant une session, moins de la moitié des cours auxquels ils étaient inscrits, ce qui va au-delà de l'obligation du règlement sur la réussite.

Plusieurs établissements ont aussi mentionné la pédagogie de la première session, approche qui englobe à la fois des pratiques pédagogiques adaptées et un soutien particulier à tous les nouveaux élèves, ainsi que la session d'accueil et d'intégration. Le soutien à l'orientation des élèves, le dépistage précoce des élèves en difficulté, les centres d'aide à l'apprentissage et la révision des programmes d'études sont également des méthodes qui ont été utilisées par les établissements du groupe.

Enfin, l'ajout d'heures de cours, l'obligation pour certains élèves de participer à des ateliers complémentaires à un cours, les programmes d'alternance travail-étude, les entreprises d'entraînement, la pédagogie par projet, le maintien de liens avec les parents et le bulletin de mi-session ont aussi été mentionnés parmi les actions les plus efficaces.

La Commission souligne l'importance accordée aux mesures visant à améliorer les habiletés des élèves en français car les acquis réalisés grâce à elles profitent à l'élève tout au long de son cheminement scolaire et dans la plupart des disciplines.

La Commission avait aussi demandé aux collègues de lui indiquer les caractéristiques communes aux mesures qui avaient bien fonctionné. Les collègues n'ont pas tous été en mesure de répondre à cette demande. Chez les collègues dont les indicateurs ont le plus progressé, les caractéristiques suivantes ont été énoncées : les mesures nécessitent l'engagement de l'élève, elles visent des clientèles ciblées, elles touchent les élèves de première année et visent l'acquisition des habiletés en français et en mathématiques. Toutefois, ces collègues ont presque tous insisté sur un autre aspect du plan d'aide à la réussite, soit sa mise en œuvre. En effet, des treize collègues qui ont émis une opinion, onze ont indiqué que l'efficacité des mesures était tributaire de la collaboration et de la concertation de l'ensemble des intervenants ainsi que de la mobilisation de la collectivité envers l'objectif de hausser la réussite et la persévérance.

En général, les mesures mises en œuvre par ce groupe de collègues diffèrent peu de celles adoptées par les autres établissements. Deux facteurs principaux pourraient faire la différence au niveau de l'efficacité du plan : le choix judicieux des mesures à implanter et la capacité de l'établissement à bien mettre en œuvre son plan d'aide à la réussite. En effet, il ne semble pas y avoir de mesures qui aient un impact universel; il est donc de la responsabilité de chaque collègue de bien connaître les caractéristiques de sa population étudiante pour déterminer les mesures qui lui conviennent et qui sont à même de mieux contrer les principaux obstacles à sa réussite. Par la suite, l'établissement doit gérer la mise en œuvre du plan de façon à ce qu'il y ait une direction claire, que les actions soient coordonnées et qu'elles engagent l'ensemble des intervenants.

L'élaboration et la mise en œuvre des plans d'aide à la réussite

L'évaluation de l'efficacité des mesures d'aide réalisée par les collèges n'a pas permis de dégager de mesures idéales qui puissent garantir le succès. L'élaboration du plan et sa mise en œuvre sembleraient être les facteurs essentiels de l'efficacité d'un plan d'aide à la réussite.

L'élaboration des plans d'aide à la réussite

L'élaboration des plans d'aide devait reposer sur l'identification par chaque collège des obstacles à la réussite et à la diplomation qui lui sont particuliers afin qu'il sélectionne les mesures les mieux adaptées à sa population. Lors de l'examen du plan original, la Commission a commenté la qualité de l'analyse menant à l'identification des obstacles à la réussite. Dans soixante-deux pour cent des cas, soit 40 établissements, elle a indiqué au collège qu'il aurait intérêt à approfondir l'analyse de ses données afin de mieux comprendre les facteurs affectant la réussite et la persévérance de ses élèves. Un plan d'aide à la réussite reposant sur une meilleure identification des obstacles devrait être plus performant que celui élaboré sans tenir compte des facteurs pertinents. Effectivement, les collèges qui ont bien identifié les obstacles à la réussite dès le départ sont proportionnellement plus nombreux à avoir haussé de façon importante à la fois le taux de réussite des cours à la première session et le taux de réinscription. Alors que les collèges qui avaient bien identifié les facteurs pertinents représentent 38 % de tous les établissements, ils constituent la moitié du groupe qui a connu des augmentations substantielles. Par ailleurs, tous les établissements dont les taux de réussite et de réinscription ont diminué avaient des plans qui présentaient, à des degrés divers, des faiblesses dans l'analyse de la situation de leurs élèves, selon le jugement qu'avait alors porté la Commission.

Une bonne analyse de la situation n'a pas toujours été accompagnée d'une hausse des taux. Dans plusieurs cas, il s'agit de collèges dont les résultats étaient déjà très supérieurs à ceux des autres; les progrès peuvent alors être plus difficiles à réaliser.

Il importe de souligner que ce constat sur l'impact d'une bonne analyse de la situation repose sur l'évaluation du plan original de chaque établissement réalisée en 2001-2002. Les plans ont évolué tout au long des trois années d'application au cours desquelles les établissements ont pu compléter leur analyse et améliorer à la fois l'offre de mesures d'aide et leur mise en œuvre. Lors de l'évaluation des bilans en 2003-2004, la Commission a tout de même émis soit une recommandation soit une suggestion à sept collèges, leur

enjoignant d'adopter des mesures qui répondent aux caractéristiques de leur population et qui tiennent compte de l'état de certains indicateurs. Dans un cas, il s'agit de mesures prévues qui n'ont pas été réalisées.

La mise en œuvre du plan

Lors du suivi de l'application du plan pour l'année 2001-2002, la Commission avait demandé aux collèges d'identifier les principaux problèmes éprouvés lors de la mise en œuvre du plan. Trois types de problèmes ont alors été soulevés le plus souvent : la mobilisation, la gestion et la coordination, les ressources. Dans la plupart des cas, ces problèmes étaient déjà résolus lorsque le collège a produit son rapport.

Diverses raisons sont avancées par les collèges ayant éprouvé des difficultés à mobiliser leur personnel au début de l'opération, notamment le rejet initial de la commande ministérielle qui exigeait l'établissement de cibles ambitieuses et le boycott par les syndicats d'enseignants qui a affecté le fonctionnement de comités, dont la commission des études et les comités de suivi du plan d'aide à la réussite. Un autre aspect a été important, soit la nécessité de modifier les perceptions concernant la réussite scolaire qui, traditionnellement était vue comme relevant de la responsabilité quasi exclusive de l'enseignant et de ses élèves. Les plans d'aide à la réussite ont modifié cette approche, en faisant de la réussite une responsabilité collective partagée par l'ensemble des intervenants des collèges. Une telle conception de la réussite, qui engage toute la communauté, est nécessaire pour que les progrès réalisés dans les taux de réussite des cours à la première session, là où le rôle de l'enseignant est majeur, soient accompagnés d'avancées similaires au niveau de la persévérance et de la diplomation. Dans certains cas, la situation a exigé un changement important dans les mentalités, ce qui ne s'atteint ni rapidement, ni facilement.

Les problèmes de gestion et de coordination soulevés dans certains établissements sont liés à la difficulté de définir la structure de gestion du plan, par exemple en créant un comité pour assurer le suivi, et de préciser le niveau hiérarchique de la personne responsable de la réussite scolaire, enseignant, professionnel ou cadre. Les nombreux mouvements de personnel, particulièrement au sein de la direction, ont aussi affecté la mise en œuvre du plan de certains établissements. Ces collèges ont eu plus de difficulté à assurer une continuité puisque la mise en œuvre du plan relevait désormais de personnes autres que ses principaux instigateurs. En outre, quelques collèges ont souligné que l'absence d'une vision institutionnelle de la réussite scolaire avait nui à la cohésion des interventions effectuées dans le cadre du plan.

Enfin, le manque de ressources, particulièrement les ressources informationnelles, a été signalé comme une contrainte dans l'application du plan d'aide à la réussite. Dans certains établissements, le système d'information sur le cheminement scolaire n'était pas encore disponible. Dans d'autres cas, c'est l'expertise dans l'interprétation des données fournies par le système qui manquait.

La plupart des établissements ont résolu graduellement leurs difficultés d'application du plan. La plupart ont jugé que l'expérience acquise facilitera la mise en œuvre du prochain. Près des deux-tiers des collèges ont indiqué dans leur bilan qu'ils entendaient apporter des améliorations à la mise en œuvre. Ces améliorations touchent principalement le suivi des activités, la disponibilité et l'utilisation du système d'information, un plus grand engagement des comités de programme et un meilleur arrimage avec la formation générale ainsi que la coordination des activités et la concertation des différents acteurs, notamment les liens entre les enseignants et les autres membres du personnel.

La Commission a relevé des pratiques qui ont contribué à une mise en œuvre efficace du plan de réussite, par exemple des actions visant la mobilisation du personnel, des moyens d'assurer la coordination des actions et la concertation des intervenants ainsi que le suivi attentif de l'implantation des mesures.

La mobilisation de l'ensemble de la collectivité a été un facteur important dans la réalisation du plan d'aide à la réussite. Pour mobiliser le personnel, particulièrement les enseignants, des collèges ont tenu une vaste consultation au moment même de l'élaboration du plan; certains établissements ont utilisé des journées pédagogiques à cette fin. Dans certains cas, les directeurs des études ont rencontré les départements et les comités de programme pour discuter de la problématique de la réussite. Les consultations et les discussions se sont généralement poursuivies tout au long des trois années couvertes par le plan d'aide à la réussite, ce qui a renforcé l'adhésion. Le boycott par les syndicats d'enseignants d'activités connexes à l'enseignement a certainement affecté la participation des enseignants aux discussions dans certains collèges publics. La Commission note toutefois que la situation n'a pas été uniforme dans le réseau et que des consultations ont été tenues dans plusieurs établissements.

La coordination des nombreuses actions et la concertation des intervenants ont pris différentes formes selon les établissements. Certains comités de la réussite ont très bien fonctionné; ils ont été l'occasion d'échanges qui ont fait progresser le dossier, ils ont permis une appropriation du plan par toutes les catégories de personnel et ils ont contribué à faire circuler l'information à l'ensemble de la collectivité. Ces comités étaient souvent composés de représentants de chaque catégorie de personnel et ils étaient chapeautés par le

directeur ou la directrice des études. Généralement, une personne avait le mandat de coordonner l'application du plan.

La concertation entre les différents acteurs a pu être favorisée par un comité de la réussite actif, mais ce seul moyen n'a pas toujours permis aux intervenants directement engagés de se concerter entre eux. D'autres moyens ont aussi été utilisés dont l'intégration de l'ensemble des services d'aide à l'apprentissage à l'intérieur d'une même entité (*centre de la réussite, carrefour de la réussite*), ce qui a favorisé le travail en synergie des professionnels et des enseignants.

Le suivi des actions entreprises dans le cadre du plan d'aide à la réussite a été un facteur important dans l'efficacité de la mise en œuvre. Des établissements ont effectué un suivi plus relâché alors que d'autres ont réalisé un contrôle très attentif de la poursuite des travaux liés au plan de réussite. La Commission souligne la pratique de certains collèges de faire établir des bilans annuels par chacun des départements, des programmes et des services; ces bilans portent sur toutes les mesures d'aide implantées durant l'année. De tels bilans, produits à la fin de l'année scolaire, sont utilisés dans la planification des activités de l'année subséquente et ils permettent d'ajuster rapidement les mesures aux résultats obtenus. Souvent, les modifications proposées sont présentées pour approbation à un comité de suivi (ou au comité de la réussite) afin de renforcer la cohérence du plan. La Commission note que certains établissements ont fait bon usage de leur système d'information afin d'évaluer la pertinence de maintenir ou non des activités d'aide à la réussite. Enfin, la Commission constate que les bilans annuels ont été d'une grande utilité dans l'établissement du bilan des trois années d'application du plan.

Dans l'ensemble, la mise en œuvre du plan s'est effectuée correctement, compte tenu des difficultés normales pour une première expérience de ce type. Toutefois, dix collèges, sur les 65 établissements dont le bilan avait été évalué au premier juillet 2004, ont reçu une recommandation ou une suggestion visant à améliorer la mise en œuvre de leur prochain plan d'aide à la réussite; ces remarques portaient particulièrement sur la coordination et le suivi des actions prévues à leur plan.

Conclusion

Dans l'ensemble du réseau collégial québécois, l'implantation des plans d'aide à la réussite a été accompagnée d'une hausse de la réussite des cours à la première session et, dans une moindre mesure, d'un accroissement de la réinscription au troisième trimestre. Les collèges ont mis en œuvre une variété de mesures et ils ont commencé à en évaluer l'efficacité. Ceux qui ont obtenu de bons résultats ont généralement bien identifié les obstacles à la réussite et à la diplomation de leurs élèves et ils ont choisi des mesures d'aide en lien avec ces obstacles. Ils ont également bien mis en œuvre les activités prévues au plan, notamment en assurant la coordination des activités et la concertation des intervenants. Enfin, ces collèges ont accordé une grande attention au suivi régulier de leur plan et ils ont pu s'ajuster aux résultats qu'ils obtenaient. Cette première expérience d'un plan institutionnel de réussite devrait permettre à l'ensemble des collèges d'élaborer et de mettre en œuvre un prochain plan qui soit efficace.

Plusieurs collèges ont fait part de leurs craintes initiales quant à l'éventualité d'une augmentation de la réussite au détriment de l'accessibilité ou du maintien des standards de qualité actuels. L'évaluation montre que les collèges ont privilégié des moyens qui leur ont permis d'éviter ces pièges. L'importance accordée à la session d'accueil et d'intégration ainsi que le travail réalisé auprès des nouveaux élèves considérés comme étant à risque montrent bien que les établissements ont préféré soutenir les élèves plutôt que de restreindre l'admission aux études collégiales; d'ailleurs, la moyenne générale au secondaire des nouveaux admis est légèrement plus basse depuis l'implantation du plan d'aide à la réussite. Enfin, la Commission est d'avis que les nombreux efforts déployés dans le cadre du plan d'aide à la réussite ont rendu caduque l'idée d'abaisser les standards pour atteindre de meilleurs résultats. Les craintes exprimées à l'origine ne peuvent que s'estomper devant l'ensemble du travail réalisé pour aider les élèves à mieux apprendre, pour les orienter vers des études qui leur conviennent, pour leur fournir des programmes de qualité et pour leur offrir un environnement accueillant et propice à l'étude.

Annexe 1

Nombre de plans et de bilans étudiés par la Commission au premier juillet 2004

Plan institutionnel d'aide à la réussite :

- 54 provenant de collèges publics : les trois campus du collège régional Champlain, ceux du Collège régional de Lanaudière, l'Institut maritime du Québec et le Centre matapédien d'études collégiales ont chacun produit un plan distinct.
- 21 provenant de collèges privés subventionnés.

Bilan de l'application du plan :

- 52 provenant de collèges publics, car les plans de l'Institut maritime et du Centre matapédien d'études collégiales ont été intégrés au plan de leur collège d'appartenance lors du suivi des activités de l'année 2001-2002.
- 13 provenant de collèges privés subventionnés : deux rapports ont été reçus en juin, trois en juillet et trois n'ont pas encore été reçus au 28 juillet 2004.

Annexe 2

Les indicateurs de réussite, de persévérance et de diplomation : présentation plus détaillée

La présente analyse se base sur la comparaison des résultats obtenus par les élèves appartenant aux cohortes visées par le plan d'aide (les cohortes d'observation) à ceux obtenus par les élèves des deux dernières cohortes dont aucun élève n'a pu être touché par les mesures du plan (les cohortes de référence). Chacun des deux réseaux, public et privé, est traité séparément.

Les données utilisées proviennent des statistiques du ministère de l'Éducation. Elles concernent la réussite des cours en première session, la réinscription au troisième trimestre et la diplomation. Elles portent uniquement sur les cohortes des nouveaux inscrits à l'ordre collégial à chaque session d'automne (cohorte A). Les élèves qui s'inscrivent au collégial pour la première fois à la session d'hiver ne sont donc pas inclus dans les données présentées ici. Ceux qui s'inscrivent dans un deuxième collège mais qui avaient déjà été inscrits dans un autre établissement collégial sont considérés comme des élèves du premier établissement.

Les cohortes visées par le plan d'aide à la réussite varient selon les indicateurs. Dans le cas de la réussite à la première session et de la réinscription au troisième trimestre, les cohortes de référence sont celles de 1998 et de 1999. En effet, le plan d'aide à la réussite ayant été implanté à l'automne 2000, c'est à partir de la cohorte de 2000 que les nouveaux inscrits ont pu bénéficier des mesures visant la réussite au premier trimestre et la réinscription au troisième trimestre. Les deux cohortes précédentes, celles des trimestres d'automne 1998 et 1999, n'ont pas été touchées par ces mesures et elles constituent donc les cohortes de référence.

Le choix des cohortes de référence pour les indicateurs de diplomation procède de la même logique : ce sont les deux dernières cohortes dont aucun des élèves n'a pu bénéficier des mesures visant les indicateurs spécifiques à la diplomation. Par exemple, dans le cas de la diplomation en durée prévue⁶, les élèves de la cohorte A présents au collège à l'automne 2000 et qui pouvaient diplômé en durée prévue sont ceux qui se sont inscrits au secteur préuniversitaire depuis l'automne 1999 et ceux qui sont inscrits au secteur technique ou à

6. Le ministère de l'Éducation définit ainsi la durée prévue des études : celle des élèves inscrits au secteur préuniversitaire est de deux ans; celle des élèves inscrits aux études techniques ou à la session d'accueil et d'intégration est de trois ans.

la session d'accueil et d'intégration depuis l'automne 1998. Les cohortes de référence sont donc celles de 1997 et de 1998 pour le secteur préuniversitaire et, pour le secteur technique et pour le cheminement en accueil ou transition, celles de 1996 et de 1997. Les cohortes de référence pour la diplomation deux ans après la durée prévue sont celles de 1995 et de 1996 au secteur préuniversitaire et celles de 1994 et de 1995 au secteur technique ainsi que pour la session d'accueil et d'intégration. Il est important de se rappeler que les cohortes d'observation de la diplomation deux ans après la durée prévue peuvent inclure un bon nombre d'élèves qui n'ont pas été touchés par les mesures d'aide parce qu'ils n'étaient plus présents au collège à l'automne 2000, ayant déjà abandonné les études ou ayant diplômé précédemment.

Quel que soit l'indicateur, les cohortes d'observation comprennent des élèves susceptibles d'avoir été touchés par les mesures du plan d'aide à la réussite, alors que les cohortes de référence n'en comptent aucun. Dans le cas de la diplomation, toutes les cohortes d'observation comprennent donc des élèves inscrits avant la mise en œuvre du plan d'aide à la réussite, à l'exception de celle des nouveaux inscrits au secteur préuniversitaire à l'automne 2000.

La réussite des cours au premier trimestre au secteur public

Dans l'ensemble du réseau public, le taux global de réussite des cours⁷ est plus élevé d'environ 1 point chez les cohortes d'élèves visés par les plans d'aide à la réussite. Le taux le plus élevé a été obtenu pour la cohorte 2002, dernière année où les données sont disponibles. On observe cette augmentation malgré une diminution de la moyenne au secondaire des nouveaux élèves appartenant aux cohortes d'observation.

L'observation du taux de réussite ventilé⁸ montre une bonne augmentation (3 points) de la proportion d'élèves réussissant tous leurs cours. Cette hausse s'accompagne toutefois d'une diminution de la proportion d'élèves réussissant de 76 % à 99 % de leurs cours, ce qui correspond, dans la plupart des cas, à l'échec d'un seul cours. La proportion d'élèves échouant tous leurs cours a aussi légèrement augmenté pour les cohortes d'observation. Il

7. Le taux global de réussite des cours des nouveaux inscrits à la première session représente le pourcentage de cours que ces élèves ont réussis par rapport à tous les cours auxquels ils étaient inscrits à ce trimestre.

8. Le taux de réussite ventilé représente le pourcentage d'élèves appartenant à chacune des catégories du taux de réussite des cours. Ainsi, le taux maximal est le pourcentage d'élèves ayant réussi tous leurs cours à la première session, le taux fort est le pourcentage d'élèves ayant réussi de 76 % à 99 % de leurs cours à la première session et ainsi de suite. Alors que le taux global réfère au pourcentage des cours réussis à la première session, le taux ventilé représente des pourcentages d'élèves.

semblerait donc que la progression de la réussite à la première session tient en bonne partie, mais pas exclusivement, à un transfert du nombre d'élèves qui échouaient un de leurs cours vers la catégorie de ceux qui les réussissent tous. L'application du plan d'aide à la réussite n'aurait pas contribué à diminuer le taux des élèves échouant tous leurs cours. Il se pourrait que plus d'élèves soient dans cette situation parce qu'ils abandonnent les études collégiales au début du trimestre mais après la date officielle d'abandon des cours pour aller s'inscrire dans un programme de formation professionnelle. Les données sur la diplomation des cohortes d'observation n'étant pas encore disponibles, il faudra attendre quelque temps avant de pouvoir confirmer cette hypothèse.

Tableau 1
Réussite des cours au premier trimestre
Réseau public – ensemble de la population

Cohorte	Nouveaux inscrits au collégial		Taux ventilé de réussite des cours au 1 ^{er} trimestre					Taux de réussite Global (%)
	Nombre	Moyenne au secondaire	Nul 0 %	Faible 1-50 %	Moyen 51-75 %	Fort 76-99 %	Maximal 100 %	
1998	48 155	75,1	5,1	11,4	11,6	16,1	55,7	82,0
1999	47 266	76,3	5,4	11,1	11,8	15,6	56,0	82,1
2000	45 427	76,2	5,3	10,5	11,5	15,2	57,6	82,7
2001	44 982	76,0	5,9	10,3	11,1	14,6	58,2	82,7
2002	43 563	75,2	5,7	10,2	10,9	14,2	59,1	83,0

Si l'on réexamine les données en tenant compte du secteur de formation, on voit que la réussite des cours a augmenté de façon importante au secteur technique (près de sept points); la hausse est moins forte au secteur préuniversitaire et elle est un peu plus légère chez les cohortes inscrites au cheminement d'accueil ou de transition. La réussite des cours a toutefois augmenté dans tous les secteurs.

Tableau 2
Réussite des cours au premier trimestre
Réseau public – secteur préuniversitaire

Cohorte	Nouveaux inscrits au collégial		Taux ventilé de réussite des cours au 1 ^{er} trimestre				
	Nombre	Moyenne au secondaire	Nul 0 %	Faible 1-50 %	Moyen 51-75 %	Fort 76-99 %	Maximal 100 %
1998	28 188	77,0	4,5	10,6	10,2	15,1	59,5
1999	27 683	78,2	4,8	10,4	10,1	14,7	60,0
2000	26 447	78,1	4,5	10,0	9,9	14,2	61,5
2001	25 853	78,0	5,0	9,9	9,7	13,5	61,9
2002	25 512	77,1	4,9	9,9	9,6	13,5	62,1

Tableau 3
Réussite des cours au premier trimestre
Réseau public – secteur technique

Cohorte	Nouveaux inscrits au collégial		Taux ventilé de réussite des cours au 1 ^{er} trimestre				
	Nombre	Moyenne au secondaire	Nul 0 %	Faible 1-50 %	Moyen 51-75 %	Fort 76-99 %	Maximal 100 %
1998	16 022	73,3	5,1	10,6	12,3	18,5	53,4
1999	15 447	74,6	5,1	10,0	12,6	18,0	54,2
2000	14 763	74,6	5,2	8,8	12,3	17,5	56,2
2001	14 940	74,2	5,9	8,8	11,2	17,1	57,0
2002	13 317	73,6	5,0	7,7	10,9	16,3	60,0

Tableau 4
Réussite des cours au premier trimestre
Réseau public – accueil ou transition

Cohorte	Nouveaux inscrits au collégial		Taux ventilé de réussite des cours au 1 ^{er} trimestre				
	Nombre	Moyenne au secondaire	Nul 0 %	Faible 1-50 %	Moyen 51-75 %	Fort 76-99 %	Maximal 100 %
1998	3 945	68,4	10,0	20,2	18,5	13,3	38,0
1999	4 136	69,9	11,0	20,1	19,7	12,7	36,4
2000	4 217	69,8	10,7	19,1	18,8	13,4	38,0
2001	4 189	69,8	11,2	17,9	19,4	12,5	39,0
2002	4 734	68,9	11,3	18,9	18,3	11,9	39,7

La Commission a aussi observé l'évolution des taux dans chaque collège⁹. Elle reste prudente dans ses constats car, dans certains cas, la taille des cohortes a rendu l'interprétation des données difficile. Dans l'ensemble, la réussite des cours des nouveaux inscrits au premier trimestre a augmenté dans trente et un collèges, elle est restée stable dans onze et elle a diminué dans dix autres. Dans près de 60 % des collèges, il y a donc eu un progrès de la réussite des cours pendant les années d'application du plan d'aide à la réussite. Une forte augmentation (de l'ordre de 5 %¹⁰) du taux maximal de réussite a été observée dans presque tous les collèges où les résultats se sont améliorés; il y a toutefois moins de collèges (environ le tiers de ceux dont les résultats se sont améliorés) qui ont connu une telle augmentation du taux global de réussite, c'est-à-dire qui ont fortement augmenté la réussite de l'ensemble des cours. Cette observation est congruente avec la

9. Tous les rapports d'évaluation de la Commission peuvent être consultés sur son site Internet (<http://www.ceec.gouv.qc.ca>).

10. Une augmentation de 5 % n'équivaut pas à une hausse de 5 points de pourcentage. Nous parlons ici du taux d'augmentation, soit le taux moyen des cohortes d'observation par rapport au taux moyen des cohortes de référence.

remarque énoncée précédemment quant au rôle important du transfert des élèves de la catégorie « forte » à la catégorie « maximale » dans l'amélioration des taux de réussite. Le plan aurait donc pu avoir pour effet d'aider principalement les élèves les moins « à risque », c'est-à-dire ceux qui éprouvaient des difficultés dans un seul cours. Cette situation peut facilement se concevoir dans le contexte d'une première application du plan d'aide à la réussite. D'ailleurs, des collègues ont signalé la grande difficulté de convaincre les élèves les plus faibles d'utiliser les services d'aide. L'expertise développée lors des trois premières années du plan devrait faciliter l'identification de moyens pour toucher l'ensemble des élèves qui nécessitent une aide particulière.

La réussite des cours au premier trimestre au secteur privé

Les données ministérielles n'incluant pas le taux global de réussite des cours pour le secteur privé, l'analyse repose uniquement sur le taux ventilé.

La proportion d'élèves réussissant tous leurs cours à la première session s'est accrue de près de 3 points pendant les années d'application du plan d'aide à la réussite et celle des élèves échouant tous leurs cours est demeurée stable. Toutes les autres catégories ont diminué, ce qui indique que l'augmentation de la réussite est répartie plus également entre toutes les catégories d'élèves et qu'elle est moins attribuable aux progrès réalisés par ceux qui échouaient un seul cours. Cette situation est différente de l'évolution observée au secteur public et il serait intéressant de voir si les élèves à risque qui fréquentent les collèges privés ont davantage recours aux mesures d'aide.

Tableau 5
Réussite des cours au premier trimestre
Réseau privé – ensemble de la population

Cohorte Automne	Nouveaux inscrits au collégial		Taux ventilé de réussite des cours au 1 ^{er} trimestre				
	Nombre	Moyenne au secondaire	Nul 0 %	Faible 1-50 %	Moyen 51-75 %	Fort 76-99 %	Maximal 100 %
1998	4 024	77,8	3,2	7,0	7,4	12,7	69,7
1999	4 028	79,0	2,5	6,9	7,7	13,2	69,7
2000	4 072	78,9	2,5	6,5	7,0	12,6	71,4
2001	3 996	78,8	2,8	6,4	7,3	12,1	71,4
2002	3 640	78,7	3,1	5,5	6,9	11,9	72,6

La lecture des statistiques de réussite des cours selon le secteur de formation montre que les progrès ont été réalisés exclusivement au secteur préuniversitaire alors qu'on observe une diminution de la réussite des cours des nouveaux inscrits au secteur technique. Chez les élèves inscrits au cheminement d'accueil ou de transition, il ne semble pas y avoir de

tendance à la hausse du taux de réussite, mais les taux fluctuent d'une année à l'autre. Il faut toutefois interpréter les données avec prudence en raison du petit nombre de nouveaux inscrits.

Tableau 6
Réussite des cours au premier trimestre
Réseau privé – secteur préuniversitaire

Cohorte Automne	Nouveaux inscrits au collégial		Taux ventilé de réussite des cours au 1 ^{er} trimestre				
	Nombre	Moyenne au secondaire	Nul 0 %	Faible 1-50 %	Moyen 51-75 %	Fort 76-99 %	Maximal 100 %
1998	2 777	80,8	2,0	7,3	6,3	11,2	73,1
1999	2 795	81,5	1,8	6,3	6,2	12,1	73,7
2000	2 785	81,9	1,7	5,7	5,8	10,6	76,2
2001	2 762	81,7	1,3	5,7	6,0	10,4	76,6
2002	2 576	81,3	1,6	4,6	5,7	10,1	78,0

Tableau 7
Réussite des cours au premier trimestre
Réseau privé – secteur technique

Cohorte Automne	Nouveaux inscrits au collégial		Taux ventilé de réussite des cours au 1 ^{er} trimestre				
	Nombre	Moyenne au secondaire	Nul 0 %	Faible 1-50 %	Moyen 51-75 %	Fort 76-99 %	Maximal 100 %
1998	1 174	70,6	6,0	5,7	9,1	15,8	63,4
1999	1 199	72,6	4,0	7,8	10,6	15,8	61,8
2000	1 259	71,7	4,1	8,0	9,6	16,7	61,5
2001	1 192	71,4	5,6	7,5	9,8	16,0	61,1
2002	1 032	71,1	6,2	7,6	10,0	15,9	60,3

Tableau 8
Réussite des cours au premier trimestre
Réseau privé – accueil ou transition

Cohorte Automne	Nouveaux inscrits au collégial		Taux ventilé de réussite des cours au 1 ^{er} trimestre				
	Nombre	Moyenne au secondaire	Nul 0 %	Faible 1-50 %	Moyen 51-75 %	Fort 76-99 %	Maximal 100 %
1998	73	71,2	5,6	16,7	19,4	16,7	41,7
1999	34	68,5	5,9	23,5	32,4	17,6	20,6
2000	28	70,1	3,6	25,0	21,4	21,4	28,6
2001	42	67,5	14,3	21,4	23,8	16,7	23,8
2002	32	69,0	18,8	12,5	6,3	28,1	34,4

Étant donné la petite taille des cohortes dans plusieurs collèges privés, il n'a pas toujours été possible de conclure sur la progression des indicateurs de réussite. Au 1^{er} juillet 2004, la Commission avait évalué treize bilans provenant des collèges privés. La réussite des

cours au premier trimestre a augmenté dans six collèges, elle est restée stable dans trois et elle a diminué dans deux autres. Il n'a pas été possible de se prononcer dans deux cas, les cohortes étant petites et les nombres fluctuant trop d'une année à l'autre.

La réinscription au troisième trimestre au secteur public

Pour l'ensemble des élèves, les deux cohortes qui ont précédé la mise en application du plan ont un taux de réinscription total¹¹ au troisième trimestre d'environ 84 %. Le même taux a été observé par la première cohorte visée par le plan, soit celle de 2000. Par contre, la deuxième cohorte touchée par le plan, celle de 2001, a atteint un taux de réinscription de 85 %. Il s'agit peut-être là d'un effet du plan, les collèges bénéficiant à ce moment-là de l'expérience de la première année d'application. La moyenne générale au secondaire ne semble pas être un facteur, car les moyennes des deux cohortes sont similaires avec le même écart-type.

L'augmentation de la persévérance aux études est due à la rétention des élèves à l'intérieur du même collège : que l'élève ait modifié son programme d'études ou non, la proportion de ceux qui se réinscrivent dans leur collège d'origine est à la hausse. Celle des élèves continuant leurs études dans le même programme mais dans un collège différent est restée stable, alors qu'il y a moins d'élèves qui s'inscrivent dans un autre programme d'études et dans un autre collège. Bien qu'il ne soit pas possible d'établir avec certitude une relation avec le plan d'aide, on peut penser que les efforts des collèges en vue de favoriser encore plus l'intégration des nouveaux inscrits se sont traduits par une hausse de la réinscription à l'intérieur même de l'établissement.

Tableau 9
Taux de réinscription au troisième trimestre
Réseau public – ensemble de la population

Cohorte	Nombre N.I.	Moyenne	MP MC %	AP MC %	MP AC %	AP AC %	Total %
1998	48 155	75,1	60,8	14,4	2,2	6,8	84,2
1999	47 266	76,3	60,7	14,0	2,2	6,9	83,8
2000	45 427	76,2	61,2	14,1	2,1	6,6	84,0
2001	44 982	76,0	62,0	14,7	2,0	6,3	85,0

11. Le taux de réinscription total au troisième trimestre comprend les élèves réinscrits dans le même programme à leur collège d'origine (MPMC), les élèves réinscrits dans un autre programme à leur collège d'origine (APMC), les élèves réinscrits dans le même programme mais à un autre collège que leur collège d'origine (MPAC) et ceux qui se sont réinscrits dans un autre programme à un autre collège que leur collège d'origine (APAC).

L'analyse des données selon le secteur de formation montre que les progrès de la réinscription au troisième trimestre sont observés autant au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique. Au cheminement d'accueil ou de transition, la réinscription au troisième trimestre a connu son taux le plus élevé pour la cohorte de 2001, alors que la cohorte de 2000 s'est réinscrite en même proportion que celle de 1999. Il faut noter que les élèves inscrits au cheminement d'accueil ou de transition doivent normalement se réinscrire dans un autre programme dès le deuxième trimestre, ce cheminement étant temporaire, par définition.

Tableau 10
Taux de réinscription au troisième trimestre
Réseau public – secteur préuniversitaire

Cohorte	Nombre N.I.	Moyenne	MP MC %	AP MC %	MP AC %	AP AC %	Total %
1998	28 188	77,0	66,1	11,5	3,0	6,0	86,6
1999	27 683	78,2	66,0	11,1	3,0	5,9	86,0
2000	26 447	78,1	67,1	10,9	2,8	5,7	86,5
2001	25 853	78,0	68,3	11,3	2,7	5,1	87,4

Tableau 11
Taux de réinscription au troisième trimestre
Réseau public – secteur technique

Cohorte	Nombre N.I.	Moyenne	MP MC %	AP MC %	MP AC %	AP AC %	Total %
1998	16 022	73,3	66,2	9,5	1,3	5,8	82,8
1999	15 447	74,6	67,1	8,8	1,3	5,9	83,1
2000	14 763	74,6	68,0	8,3	1,3	5,7	83,3
2001	14 940	74,2	68,4	9,1	1,2	5,5	84,2

Tableau 12
Taux de réinscription au troisième trimestre
Réseau public – accueil ou transition

Cohorte	Nombre N.I.	Moyenne	MP MC %	AP MC %	MP AC %	AP AC %	Total %
1998	3 945	68,4	0,6	55,2	0,1	16,6	72,5
1999	4 136	69,9	0,9	52,6	0,1	17,5	71,1
2000	4 217	69,8	0,6	54,6	0,2	15,7	71,1
2001	4 189	69,8	0,6	55,8	0,2	16,4	73,0

L'évaluation des bilans des collèges publics montre que la réinscription au troisième trimestre a augmenté dans vingt-huit collèges, elle est restée stable dans quinze et elle a

diminué dans neuf autres. La réussite des cours au premier trimestre a augmenté dans vingt-deux des établissements qui ont haussé le taux de réinscription au troisième trimestre. Enfin, cinq des neuf collèges ayant connu une baisse du taux de réinscription ont aussi eu une diminution de la réussite des cours au premier trimestre.

La réinscription au troisième trimestre au secteur privé

Au secteur privé, la réinscription au troisième trimestre a augmenté pour chacune des deux cohortes visées par le plan. Elle demeure toutefois inférieure au niveau atteint par la cohorte de 1998 et, en moyenne, les deux cohortes d'observation ont un taux de réinscription à peu près égal à celui des cohortes de référence. Des progrès ont été réalisés quant à la réinscription dans le même programme d'études au collège d'origine. Ce taux est en effet plus élevé pour les cohortes d'observation que pour les cohortes de référence.

Tableau 13
Taux de réinscription au troisième trimestre
Réseau privé – ensemble de la population

Cohorte	Nombre N.I.	Moyenne	MP MC %	AP MC %	MP AC %	AP AC %	Total %
1998	4024	77,8	73,2	7,3	4,4	6,1	91,0
1999	4028	79,0	72,9	6,3	3,6	5,7	88,5
2000	4072	78,9	73,5	6,3	2,9	6,3	89,0
2001	3996	78,8	74,1	6,2	4,1	5,6	90,0

La situation observée pour l'ensemble de la population reflète la progression du taux au secteur préuniversitaire car au secteur technique, la persévérance est moins élevée pour les deux cohortes visées que pour les deux cohortes précédentes. Il n'y a pas eu de progrès de la réinscription des élèves inscrits au cheminement d'accueil ou de transition; toutefois, les cohortes sont constituées d'un petit nombre d'élèves.

Tableau 14
Taux de réinscription au troisième trimestre
Réseau privé – secteur préuniversitaire

Cohorte	Nombre N.I.	Moyenne	MP MC %	AP MC %	MP AC %	AP AC %	Total %
1998	2777	80,8	76,0	7,4	5,6	5,0	94,0
1999	2795	81,5	75,4	7,3	4,5	4,2	91,4
2000	2785	81,9	77,6	7,0	3,3	4,7	92,6
2001	2762	81,7	78,1	6,8	5,4	3,9	94,2

Tableau 15
Taux de réinscription au troisième trimestre
Réseau privé – secteur technique

Cohorte	Nombre N.I.	Moyenne	MP MC %	AP MC %	MP AC %	AP AC %	Total %
1998	1174	70,6	71,1	3,2	2,0	7,8	84,1
1999	1199	72,6	69,0	2,3	1,7	8,8	81,8
2000	1259	71,7	65,8	3,3	2,1	9,5	80,7
2001	1192	71,4	67,5	2,9	1,3	9,1	80,8

Tableau 16
Taux de réinscription au troisième trimestre
Réseau privé – accueil ou transition

Cohorte	Nombre N.I.	Moyenne	MP MC %	AP MC %	MP AC %	AP AC %	Total %
1998	73	71,2	0,0	65,8	0,0	20,5	86,3
1999	34	68,5	2,9	55,9	0,0	20,6	79,4
2000	28	70,1	7,1	60,7	0,0	21,4	89,2
2001	42	67,5	0,0	57,1	0,0	19,0	76,1

Les données par collège indiquent que la réinscription au troisième trimestre a augmenté dans trois collèges privés, qu'elle est restée stable dans six et qu'elle a diminué dans quatre autres.

La diplomation

À l'exception de la cohorte des nouveaux élèves inscrits au secteur préuniversitaire à l'automne 2000, les autres groupes dont les statistiques de diplomation sont connues n'ont pu bénéficier des mesures touchant la réussite des cours à la première session ou la réinscription au troisième trimestre. En conséquence, le plan d'aide a eu un impact limité sur leur cheminement scolaire et sur leur diplomation. Toutefois, les mesures visant à promouvoir la diplomation des sortants et la relance des « quasi-diplômés » ont pu contribuer à une hausse du taux de diplomation en durée prévue et deux ans après la durée prévue.

La durée prévue des études étant spécifique à chacun des deux secteurs de formation, la diplomation sera étudiée selon les secteurs de formation.

La diplomation au secteur public

Au secteur préuniversitaire, les taux de diplomation sont en augmentation depuis 1995. Le taux en durée prévue a légèrement augmenté chez les cohortes visées par le plan d'aide à la réussite. La diplomation deux ans après la durée prévue, incluant l'obtention du diplôme d'études professionnelles (DEP), a aussi augmenté chez les cohortes d'observation. L'augmentation est attribuable à l'accroissement du taux d'obtention du diplôme d'études collégiales car le taux d'obtention du diplôme d'études professionnelles est à la baisse.

Tableau 17
Diplomation
Réseau public – secteur préuniversitaire

Diplomation selon la durée prévue		Diplomation 2 ans après la durée prévue			
Cohorte	Taux d'obtention d'un DEC total %	Cohorte	Taux d'obtention d'un DEC total %	Taux d'obtention d'un DEP total %	DEC + DEP total %
1997	38,0	1995	61,8	3,9	65,7
1998	38,1	1996	63,1	3,5	66,6
1999	38,2	1997	65,9	2,8	68,7
2000	38,5	1998	65,7	2,7	68,4

Au secteur technique, le taux de diplomation en durée prévue est aussi en hausse depuis 1995 et l'augmentation s'est poursuivie chez les cohortes visées par le plan d'aide à la réussite, soit celles de 1998 et de 1999. Le taux de diplomation deux ans après la durée prévue (DEC et DEP combinés) est aussi en augmentation; la cohorte de 1997 a notamment connu une hausse importante du taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales. Comme au secteur préuniversitaire, c'est le groupe de diplômés du collégial qui a augmenté alors que la proportion d'élèves obtenant le DEP est à la baisse.

Tableau 18
Diplomation
Réseau public – secteur technique

Diplomation selon la durée prévue		Diplomation 2 ans après la durée prévue			
Cohorte	Taux d'obtention d'un DEC total %	Cohorte	Taux d'obtention d'un DEC total %	Taux d'obtention d'un DEP total %	DEC + DEP total %
1996	28,9	1994	50,0	9,0	59,0
1997	32,0	1995	51,5	8,7	60,2
1998	32,7	1996	52,1	7,9	60,0
1999	33,1	1997	54,7	7,4	62,1

La durée prévue des études des nouveaux élèves inscrits au cheminement d'accueil ou de transition est de trois ans. Chez ces élèves, la diplomation en durée prévue des deux

cohortes d'observation est sensiblement la même que celle des cohortes de référence. Toutefois, la diplomation deux ans après la durée prévue a augmenté (DEC et DEP combinés), encore une fois grâce à la hausse de l'obtention du diplôme d'études collégiales.

Tableau 19
Diplomation
Réseau public – accueil ou transition

Diplomation selon la durée prévue		Diplomation 2 ans après la durée prévue			
Cohorte	Taux d'obtention d'un DEC total %	Cohorte	Taux d'obtention d'un DEC total %	Taux d'obtention d'un DEP total %	DEC + DEP total %
1996	11,7	1994	30,4	14,9	45,3
1997	12,5	1995	31,3	14,6	45,9
1998	12,8	1996	33,0	14,2	47,2
1999	11,6	1997	35,6	11,8	47,4

La diplomation au secteur privé

Au secteur préuniversitaire, la diplomation en durée prévue des deux cohortes d'observation a été, en moyenne, plus élevée que celle des deux cohortes de référence. L'obtention du diplôme d'études collégiales deux ans après la durée prévue est aussi à la hausse, alors que moins d'élèves obtiennent un diplôme d'études professionnelles. Il faut toutefois noter que moins de 1 % des élèves sont dans cette situation.

Tableau 20
Diplomation
Réseau privé – secteur préuniversitaire

Diplomation selon la durée prévue		Diplomation 2 ans après la durée prévue			
Cohorte	Taux d'obtention d'un DEC total %	Cohorte	Taux d'obtention d'un DEC total %	Taux d'obtention d'un DEP total %	DEC + DEP total %
1997	62,0	1995	80,5	0,9	81,4
1998	64,4	1996	80,3	0,8	81,1
1999	63,8	1997	81,5	0,6	82,1
2000	64,2	1998	83,1	0,5	83,6

Au secteur technique, la diplomation en durée prévue a fluctué d'une cohorte à l'autre; il ne se dégage pas de tendance claire. Le taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales deux ans après la durée prévue est plus élevé chez les cohortes visées par le plan que chez les cohortes de référence; le taux d'obtention d'un diplôme d'études professionnelles est à la baisse.

Tableau 21
Diplomation
Réseau privé – secteur technique

Diplomation selon la durée prévue		Diplomation 2 ans après la durée prévue			
Cohorte	Taux d'obtention d'un DEC total %	Cohorte	Taux d'obtention d'un DEC total %	Taux d'obtention d'un DEP total %	DEC + DEP total %
1996	38,4	1994	49,1	5,7	54,8
1997	42,7	1995	51,8	5,0	56,8
1998	43,4	1996	50,3	4,3	54,6
1999	40,8	1997	53,9	4,3	58,2

L'importante fluctuation des données relatives aux élèves inscrits au cheminement d'accueil ou de transition au secteur privé ne permettent pas de se prononcer sur l'évolution des taux de diplomation de ces élèves. Il faut toutefois remarquer que ces derniers diplôment en plus grande proportion que les élèves inscrits au secteur technique. Cette situation est particulière au réseau privé. Bien que les cohortes soient composées d'un petit nombre d'élèves, les taux semblent indiquer une réelle singularité dans la diplomation des élèves inscrits à la session d'accueil et d'intégration au réseau privé. Une analyse plus approfondie serait nécessaire pour mieux en connaître les causes.

Tableau 22
Diplomation
Réseau privé – accueil ou transition

Diplomation selon la durée prévue		Diplomation 2 ans après la durée prévue			
Cohorte	Taux d'obtention d'un DEC total %	Cohorte	Taux d'obtention d'un DEC total %	Taux d'obtention d'un DEP total %	DEC + DEP total %
1996	47,6	1994	61,3	4,5	65,8
1997	47,8	1995	66,1	5,9	72,0
1998	52,0	1996	65,1	4,8	69,9
1999	20,6	1997	50,7	0,0	50,7

**Commission
d'évaluation
de l'enseignement
collégial**

Québec 