



AU COLLÉGIAL
L'orientation au cœur de la réussite

AVIS DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION
AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Avril 2002

Québec 

AU COLLÉGIAL

L'orientation au cœur de la réussite

AVIS DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Avril 2002

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à la Commission de l'enseignement collégial dont la liste des membres apparaît à la fin du document.

Rédaction :

Renée Carpentier, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement collégial.

Recherche :

Renée Carpentier, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement collégial;

Caroline Hamel, stagiaire à la permanence du Conseil;

Marie-Claude Roy et Véronic Thibaudeau, stagiaires, étudiantes au baccalauréat en anthropologie à l'Université Laval.

Soutien technique :

à la documentation : Francine Vallée,

à la cueillette et à la présentation des statistiques : Mélanie Julien et Bruno Bérubé,

au secrétariat : Linda Blanchet,

à l'édition : Michelle Caron,

à la révision linguistique : ministère de l'Éducation

à la relecture : Bernard Audet

Avis adopté à la 506^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 15 février 2002.

ISBN : 2-550-39027-X

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2002

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	7		
CHAPITRE 1			
ABORDER L'ORIENTATION DANS UNE PERSPECTIVE ÉDUCATIVE ET COMME UN PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT	11		
1.1 L'ORIENTATION DANS UNE PERSPECTIVE ÉDUCATIVE	11		
1.2 L'ORIENTATION COMME PROCESSUS DÉVELOPPEMENTAL	13		
1.3 L'ORIENTATION COMME UNE DYNAMIQUE INDIVIDU-MILIEU	16		
1.3.1 <i>L'orientation et la société : un lien étroit</i>	17		
1.3.2 <i>L'appartenance sociale : une influence majeure en orientation</i>	18		
1.3.3 <i>Le système scolaire : facteur déterminant de l'orientation</i>	22		
CONCLUSION	25		
CHAPITRE 2			
POUR MIEUX AGIR AUPRÈS DES JEUNES : CHERCHER D'ABORD À LES CONNAÎTRE	27		
2.1 DES INDICES MULTIPLES D'UN MALAISE LIÉ À L'ORIENTATION DES JEUNES	27		
2.1.1 <i>Des indications relatives à la précision des choix</i>	27		
2.1.2 <i>Des paramètres évocateurs du rapport des élèves à l'orientation</i>	29		
2.1.3 <i>Des phénomènes qui se dégagent des indicateurs de cheminement</i>	31		
2.2 UN MALAISE NI EXCLUSIF NI GÉNÉRALISABLE À L'ENSEMBLE DE LA JEUNESSE QUÉBÉCOISE	35		
2.3 UN REGARD SUR LES CHANGEMENTS SOCIAUX QUI AIDE À COMPRENDRE	37		
2.3.1 <i>Une société profondément transformée</i>	37		
2.3.2 <i>Des jeunes qui changent eux aussi</i>	40		
2.3.3 <i>Le collégial : une étape de plus en plus critique du cheminement</i>	42		
CONCLUSION	44		
CHAPITRE 3			
RECONNAÎTRE L'ENGAGEMENT DES COLLÈGES DANS CETTE COMPOSANTE DE LEUR MISSION	45		
3.1 DES RESSOURCES HUMAINES CRITIQUES	45		
3.1.1 <i>Les conseillères et conseillers d'orientation (CO)</i>	46		
3.1.2 <i>Les conseillères et conseillers en information scolaire et professionnelle (CISEP)</i>	48		
3.1.3 <i>Les aides pédagogiques individuels (API)</i>	49		
3.2 DES SERVICES DIVERSIFIÉS	50		
		3.2.1 <i>L'enquête de la Fédération des cégeps</i>	50
		3.2.2 <i>L'examen des plans de réussite des collèves</i>	52
		3.2.3 <i>Les sessions d'accueil et d'intégration (SAI)</i>	55
		3.3 DES SOURCES D'INQUIÉTUDE	56
		CONCLUSION	59
		CHAPITRE 4	
		INSCRIRE LE SOUTIEN À L'ORIENTATION AU CŒUR DE LA DYNAMIQUE DE LA RÉUSSITE	61
		4.1 PREMIER DÉFI – OPTER POUR UNE UTILISATION MOINS RIGIDE DES RÉSULTATS SCOLAIRES, DE MANIÈRE À ÉVITER DE PIÉGER L'ORIENTATION DES ÉLÈVES	62
		4.1.1 <i>Les résultats scolaires : un élément de prédiction de réussite éducative à nuancer</i>	63
		4.1.2 <i>Le danger de piéger l'orientation des élèves par une utilisation trop rigide des résultats scolaires</i>	64
		4.1.3 <i>Une sélection par les notes qui se renforce</i>	67
		4.2 DEUXIÈME DÉFI – EXPLOITER D'AVANTAGE LE POTENTIEL DU CURRICULUM DANS UNE OPTIQUE DE DÉVELOPPEMENT VOCATIONNEL	68
		4.2.1 <i>Des acquis à préserver</i>	68
		4.2.2 <i>Une première année à réorganiser</i>	69
		4.2.3 <i>Le changement de programme à voir comme une possibilité et non comme le mode d'exploration à privilégier</i>	71
		4.2.4 <i>D'autres aspects d'un potentiel à reconnaître pour mieux l'exploiter</i>	75
		4.3 TROISIÈME DÉFI – ASSURER LA RESPONSABILITÉ SYSTÉMIQUE ET INSTITUTIONNELLE DU SOUTIEN À L'ORIENTATION DES ÉLÈVES	78
		CHAPITRE 5	
		AXES DE DÉVELOPPEMENT ET RECOMMANDATIONS	85
		5.1 LES AXES DE DÉVELOPPEMENT	85
		5.2 LES RECOMMANDATIONS	89
		CONCLUSION	95
		BIBLIOGRAPHIE	97
		ANNEXE 1	
		DÉMARCHE ET COLLABORATION	103
		ANNEXE 2	
		INDICATEURS DE CHEMINEMENT SCOLAIRE	107

SIGLES ET ACRONYMES

ADV P	Activation du développement vocationnel et personnel
APAPI	Association professionnelle des aides pédagogiques individuels
API	Aide pédagogique individuel
ASOPE	Aspirations scolaires et orientation professionnelle des étudiants
BAC	Baccalauréat (diplôme universitaire de premier cycle)
CEC	Commission de l'enseignement collégial
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CISEP	Conseillère ou conseiller en information scolaire et professionnelle
CO	Conseillère ou conseiller d'orientation
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEC-BAC	Programme intégré donnant accès à un DEC et à un BAC
DEP	Diplôme d'études professionnelles
ECHO	Étude des cheminements et des objectifs
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MPS	Moyenne pondérée des résultats obtenus au secondaire
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OPCCOQ	Ordre professionnel des conseillères et conseillers d'orientation du Québec
SAI	Session d'accueil et d'intégration
SRAM	Service régional des admissions du Montréal métropolitain

Introduction

Le Conseil supérieur de l'éducation livre, dans le présent avis, une réflexion sur le rôle des collèges par rapport à l'orientation. **Il y rappelle les liens entre la réussite et l'orientation, en insistant sur le caractère orientant de tout système scolaire.** Le Conseil distingue la réussite éducative de la réussite scolaire, la première étant plus englobante que la seconde. **Il propose de considérer l'indécision vocationnelle comme un phénomène courant dans le développement des collégiennes et des collégiens.** Le Conseil invite donc les acteurs du système scolaire à tenir compte de ce phénomène pour mieux l'intégrer au processus éducatif. Ainsi pourront-ils mieux soutenir les élèves, vers la réussite scolaire certes, mais surtout vers la réussite éducative.

La préoccupation à l'égard du développement de mesures d'aide à la réussite n'est pas nouvelle. Elle fait partie de la réalité des collèges depuis de nombreuses années. La réforme du collégial lancée en 1993 s'inscrivait à cette enseigne. Celle qui s'amorce actuellement au primaire et au secondaire poursuit aussi cet objectif. La manifestation la plus récente de cette préoccupation pour la réussite des élèves, du moins celle que traduisent les taux de diplomation, s'intègre dans le développement de plans de réussite en réponse aux demandes du ministre de l'Éducation. Pour que cette initiative joue le rôle mobilisateur souhaité, tant par rapport à la réussite scolaire que par rapport à la réussite éducative des élèves, il importe de ne pas minimiser l'importance de la maturité vocationnelle des élèves. Le développement de cette maturité fait appel à un processus qui s'étend sur plusieurs années et qui prend de l'importance pour les jeunes à leur arrivée au collégial.

La nécessité d'offrir un meilleur soutien à cet égard dans les collèges a été affirmée, notamment en 1993, à l'occasion de l'énoncé de mesures de renouveau¹. Observant, au Québec comme ailleurs, un certain report des moments d'orientation

et l'arrivée dans les collèges d'un nombre de plus en plus grand de jeunes indécis par rapport à leur choix scolaire et professionnel, le ministre reconnaissait que cela exigeait « du collège qu'il assume de plus lourdes fonctions d'orientation et de transition² ». De leur côté, les collèges annonçaient encore récemment leur engagement à « reconnaître et valoriser le mandat d'accueil et d'intégration pour les clientèles à risques, et plus largement, la responsabilité liée à l'orientation des étudiants et des étudiantes³ ». C'est d'ailleurs dans cet esprit qu'ils invitaient le ministre à revoir sa lecture de la diplomation au collégial, de manière à prendre en considération le fait que des jeunes retournent au secondaire, à la suite d'un passage au collégial qui leur a permis de cheminer et de trouver leur voie.

Actuellement, les pressions pour l'augmentation des taux de diplomation soulèvent certaines inquiétudes qui laissent croire, par exemple, que l'importance de ce volet de la mission des collèges pourrait, malgré le discours officiel, être sous-évaluée dans les faits. Le Conseil s'en inquiète parce qu'il y a risque d'occulter les besoins des jeunes et, conséquemment, de ne pas leur accorder le soutien nécessaire. Il est d'avis que l'atteinte des objectifs de diplomation fixés peut même être compromise, si la réussite scolaire attendue des élèves ne s'inscrit pas dans un contexte qui a une signification particulière pour eux. **Considérant la réussite scolaire et la réussite éducative comme des réalités intimement liées, le Conseil trouve essentielle la reconnaissance de ce lien pour l'atteinte des objectifs de diplomation envisagés.**

L'orientation se présente comme une réalité difficile à vivre, surtout pour les jeunes du collégial. Cet ordre d'enseignement correspond, en effet, à une période de la vie où de nombreux choix doivent s'effectuer sur plusieurs plans à la fois. Les mutations sociales des dernières décennies ont même complexifié les cheminements des jeunes.

1. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, 1993, p. 6.

2. *Ibid.*, p. 12.

3. Fédération des cégeps, *La réussite et la diplomation au collégial: des chiffres et des engagements*, 1999, p. 111.

Dans une société très exigeante au regard de la qualification, une société où l'accès à l'enseignement supérieur est valorisé, c'est vraisemblablement à l'arrivée au collégial que se pose avec le plus d'ampleur la question de l'orientation. Voilà pourquoi le Conseil, considérant par ailleurs les changements amorcés au primaire et au secondaire par la réforme en cours, a entrepris cette réflexion sur l'orientation au collégial.

La réussite scolaire qui se mesure notamment par les résultats scolaires et l'obtention du diplôme ne s'oppose pas à la réussite éducative mesurable surtout par des indicateurs d'ordre qualitatif.

Ces deux concepts circonscrivent toutefois des réalités distinctes. **La réussite éducative prend d'ailleurs tout son sens dans le discours des premiers intéressés, soit les jeunes eux-mêmes.** Quand on leur donne la parole, on constate aisément que ce n'est pas d'abord la réussite scolaire qui les préoccupe. Les jeunes mettent l'accent sur des objectifs de développement personnel, la réussite scolaire n'ayant de sens à leurs yeux que dans la mesure où elle permet le développement de la personne et son insertion sociale⁴.

La conception d'abord éducative de la réussite se dégage explicitement de la définition qu'en donnent les jeunes du **secondaire** lorsqu'ils précisent, par exemple, qu'elle « passe obligatoirement par le développement de l'estime de soi » et qu'elle « signifie non seulement d'en ressortir plus savant, mais d'y avoir véritablement grandi⁵ ». C'est aussi ce que le discours de jeunes du **collégial** rappelle lorsqu'il met l'accent sur « la capacité de

voir clair dans son projet de vie, de le gérer de façon autonome et d'y consentir des investissements substantiels⁶ », ou encore quand ces jeunes soulignent que réussir, c'est connaître sa voie ou tout au moins avoir le sentiment de progresser en ce sens. Même à l'**université**, tout en étant conscients des exigences scolaires, les jeunes adultes semblent d'abord préoccupés par « l'atteinte d'objectifs personnels dans une des dimensions du projet de vie qui inclut des projets de toutes natures liés, par exemple, au travail, à la vie amoureuse, aux loisirs, à l'engagement social ou politique, etc.⁷ ».

En somme, on ne saurait comprendre le cheminement des jeunes sans faire référence à leur façon de concevoir la réussite. De toute évidence, leur approche diffère de celle qui ne se limiterait, par exemple, qu'à l'obtention d'un diplôme dans un temps donné ou même à l'obtention d'une qualification professionnelle répondant aux exigences du marché du travail. **Dans la conception de la réussite exprimée par les jeunes, il y a une référence essentielle à la notion de projet, à la réalisation de la personne, à son développement personnel et professionnel.**

Cette conception également véhiculée par d'autres acteurs sociaux, dont le Conseil, entretient des liens très explicites avec le développement personnel et vocationnel des élèves. Sans être le seul facteur qui distingue la réussite scolaire de la réussite éducative, la maturité vocationnelle demeure une condition essentielle pour parvenir à la réussite éducative. Elle peut même s'avérer indispensable à l'atteinte d'objectifs purement scolaires.

Les jeunes ont d'ailleurs rappelé, plus d'une fois, l'importance d'être accompagnés dans leur cheminement scolaire et vocationnel, en

4. Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial: réflexion à partir de points de vue étudiants*, 1995, p. 31. Ces données sont tirées d'une consultation faite par le Conseil. Une publication plus récente portant sur les conceptions de la réussite chez les cégépiens et les cégépiennes rappelle, elle aussi, l'importance que les jeunes accordent à la réussite personnelle de même que le sens qu'ils donnent à la réussite scolaire. Bernard Rivière, Louis Sauvé et Josée Jacques, *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, 1997.

5. Conseil permanent de la jeunesse, *Pour accroître la réussite éducative, le temps est venu*, 1996, p. 9.

6. Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions [...]*, p. 35.

7. Conseil supérieur de l'éducation, *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, 2000, p. 22.

particulier au collégial. Au-delà de l'expression du besoin, ils ont aussi, à maintes reprises, dénoncé les lacunes dans le soutien offert à cet égard, que ce soit par l'intermédiaire des avis du Conseil permanent de la jeunesse, dans le contexte des audiences de la Commission des États généraux sur l'éducation ou, plus récemment, lors du dernier Sommet du Québec et de la jeunesse. Ils ont plus d'une fois souligné les liens étroits qui existent entre la clarté du projet scolaire et professionnel, d'une part, et la motivation dans les études, d'autre part, et ce, au point de considérer le soutien à l'orientation des élèves comme une des priorités d'action des collèges⁸.

À l'écoute des besoins exprimés par les jeunes, **le ministre a réitéré l'importance de cette responsabilité du collégial** au regard de l'orientation scolaire et professionnelle des élèves. Il a d'ailleurs appuyé officiellement les collèges dans leur intention de développer une pédagogie de la première session et d'intervenir plus substantiellement pour aider les élèves à préciser leur orientation. Il s'est engagé à aborder l'orientation comme une priorité, lors du Sommet du Québec et de la jeunesse. Des budgets particuliers ont été accordés à cette fin⁹ et l'engagement du ministre apparaît clairement dans le *Plan stratégique 2000-2003* du ministère de l'Éducation¹⁰.

L'orientation scolaire et professionnelle doit aider à développer chez les élèves le pouvoir de choisir. Aussi le Conseil propose-t-il, pour favoriser la réussite des élèves, d'adopter cette perspective et de l'appliquer au processus éducatif. Le changement recommandé s'appuie sur trois axes de développement explicités dans les cinq chapitres du présent avis. Le **premier chapitre** réunit les assises théoriques de cette réflexion.

Cette présentation paraissait nécessaire pour cheminer de manière éclairée dans la lecture du système. L'orientation s'y révèle comme un processus développemental sur lequel le système scolaire exerce un pouvoir structurant qu'il importe d'explicitier pour bien le comprendre et le maîtriser. Le Conseil rappelle tout particulièrement les liens qui unissent l'orientation et la réussite de même que ceux qui se tissent entre l'individu et son milieu, en soulignant la contribution particulière du système scolaire. Il met ainsi en lumière **un premier axe de développement faisant appel à une conception de l'orientation qui présente celle-ci comme un processus éducatif centré sur l'évolution de l'identité personnelle et professionnelle de l'élève, processus largement conditionné par les caractéristiques du système scolaire.**

Le **deuxième chapitre** examine de plus près la réalité des jeunes du collégial. On décrit leur malaise à l'égard de l'orientation à la lumière des changements sociaux, ce qui permet de déceler leurs besoins. L'indécision vocationnelle présentée comme un phénomène courant constitue un premier indice qu'un changement de perspective s'impose pour mieux répondre aux besoins des jeunes. On éviterait de cette façon le piège qui consisterait à n'envisager que le redressement de leurs parcours pour les rendre plus conformes à celui que le système scolaire a valorisé jusqu'à maintenant. **Le Conseil expose ainsi le deuxième axe de sa réflexion qui l'amène à considérer l'indécision vocationnelle des élèves du collégial comme un phénomène courant de leur processus de développement.**

Les **troisième et quatrième chapitres** traitent du **troisième axe retenu. Le Conseil propose, cette fois, une conception du soutien à l'orientation qui place ce dernier au cœur des stratégies d'aide à la réussite éducative, dans une approche intégrée où les responsabilités systémiques et institutionnelles sont prises en considération.** Le Conseil présente d'abord, dans le **troisième chapitre**, un aperçu du soutien à l'orientation offert dans les collèges. Il y constate l'ampleur et la

8. Conseil permanent de la jeunesse, *Une « cure de jeunesse » pour l'enseignement collégial*, 1992 et *L'éducation dans tous ses états*, 1995.

9. Il est fait allusion ici au fonds pour la jeunesse qui comportait un volet propre à l'orientation.

10. Ministère de l'Éducation du Québec, *Plan stratégique 2000-2003*, p. 15.

diversité des mesures d'aide à la réussite. L'intégration réelle de l'orientation à la dynamique de la réussite, intégration qui lui paraît pourtant essentielle à la réussite éducative des élèves, soulève toutefois certaines inquiétudes. Cela vient renforcer l'idée d'un changement de perspective.

Le Conseil explicite ensuite, dans le quatrième chapitre, ce qu'il envisage pour offrir le meilleur soutien possible aux élèves du collégial. Il propose d'agir dans une perspective renouvelée qui invite les acteurs scolaires à mettre l'accent sur la réussite éducative. Cela suppose, selon lui, de percevoir la maturité vocationnelle comme une donnée essentielle de la réussite, d'aborder l'indécision vocationnelle comme un phénomène courant dans le développement des jeunes pour finalement intégrer l'orientation au processus éducatif, dans un contexte où la concertation des différents acteurs s'impose. Sont rassemblés, dans ce chapitre, des éléments de **mise en œuvre du changement de perspective proposé, éléments regroupés autour de trois défis**. Le **premier défi** convie le ministre et les différents acteurs scolaires à opter pour une utilisation moins rigide des résultats scolaires de manière à éviter de piéger l'orientation des élèves. Le **deuxième défi** évoque la nécessité d'exploiter davantage le potentiel du curriculum dans une optique de développement vocationnel. Enfin, le **troisième défi** rappelle l'importance d'assumer la responsabilité systémique et institutionnelle du soutien à l'orientation des élèves. Le **dernier chapitre de l'avis, soit le cinquième**, comprend l'ensemble des recommandations que le Conseil adresse au ministre de l'Éducation ainsi qu'aux autres acteurs scolaires.

CHAPITRE 1

Aborder l'orientation dans une perspective éducative et comme un processus de développement

À quoi fait-on référence plus particulièrement lorsqu'il est question d'orientation? Pour répondre à cette question, le Conseil situe d'abord l'orientation dans une perspective éducative. En rappelant ensuite qu'il s'agit d'un processus développemental, il cerne les concepts d'identité, de maturité et d'indécision vocationnelles. Il aborde, finalement, la dynamique individu-milieu dans laquelle se profilent les cheminements individuels et où l'apport du système scolaire est majeur. Comme **premier axe** de développement, le Conseil fait appel à **une conception de l'orientation scolaire et professionnelle qui présente celle-ci comme un processus éducatif centré sur le développement de l'identité personnelle et professionnelle de l'élève, processus largement conditionné par les caractéristiques du système scolaire.**

1.1 L'orientation dans une perspective éducative

À une certaine époque, **l'orientation évoquait l'idée de l'expert** qui suggère des choix à la personne après avoir fait un diagnostic en tenant compte de ses aptitudes et des exigences des différentes professions. Avec le développement des connaissances dans le domaine – incluant l'élargissement de ses assises disciplinaires – et l'évolution éclatée du marché du travail, notamment, **d'autres conceptions de l'orientation se sont développées. Ces conceptions mettent davantage en relief l'idée de processus développemental, de cheminement, d'éducation, l'idée d'une démarche plutôt que d'un produit.** Sans condamner les diagnostics d'aptitudes, notons que ceux-ci sont maintenant utilisés dans un autre contexte, dans une perspective où l'on ne se limite plus à confirmer une situation de fait, mais où l'on permet, voire favorise, le développement de la personne, l'évolution de ses aptitudes et de ses intérêts, la construction de son identité. La réflexion sur l'orientation se fait de plus en plus dans le sens d'une éducation à l'orientation. Certains spécialistes, dont Huteau¹, diront que

l'éducation à l'orientation représente la forme la plus achevée de l'orientation.

Les façons contemporaines de concevoir l'orientation se distinguent aussi de celles qui les ont précédées par le fait qu'elles mettent l'accent sur la personne en cheminement plutôt que sur l'intervention du spécialiste. Aujourd'hui, le terme « orientation » évoque moins le travail des spécialistes que la démarche de la personne en cheminement. L'orientation appartient à la personne même et non aux spécialistes que celle-ci peut solliciter au cours de sa démarche. L'orientation suppose aussi que l'individu dispose d'un certain pouvoir sur sa destinée. Une destinée dynamique et mouvante qui ne se limite plus à un choix pour toute la vie.

Cette **conception éducative de l'orientation** qui a inspiré plusieurs méthodes d'intervention n'est pas nouvelle, puisqu'il faut retourner au début des années 70 pour en retrouver les premières applications. L'une d'elles proviendrait d'ailleurs d'une initiative québécoise, soit l'Activation du développement vocationnel et personnel (ADVP)², et c'est par référence à cette conception que le cours *Éducation au choix de carrière* a été élaboré à l'intention des jeunes du secondaire. Bien qu'elle ne soit pas nouvelle, cette conception demeure d'actualité. Implantée, en France, dans les collèges en 1996 et dans les lycées depuis quelques années, la conception éducative de l'orientation a pris des formes variées³. Au Québec, les projets en émergence associés au concept d'« école orientante » semblent aussi s'en inspirer⁴.

1. Michel Huteau, « Psychologie et société : l'évolution du rôle et des méthodes des conseillers d'orientation des années 1920 à aujourd'hui », *Questions d'orientation*, n° 1, 1999, p. 21.

2. Mise au point par Pelletier, Noisieux et Bujold, cette façon de concevoir l'orientation est présentée par Huteau comme la première méthode systématique d'éducation à l'orientation.

3. Cette conception a donné lieu à une grande diversité d'approches. On en trouve une description dans Thierry Boy, Jean-Pierre Cartier, Pierre-Yves Pépin, Jean Guichard, Michel Huteau, Vincent Guillon et Hana Barbot, « Analyse des méthodes éducatives en orientation : présentation », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1999, vol. 28, n° 2, p. 157 à 223.

4. Ministère de l'Éducation du Québec, *L'école orientante : un concept en évolution*, 1999-2000, p. 44.

Plus particulièrement, l'éducation à l'orientation se présente comme « une tentative d'intervention sur le processus de formation des aspirations des jeunes⁵ » en leur fournissant « une méthodologie générale qui devrait leur permettre de résoudre au mieux leurs problèmes d'orientation actuels et futurs⁶ ». Elle a pour objet le développement de compétences « nécessaires à l'élaboration d'intentions d'avenir : capacité à explorer qui suppose non seulement la connaissance des sources d'information, mais aussi des attitudes mentales, capacité à prendre des décisions, à élaborer des stratégies, à planifier⁷ ». **Elle recherche la justification des choix faits, la prise de conscience des motifs des choix⁸. En effet, l'éducation à l'orientation postule que la capacité de faire des choix peut se développer et que, conséquemment, la rationalité individuelle peut s'améliorer :**

La nature même de l'acte éducatif implique de concevoir le sujet, non comme un simple produit social, stabilisé, esclave de fatalités, mais comme un processus en devenir, possédant toujours une certaine liberté lui permettant d'apprendre, de faire des choix et de changer⁹.

On y trouve l'idée d'apprendre à s'orienter, voire l'idée de développer le « pouvoir de choisir¹⁰ », pouvoir qui ne va pas de soi, surtout chez certains élèves. L'école peut les aider à développer ce pouvoir en leur fournissant des outils pour

contrôler leur milieu. En effet, l'école, tout comme la famille, agit sur les valeurs et sur les représentations des élèves et peut les amener à vivre des expériences dissonantes par rapport à leur milieu d'origine, modifiant ainsi leurs perceptions de leur propre personne et de leur avenir professionnel¹¹. Dans une perspective éducative, l'orientation se trouve ancrée dans le processus scolaire aussi parce que l'on postule que les savoirs peuvent avoir une valeur instrumentale par rapport aux choix d'orientation (entre autres en contribuant au développement de l'identité) et parce que les choix de l'élève donnent un sens à ses apprentissages¹².

Sans remettre en cause les fondements de cette conception de l'orientation, ses modalités d'application ne font pas toujours l'unanimité. Ainsi, au Québec, dans le contexte actuel de la réforme au primaire et au secondaire, il est prévu de retirer sous peu le cours *Éducation au choix de carrière*, et ce, malgré les objections formulées par différents acteurs du milieu de l'éducation¹³. Ce changement apporté au curriculum du secondaire ne signifie pas toutefois que l'on en conteste les assises théoriques. Une volonté d'adapter ses modalités d'application aux nouvelles réalités des jeunes justifie davantage cet aspect de la réforme. En France, l'application de la conception éducative de l'orientation donne lieu, là aussi, à des points de vue différents qui rappellent d'ailleurs que l'orientation comporte une dimension politique, en d'autres termes que l'orientation n'est pas neutre. Des commentaires à ce sujet, extraits de la recherche en France, permettent d'illustrer cette idée. Certains sont convaincus, par exemple, que l'éducation à l'orientation peut réellement contribuer « à enrichir les catégories de perception et

5. Michel Huteau, « L'éducation à l'orientation ne se limite pas à l'aide à la formation des projets », *Revue de l'Association française des administrateurs de l'éducation*, n° 73, premier trimestre 1997, p. 7-8.

6. Michel Huteau, *ibid.*, p. 13.

7. Michel Huteau, « Les méthodes d'éducation à l'orientation et leur évaluation », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 2, 1999, p. 228.

8. Denis Pelletier, *En attente active du hasard*, 1997, p. 5.

9. Jean-Pierre Cartier, « Peut-on choisir sans pouvoir choisir? », *Questions d'orientation*, n° 1, 1999, p. 97.

10. *Ibid.*, p. 95.

11. *Ibid.*, p. 96.

12. Georges Solaux, « L'éducation à l'orientation : les directives ministérielles et l'état de la recherche », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1999, vol. 28, n° 2, p. 302.

13. Le cours sera aboli, mais les objectifs demeurent par l'acquisition des compétences transversales.

d'appréciation des élèves des différents milieux¹⁴ ». Elle peut ainsi, selon eux, jouer un rôle majeur par rapport au développement optimal de la personne et même en vue de la réduction des inégalités devant les choix. Dépendant de ses modalités d'application et de son contexte de réalisation, d'autres personnes y voient plutôt une approche de régulation sociale, voire « une activité de propagande qui occulte une sélection scolaire et une répartition professionnelle injustes¹⁵ », ou encore « une évolution sémantique qui masque les fonctions sélectives de l'orientation¹⁶ ».

La diversité de ces points de vue, loin de remettre en question la pertinence de cette conception de l'orientation, signifie qu'elle peut avoir des objectifs différents, selon les contextes et les besoins. Elle rappelle que l'orientation n'est pas neutre, qu'elle peut répondre à des intérêts politiques différents, même divergents, et qu'il est sage de conserver un œil critique par rapport à l'application de toute approche.

D'entrée de jeu, le Conseil veut ainsi souligner que sa réflexion sur l'orientation s'inscrit dans une perspective éducative. Cette dernière n'est pas nouvelle puisqu'elle a donné lieu, ici et ailleurs, à plusieurs modalités d'application dont les résultats peuvent aussi se révéler fort différents selon les contextes. Il serait naïf, en effet, de croire qu'elle s'implante en dehors de tout enjeu politique, d'où l'importance de rappeler que **c'est essentiellement le pouvoir de l'élève sur ses choix qui est recherché par l'éducation à l'orientation, pouvoir que l'école peut et doit aider à construire**. Et s'il importe d'affirmer ce principe, il convient aussi de se donner les moyens d'en vérifier l'application pour être en mesure d'y apporter, au besoin, les adaptations nécessaires.

1.2 L'orientation comme processus développemental

Les intérêts politiques divergents ne sont pas les seuls responsables des variations observées dans les modalités d'application de cette conception éducative de l'orientation. **Ces modalités varient aussi selon les besoins et surtout selon le niveau de développement des personnes**. S'il est question d'adultes ou encore de jeunes de 16 ou 17 ans, par exemple, les besoins changent, les stratégies d'action aussi. Dans le cas des jeunes en formation initiale, il est fréquent d'**associer le processus d'orientation au développement de l'identité** de la personne¹⁷. L'orientation est alors conçue comme un cheminement continu au cours duquel la personne, partant de ses ressources individuelles, construit sa propre identité et la transpose sur le plan professionnel (les aspects personnels et vocationnels du développement étant intimement liés). Cette construction s'opère au sein d'influences multiples issues notamment des milieux familial, social et scolaire. La littérature spécialisée sur l'orientation accorde une attention particulière à la construction de l'identité de la personne à travers la démarche d'orientation, c'est-à-dire à la construction des caractéristiques de sa personnalité (intérêts, valeurs, aptitudes, etc.) plutôt qu'à la simple conscience de ses attributs. Plusieurs spécialistes considèrent d'ailleurs que bien des problèmes d'orientation sont en fait des problèmes liés à des lacunes dans la construction de l'identité¹⁸.

L'identité ou encore la personnalité – ces deux termes étant souvent employés comme synonymes – renvoie à l'ensemble des caractéristiques d'une personne, au « sentiment d'être un, d'être unifié; c'est le fil conducteur, ce qui organise l'expérience individuelle¹⁹ ». L'identité constitue en

14. Georges Solaux, *op. cit.*, p. 323.

15. *Ibid.*, p. 300.

16. Catherine Agulhon, « L'orientation dans le second degré : un processus central et paradoxal », *Perspectives documentaires en éducation*, 2000, n^{os} 50-51, p. 27.

17. On en trouve une illustration très explicite dans Luc Bégin, Michel Bleau et Louise Landry, *L'école orientante: la formation de l'identité à l'école*, 2000.

18. Michel Bleau, « L'orientation? On peut aller plus loin », *L'Orientation*, vol. 13, n^o 1, p. 10.

19. *Ibid.*, p. 10.

quelque sorte une « grille à partir de laquelle le sujet considère le milieu qu'il essaie d'influencer dans le sens de ses propres intentions²⁰ ». Elle lui sert de référence à la fois pour se représenter les composantes de son univers et pour se construire à travers lui. L'identité donne du sens à ce qu'une personne fait dans les différentes sphères d'activité, y compris à l'école. En somme, elle rend possible le développement de son identité professionnelle.

À une certaine époque, l'identité était perçue comme une réalité statique. Dans la pratique contemporaine, **il est davantage question d'une identité à construire que d'une identité à connaître, d'une identité malléable que d'une identité stable. En outre, elle ne peut se comprendre sans référence aux structures des rapports sociaux, puisque c'est précisément dans ces « structures que l'individu déploie certains jeux en fonction des interactions qu'il vit²¹ »**. L'orientation se développe donc dans un contexte où l'individu interagit avec son milieu.

Ainsi définie, **l'orientation est une composante d'un processus éducatif qui permet à l'identité de se construire** « à travers des activités intellectuelles, scientifiques, sociales, physiques, artistiques et culturelles, et ce, en interaction avec des adultes²² ». On pourra alors dire qu'une personne est orientée quand « l'adéquation entre l'organisation identitaire de l'individu (ce qu'il est, sa dynamique personnelle) et l'activité (scolaire, professionnelle, etc.) dans laquelle il s'engage est possible. Or, cette adéquation ne sera possible que

lorsque l'identité de la personne sera suffisamment construite et bien construite²³ ».

Selon Bégin, Bleau et Landry, le processus d'orientation comporte trois étapes, soit la construction de l'identité, la clarification de l'identité (la connaissance de soi) et la transposition de cette identité en termes professionnels²⁴. La construction de l'identité, posée comme un préalable aux deux autres étapes, suppose la confrontation provoquée de la personne avec un ensemble de dimensions structurantes de la personnalité, confrontation se déroulant dans une perspective développementale. C'est dire qu'avant de constater ce que l'on est, il faut avoir l'occasion de se construire dans des circonstances diverses que l'école et le milieu, dont la famille, peuvent provoquer à des fins de développement. On parle alors de pratiques, d'activités ou d'interventions qui pourront agir « comme pression développementale sur le système identitaire de l'élève²⁵ ».

On voit aussi l'orientation comme une démarche qui, selon une conception couramment utilisée, celle de Super notamment²⁶, comprendrait quatre étapes correspondant à différentes tâches développementales, à savoir une étape d'*exploration* pendant laquelle l'élève prend connaissance des possibilités, une étape de *crystallisation* qui fait référence à l'identification d'un domaine qui rejoint ses intérêts et ses aptitudes, une étape de *spécification* où l'élève élabore un projet plus précis et une étape de *réalisation* où son projet se concrétise.

20. Jean Guichard, « Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29, n° 1, 2000, p. 181.

21. *Ibid.*, p. 184.

22. Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, *Miser sur l'orientation : donner un sens au projet éducatif*, mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, 1995, p. 26.

23. Louise Landry, « L'orientation à l'école et l'école orientante », *L'Orientation*, vol. 11, n° 2, été 1998, p. 5.

24. Luc Bégin, Michel Bleau et Louise Landry, *op. cit.*

25. *Ibid.*, p. 57.

26. Super définissait l'orientation comme « le processus qui consiste à aider une personne à se former et à accepter une image intégrée et adéquate d'elle-même et de son rôle dans le monde du travail, à vérifier cette image au contact de la réalité et à la traduire en un choix réaliste pour elle-même et pour la société », Charles Bujold et Marcelle Gingras, *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches*, 2000, p. 15.

On dira d'un individu qu'il fait preuve de maturité vocationnelle dans la mesure où il peut s'acquitter des tâches qui correspondent à son niveau de développement. Plus concrètement, de 14 à 25 ans, les jeunes devraient être en mesure, selon Super, d'accomplir trois tâches vocationnelles particulières, soit : la cristallisation, la spécification et l'actualisation ou réalisation d'une préférence vocationnelle²⁷.

En se référant au curriculum scolaire, on peut aussi distinguer les objectifs correspondant aux grandes étapes de la scolarisation :

À la fin du primaire, les élèves devraient être sensibilisés à la réalité du monde scolaire qui les attend au secondaire et à l'idée des choix qu'ils auront à faire [...].

Le premier cycle du secondaire devrait permettre une première exploration de soi et une sensibilisation au monde du travail [...].

Le deuxième cycle du secondaire devrait permettre de personnaliser la démarche d'orientation de l'élève [...].

Lorsque l'élève termine le secondaire, il devrait avoir suffisamment construit son identité pour avoir une idée de sa direction (secteur d'études ou de travail) et de son niveau d'aspirations professionnelles (niveau d'études), il aura une bonne idée des besoins importants pour lui, par opposition à ses besoins de moindre importance. Concrètement, cela signifie que l'élève qui envisage des études techniques devrait avoir au moins deux choix valables et réalistes dans lesquels il fera sa demande d'admission au cégep. Celui qui envisage des études générales devrait avoir identifié plusieurs professions avec des éléments communs permettant de préciser quelques cheminements privilégiés;

au cours de ses études collégiales, il pourra alors valider et préciser son cheminement ultérieur. L'objectif principal à atteindre au deuxième cycle du secondaire est d'établir des priorités au regard de leur orientation en général et de leur cheminement scolaire et professionnel²⁸.

Si ce découpage du processus au fil des années scolaires s'applique à certains élèves, tous ne s'y conforment pas. Aussi faut-il le voir comme un modèle idéal et non comme un schème généralisé. La réflexion présentée au deuxième chapitre portant sur la réalité des jeunes d'aujourd'hui commande de telles réserves. En effet, lorsqu'ils arrivent au collégial, les jeunes ne sont pas tous rendus aux dernières étapes du processus d'orientation, tel qu'il a été défini précédemment. Les mutations sociales des dernières décennies n'y sont d'ailleurs pas étrangères.

Quant à la **maturité vocationnelle**, elle se définit par référence à la capacité d'un individu d'exécuter certaines tâches développementales généralement attendues d'une personne de son âge. On peut aussi dire, plus simplement, que la maturité vocationnelle permet à un individu de s'engager par rapport à son devenir, de prendre conscience de ses besoins, de s'inscrire dans une démarche active d'information, d'être proactif dans ses relations avec son milieu²⁹ et, finalement, apte à se projeter dans l'avenir.

L'**indécision vocationnelle**, pour sa part, s'oppose plus ou moins à la maturité vocationnelle, dépendant du type d'indécision dont il est question. Dosnon la décrit comme :

[...] l'incapacité d'une personne à choisir ou à s'engager dans un cours d'action particulier quand on lui demande de le faire ou quand, l'ayant sélectionné, elle éprouve un sentiment d'incertitude à propos du but visé. L'indécision voca-

27. Evelyne Gagné et Pierre Poirier, « La maturité vocationnelle de l'adolescent(e) du niveau collégial et les dimensions qui y sont associées », *L'Orientation professionnelle*, vol. 21, n° 3, hiver 1986, p. 71.

28. Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, *op. cit.*, p. 23-24.

29. Denis Pelletier, *op. cit.*, p. 8

tionnelle est opérationnalisée par un événement comportemental, par l'absence de formulation d'un choix scolaire ou professionnel en réponse à une question portant sur les intentions d'avenir (Critès 1969) et par l'expression de l'incertitude, d'un manque de confiance envers ce choix³⁰.

Dosnon distingue deux grandes formes d'indécision : l'*indécision développementale* et l'*indécision généralisée*. La première fait partie d'un processus de développement normal dans une démarche conduisant au choix professionnel et se résout avec le temps. Elle traduit un certain état d'immaturation. Elle s'exprime, notamment, par le doute, mais n'est pas l'indice de difficultés importantes. Elle peut même s'inscrire très positivement dans le processus d'orientation, comme en témoignent les précisions suivantes :

[...] la décision est un processus en boucle et [...] l'indécision n'est pas toujours un état qui doit être évité. Les personnes travaillent à leur décision, essaient une décision avant de se décider définitivement, se livrent à des activités d'exploration avant de se déterminer. Certaines formes d'indécision apparaissent donc comme étant saines et constructives dans la mesure où elles sont des états momentanés dans le processus global. Plus généralement, pour la problématique qui recommande de fonder la prise de décision sur l'incertitude positive (Gelatt 1989), l'indécision serait un signe de sagesse et d'ouverture d'esprit : confrontée à une grande quantité d'informations confuses et rapidement obsolètes, la personne ne peut qu'éprouver de l'incertitude face à l'avenir mais elle doit accepter cette incertitude : elle doit renoncer à la détermination de buts très précis qui risque d'inhiber la découverte de nouveaux buts et intégrer sa créativité à ce processus en assumant sa subjectivité³¹.

Par contre, l'*indécision généralisée* représente un réel problème puisqu'elle consiste en « une incapacité généralisée à prendre des décisions quels qu'en soient le thème et l'importance, même quand les conditions optimales du choix sont remplies³² ». À noter que, dans le présent document, lorsque le Conseil décrit l'indécision vocationnelle comme une composante d'un processus normal de développement, c'est à l'*indécision développementale* qu'il fait référence.

En mettant ici l'accent sur l'idée de processus développemental, le Conseil ne voulait pas s'engager dans une longue présentation théorique. Il croyait néanmoins nécessaire de définir quelques concepts de base et de rappeler certaines idées maîtresses. Celles-ci portent notamment sur le rôle de l'orientation dans le développement de l'identité, sur les liens qui unissent l'identité personnelle et l'identité professionnelle, sur les étapes ou phases de développement inhérentes au processus ainsi que sur la part de doute et d'indécision naturellement présente dans une telle démarche.

1.3 L'orientation comme une dynamique individu-milieu

L'orientation fait d'abord référence à une dynamique individuelle de l'ordre du développement de l'identité qui se traduit ultimement par l'expression de choix professionnels. La compréhension de cette dynamique en appelle toutefois une autre, puisque l'orientation se définit aussi par référence à une foule d'influences liées autant aux particularités d'une société donnée, aux positions occupées par les individus au sein de cette société – en raison de leur statut socio-économique, de leur appartenance ethnoculturelle ou de leur sexe, notamment – qu'aux caractéristiques du monde scolaire.

Souligner la dynamique individu-milieu, c'est dire aussi que **les choix qui découlent d'une démar-**

30. Odile Dosnon, « L'indécision face au choix scolaire ou professionnel : concepts et mesures », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 25, n° 1, 1996, p. 130.

31. *Ibid.*, p. 157.

32. *Ibid.*, p. 133.

che d'orientation ne se réduisent pas à des aspects essentiellement rationnels. La décision demeure, certes, d'ordre individuel mais elle résulte de représentations (des formations, des métiers, de la vie professionnelle, etc.) issues de la confrontation de l'individu avec les diverses composantes de son milieu³³. Le Conseil expose cette dynamique en rappelant, premièrement, que l'orientation professionnelle des individus varie, tant dans ses résultats que dans son processus, selon les caractéristiques de la société à laquelle ils appartiennent, deuxièmement, que l'orientation se définit aussi par référence aux positions occupées par ces individus au sein de cette société et, troisièmement, que le système scolaire y exerce une influence majeure.

1.3.1 L'orientation et la société : un lien étroit

L'orientation – toujours considérée dans la perspective du cheminement de l'élève – **ne peut se comprendre sans faire référence aux particularités de la société**. On ne saurait croire que le développement d'une société n'a pas d'influence, ni sur la démarche des individus ni sur le soutien qui leur est offert. **La valeur qu'une société accorde à la scolarisation de même qu'à certains domaines de formation se traduit inévitablement dans le cheminement scolaire**. Ainsi, la fréquentation scolaire aura tendance à augmenter avec la valorisation de l'enseignement supérieur. Sous l'impulsion du développement des technologies de l'informatique notamment, on a vu croître significativement les demandes dans ce domaine. Par ailleurs, lorsque le travail devient de plus en plus précaire et que les liens qu'il entretient avec la formation sont moins visibles et moins linéaires, de nouvelles conceptions de la carrière et de nouveaux modes de cheminement professionnel voient le jour. **Un marché de l'emploi difficile peut avoir pour effet de prolonger la période de scolarisation et de reporter le moment des choix. Une croissance de l'emploi peut, au contraire, le précipiter.**

Au-delà de la réalité objective du travail, le sens que le travail prend dans un contexte donné peut aussi influencer le cheminement scolaire et professionnel des jeunes. Les propos qui suivent, empruntés à Berthelot, rappellent non seulement les changements qui s'opèrent dans nos sociétés modernes en ce qui a trait à la relation formation-emploi, mais aussi les changements qui se dessinent quant au sens même du travail. Dans ce contexte, où la réalité objective du travail change ainsi que la signification qu'il revêt, on pourrait difficilement s'attendre à ce que les parcours scolaires et professionnels demeurent immuables :

L'entrée au travail allait autrefois de soi [...]. On passait sans transition d'un statut à l'autre, et le travail ou l'activité, semblait constituer l'état naturel et le centre de gravité de l'âge adulte. Il apparaît aujourd'hui comme une construction juridique et administrative complexe à laquelle on n'aboutit qu'après un long, périlleux et tortueux parcours [...].

Réduit dans sa durée et dans sa densité, accessible à l'issue de parcours scolaires compliqués, perpétuellement menacé, inscrit dans le carcan de législations hypertrophiées, le travail acquiert un statut de profonde ambivalence³⁴.

Quand, dans une société donnée, le travail perd son statut de référence centrale, on comprend que les cheminements scolaires et professionnels s'en trouvent modifiés. Ces derniers se définissent relativement à l'espace social de référence propre à chaque individu, cet espace est lui-même inscrit dans le développement économique, social et culturel d'une société donnée. Voilà ce qui permet de dire que l'orientation apparaît comme le miroir d'une société et, en l'occurrence, aujourd'hui, le « miroir d'une société incertaine³⁵ ».

33. Georges Solaux, *op. cit.*, p. 320.

34. Jean-Michel Berthelot, *École, orientation, société*, 1993, p. 42-45.

35. *Ibid.*, p. 7.

Considérant le renouvellement des générations, Berthelot rappelle que « toute société en développement crée des fonctions nouvelles et, par conséquent, des parcours nouveaux³⁶ ». **Plus une société connaît de changements sur les plans économique, social et culturel, plus grande sera la tendance à la différenciation dans les choix professionnels.** Inversement, dans une société de type traditionnel, on observe, dit-il, une identification aux fonctions et aux parcours des parents³⁷. En percevant les liens qui existent entre le développement économique d'une société et la dynamique de l'orientation, on comprend alors que les critères définissant la normalité changent.

Le processus d'orientation peut être appelé à répondre à des objectifs sociaux et économiques très différents. Il s'inscrit dans des voies qui favorisent tantôt l'expression de la liberté de choix des individus, tantôt leur adaptation aux besoins en main-d'œuvre. Il se conçoit aussi bien dans une perspective de régulation sociale que de changement social³⁸. Les choix varient selon les lieux et les conjonctures. Par exemple, en période de crise, l'orientation professionnelle tend, semble-t-il, « à développer des activités d'urgence, conduites dans une perspective directive et sélective très marquée, qui tendent plus à répondre aux besoins du système productif du moment qu'aux demandes sociopersonnelles des individus et des groupes sociaux qui subissent la crise³⁹ ».

Des comparaisons internationales ont montré qu'il existe des perspectives bien différentes d'un pays à l'autre⁴⁰. On n'aborde pas l'orientation de la

même manière partout et ces choix ne sont pas indépendants des choix politiques qui gouvernent la société dans son ensemble aux différentes étapes de son développement. Dans certains pays, la préoccupation par rapport aux besoins en main-d'œuvre se pose même comme un préalable à la liberté de choix des individus. Sans la première, il sera impossible de prétendre un jour à la seconde fonction de l'orientation. Dans des contextes où les inégalités sociales (liées à la race, à l'ethnoculture, au sexe ou autre) sont importantes, le processus d'orientation essentiellement centré sur le sujet pourrait même être perçu comme une provocation tellement il semblerait factice⁴¹. Dans certains cas, il s'avère préférable de stimuler les aspirations des gens, alors que, dans d'autres, c'est l'adaptation des ambitions aux réalités du marché du travail qui convient le mieux⁴².

En définitive, l'orientation entretient toujours des liens relativement étroits avec le développement économique et social. Il convient de le souligner, d'abord parce que cela fait partie des influences présentes dans la dynamique individu-milieu propre à l'orientation. Cette précision s'impose ensuite parce que **le soutien à l'orientation peut constituer une façon de contribuer au développement d'une plus grande justice sociale, comme il peut également favoriser le maintien, voire le renforcement, des inégalités⁴³.** Ces liens doivent être explicités si l'on veut s'assurer que **le soutien à l'orientation favorise vraiment une plus grande équité sociale.**

1.3.2 L'appartenance sociale : une influence majeure en orientation

L'orientation ne peut pas, non plus, se comprendre sans référence à la position occupée par les différents acteurs dans une société donnée. De nombreuses études ont permis, en effet,

36. Jean-Michel Berthelot, *op. cit.*, p. 21.

37. *Ibid.*, p. 22.

38. Les efforts faits dans le sens de la déséxisation des emplois et l'accès des filles aux emplois non traditionnels en sont une application concrète.

39. Juan Fernandez Sierra, « L'orientation professionnelle intégrée dans les programmes scolaires : de la socialisation à l'éducation », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 2, 1999, p. 331.

40. Ulla Kann, « L'orientation professionnelle et le marché du travail : orienter pour changer ou pour domestiquer », *Perspectives*, vol. XVIII, 1988, p. 509-520.

41. *Ibid.*, p. 513.

42. *Idib.*, p. 514.

43. Michel Huteau, « Psychologie et société [...] », p. 23.

de constater que la situation sociale d'un individu détermine largement son espace de choix. Les différentes communautés ou les groupes d'appartenance (famille, groupes socioéconomiques, groupes culturels, etc.) ont tendance à instaurer des normes implicites ou explicites qui influent sur l'ensemble des perceptions de leurs membres, y compris celles qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes, de l'école et des professions. On verra plus loin que l'école peut renforcer ou, au contraire, atténuer ces effets. Bourdieu, sous le vocable d'*habitus*, y voit un déterminant majeur des choix vocationnels puisqu'il « introduit un écran entre l'individu et le monde qui l'entoure en le conduisant à des interprétations des événements qui lui sont particulières parce que dépendantes de son histoire⁴⁴ ». On doit comprendre toutefois que, bien qu'il soit très structurant, l'*habitus* peut aussi être façonné par l'école lorsqu'elle amène les gens à modifier leurs perceptions et leurs aspirations. Les jeunes de milieux modestes nourrissent souvent, par exemple, des aspirations peu élevées. Leurs expériences en milieu scolaire pourraient les conduire à hausser leurs aspirations, comme elles peuvent aussi confirmer leurs premières intentions.

Plusieurs études ont abordé tout particulièrement l'influence exercée par la famille⁴⁵ sur les cheminements scolaires et professionnels, notamment par les valeurs et les modèles qu'elle véhicule, par le soutien et l'encadrement qu'elle est appelée à offrir, par l'ouverture sur le monde qu'elle facilite ou contraint, par les aspirations que les parents nourrissent à l'égard de leurs enfants, voire aussi par la dynamique des rapports humains qui s'y exprime. La famille exerce un rôle variable mais néanmoins important, à tous les ordres d'enseignement. Cela peut être le cas au regard du choix d'un programme d'études et d'un établis-

sement universitaire⁴⁶ ou encore, plus fondamentalement, au regard du développement de l'identité vocationnelle⁴⁷. La famille peut apporter une contribution positive au développement des aspirations professionnelles, comme elle peut aussi favoriser le maintien des inégalités sociales.

L'examen des cheminements scolaires et professionnels, en contrôlant la variable socio-économique⁴⁸, indique d'importantes variations, par exemple, dans les croyances relatives à la carrière, dans les aspirations professionnelles ou encore dans les attitudes par rapport aux décisions d'ordre vocationnel. Dépendant de la position sociale des individus, l'information sur les professions prend des significations différentes et exerce des influences variables⁴⁹. Plus directement liée aux élèves du collégial, l'étude de Ricard montre bien qu'il existe des liens entre la situation socio-économique et la réussite (liens avec les absences aux cours, les abandons de cours, les échecs, l'interruption des études entre le secondaire et le collégial, notamment). Cette étude, comme d'autres avant elle, démontre aussi que le choix d'un type de formation (préuniversitaire ou technique) n'est pas étranger aux conditions socioéconomiques des élèves. Les jeunes dont les parents

44. Bourdieu cité par Georges Solaux, *op. cit.*, p. 323.

45. Voir notamment la recension faite à cet égard dans Charles Bujold et Marcelle Gingras, *op. cit.*, p. 204-205.

46. Pierre Chenard, « L'utilisation de l'information par les cégépiens de secteur général pour leur orientation vers l'université, une étude de sociologie institutionnelle », *Sociologie et sociétés*, vol. 20, n° 1, avril 1988, p. 81.

47. Odile Dosnon, *op. cit.*, p. 145.

48. Au Québec, c'est probablement la recherche ASOPE (aspirations scolaires et orientation professionnelle des étudiants) amorcée en 1970 qui, de par son ampleur et son caractère novateur à cette époque, a apporté la plus grande contribution à la connaissance des liens qui pouvaient exister entre le cheminement scolaire et l'origine sociale. Voir aussi la recension faite par M.T. Brown, C. Fukunaga, D. Umemoto et L. Wicker, « Annual Review, 1990-1996 : Social Class, Work, and Retirement Behavior », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 49, n° 2, p. 159 à 189.

49. Jean Guichard, « La double assise des pratiques en orientation : fondements conceptuels et finalités sociales », *Revista de Pedagogia*, vol. 1, n° 12, p. 105 à 127, cité par Charles Bujold et Marcelle Gingras, *op. cit.*, p. 210.

sont plus scolarisés, par exemple, sont plus nombreux à opter pour le préuniversitaire. D'ailleurs, les deux types de formation ne présentent pas les mêmes profils démographique, culturel et socioéconomique⁵⁰.

Plusieurs études⁵¹ documentent aussi le phénomène de différenciation des cheminements scolaires et vocationnels des élèves, selon le sexe. Elles montrent des variations majeures en ce qui a trait notamment à l'accès aux études, à la réussite de ces études, à leur durée, à la persévérance et aux comportements d'études. Ces différences, qui ne vont pas en s'amenuisant, illustrent de manière bien tangible l'existence de modèles culturels dont l'influence n'est pas négligeable. Les écarts observés sont significatifs, et ce, nettement à l'avantage des filles, du moins sur le plan scolaire⁵². Au chapitre des domaines d'études, les

choix sont manifestement moins stéréotypés aujourd'hui qu'hier, mais les modèles culturels n'ont pas complètement disparu pour autant. Ainsi, malgré les percées importantes faites dans plusieurs domaines traditionnellement réservés aux hommes, les femmes demeurent, sinon exclues, du moins sous-représentées, notamment en sciences appliquées et en techniques physiques⁵³.

Garçons et filles ne semblent pas non plus aborder l'orientation de la même manière, ni avec le même intérêt. C'est du moins le message livré par plusieurs personnes consultées. Elles ont dit plus précisément, lors des séances de consultation du Conseil, que les filles semblaient plus intéressées que les garçons à ce type de réflexion. Il semble aussi que les garçons et les filles évaluent différemment leurs possibilités d'accéder à certaines filières de formation et d'emploi. Les filles seraient plus portées que les garçons à croire qu'elles éprouveront des difficultés sur le marché du travail. Alors que les filles recherchent davantage l'épanouissement personnel à travers leurs études et la valorisation dans un métier, les garçons sont

50. Voir Philippe Ricard, *Les conditions socio-économiques des étudiants et des étudiantes des cégeps du Québec*, 1998, p. 87, pour une description détaillée des deux profils. D'autres études ont aussi fait état de ce phénomène dont celle de Ronald Terrill et Robert Ducharme, *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, 1994, p. 129-130, celle de Suzanne Veillette, Michel Perron et Gilles Hébert, *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial*, 1993 et celle du Conseil supérieur de l'éducation, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, 1992.

51. Voir notamment : Conseil supérieur de l'éducation, *L'Orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel*, 1989; *Les nouvelles populations [...]*; *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, 1993; *Des conditions [...]*; *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, 1999; *Réussir un projet [...]*. Voir aussi Ronald Terrill et Robert Ducharme, *op. cit.*, ainsi que la recension faite dans Charles Bujold et Marcelle Gingras, *op. cit.*, p. 223 à 253.

52. Pour illustrer cette avance des filles, au collégial, rappelons ici simplement : qu'elles sont maintenant plus nombreuses (proportionnellement et en nombre absolu) que les garçons à fréquenter les collèges; qu'elles accèdent au cégep plus jeunes qu'eux en s'y présentant plus souvent qu'eux sans retard scolaire; qu'elles y accèdent plus souvent au premier tour, avec des résultats supérieurs à ceux des garçons; qu'elles passent mieux qu'eux l'épreuve du premier trimestre, comme en témoigne la réussite des cours; qu'elles sont moins nombreuses qu'eux à abandonner leurs études

avant d'obtenir leur diplôme, tant à la formation technique qu'à la formation préuniversitaire; qu'elles sont plus nombreuses à obtenir le diplôme dans le temps prévu; que l'écart de réussite entre garçons et filles semble encore plus grand dans les milieux défavorisés économiquement; que les filles paraissent tirer un meilleur profit des mesures d'aide lorsqu'elles font partie des populations à risque; qu'elles manifesteraient, en outre, plus d'ouverture quant au soutien qui peut leur être apporté dans leur démarche d'orientation.

53. En 1997, les filles représentaient à peine 16 % des personnes inscrites en techniques physiques, et il semble que cette participation soit en train de décroître avec le retour en force des demandes dans le secteur hospitalier notamment. En 1999, on pouvait constater, par exemple, qu'à peine 1,1 % (528) des filles étaient inscrites à un programme menant à l'obtention d'un DEC dans le secteur de l'électrotechnique, alors que la proportion était de 17,5 % (7 092) chez les garçons. Inversement, pendant que 22,4 % (10 786) des filles étaient inscrites au secteur des services sociaux, éducatifs et juridiques, à peine 6,4 % (2 580) des garçons s'y retrouvaient (chiffrier sur les effectifs de l'enseignement collégial, données en date du 4 mars 2000). Ces données sont tirées du site Internet suivant: http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat_det. Direction des statistiques et des études quantitatives, Québec, ministère de l'Éducation.

perçus comme plus axés sur le moyen de gagner leur vie et la valorisation sociale. On observe aussi, chez ces derniers, une plus grande préoccupation pour la profession et les facteurs externes. Les filles, pour leur part, lient souvent leur projet professionnel à des facteurs comme la maternité et la vie de famille.

Par ailleurs, les statistiques sur les cheminements montrent que la poursuite des études à l'université, après une formation technique, concerne davantage les garçons que les filles⁵⁴. Elles indiquent également que les changements de programme sont proportionnellement moins fréquents chez les filles que chez les garçons, en particulier du côté de la formation technique⁵⁵. Une exclusion toutefois : le domaine des sciences⁵⁶. Ce dernier les attire en raison de leurs résultats scolaires, mais elles l'abandonnent souvent, comme en témoigne l'importance des changements de programme chez les nouvelles inscrites en sciences⁵⁷. De plus, même si les filles réussissent mieux que les garçons, la double carrière s'applique davantage aux femmes qu'aux hommes et, conséquemment, plusieurs sont tentées de faire des choix non justifiés par leurs capacités. Encore aujourd'hui, bon nombre de filles pensent qu'elles ne travailleront pas longtemps, ce qui oriente leurs choix. On ne s'étonne donc pas de constater que leur réussite scolaire ne se traduit pas nécessairement en réussite professionnelle de même niveau. En effet, sur le marché du travail, les filles convertissent plus difficilement que les garçons leur capital scolaire en capital socioprofessionnel⁵⁸.

Des études montrent également l'influence possible de l'appartenance à des communautés linguistiques et ethnoculturelles⁵⁹. Elles signalent des différences entre anglophones et francophones en ce qui a trait, notamment, à la fréquentation des différentes filières de formation ou encore à la réussite des études. On constate, par exemple, que les anglophones optent moins pour la formation professionnelle ou pour les formations techniques, qu'ils accèdent en plus grand nombre aux études universitaires et que, dès le secondaire, leurs taux de diplomation sont plus élevés que ceux des francophones. Plus particulièrement chez les cégépiennes et les cégépiens, Terrill et Ducharme ont observé des différences importantes quant aux aspirations à des études universitaires à long terme (maîtrise et doctorat)⁶⁰. Des études montrent aussi que les différents groupes ethniques ne partagent pas tous les mêmes valeurs ni n'ont les mêmes modes d'apprentissage :

On trouve fréquemment, chez certains groupes ethniques, un souci de l'excellence intellectuelle, une responsabilité individuelle face à la réussite, le désir de devenir les meilleurs dans leur domaine et une volonté inébranlable dans la poursuite de leurs objectifs [...]. Cette volonté de réussir à tout prix et de parvenir aux professions les plus convoitées marque très tôt le comportement des enfants qui viennent de ces groupes et leurs rapports avec le milieu⁶¹.

-
54. En 1998-1999, 23,9 % des sortants de la formation technique poursuivaient leurs études à l'université alors que la proportion était de 19,3 % chez les filles : ministère de l'Éducation du Québec, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2001, tableau 2.10. L'écart existe entre les comportements des filles et ceux des garçons depuis plusieurs années.
55. Voir les tableaux 2A et 3A de l'annexe II.
56. Voir le tableau 7 de l'annexe II.
57. Seules les sciences de la nature et les techniques physiques indiquent chez les filles des proportions de premier changement de programme supérieures à 30 %. Il s'agit de la proportion des personnes qui ont effectué au moins un changement de programme. Voir le tableau 7 de l'annexe II.
58. On constatait, par exemple, que les filles qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires s'inséraient sur le marché du travail encore plus

difficilement que les garçons qui avaient la même formation, qu'à qualification équivalente, les femmes n'accédaient pas à des emplois aussi prestigieux, et que, à qualification égale et même supérieure, elles n'avaient pas les mêmes niveaux d'emploi ni ne tiraient les mêmes revenus d'emploi. Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite [...]*, p. 16.

59. Voir notamment : Conseil supérieur de l'éducation, *L'Orientation scolaire [...]*, p. 65-66 et *L'enseignement supérieur [...]*, ministère de l'Éducation du Québec, *Bulletin statistique de l'éducation*, Élèves diplômés au secondaire et au collégial : analyse sociodémographique, n° 5, juin 1998; Charles Bujold et Marcelle Gingras, *op. cit.*, p. 269 à 282.
60. Ronald Terrill et Robert Ducharme, *op. cit.*, p. 116.
61. Conseil supérieur de l'éducation, *L'Orientation scolaire [...]*, p. 66.

1.3.3 Le système scolaire : facteur déterminant de l'orientation

L'orientation apparaît aussi comme un sous-produit du système scolaire, étant étroitement conditionnée par les particularités de ce système et la conception de la réussite qu'il incarne. Le système scolaire est lui-même orientant, peu importe qu'il le reconnaisse explicitement ou non. Dans la présente section, le Conseil décrit cette influence, d'abord en montrant que le système scolaire peut agir, directement ou indirectement, sur l'orientation des élèves par les effets structurants de ses diverses composantes, et ce, sans égards aux mesures dédiées à l'orientation. Il précise ensuite cette démonstration en considérant plus particulièrement l'utilisation des résultats scolaires.

1.3.3.1 Effets directs ou indirects de ses diverses composantes

En milieu scolaire, il n'y a pas que les services dédiés à l'orientation et à l'encadrement des élèves qui agissent sur la maturité des choix vocationnels et sur les cheminements scolaires et professionnels. **Les différents rouages de ce système et la combinaison de certains d'entre eux ont des effets déterminants.** Que ces derniers soient voulus ou non, directs ou indirects, ils demeurent importants et méritent d'être pris en considération. Les rouages en question concernent aussi bien les conditions d'admission ou de sélection, l'offre de formation (programmes et places disponibles), les particularités des activités éducatives offertes aux élèves, les caractéristiques des programmes de formation et les dispositions budgétaires, que les modalités de passage d'un ordre d'enseignement à l'autre. Tous ces traits du système scolaire, sans être directement liés au cheminement vocationnel des élèves, n'en ont pas moins pour effet de le conditionner et parfois très lourdement⁶². **C'est dire que le système scolaire peut lui-même contraindre ou faciliter, volontaire-**

ment ou non, le cheminement vocationnel des jeunes par les dispositions réglementaires ou autres qu'il privilégie. Ne pas tenir compte de ces influences, c'est ignorer le milieu immédiat de l'élève et son rôle déterminant.

Les effets du système sont directs, lorsque les conditions d'admission, par exemple, font en sorte que l'on refuse l'accès à certaines formations sur la base de résultats scolaires ou encore lorsque l'on contingente l'accès aux programmes de formation. Cependant, l'influence du système scolaire sur l'orientation des élèves n'est pas toujours aussi directe ni aussi perceptible. C'est le cas, par exemple, lorsqu'il laisse plus ou moins d'ouverture à l'expression des inégalités sociales. **Si le système scolaire peut contrer certaines inégalités sociales, il peut aussi contribuer à accroître leurs répercussions sur les cheminements.** Des études ont montré que plus le poids de la famille était grand dans le choix des filières de formation, plus on laissait de prise aux valeurs de ces différents milieux et, de ce fait, aux inégalités sociales. Une étude de Perrenoud, par exemple, où l'expérience française est comparée avec celle de la Suisse, pour ce qui est de l'accès au secondaire, montre qu'à réussite équivalente les inégalités sociales sont plus marquées en France, étant donné le poids plus grand des familles sur les décisions relatives à la poursuite des études. On a pu constater, entre autres phénomènes, que les stratégies des familles (perceptions de la difficulté des études, des qualités nécessaires pour réussir, etc.) variaient beaucoup selon les groupes sociaux, même lorsque les résultats scolaires étaient équivalents⁶³.

Considérant, cette fois, le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, des comparaisons internationales permettent de croire elles aussi que, lorsqu'il n'y a aucune contrainte réglementaire à l'accès, les stratégies familiales s'avèrent déterminantes. Dans ces conditions, une

62. Il en est question de façon plus explicite au quatrième chapitre du présent document.

63. Marie Duru-Bellat, *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, 1988, p. 158-159.

certaine forme d'autosélection vient conditionner les choix universitaires, laissant ainsi émerger les différenciations liées tant au sexe qu'à l'origine sociale. En d'autres termes, plus sont formalisés et explicités les critères de sélection permettant le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre, moins on donne de prise à l'expression des inégalités sociales d'origine⁶⁴.

Il en va de même des modalités de regroupement des élèves⁶⁵ (selon les aptitudes ou les champs d'études, par exemple) qui peuvent favoriser, sans qu'on le souhaite au départ, une certaine stratification sociale et renforcer les inégalités sociales d'origine. Prost⁶⁶ illustre ce phénomène dans une de ses études portant sur l'ouverture, au cours des années 60, d'une filière moins scolaire (baccalauréat professionnel) en vue de favoriser la démocratisation du système scolaire français. Au terme de son étude, Prost conclut à la régression du mouvement de démocratisation de l'enseignement, contrairement à ce qui était visé au départ par l'ajout de cette nouvelle voie de formation.

La raison en est que cette voie moins scolaire a été investie par certains groupes sociaux, conférant ainsi un pouvoir discriminant à la différenciation du curriculum. Cette initiative qui avait pour objectif de favoriser la réussite scolaire et ainsi de faciliter l'accès à l'enseignement supérieur, par des modalités différentes de formation, n'a pas atteint ses objectifs de départ. Une connotation particulière lui a été rattachée et elle n'a pas facilité, en conséquence, le cheminement vers l'enseignement supérieur. Cet exemple présente une autre facette de l'effet du système scolaire sur les cheminements vocationnels. Il montre aussi les contradictions susceptibles de se présenter entre des objectifs d'égalité des chances axés sur la

réussite scolaire et des objectifs d'égalité des chances considérés au regard des cheminements scolaires et professionnels⁶⁷. On voit que les moyens de favoriser l'un peuvent contribuer à défavoriser l'autre, du moins dans certains contextes. Lorsque l'on cherche à atteindre la réussite scolaire par des voies différenciées, il peut arriver que le jeu des acteurs fasse en sorte que les cheminements vocationnels en soient plus ou moins affectés. Ainsi, la différenciation du curriculum, pour bénéfique qu'elle puisse être au regard de l'accès à la réussite scolaire, peut, si on n'y prend garde, porter sa part d'effets non désirables sur l'orientation des élèves. De tels effets sont à craindre surtout si cette différenciation se produit tôt dans le cheminement de l'élève, si sa portée est grande et si elle implique des modalités physiques différentes, comme le recours à des établissements distincts de formation, étant donné le caractère moins facilement réversible de la bifurcation qui en résulterait⁶⁸.

Comprenons bien que l'intention ici n'est pas de discréditer les tentatives de diversification du curriculum, au contraire. Elle est plutôt de montrer que, si on n'y prend garde, cette diversification peut poser des contraintes au cheminement vocationnel de l'élève en bloquant plus ou moins son parcours, par exemple. Il importe de prendre garde à l'incompatibilité possible de certains objectifs dans un contexte donné. La dynamique du système ne doit pas non plus être considérée en excluant celle des acteurs. Dans un autre contexte, par exemple, la différenciation du curriculum telle que conçue dans l'expérience française citée plus haut aurait peut-être fourni d'autres résultats. On peut du moins en faire l'hypothèse.

1.3.3.2 Utilisation des résultats scolaires

Considérant cette fois les résultats scolaires, deux points de vue méritent ici une attention particulière pour mieux saisir les effets du système scolaire sur l'orientation des élèves. Le premier concerne la relation d'interdépendance qui unit

64. Marie Duru-Bellat, *op. cit.*, p. 167-168.

65. Hotchkiss et Borow (1996) cité par Charles Bujold et Marcelle Gingras, *op. cit.*, p. 205.

66. Antoine Prost, « L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation », dans Éric Plaisance (sous la direction de) « *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* », 1989, p. 156.

67. Marie Duru-Bellat, *op. cit.*, p. 167-168.

68. *Ibid.*, p. 157.

orientation et réussite⁶⁹. Le second fait référence au rôle joué par le système scolaire dans la construction de l'identité des personnes, le système agissant de ce fait comme un déterminant majeur des cheminements scolaires et professionnels.

✧ *Interdépendance de l'orientation et de la réussite*

C'est aussi à travers les liens qui unissent la réussite et l'orientation que l'on peut concevoir l'orientation comme un sous-produit du système scolaire. L'orientation et la réussite s'inscrivent d'abord dans une relation d'interdépendance, l'orientation étant à la fois cause et conséquence de la réussite. En d'autres termes, si l'élève réussit ses études, ce peut être parce que celles-ci ont un sens pour lui, dans la mesure où il a un projet, dans la mesure où ses études justifient à ses yeux les efforts qu'il doit consentir. Dans ce cas, **l'orientation se présente comme un facteur, une condition de réussite**. Nombreuses sont d'ailleurs les études⁷⁰ qui permettent de faire des liens entre certaines manifestations de réussite scolaire, comme la réussite des cours ou la persévérance scolaire et des problèmes d'orientation. Ces liens s'expliquent, pour l'essentiel, par des questions de motivation et d'engagement à l'égard des études

et ils situent l'orientation comme un facteur ou même comme une condition de réussite.

Inversement, si l'élève éprouve des difficultés à certaines étapes de son cheminement, ce peut être aussi parce qu'il n'arrive pas à trouver le sens de ses études. Ses difficultés scolaires, qui ne sont pas à confondre avec son potentiel réel, auront cependant pour effet de le contraindre significativement dans son cheminement scolaire et vocationnel, en restreignant sensiblement ses horizons. Elles engendreront éventuellement d'autres difficultés par la suite. C'est dire ici que **l'orientation peut être déterminée par les résultats scolaires et se présenter alors comme une conséquence plutôt qu'une cause de réussite**. Cela paraît normal lorsque les faibles résultats scolaires semblent tributaires du potentiel de l'élève. Cela pose problème, par contre, lorsque les piètres résultats scolaires se rattachent davantage à une question de maturité vocationnelle.

✧ *Système scolaire et construction de l'identité*

S'il est de mise de proposer que l'école prenne mieux en considération le développement de l'identité chez les jeunes, Guichard⁷¹ rappelle, à juste titre d'ailleurs, que **le système scolaire joue de toute manière un rôle fondamental dans la construction de l'identité des individus** et, ultimement, dans l'élaboration de leurs choix vocationnels. Partant de l'idée que l'éducation d'un individu se fait par l'immersion dans une pluralité de champs, le système scolaire est, selon lui, un de ces champs qui façonnent le développement des schèmes de perception et d'action, lesquels guident à leur tour les représentations, les jugements et les choix ultérieurs des individus. **Dans un système d'éducation donné, tous les individus ne développeront pas les mêmes schèmes de perception, non seulement pour des raisons psychologiques et socioéconomiques, mais aussi pour des raisons propres au système scolaire. La position que l'individu occupe dans ce système détermine ses schèmes de perception et en fin de compte ses représentations des professions.**

69. Dans l'introduction, on a distingué la réussite éducative de la réussite scolaire en soulignant le fait que l'orientation de l'élève est essentielle à sa réussite éducative.

70. Voir notamment Bernard Rivière, *Le décrochage au collégial. Le comprendre et le prévenir*, 1996 ainsi que plusieurs autres études auxquelles Rivière fait d'ailleurs référence, à savoir : Conseil permanent de la jeunesse, *Une « cure de jeunesse » [...]*; Carole Deguire, *Orientation et intégration*, 1996; De Ketele 1990 cité par Deguire; Vincent Tinto, *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 1987; M. Lemay et P. Tousignant, *Les décrocheurs du niveau collégial*, 1989; R. Terrill et R. Ducharme, *op. cit.*; Marcel Vigneault et S. St-Louis, « *Que s'est-il passé?* » *Relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits*, 1987. De plus, dans *Un cadre de référence pour la prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean*, mai 2001, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire situait en tête de liste des facteurs personnels, chez les élèves du collégial, les problèmes d'orientation.

71. Jean Guichard, « Cadres et formes identitaires [...] ».

L'école, selon Guichard, apparaît comme « un miroir structuré proposant à l'adolescent un certain reflet de lui-même [...] et ce miroir structuré devient fréquemment un miroir structurant⁷² ». C'est principalement par référence à la définition scolaire de l'excellence que ce reflet de lui-même, correspondant à la représentation qu'il se fait de sa propre personne, lui est communiqué. La construction de l'image de soi paraît d'ailleurs fortement liée à la réussite ou à l'échec, comme plusieurs études l'ont démontré⁷³. Cette position que l'individu adopte dans le champ scolaire n'est pas étrangère aux caractéristiques du système d'éducation d'une société donnée. Elle a des éléments en commun avec la conception de la réussite véhiculée dans ce système. Si ce dernier sélectionne fortement les élèves, s'il impose des filières rigides, s'il étiquette rapidement les individus sur la base du rendement scolaire, par exemple, il n'aura pas le même effet sur le développement des schèmes de perception des élèves qu'un système plus ouvert qui fournit aux élèves l'occasion de se reprendre à la suite de difficultés, qui est moins axé sur le classement des individus dès les premières années du parcours scolaire, etc. :

[...] le système scolaire informe – au sens de donner une forme – à la fois l'image de soi des élèves et leur manière de se projeter dans l'avenir. Le reflet scolaire de soi formé dans le miroir structuré qu'est le système scolaire est ainsi un puissant adjuvant à la formation des vocations⁷⁴.

Cet examen sommaire des facteurs psychologiques, socioéconomiques et scolaires rappelle la nécessité de prendre conscience des liens existant entre la genèse des intérêts, des valeurs et des aspirations professionnelles, genèse liée à la construction de l'identité, d'une part, et aux positions sociales et scolaires qui structurent les schèmes de pensée des individus, d'autre part. Autrement dit, les individus font leurs choix selon différents uni-

vers de sens et de référence. **Les démarches individuelles encore possibles, malgré le poids des facteurs externes, permettront une réelle maîtrise du processus par l'élève, si ces facteurs sont pris en considération.**

Conclusion

Dans ce chapitre, l'orientation se présente d'abord comme un processus individuel centré sur le développement de l'identité, du moins lorsqu'il est question de jeunes en formation initiale. Le Conseil insiste sur le fait qu'il s'agit d'un processus inscrit dans une dynamique individu-milieu (social, familial, culturel et scolaire notamment), dynamique dont on ne saurait sous-estimer les effets dans le contexte d'une réflexion où l'on cherche à définir le rôle des collèges. Ces diverses influences en font un processus complexe et à géométrie variable, un processus auquel le système scolaire participe très activement, qu'il le veuille ou non.

Actuellement, le discours sur l'orientation est centré sur le sujet et valorise la liberté de choix des individus. Cependant, qu'en est-il au juste de cette liberté? Les propos qui précèdent indiquent qu'elle peut être sérieusement contrainte, et ce, malgré de bonnes intentions sous-jacentes aux mesures de soutien dédiées à l'orientation. **Pour parvenir à mieux servir cette liberté, il serait sans doute souhaitable de tenter de saisir la portée réelle des contraintes qui pèsent sur elle, contraintes surmontables, dans certains cas, mais peut-être inévitables ou même nécessaires dans d'autres.** La préoccupation pour les besoins des individus demeure la perspective idéale, mais l'on ne saurait faire fi de toute préoccupation par rapport à une certaine forme de régulation sociale. La nier provoquerait peut-être même un effet encore plus contraignant sur les choix individuels, d'autant plus que le compromis entre les besoins des individus et ceux de la société est probablement ce qui apparaît le plus souhaitable dans une perspective d'équité sociale.

72. Jean Guichard, *op. cit.*, p. 188.

73. *Ibid.*, p. 189.

74. *Ibid.*, p. 189-190.

L'orientation se veut un processus développemental, un processus de construction identitaire au cours duquel le doute présente une valeur éducative, un processus dans lequel l'individu non seulement peut, mais doit avoir du pouvoir. Le Conseil est d'avis que ce pouvoir sera d'autant plus substantiel que les influences qui s'exercent sur les choix ne demeureront pas dans l'ombre. Ainsi présenté, le soutien à l'orientation des élèves ne saurait se concevoir sans référence à la connaissance des particularités du système, ni en confiant la responsabilité de soutenir les élèves dans leur démarche exclusivement aux spécialistes de la relation d'aide, bien que leur rôle soit essentiel. C'est, au contraire, tout le système qui se trouve interpellé et, à travers lui, le sens donné à la réussite apparaît comme une dimension fondamentale du système d'éducation.

Le Conseil est d'avis que le système scolaire devrait chercher à donner à l'élève le plus de pouvoir possible sur son orientation. Pour y parvenir, il importe de concevoir l'orientation comme un processus de construction de l'identité personnelle et professionnelle et de rendre explicite le caractère orientant du système scolaire, en étant outillé pour mieux saisir les influences qu'il exerce sur les cheminements des jeunes. Ainsi pourra-t-on limiter les contraintes inutiles, percevoir la marge de manœuvre réelle des jeunes par rapport à leurs choix vocationnels et mieux les soutenir dans leur démarche.

CHAPITRE 2

Pour mieux agir auprès des jeunes : chercher d'abord à les connaître

Au premier chapitre, l'orientation se définit comme un processus développemental, étroitement lié à la construction de l'identité, processus sur lequel le système scolaire exerce un pouvoir structurant qu'il importe, selon le Conseil, de rendre plus explicite. Il sera question maintenant d'un malaise entourant l'orientation des jeunes du collégial. Le Conseil expose d'abord des phénomènes révélateurs de ce malaise pour ensuite rappeler certaines caractéristiques des jeunes et de la société dans laquelle ils ont grandi. Ce faisant, il cherche à comprendre ce qu'englobe ce malaise et les besoins qu'il révèle. **Le deuxième axe de développement proposé dans cet avis incite à voir l'indécision vocationnelle des élèves du collégial comme un phénomène courant dans leur processus de développement.**

Ce que les jeunes vivent est indissociable de l'évolution sociale. La conscience de ce lien s'impose non seulement pour comprendre les comportements de cette jeunesse, mais aussi pour mieux définir les façons de lui venir en aide. Le système scolaire ne saurait donc en faire fi. Le Conseil considère normal de trouver autant de manifestations d'indécision dans les cheminement des jeunes. Il serait utopique de chercher à redresser leurs parcours pour les rendre plus conformes à ceux des générations qui les ont précédés. Pour mieux répondre à leurs besoins, un changement de perspective s'impose, en particulier au regard du soutien à leur démarche d'orientation. Certaines difficultés liées à l'orientation des élèves se conçoivent certes comme des erreurs de parcours, de l'ordre du système lui-même ou encore de l'ordre du cheminement de l'individu. L'indécision vocationnelle qui touche un grand nombre de jeunes du collégial apparaît toutefois comme une des composantes de l'évolution de la personne et non comme un simple accident de parcours. Il importe de reconnaître ce phénomène de manière à ce que les structures du système scolaire et les pratiques de ses acteurs en tiennent compte. Ce qui, à première vue, peut ressembler à une anomalie se révèle davantage, au bilan, comme le résultat de changements de société.

Ce chapitre s'amorce par l'expression du malaise entourant l'orientation professionnelle des jeunes du collégial. Le Conseil précise ensuite qu'il n'est pas exclusif à la jeunesse québécoise et qu'il ne se présente pas non plus de la même façon ni avec la même intensité chez tous les jeunes. Enfin, la mise en relief des changements sociaux des dernières décennies ainsi qu'un regard sur les particularités de la jeunesse d'aujourd'hui permettent d'entrevoir différemment le malaise. Un changement de perspective en découle en vue d'une action plus conforme à la réalité des jeunes d'aujourd'hui.

2.1 Des indices multiples d'un malaise lié à l'orientation des jeunes

Pourquoi présumer qu'il existe un malaise concernant l'orientation des jeunes du collégial? **Quels sont les phénomènes qui donnent à penser qu'un tel malaise existe?** Le diagnostic du Conseil s'appuie sur un ensemble de facteurs mis en relief par des données issues de recherches ou de consultations¹ relatives à la précision des choix des jeunes et à leur rapport à l'orientation ainsi que par l'examen d'indicateurs de cheminement produits par le ministère de l'Éducation.

2.1.1 Des indications relatives à la précision des choix

Plusieurs données d'enquêtes invitent à se préoccuper de l'orientation des élèves du collégial. Sans les caractériser tous, précisons que l'indécision vocationnelle semble concerner un nombre appréciable d'élèves du collégial, comme en témoignent les données qui suivent. Selon certaines personnes, **l'indécision vocationnelle serait même en croissance.**

1. On se réfère ici tout particulièrement à celles réalisées, à l'hiver 2000, par le Conseil supérieur de l'éducation, pour les fins du présent avis.

2.1.1.1 Des données qui témoignent de l'importance de l'indécision vocationnelle chez les jeunes

En novembre 1990, dans une enquête réalisée par le Conseil supérieur de l'éducation dans le but de dresser un profil de la population scolaire du collégial, **29,7 % des répondantes et des répondants** (835 élèves du collégial inscrits en première, deuxième ou troisième année) **se considéraient comme indécis par rapport à leur choix de carrière**². Par ailleurs, dans la même étude, l'examen des cheminements des élèves inscrits à la formation préuniversitaire permettait de distinguer trois catégories d'élèves au regard de la précision du projet scolaire : les personnes dont le projet est bien établi qui représenteraient environ 20 % des élèves, celles qui cherchent activement à se trouver une voie (souvent le choix ne se fait qu'en deuxième année ou même à l'université) et celles, enfin, qui ne savent pas trop pourquoi elles sont au cégep, qui semblent peu motivées et dont on estimait l'importance à 25 %³.

Dans un mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation, l'Ordre professionnel des conseillères et conseillers d'orientation du Québec (OPCCOQ) soulignait l'importance du nombre d'élèves qui, au terme de leurs études secondaires, n'avaient pas « développé une identité suffisamment claire pour avoir le sens de la continuité leur permettant d'entrevoir la direction de la prochaine étape⁴ ». **Près des trois quarts des élèves de cinquième secondaire n'auraient pas d'idée, semble-t-il, de leur orientation lorsqu'ils amorcent cette dernière année de leurs études secondaires.**

En 1992, l'enquête réalisée par le Conseil permanent de la jeunesse indiquait que 59,4 % des collégiens avaient une idée peu ou pas du tout précise

de leur choix de carrière à la fin de leurs études secondaires⁵. Plus récemment, les résultats d'un questionnaire administré par le Service régional des admissions du Montréal métropolitain (SRAM)⁶ aux élèves nouvellement admis au collégial montrent que plus de 85 % des répondantes et des répondants disent avoir été admis au programme correspondant à leur premier choix. Par contre, à peine la moitié auraient fait ce choix par goût d'étudier dans ce programme.

2.1.1.2 Un diagnostic partagé par les élèves et les membres du personnel professionnel consultés par le Conseil

Au cours des consultations du Conseil, **les jeunes interrogés ont aussi fait référence à la fragilité de leurs choix** lorsqu'ils quittent le secondaire, en soulignant, cette fois, que les choix se faisaient souvent dans un contexte d'urgence, étant pressés par le temps, sans bénéficier de toute l'information nécessaire. Ils ont reconnu choisir le type de formation (préuniversitaire ou technique) bien plus que le programme et opter pour la formation préuniversitaire quand ils voulaient aller à l'université, mais aussi quand ils avaient besoin de temps pour réfléchir ou encore par peur de faire un mauvais choix. Plusieurs ont également invoqué les mathématiques pour expliquer leur choix de programme.

Les membres du personnel professionnel rencontrés à l'occasion de ces consultations ont soutenu, eux aussi, que, dans bien des cas, les choix des élèves ne semblaient pas fermes. Les projets sont plutôt flous et les jeunes éprouvent encore un

2. Conseil supérieur de l'éducation, *Les nouvelles populations [...]*, p. 123.

3. *Ibid.*

4. Ordre professionnel des conseillères et conseillers d'orientation du Québec, *op. cit.*, p. 10.

5. Conseil permanent de la jeunesse, *Une « cure de jeunesse » [...]*, p. 8.

6. Ces données sont tirées de l'enquête faite, à l'automne 2001, auprès des élèves qui terminent leur secondaire et qui sont nouvellement admis au collégial. Chaque élève, au moment de son admission, est prié de répondre à un questionnaire intitulé : *Aide-nous à te connaître*. Voir: *Résultats du questionnaire du printemps 2001 sur certaines caractéristiques des élèves qui arrivent au collégial*, 2001.

grand besoin d'explorer pour consolider leur choix. Toutefois, ils constatent que plusieurs arrivent avec des projets implicites, mieux définis que ce qu'ils disent au départ. Ces projets demeurent cependant fragiles. Ils nécessitent d'être clarifiés, et ce, non seulement chez les élèves les plus faibles mais aussi chez les plus forts, la maturité vocationnelle ne tenant pas qu'à des facteurs cognitifs.

2.1.2 Des paramètres évocateurs du rapport des élèves à l'orientation

L'accès aux spécialistes de l'orientation, la perception que les jeunes semblent avoir de ces personnes-ressources ainsi que la nature de leur engagement dans une démarche d'orientation représentent aussi des indices à retenir dans la position du problème.

2.1.2.1 Des problèmes d'accès aux services

Ce ne sont pas tous les jeunes qui ont recours aux services d'orientation. Dans l'enquête effectuée par le Conseil permanent de la jeunesse, plus de la moitié (54,4 %) des répondantes et des répondants disaient ne pas avoir eu recours aux services d'orientation du collège et 43 % de ceux qui ont changé de programme, disaient avoir procédé sans rencontrer un conseiller d'orientation⁷. Lors des consultations du Conseil, **les conseillers d'orientation (CO) ont estimé à environ 20 % la proportion d'élèves qu'ils voient en entrevue** au cours d'une année, proportion qui peut cependant varier d'un collège à l'autre. Les membres du personnel professionnel consultés ont aussi fait remarquer que les élèves qui s'adressent à un spécialiste veulent répondre à un besoin, mais que **tous ceux et celles qui en ont besoin ne consultent pas nécessairement. De plus, ce ne sont pas que les élèves aux faibles résultats scolaires qui éprouvent de tels besoins.** On est pourtant tenté

de privilégier ces populations dans des projets particuliers. Une cote moyenne ou forte ne témoigne pas nécessairement d'une bonne orientation⁸. Cependant, l'insuffisance des ressources et leur affectation, pour tenir compte des élèves plus explicitement en difficulté, font en sorte que certains groupes d'élèves, qu'ils expriment ou non des besoins particuliers, n'y ont malheureusement pas accès. D'ailleurs, **on pourrait difficilement s'attendre à ce que tous les élèves puissent bénéficier de services spécialisés en orientation quand on sait à quel point est réduit l'effectif professionnel du collégial, en particulier dans certains établissements**⁹.

2.1.2.2 Des comportements non propices à une démarche d'orientation

Les membres du personnel professionnel consultés par le Conseil observent aussi, chez plusieurs élèves, des comportements qu'ils jugent non propices à une démarche d'orientation. **Certains élèves attendent** (plus ou moins volontairement), par exemple, **d'être admis au cégep** pour commencer à penser plus sérieusement à leur orientation. **Il arrive souvent, aussi, que les démarches particulières soient enclenchées dans des situations d'urgence** après un échec ou encore après avoir réalisé (à la formation technique notamment), dans le contexte des premiers cours, la portée de

8. Les élèves qui arrivent, par exemple, avec une moyenne de 70 à 75 % peuvent être aussi fragiles sur le plan de l'orientation que les élèves dont les résultats scolaires sont plus faibles et qu'on retrouve dans des sessions d'accueil et d'intégration. On les décrit comme des poissons qui glissent. « Il est difficile d'accrocher cette clientèle qui n'est pas très ouverte à l'aide offerte et qui ne sent pas le besoin avant de tomber. Des élèves forts au secondaire peuvent connaître une baisse de notes, ce qu'ils vivent parfois comme un drame, mais ces élèves ne sont pas perçus comme prioritaires. Ils ne vont pas non plus chercher d'aide parce qu'ils sont honteux de leur situation. Mais leur orientation n'est pas nécessairement plus claire que celle des plus faibles ». Propos tenus lors des consultations du Conseil.

9. Des précisions sur les ressources humaines disponibles sont fournies dans le troisième chapitre du présent document.

7. Conseil permanent de la jeunesse, *Une « cure de jeunesse » [...]*, p. 11-12.

leur choix. Les élèves constatent à ce moment l'importance de préciser leur choix et même d'entreprendre une démarche, mais cette dernière ne se fera pas nécessairement de manière continue. **Plusieurs paraissent préoccupés et inquiets, mais ils ne s'engagent pas** pour autant dans une démarche qui pourrait favoriser leur cheminement. Bon nombre d'élèves, notamment chez **les plus faibles, ne consentent pas non plus à donner suite au soutien qui leur est offert**, nourrissant des « préjugés tenaces à l'endroit des services d'aide personnelle auxquels on ne fait d'ailleurs guère confiance¹⁰ ». **Il en est, en outre, qui semblent habités par la pensée magique**, se comportant comme si le choix pouvait s'imposer sans besoin d'y mettre le prix. Comme s'il suffisait de s'inscrire dans un programme pour que le cheminement se fasse, ou encore comme si une rencontre individuelle avec un conseiller d'orientation « compétent » qui saura faire les bonnes suggestions pouvait régler la question.

2.1.2.3 Une perception souvent négative des services d'orientation

Le malaise se traduit aussi dans la critique que les jeunes expriment à l'égard de l'orientation. Comme en témoignent les résultats de l'enquête du Conseil permanent de la jeunesse¹¹, **plusieurs sont particulièrement critiques par rapport au soutien à l'orientation reçu au collégial¹²**. Leur constat est même plus sévère encore à l'égard du secondaire¹³. Peu portés à dire qu'on les a vrai-

ment aidés et soutenus dans leurs démarches, les jeunes blâment les services principalement au regard de l'information rendue accessible sur les emplois et sur l'apprentissage des techniques de recherche d'emploi¹⁴. À propos de l'attitude des CO, ils prétendent, par exemple, que plusieurs manquent d'information sur la réalité du marché du travail, que leur connaissance de l'activité économique locale et régionale est approximative ou encore qu'ils ont tendance à dévaloriser la formation professionnelle¹⁵. Enfin, leur faible disponibilité est aussi mise en relief¹⁶.

Ces critiques exprimées il y a déjà une dizaine d'années sont, en outre, récurrentes. Le Conseil supérieur de l'éducation en a entendu de similaires en 1989, ensuite en 1995, au moment de la préparation de son avis sur la réussite au collégial. Il en a été aussi question à l'occasion des États généraux sur l'éducation ainsi qu'au dernier Sommet du Québec et de la jeunesse. Des remarques en ce sens ont aussi été formulées par les jeunes, lors de la dernière consultation menée par le Conseil, à l'hiver 2000. Elles apparaissaient encore récemment dans les résultats de la consultation faite en 2001 par la Fédération des cégeps. On pouvait y constater, notamment, que les services d'orientation comptaient parmi les rares critiques adressées à l'enseignement collégial¹⁷.

À l'examen de ces reproches, on comprend que **la critique concerne l'ensemble des services professionnels liés au soutien à l'orientation**, à savoir aussi bien ceux qui sont rattachés précisément à l'orientation et au cheminement scolaire qu'à

10. Bernard Rivière, *Le décrochage [...]*, p. 96.

11. Conseil permanent de la jeunesse, *Une « cure de jeunesse » [...]*, 1992.

12. À la formation préuniversitaire, par exemple, à peine 41,7 % des jeunes se disent satisfaits de leurs études collégiales au regard de l'éclairage qu'elles ont pu leur apporter en ce qui a trait à leur choix de carrière. Seulement 20,8 % des répondantes et des répondants étaient d'avis qu'ils avaient été bien éclairés par les services d'orientation. La majorité (76,1 %) des personnes ayant eu recours aux services des CO se disaient toutefois satisfaites des services reçus.

13. Au secondaire, 77,8 % des répondants affirment que les services d'orientation scolaire et professionnelle les ont peu ou pas du tout éclairés sur leur choix de carrière. Conseil permanent de la jeunesse, *Une « cure de jeunesse » [...]*, p. 9.

14. Conseil permanent de la jeunesse, *Noir sur blanc. Rapport des Audiences publiques sur la jeunesse*, 1990, p. 86.

15. Conseil permanent de la jeunesse, *La formation professionnelle initiale : un outil de développement pour les jeunes et leur région*, 1995, p. 21.

16. Conseil permanent de la jeunesse, *La clef de la formation professionnelle offerte en milieu scolaire*, 1990, p. 31.

17. « Plusieurs participants qui ont utilisé ce service soulignent les délais trop longs pour obtenir un rendez-vous, l'information plus ou moins actuelle et les rencontres trop brèves avec les conseillers ». Fédération des cégeps, *L'enseignement collégial vu par des étudiants*, 2000, p. 11.

l'information scolaire et professionnelle. D'ailleurs, **souvent les élèves ne semblent pas en mesure de faire réellement les distinctions qui s'imposent entre ces différents types de professionnels et les services qu'ils offrent.** Il serait donc injuste d'y voir une critique qui cible essentiellement les CO, même si c'est d'eux que l'on parle. De plus, si les services offerts au secondaire paraissent moins appréciés que ceux du collégial, cela tient peut-être davantage à la maturité des élèves qu'à la nature des services disponibles. S'ils attendent autant de ces professionnels au regard de la connaissance du marché du travail, par exemple, c'est peut-être aussi parce que les élèves ne mesurent pas bien la nature du service qu'ils sont en droit d'attendre de ces personnes. Ces réserves par rapport aux critiques exprimées par les jeunes ne sauraient en nier la pertinence. Elles incitent plutôt à les interpréter avec prudence, de manière à bien saisir ce qu'elles révèlent. Le Conseil est d'avis qu'elles font partie de l'énoncé du problème mais pas nécessairement de la façon dont les jeunes les formulent. Ces critiques ne sont peut-être pas toujours fondées, résultant parfois d'une certaine méprise quant à l'orientation et au rôle des acteurs concernés. On ne saurait pour autant les ignorer.

2.1.3 Des phénomènes qui se dégagent des indicateurs de cheminement¹⁸

Les indicateurs de cheminement fournissent aussi des indices qui suggèrent de se préoccuper de l'orientation des collégiennes et des collégiens. C'est le cas, en particulier, des taux de diplomation au collégial, des changements de programme, de la diplomation en formation professionnelle et des taux de passage du collégial à l'université. Une comparaison entre les deux grands types de formation (préuniversitaire et technique) permet également de soulever quelques questions de fond relatives à l'orientation.

18. La plupart des données présentées dans cette section font référence aux tableaux de l'annexe II.

2.1.3.1 Des taux de diplomation déconcertants

L'examen des indicateurs de cheminement montre, entre autres choses, que les jeunes des collèges sont **peu nombreux à obtenir leur diplôme dans le temps prévu**, les taux variant de 32,4 % à 36,8 % selon les cohortes de la formation préuniversitaire et de 26,3 % à 29,7 % du côté de la formation technique¹⁹. **Deux ans après la durée prévue des études, la proportion des nouveaux inscrits à la formation préuniversitaire qui obtiennent leur diplôme fait toutefois un gain substantiel**, pour atteindre presque 65 % dans la cohorte de 1996. Chez ceux et celles de la formation technique par contre, le taux dépasse à peine 50 %. Bien que ces résultats soient en croissance, il demeure qu'à la formation préuniversitaire plus du tiers des élèves n'ont toujours pas obtenu leur diplôme d'études collégiales (DEC), deux ans après la durée prévue des études. À la formation technique, près de la moitié des élèves sont dans cette situation. Ces taux de diplomation interpellent d'autant plus les acteurs scolaires que la réussite des cours est beaucoup plus élevée, le taux ayant atteint 83,7 % en 1997²⁰. Que se passe-t-il? Les élèves avaient-ils fait les mauvais choix au moment de leur première inscription? Les élèves les avaient-ils faits trop tôt? Ont-ils été sollicités par des employeurs trop pressés? Ont-ils été déçus des enseignements reçus? Les exigences relatives à la diplomation seraient-elles trop élevées?

19. Il s'agit des taux moyens des cohortes de 1993, 1994, 1995 et 1996, taux qui sont d'ailleurs en croissance tant à la formation technique qu'à la formation préuniversitaire, et ce, surtout grâce aux performances des filles. Source : Système CHESCO, version 2000, tableaux 1 et 1A de l'annexe II.

20. De 1992 à 1997, le taux de réussite de l'ensemble des cours dépasse 80 %, pour atteindre 83,7 %, en 1997: Fédération des cégeps. *La réussite [...]*, p. 23. Quant aux taux de réussite des cours de la première session, ils sont bien inférieurs mais néanmoins en croissance, la réussite maximale de ces cours ayant atteint dans certains cégeps, en 2000, un taux de 55,8 % à la formation technique et de 61,2 % à la formation préuniversitaire, soit des sommets jamais égalés auparavant. Système CHESCO, version 2000, tableau 8 de l'annexe II.

L'orientation n'est certainement pas seule en cause, mais elle ne saurait être écartée trop facilement non plus.

2.1.3.2 De nombreux changements de programme²¹

On constate aussi que les changements de programme en cours de formation sont relativement nombreux. **Près de 30 % des nouveaux inscrits font au moins un changement de programme** et les garçons y sont nettement plus enclins que les filles, du moins à la formation technique (tableaux 2A et 3A de l'annexe II). Ces changements, proportionnellement plus fréquents chez les jeunes qui arrivent avec des dossiers scolaires faibles (tableaux 4A et 5A de l'annexe II), ont lieu, pour la plupart, au terme d'une première année. Toutefois, une portion non négligeable d'entre eux se présentent relativement tard, soit à l'automne de la troisième année²² (tableau 6 de l'annexe II). De plus, si la situation paraît constante d'une cohorte à l'autre, elle l'est moins d'une famille de programmes à l'autre. **C'est du côté des sciences et des techniques physiques qu'apparaissent les taux les plus élevés qui dépassent 30 %. Bien**

que les femmes soient, en général, légèrement moins portées que les hommes à effectuer au moins un changement de programme, ce n'est pas ce que l'on observe en sciences où elles sont proportionnellement plus nombreuses à changer de voie (tableau 7 de l'annexe II).

Bien sûr, les changements de programme ne sont pas liés uniquement à l'indécision vocationnelle. Leurs causes sont multiples. Ainsi, bien des élèves peuvent être contraints de changer de programme parce qu'ils s'étaient inscrits à un programme en attendant d'être admis à un autre, parce que les résultats scolaires obtenus au secondaire ne leur donnaient pas accès au programme de leur choix, ou encore parce qu'ils pensent atteindre les mêmes objectifs professionnels par un autre programme qui les attire davantage (*Sciences, lettres et arts* plutôt que *Sciences de la nature*, par exemple). Bien que toutes ces raisons puissent expliquer une partie des changements de programme, l'indécision vocationnelle compte aussi parmi les motifs réels de changement. **Les données disponibles relatives à l'importance des changements de programme dans les cheminements des nouveaux inscrits représentent donc un indice appréciable – malgré les nuances qu'il faut apporter dans l'interprétation – de l'ampleur du phénomène d'indécision** chez les élèves du collégial.

2.1.3.3 Plusieurs cas de retour au secondaire

Les indicateurs de cheminement révèlent aussi que plusieurs élèves abandonnent leurs études collégiales et retournent au secondaire terminer des études donnant droit au diplôme d'études professionnelles (DEP). Considérant cinq cohortes, soit celles de 1993 à 1997, il est possible de dénombrer, à ce jour dans le réseau public, près de 6 000 personnes ayant obtenu un DEP dans ces conditions, et ce, dans le temps prévu pour les études collégiales. Le temps prévu signifie ici deux ans pour les élèves d'abord inscrits à la formation préuniversitaire ou, trois ans, pour ceux et celles qui avaient plutôt opté, au moment de leur inscription initiale, pour la formation technique ou

21. Ces données sont tirées du système Chesco et portent sur cinq cohortes (de 1993 à 1997) de nouveaux inscrits. Sont considérés, les premiers changements de programme observés sur une période allant de l'arrivée au cégep jusqu'à la session d'hiver de la troisième année. Ces données n'incluent pas les changements de profil, comme ce peut être le cas, par exemple, en sciences humaines. De plus, les options prises habituellement au début de la troisième année ne sont pas comptabilisées comme des changements de programme.
22. Plus des deux tiers des premiers changements sont faits au terme de la première année (tableau de l'annexe II). Cependant, une portion non négligeable de ces premiers changements se font relativement tard, soit à l'automne de la troisième année. La part des changements faits, à cette étape du cheminement, représente respectivement à la formation préuniversitaire et à la formation technique de 17,5 % à 19,6 % et de 15,3 % à 17,5 % de l'ensemble des personnes ayant fait au moins un changement de programme. Comment expliquer qu'il y ait tant de personnes qui prennent autant de temps avant de changer de programme? Il se peut que certaines d'entre elles aient interrompu leurs études pendant un certain temps. Toutefois, ces élèves pourraient avoir été en formation pendant tout ce temps.

pour une session d'accueil et d'intégration (SAI). Notons qu'un peu plus de 50 % de ces personnes avaient d'abord fait le choix de la formation technique²³.

2.1.3.4 Des taux de passage à l'université qui suscitent des questions

Les taux de passage immédiat du collégial à l'université provoquent eux aussi des interrogations quand ils permettent de constater, par exemple, que **la proportion des sortantes et des sortants de la formation préuniversitaire qui poursuivent leurs études à l'université tend à diminuer**. En effet, la proportion était nettement moins élevée durant la dernière décennie que pendant la décennie précédente. De la promotion de 1990-1991 à celle de 1995-1996, le taux est passé de 86,2 % à 78,6 % pour se maintenir ensuite, après une légère hausse, autour de 80 %²⁴. Est-ce l'expression d'une interruption temporaire ou définitive des études? Doit-on y voir une stratégie particulière d'insertion sociale? Une manifestation d'indécision vocationnelle? **Elles ne sont pas si rares d'ailleurs les personnes qui s'inscrivent à la formation préuniversitaire sans avoir le projet de poursuivre leurs études à l'université**²⁵.

Est-ce une stratégie volontaire utilisée par les jeunes pour reporter le moment de leur choix ou plutôt une stratégie imposée par une offre de formation qui présente des limites par rapport à la demande? Les données ne permettent pas de répondre à ces questions. Elles indiquent néanmoins un changement de trajectoire par rapport à ce qui est attendu.

Il en va de même de l'augmentation de la proportion des sortantes et des sortants de la formation technique qui poursuivent leurs études à l'université. En effet, dans la promotion de 1998-1999, le taux atteint 20 %. Il est en croissance depuis 1997 et nettement plus élevé chez les garçons (23,9 %) que chez les filles (19,3 %)²⁶. Comment expliquer que la formation technique devienne de plus en plus un canal d'accès à l'université pendant que la formation préuniversitaire y conduit, chaque année, une moins grande proportion de ses sortantes et de ses sortants? Le premier phénomène résulte-t-il de l'implantation de passerelles entre les formations technique et universitaire? Il ne semble pas que la mise en œuvre de programmes intégrés du type DEC-BAC représente une explication possible, leur conception étant trop récente. Par contre, certaines personnes sont d'avis que ce cheminement est de plus en plus valorisé par les jeunes attirés par une formation plus pratique. En effet, plusieurs veulent avoir les moyens d'exercer un travail rémunéré dans leur domaine tout en poursuivant leurs études. Ou encore ils ne se sentent pas prêts à entreprendre de longues études à leur sortie du secondaire. Certains recherchent plutôt des garanties d'emploi au cas où ils décideraient de ne pas poursuivre jusqu'au bout leurs études universitaires. Des collègues encouragent aussi de tels cheminements. C'est le cas, en particulier, dans des domaines comme les techniques administratives et les soins infirmiers. Cependant, il se peut aussi que les jeunes en question aient tout simplement modifié leurs aspirations au cours de leur passage au collégial²⁷.

23. Source des données : Système CHESCO, version 2000, tableau 9 de l'annexe II.

24. Ministère de l'Éducation du Québec, *Indicateurs [...]*, tableau 2.10.

25. Selon Ronald Terrill et Robert Ducharme, *op. cit.*, p. 117, ces élèves admis à la formation préuniversitaire sans projet de poursuivre leurs études à l'université représentent 7,2 % des répondantes et des répondants. Inversement, 29 % des élèves admis à la formation technique ont l'intention de poursuivre leurs études à l'université. Chez les élèves admis en 2001 à la formation préuniversitaire, 15,9 % n'envisageaient pas d'obtenir un diplôme d'études universitaires. Voir : *Résultats du [...]*, SRAM.

26. Ministère de l'Éducation du Québec, *Indicateurs [...]*, tableau 2.10.

27. Ce phénomène de « warming up » démontré par l'étude de P.W. Bélanger laisse voir que la fréquentation d'un milieu scolaire diversifié, en ce qui a trait aux types de formations offertes notamment, peut avoir des effets majeurs sur l'évolution des aspirations professionnelles des jeunes. P. W. Bélanger, « La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire », *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, n° 3.

2.1.3.5 Des comparaisons qui alimentent le questionnement sur l'orientation

Certaines **comparaisons entre les deux grands types de formation** (préuniversitaire et technique) invitent également à réfléchir sous l'angle d'éventuels malaises liés à l'orientation. Outre des taux de diplomation particulièrement bas, on observe aussi en considérant les admissions, que la proportion des jeunes venant de la cinquième secondaire est significativement moindre chez les élèves admis à la formation technique que chez ceux et celles qui le sont à la formation préuniversitaire. En 2000, **à peine la moitié des personnes admises à la formation technique s'y engagent directement après avoir terminé leur cinquième secondaire**. Chez les admis à la formation préuniversitaire, la proportion de personnes venant du secondaire est plutôt de l'ordre de 80 %²⁸. Le phénomène paraît, en outre, relativement constant d'une année à l'autre. N'y a-t-il pas là des messages à dégager au regard de l'orientation des élèves? **La formation technique est-elle réellement accessible aux jeunes qui terminent leurs études secondaires?** Ces personnes, âgées pour la plupart d'à peine 17 ans, sont-elles prêtes à entreprendre des études techniques lorsqu'elles terminent leur secondaire? Ou est-ce plutôt l'offre de formation qui pose des contraintes?

Par ailleurs, les changements de programme sont moins liés aux résultats scolaires obtenus au secondaire, chez les élèves de la formation technique que chez ceux et celles de la formation préuniversitaire. Comment expliquer ce phénomène? Les programmes de sciences qui recrutent les plus performants sur le plan scolaire, élèves qui n'ont pas toujours fait le choix des sciences mais plutôt celui de reporter à plus tard leur

orientation²⁹, expliquent-ils toute la différence? Ou est-ce plutôt parce qu'on est déjà plus avancé dans sa démarche d'orientation lorsqu'on opte pour la formation technique?

Comment expliquer, par ailleurs, la dynamique inverse observée entre la formation préuniversitaire et la formation technique, en ce qui a trait au rapport entre le moment du changement de programme et les résultats scolaires obtenus au secondaire? **Chez les nouveaux inscrits à la formation préuniversitaire, plus les résultats obtenus au secondaire sont faibles, plus on prend son temps avant d'effectuer un premier changement de programme. Inversement, chez les nouveaux inscrits à la formation technique, plus les résultats obtenus au secondaire sont faibles, plus rapidement se réalise le premier changement de programme.** La formation technique est-elle plus exigeante et plus apte à permettre aux jeunes de vérifier leurs intérêts? Est-ce plutôt parce que la dynamique de choix de l'élève inscrit à la formation technique témoigne de plus de maturité que celle des jeunes de la formation préuniversitaire?

Sans avoir de réponses à toutes ces questions, sans prétendre non plus qu'elles concernent précisément, voire exclusivement, la problématique de l'orientation, le Conseil pense néanmoins qu'elles indiquent qu'il y a matière à se questionner sur les cheminements vocationnels des élèves du collégial. **Tous ces comportements des jeunes et toutes leurs critiques exprimées plus ou moins directement ne sauraient laisser indifférent. Le Conseil les considère comme autant d'indicateurs d'un malaise possible au regard de l'orientation des élèves. Sans être le fait de tous ni de toutes, ces phénomènes traduisent**

28. Cette compilation a été faite à partir des données fournies dans les *Rapports annuels 1998-1999 et 1999-2000* du Service régional des admissions du Montréal métropolitain.

29. Les données sur les changements de programme sont là pour le démontrer puisque c'est en sciences qu'on trouve à la fois le plus haut taux de changement de programme et les élèves les plus forts, alors que les changements de programme sont généralement plus répandus chez les élèves plus faibles.

néanmoins un malaise important. L'attitude de plusieurs jeunes quant à leur orientation peut tenir à une certaine nonchalance mais aussi, voire davantage, à d'autres phénomènes, comme la méconnaissance de l'orientation et des possibilités d'aide qui lui sont rattachées. La gêne ressentie par le fait de reconnaître que l'on éprouve un problème pourrait être en cause. L'âge apparaît comme un autre facteur à considérer, ces jeunes ayant à peine 17 ans, pour la plupart, lorsqu'ils arrivent au collégial. **Cependant, c'est sans doute le regard sur les particularités de la société dans laquelle ils ont grandi qui permet le mieux de saisir le sens et la portée de leur conduite. Cet éclairage aide à comprendre notamment pourquoi plusieurs d'entre eux semblent éprouver autant de difficultés à se projeter dans l'avenir.**

2.2 Un malaise ni exclusif ni généralisable à l'ensemble de la jeunesse québécoise

Tout en reconnaissant qu'il existe un malaise, le Conseil ne veut toutefois pas laisser croire que ce malaise soit exclusif à la jeunesse québécoise, ni qu'il concerne de la même manière tous les jeunes sans exception. **Les problèmes d'orientation des jeunes s'avèrent aussi très fréquents en milieu universitaire³⁰. Le malaise en question ne semble pas non plus propre à la société québécoise.** Des études faites dans les collèges américains indiquent, là aussi, des proportions de 30 % d'indécis chez les jeunes³¹. À la recherche de solutions, certains collèges communautaires américains offrent d'ailleurs à leurs élèves la possibilité d'explorer différents domaines de formation au cours des deux premières années d'une formation de quatre ans³². En outre, des comparaisons de l'Organisation de coopération et de développe-

ment économiques (OCDE) montrent que le Québec (tout comme le Canada d'ailleurs) arrive même en tête de liste pour ce qui est de la fréquentation universitaire³³. **De telles données n'invitent donc pas à penser que la situation puisse être plus critique ici qu'ailleurs, ce qui ne lui retire pas, pour autant, toute son importance.**

Par ailleurs, **si un malaise existe, il ne concerne pas toute la jeunesse québécoise de la même manière.** On entend souvent des commentaires très sévères sur les jeunes. Lorsque l'on parle d'eux, on mentionne habituellement leur manque d'intérêt à l'égard de leurs études, leur mésadaptation par rapport aux exigences du collégial, leur refus de l'effort ou encore leur manque de méthode de travail. Ces commentaires négatifs sont formulés aussi comme s'ils faisaient référence à des phénomènes généralisés. Rien n'indique pourtant que ces traits, qui caractérisent sans doute un certain nombre de jeunes, soient généralisables. **Le Conseil est plutôt d'avis que c'est la diversité qui caractérise les jeunes. Il en va de même de leurs problèmes d'orientation.** L'indécision vocationnelle ne prend pas la même importance ni la même forme chez tous les élèves. Tous les problèmes d'orientation éprouvés par les jeunes ne sont pas non plus assimilables à l'indécision vocationnelle. Un regard trop sommaire sur cette question entraîne beaucoup de confusion et de généralisations hâtives. **Le fait de mettre l'accent sur les problèmes d'orientation des jeunes du collégial ne doit donc pas faire perdre de vue qu'une bonne partie de ces élèves y arrivent avec un projet relativement précis. Cependant, cela ne veut pas dire que leur démarche soit achevée pour autant.**

En 1989, au moment de préparer son rapport annuel, le Conseil³⁴ avait recueilli certaines données à l'aide d'entrevues de groupe menées auprès de

30. Conseil supérieur de l'éducation, *L'Orientation [...]*.

31. Odile Dosnon, *op. cit.*, p. 131.

32. Paula Epstein, « USA Community College or University. That is the Question. », *Educational Coursus in Britain and America*, 2001, p. 60-61.

33. Céline Saint-Pierre, « L'avenir a-t-il un présent pour les jeunes d'aujourd'hui? », 1999.

34. Conseil supérieur de l'éducation, *L'Orientation [...]*, p. 22.

163 élèves de première, de deuxième et de troisième année du collégial. Cette information lui avait permis de tracer un portrait de la diversité des situations dans lesquelles se retrouvent les jeunes en formation initiale à leur arrivée au collégial. Cinq situations relativement distinctes avaient alors été relevées : 1) une démarche de réalisation du choix fait en cinquième secondaire; 2) une démarche en entonnoir consistant à découvrir une profession jugée intéressante dans le domaine choisi; 3) un mariage à l'essai avec un programme non choisi par référence à ses goûts (suivre un ami, adopter une stratégie pour accéder au cégep, etc.); 4) une démarche de développement général s'appuyant sur une perception du cégep comme un centre d'études où l'on vient parfaire sa culture avant de s'orienter vraiment; 5) un comportement de survie devant l'échec.

Sans y voir un relevé exhaustif de l'ensemble des parcours possibles, le Conseil estime que cette typologie vraisemblablement encore actuelle illustre bien la diversité et l'hétérogénéité de la réalité des jeunes du collégial. Les cheminements non linéaires n'ont manifestement pas tous la même signification d'une personne à l'autre. Certains individus cheminent tortueusement mais sérieusement, alors que d'autres voguent avec moins de rigueur et de détermination. **Il y a ceux et celles qui ne savent pas parce qu'ils ne sont pas prêts à faire des choix, mais il y a aussi ceux et celles qui savent mais ne peuvent pas concrétiser leur choix.** En effet, plusieurs élèves savent en arrivant au collégial ce qu'ils veulent, mais bien souvent le système leur refuse l'accès à leur choix faute de places disponibles ou de préalables ou encore en raison d'un dossier scolaire un peu faible.

Par ailleurs, des jeunes ressentent très fortement la pression liée au besoin de performer et semblent s'en accommoder. D'autres, par contre, ne valorisent pas l'effort ni ne l'inscrivent dans leurs comportements. Certains élèves sont surtout **influencés par une source externe**

(les règles du jeu qui ne leur laissent pas une grande marge de manœuvre), alors que d'autres sont davantage aux prises avec **une pression interne** qui les pousse à chercher la réponse et à ne pas faire d'erreur dans leur choix. Les premiers auraient plus tendance à envisager la possibilité de se reprendre, les autres beaucoup moins.

En outre, des élèves semblent manquer d'outils pour prendre en main leur démarche, alors que d'autres ont recours à des approches stratégiques qui s'écartent parfois de la norme scolaire, mais qui n'en sont pas moins efficaces sur le plan des résultats atteints. On peut mettre l'accent, par exemple, sur le « temps de vivre » – ce qui entraîne, dans certains cas, une interruption des études ou encore un horaire scolaire moins lourd – pour s'offrir la possibilité de s'engager dans d'autres expériences et ainsi être mieux en mesure d'investir sérieusement dans ses études et de fournir le meilleur de soi-même³⁵. À certains égards, bien des jeunes d'aujourd'hui sont plus mûrs que ceux et celles qui les ont précédés. D'autres, par contre, paraissent l'être beaucoup moins.

L'indice le plus explicite de cette diversité provient sans doute de l'écart qui existe, voire qui se creuse, entre les comportements scolaires des garçons et ceux des filles. Ces écarts paraissent d'ailleurs considérables lorsqu'on se réfère, par exemple, aux taux d'obtention du premier diplôme d'études collégiales (DEC) et que l'on constate à quel point l'écart entre la situation des filles et celle des garçons a pu s'agrandir. Les données les plus récentes montrent un écart de près de 20 points de pourcentage, alors qu'il n'était que de 2,3 en 1975-1976. Avec des taux respectifs de 49,4 % chez les filles et de 29,9 % chez les garçons, c'est la moitié des filles qui obtiennent un DEC, alors que c'est le cas chez moins du tiers

35. Marie-Isabelle Thouin-Savard, « Pour bien étudier, il faut prendre le temps de vivre. L'ambition d'accroître la réussite au cégep " dans le temps prescrit " n'est qu'économie et poudre aux yeux », *Le Devoir*, 6 septembre 2001, p. A7.

des garçons³⁶. Le Conseil a déjà souligné, au chapitre premier, l'importance de ces écarts en fait de résultats scolaires et de rapport à l'orientation.

L'origine sociale des élèves apparaît aussi comme un autre facteur important. Certains observateurs y voient même encore le phénomène responsable des principales différences entre les jeunes. Il est possible, en effet, d'observer des différences majeures selon les caractéristiques économiques et culturelles du milieu d'origine des élèves, non seulement en ce qui a trait à la réussite des études, mais aussi pour ce qui est de la valorisation de certains domaines de formation, voire de la préférence accordée à un type de formation. Une tendance des jeunes de milieux socioéconomiques modestes à opter pour la formation technique plutôt que pour la formation préuniversitaire a été abordée au chapitre premier de même que le rôle variable joué par la famille dans les différentes cultures. L'intervention de la famille prend des formes et a des effets très différents, selon les cultures notamment. Elle peut aller d'une faible participation à la dynamique des choix à un contrôle très serré.

Le Conseil est d'avis qu'il ne faut surtout pas ignorer cette diversité. Elle lui paraît bien réelle mais néanmoins souvent absente de l'image véhiculée sur les jeunes. On en présente une image trop homogène. Peut-être en raison de la difficulté de sortir du cadre de référence façonné par les générations antérieures. La reconnaissance de cette diversité s'impose d'autant plus qu'il importe de ne pas cantonner la jeunesse dans quelques stéréotypes auxquels les jeunes pourraient être tentés de s'identifier.

2.3 Un regard sur les changements sociaux qui aide à comprendre

Un regard trop sommaire sur les phénomènes mentionnés précédemment pourrait suggérer l'idée de travailler au redressement des parcours des jeunes, en vue de les rendre plus conformes aux exigences traditionnellement fixées par le système scolaire. Cette perspective se modifie toutefois, tant par rapport à la vision du problème que par rapport aux moyens d'agir, lorsque, considérant certaines données du contexte, on constate que la société a changé et que les adultes portent eux-mêmes les traits des changements. On ne pouvait donc en attendre moins des jeunes, par définition plus perméables encore au changement. Un regard sur les mutations sociales des dernières décennies incite fortement à ce changement de perspective.

2.3.1 Une société profondément transformée³⁷

La société dans laquelle cette jeunesse a grandi s'est grandement modifiée au cours des dernières décennies, ce qui a certainement contribué à transformer aussi le développement de l'identité chez les jeunes. Pour comprendre ce qu'ils sont devenus, il faut aussi prendre acte des particularités de cet univers dans lequel ils ont grandi. On sait à quel point ce monde a changé au chapitre des **valeurs**, des **modes de vie**, de l'**organisation familiale**, de l'**économie** et du **marché du travail**. À lui seul, le marché du travail laisse voir une multitude de changements. Les secteurs d'emplois se sont transformés, notamment dans le contexte de la mondialisation des marchés et, avec elle, de nouveaux types de concurrence ont vu le jour par rapport aux emplois. La relation formation-emploi n'est plus linéaire ni automatique. Le travail lui-même prend des formes multiples et n'offre plus

36. Ministère de l'Éducation du Québec, *Indicateurs [...]*, tableau 5.6. Le taux d'obtention du diplôme y est présenté comme « la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme du collégial ». Cette mesure résulte « de la proportion d'une génération qui accède à l'enseignement collégial » et « de la proportion d'élèves obtenant un diplôme à la sortie de leurs études ».

37. À moins d'indications contraires, les données des sections 2.3.1 et 2.3.2 s'appuient largement sur les travaux présentés dans : Madeleine Gauthier, Léon Bernier, Francine Bédard-Hô, Lise Dubois, Jean-Louis Paré et Andrée Roberge, *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?*, 1997.

de garantie à long terme. Le recyclage est presque devenu une norme. L'insertion professionnelle entraîne de nouvelles exigences. Devenue plus longue, moins directe, elle exige souvent une grande souplesse, ne serait-ce que pour assumer la diversité des statuts – entre le bénévolat, l'emploi, le chômage et le recyclage – qu'elle peut imposer. Si les jeunes qui arrivent au collégial n'ont pas vécu par eux-mêmes toutes ces transformations, elles ne font pas moins partie de leur univers de référence.

Par ailleurs, cet univers présente une **nouvelle normalité sociale**, peut-être pas moins contraignante d'ailleurs que celle qu'ont connue leurs parents. Mais elle se présente autrement, plus axée sur des valeurs comme la concurrence ou encore la prudence, sur des préoccupations relatives à la menace incarnée, par exemple, par le nucléaire, par la pollution ou encore par des maladies comme le SIDA. Ces phénomènes inquiétants, auxquels s'ajoutent maintenant les retombées troublantes et difficilement prévisibles des événements du 11 septembre 2001, constituent autant de facteurs susceptibles d'avoir des effets sur le développement de l'identité personnelle et professionnelle des jeunes.

En outre, ils ont vécu jusqu'à ce jour dans un monde qui offre une **grande diversité de lieux d'apprentissage**, un monde où l'accès à l'information s'est significativement accru. La mobilité géographique et sociale s'y est imposée, de même que les contacts interculturels. Autant de sources d'influences disparates, voire contradictoires, dans certains cas, qui marquent une ouverture. Celle-ci s'opère toutefois en l'**absence de cadre de référence précis et intégrateur**, en l'absence de consensus pour guider leurs choix. Ce contexte diffère grandement de celui dans lequel ont baigné les générations antérieures pour qui l'Église et l'école ont représenté des lieux importants de production de sens, de valeurs et de normes. Si les jeunes d'aujourd'hui bénéficient, de ce fait, d'une plus grande liberté de pensée, ils y trouvent aussi une responsabilité qu'ils n'ont peut-être pas toujours les moyens d'assumer ou, tout au moins, qui suppose de nouvelles façons de composer avec la réalité :

Cet éclatement des lieux de production des normes, des valeurs et des modèles explique l'indétermination au moment de la décision. La reconstruction d'un nouveau type de normativité reste à découvrir³⁸.

Les études consultées montrent que ce n'est pas tant l'absence de normativité qui place les jeunes devant la difficulté de choisir, mais plutôt la multiplicité des choix sans toujours avoir les instruments pour discriminer lesquels doivent compter pour eux³⁹.

Cet univers se caractérise également par sa **mouvance**, par son **rythme accéléré**, par le **sentiment que tout, ou presque tout, peut être accessible en peu de temps**. Il est aussi marqué par ses **incertitudes**, notamment par rapport à l'avenir professionnel, par ses **liens interpersonnels précaires** (éclatement de la cellule familiale, précarité des relations de couple), par la difficulté d'y trouver la sécurité affective. Dans cet univers, **la dimension économique se fait à la fois menaçante et omniprésente**, au point d'imprégner le développement de leur identité. **Les études n'apportent plus la même valorisation ni la même garantie d'avenir qu'autrefois**. Elles ne sont plus l'instrument de promotion que leurs parents ont connu. **Le sens même du travail a changé**. Les jeunes participent, en outre, à un monde où **les adultes sont plus scolarisés** qu'auparavant et où les écarts d'âges entre l'élève et le maître se sont largement accrus. Ils sont de surcroît minoritaires, dans un univers où prédominent des valeurs propres aux plus vieux⁴⁰. Enfin, leur place dans les différents lieux de pouvoir est devenue moins visible et moins structurante. Est-ce peut-être aussi l'état de la connaissance relative à leurs besoins⁴¹?

38. Madeleine Gauthier *et al.*, *Les 15-19 ans [...]*, p. 32.

39. *Ibid.*, p. 44.

40. David Descent, dans Marcellin Croteau, Mathieu Langlais, David Descent et Jean Lacharité, *Les étudiants de cégep*, 1990, p. 117.

41. Cela permet à leurs aînés d'« exercer leur hégémonie sur l'imaginaire social de notre époque ». Cela explique peut-être aussi, selon Pacom, « la méconnaissance profonde des jeunes contemporains ». Diane Pacom, « Les jeunes face aux enjeux de l'an 2000 », 1999, p. 2.

De plus, et c'est là un aspect important des changements sociaux des dernières décennies, le **passage de l'adolescence à l'âge adulte a subi de profondes transformations. Le seuil est maintenant brouillé entre l'adolescence et l'âge adulte.** On sait de moins en moins quand commence la vie adulte et quand finit la jeunesse. Le passage de l'un à l'autre se présentant aujourd'hui dans un mouvement de va-et-vient, dans un contexte d'expérimentation plutôt que de transition, dans un temps qui se prolonge :

L'âge adulte n'apparaît plus tant cerné par un seuil chronologique ou des critères de statut, que par l'accès aux possibilités de mettre en œuvre son projet de vie. Atteindre l'âge adulte devient ainsi une étape du parcours individuel où se cristallisent et s'actualisent les choix, étape où l'on entre à un âge variable d'un individu à l'autre, en fonction des aspirations particulières de chacun, des obstacles qui en retardent ou en obscurcissent la réalisation, mais aussi des difficultés que certains peuvent éprouver à sacrifier un large éventail de possibles. Dans ces conditions, l'entrée à l'âge adulte devient un processus très tôt amorcé mais appelé à se prolonger tardivement⁴².

Dans une de ses études en sociologie de la jeunesse, Fernand Dumont liait cette persistance de la jeunesse à un phénomène démographique de plus grande envergure, soit l'**allongement de la durée moyenne de la vie humaine**. Il constatait l'incidence qu'un tel phénomène pouvait avoir en particulier sur les jeunes adultes :

Ce n'est pas d'aujourd'hui que les sociologues ont souligné cette persistance de l'adolescence, plus marquée dans les villes qu'à la campagne, davantage observable dans la bourgeoisie que dans les milieux populaires. La possibilité d'une socialisation aussi prolongée aurait été

inimaginable dans des sociétés où l'espérance de vie était relativement courte, à moins qu'elle n'y ait été considérée comme un privilège, un facteur de prestige réservé à une classe sociale. L'allongement de la durée moyenne de vie a créé un autre horizon d'existence : l'avenir étant plus lointain, il devenait concevable que le temps de l'apprentissage scolaire et affectif se prolonge⁴³.

Dumont précisait, par ailleurs, qu'un « avenir prolongé invite aussi à prendre son temps [...] à poursuivre des expériences et des tâtonnements⁴⁴ ». Cette transition qui se prolonge pourrait également se transposer, comme le rapporte Descent, dans le développement de l'identité des jeunes, entraînant ainsi des manifestations d'incertitude quant à l'avenir, la difficulté de concevoir des projets à long terme ou encore une ouverture sur une plus grande flexibilité, comme s'il importait de se garder une porte de sortie⁴⁵. **L'indétermination de la jeunesse était, jusqu'à une certaine époque, le fait de la bourgeoisie. Les milieux populaires ne pouvaient se permettre une telle transition. Or, elle serait en train de s'étendre à d'autres populations.** C'est du moins une hypothèse du sociologue Olivier Galland que partageait Fernand Dumont :

[...] la phase d'indétermination propre à la jeunesse tend à s'élargir à des couches qui la connaissaient peu auparavant et à se déplacer de la période scolaire à la période de démarrage de la vie professionnelle. La période intermédiaire entre l'enfance et l'âge adulte prend une consistance sociale qu'elle n'avait pas auparavant et qui élargit la définition qu'on peut donner d'une sous-culture de la frivolité à un mode de vie de la flexibilité. L'adolescence n'est plus tant la

42. Madeleine Gauthier *et al.*, *Les 15-19 ans [...]*, p. 228.

43. Fernand Dumont (sous la direction de), *Une société des jeunes?*, 1986, p. 19.

44. *Ibid.*, p. 18.

45. David Descent, dans Marcellin Croteau, Mathieu Langlais, David Descent et Jean Lacharité, *op. cit.*, p. 125.

manifestation ostentatoire d'une différence de goûts que l'expérience et l'aménagement sociaux et professionnels de l'inaffectation⁴⁶.

2.3.2 *Des jeunes qui changent eux aussi*

Comme les caractéristiques de leur milieu ont changé, inévitablement, les jeunes en ont été touchés, tout en contribuant eux aussi à ces transformations sociales, à la mesure de leurs moyens. En les comparant aux générations précédentes, sans remettre en question la diversité qui les caractérise, il est aussi possible de repérer quelques grandes tendances dans leur façon d'être et d'appréhender le monde. Le Conseil croit utile de mettre en relief ces tendances avec l'objectif de circonscrire le malaise entourant leur orientation. **On observe, certes, des similitudes dans les situations auxquelles sont confrontés les jeunes d'aujourd'hui et ceux des générations précédentes** en ce qui a trait, par exemple, à l'effet d'entraînement des amis et à l'incidence de l'éclatement des gangs, aux exigences qu'implique la transition entre le secondaire et le collégial, au fait qu'il s'agit d'une étape de vie où la variété des choix à faire est particulièrement grande et où la conquête de l'autonomie s'avère importante. Aujourd'hui comme hier, la jeunesse correspond à une étape de grande vulnérabilité au changement et de résistance explicite aux normes. Cependant, **il existe aussi des différences majeures. Ce qui définissait la normalité dans les générations antérieures ne correspond plus à la réalité actuelle.**

Les jeunes d'aujourd'hui partagent avec ceux des générations qui les ont précédés un certain nombre de caractéristiques mais, selon les spécialistes de la sociologie de la jeunesse, ils s'en distinguent également de façon importante. Pacom constate, par exemple, que **les jeunes des décennies 60 et 70 se sont affirmés sur le mode de la rupture par rapport à des institutions personnifiées**

d'abord par les parents. Ceux et celles de la décennie 90, pour leur part, s'expriment dans un contexte de précarité et de fragilité des liens sociaux et sont davantage en demande d'affiliation et de soutien. De plus, les contre-cultures auxquelles adhèrent les jeunes de nos jours paraissent moins massives et moins homogènes que celles des années 60.

Elles sont plus fragmentées, plus ponctuelles et polyformes que celles d'antan. Elles sont aussi plus éphémères. Changeantes et fluides, plus ancrées dans l'instantanéité du présent que dans l'incertitude de l'avenir, elles se « morphent » au fil des événements⁴⁷.

Contrairement aux jeunes des générations précédentes, les jeunes d'aujourd'hui sont en outre significativement **plus nombreux à fréquenter l'enseignement supérieur**. L'accès à l'enseignement supérieur est devenu un fait courant pour une population de plus en plus grande de jeunes appelés d'ailleurs à faire leur choix dès la troisième secondaire, et ce, dans un système qui demeure hiérarchisé. En 1998-1999, le taux d'accès⁴⁸ aux études collégiales se situait à 58,2 % (66,8 % chez les femmes et 50 % chez les hommes), soit un saut de près de 20 points de pourcentage par rapport à 1975-1976. En 1998-1999, 51 % des filles de 17 ans et 36 % des garçons du même âge étaient engagés dans des études collégiales⁴⁹.

La population scolaire des collèges incarne, en outre, une **grande diversité ethnoculturelle**, du moins dans certains collèges de la région montréalaise. De plus, le réseau des cégeps compte à l'heure actuelle **presque autant de jeunes issus de familles modestes que de milieux plus aisés.**

47. Diane Pacom, dans *Être jeune en l'an 2001*, sous la direction de Madeleine Gauthier, Luce Duval, Jacques Hamel et Bjenk Ellefsen, 2000, p. 94.

48. Le taux d'accès correspond à la proportion d'une génération donnée qui accède à des études collégiales.

49. Service régional des admissions du Montréal métropolitain, *Rapport annuel 1998-1999*, p. 4.

46. Fernand Dumont, *op. cit.*, p. 26.

Les dernières données du SRAM⁵⁰ indiquent à cet égard qu'environ 45 % des jeunes ont des parents ayant eux-mêmes fréquenté l'enseignement supérieur. Si cette mixité n'existe pas dans tous les collèges, elle demeure néanmoins une caractéristique du réseau collégial d'aujourd'hui.

En outre, les collégiennes et les collégiens d'aujourd'hui **se distribuent dans une gamme d'âges particulièrement étendue**, si l'on considère tout l'effectif scolaire, soit celui de l'enseignement ordinaire et celui du secteur des adultes. Ils **arrivent au collégial plus jeunes** que ceux et celles des générations antérieures. De plus, ils y côtoient souvent des adultes, ce qui n'était pas le cas chez les générations précédentes.

Faut-il s'étonner que les jeunes soient alors **de moins en moins nombreux à développer un rapport exclusif au statut d'élève**? Plusieurs entretiennent une certaine distance par rapport au milieu scolaire. Ils ont développé un rapport d'abord utilitaire à l'égard de l'école, un rapport d'usager, de consommateur de services. Comment y sont-ils parvenus? Peut-être simplement sous l'influence des adultes qu'ils côtoient dans cette société, voire dans le collège, où la consommation est omniprésente. Peut-être aussi par référence à leur conception de la réussite, conception qui marque, on le sait, une distance importante à l'égard de la réussite purement scolaire. Dans son avis sur les populations étudiantes des collèges et des universités, le Conseil⁵¹ constatait notamment que les études devenaient pour plusieurs une préoccupation parmi d'autres, que leur vision des études supérieures avait souvent un caractère fonctionnel et utilitaire, que les cheminements s'en trouvaient très diversifiés et que le temps consacré aux études semblait moins substantiel

50. Ces données sont tirées de l'enquête faite, à l'automne 2001, auprès des élèves qui terminent leur secondaire et qui sont nouvellement admis au collégial. Chaque élève, au moment de son admission, est prié de répondre à un questionnaire intitulé: *Aide-nous à te reconnaître*.

51. Conseil supérieur de l'éducation, *Les nouvelles [...]*.

que le temps prévu dans la pondération officielle. **La relation avec le milieu éducatif se caractérise par une certaine distance**, ce qui voulait dire, pour plusieurs, un sentiment d'appartenance à l'établissement d'enseignement peu développé, des communications restreintes avec les professeurs⁵², des relations entre pairs et une vie sur le campus peu développées ainsi que des liens ténus avec les associations scolaires. Les travaux de Gauthier et de ses collègues vont également dans le même sens.

En outre, le rapport au travail de bien des jeunes semble profondément marqué par l'attrait, dans l'immédiat, pour le travail rémunéré devenu un élément majeur de leur mode de vie. L'importance accordée au travail rémunéré paraît d'ailleurs liée au développement de leur identité. Vu comme un passage obligé, ce travail joue une fonction symbolique, servant de rite de passage, permettant « l'acquisition immédiate d'une identité plus universelle et indifférenciée d'agent économique⁵³ ». Il prend pour les jeunes une valeur initiatique, parce que « l'économique prédomine au point d'imprégner l'identité profonde des individus⁵⁴ ». Dans ce contexte, l'emploi présente aussi une valeur orientante. Il peut aujourd'hui, peut-être mieux que l'école même, favoriser certains apprentissages comme ceux qui sont rattachés au sens des responsabilités, par exemple. **Le rapport au travail des jeunes se caractérise en outre par une certaine inquiétude quant à l'avenir** – phénomène sans doute pas étranger au

52. L'enquête du SRAM (2000) indique que près de 50 % des jeunes n'avaient pas consacré une heure par semaine à des discussions avec leurs professeurs de cinquième secondaire, en dehors des heures de classe.

53. Madeleine Gauthier *et al.*, *Les 15-19 ans [...]*, p. 232.

54. *Ibid.*, p. 233. Dans l'enquête du SRAM (2000), le travail rémunéré qui est le fait d'une majorité d'élèves est considéré comme un outil de subsistance par 21 % d'entre eux, les autres raisons invoquées étant le désir d'accroître leur autonomie (83,2 %), de développer leur sens des responsabilités (64,1 %), de faire l'expérience du marché du travail (54,5 %) ou encore de se payer du confort (53 %).

fait que les jeunes représentent le groupe d'âges le plus touché par les problèmes d'emploi – **de même que par la difficulté de considérer un parcours professionnel linéaire**. Faudrait-il s'en surprendre quand « les transformations de la société ne permettent plus d'envisager une carrière linéaire et sans rupture, une vie de relations sans recommencements⁵⁵ »?

On ne pouvait pas en attendre moins de la part des jeunes. Au même titre que les adultes, ils accusent eux aussi leur part de changement. Les caractéristiques objectives de leur environnement ayant changé, ils ont fait de même. Leur mutation entretient d'ailleurs une parenté évidente avec celle des adultes :

Les jeunes sont, à bien des égards, le miroir réfléchissant des forces et des faiblesses de la famille, du système d'éducation et des autres institutions qui les portent et les conduisent vers la vie adulte⁵⁶.

2.3.3 **Le collégial : une étape de plus en plus critique du cheminement**

Les adolescents comme les jeunes adultes ne pouvaient demeurer insensibles à des mutations sociales d'une telle importance. Cependant, ce n'est pas uniquement la profondeur de ces mutations qui doit retenir l'attention, mais aussi la précarité des points de repère dans cette société « en voie de reconstruction, inachevée, fragmentée, prise entre deux époques, deux siècles⁵⁷ ». **Sans prétendre avoir fait le tour de la question, le Conseil est d'avis que cette esquisse des mutations sociales des dernières décennies suffit pour imaginer qu'il serait illusoire d'exprimer aux jeunes d'aujourd'hui des attentes identiques à celles que l'on adressait à leurs parents. Reconnaissons aussi qu'il est sans doute plus difficile de nos jours de définir son identité**

personnelle pour ensuite la transposer en identité professionnelle, ce qu'exige le processus d'orientation.

Au moment où ils arrivent au collégial, les jeunes vivent sans doute la période de leur vie où ils auront le plus grand nombre de choix à faire. Les situations qui les y amènent sont multiples. Elles concernent aussi bien les programmes offerts à la formation professionnelle, préuniversitaire ou technique, dont la diversité paraît démesurée au yeux du profane, que les caractéristiques du mode de vie multipliées par l'accès à la consommation, les liens avec la famille et les amis ou la vie sexuelle. Les possibilités de choix sont immenses, alors que les moyens de les réaliser ne sont pas toujours disponibles. Ces choix supposent de multiples adaptations « entre la poursuite des aspirations, la formation acquise et ce qu'offre la société⁵⁸ ». **Certains y voient même une période de crise d'orientation**, considérant que « peu de moments de la vie placent devant une si grande variété de choix, devant une telle panoplie de lieux d'apprentissage⁵⁹ ». Ce moment n'est pas anodin d'ailleurs puisqu'il représente l'amorce d'un long processus d'intégration à la société.

Le cheminement pour parvenir à cette intégration paraît à l'heure actuelle beaucoup plus complexe qu'autrefois, ce qui interpelle très certainement le secondaire mais aussi le collégial. **Tous les spécialistes consultés sont d'avis que l'élève qui accède au collégial n'a généralement pas terminé son processus de développement vocationnel.** D'abord parce qu'il s'agit d'une démarche en constante évolution. Ensuite parce que le collégial correspond à un âge où l'élève est placé devant de nombreux changements et où la construction de son identité est souvent en plein essor. L'arrivée au collégial place les jeunes devant de nouvelles possibilités, ce qui peut entraîner des périodes de flottement et de remises en question importantes.

55. Madeleine Gauthier *et al.*, *op. cit.* [...], p. 36.

56. *Ibid.*, p. 18.

57. Diane Pacom, *Les jeunes face [...]*, p. 2.

58. Madeleine Gauthier *et al.*, *op. cit.*, p. 26.

59. *Ibid.*, p. 36.

Les professionnels de la relation d'aide consultés, pour leur part, ont clairement mis en relief la vulnérabilité des choix faits par les élèves en précisant que ces derniers arrivaient souvent avec des choix en tête qui s'avéraient toutefois très fragiles. Le passage au collégial représente une étape importante de développement pour les jeunes. Plusieurs y connaissent une évolution significative au cours de leur première année d'études. On les a décrits plus particulièrement comme des personnes qui ont hâte de se retrouver dans un contexte autre que le secondaire, qui commencent à cheminer sur le plan vocationnel, alors qu'au secondaire ils n'étaient pas prêts à le faire. Ces jeunes vivent une importante adaptation au cours de leur première année d'études collégiales. Ils y font des apprentissages à plusieurs niveaux (personnel, scolaire et social) en même temps. Ils peuvent, en outre, être aux prises avec de sérieux problèmes de santé. On sait, par exemple, que les problèmes de santé mentale se déclarent souvent à cet âge. Comme c'est l'étape de la vie où l'estime de soi est en plein développement, ils ont besoin de nourrir un sentiment de compétence, d'être reconnus en même temps qu'ils recherchent l'indépendance. Enfin, la difficulté de s'autodiscipliner, d'établir un cadre de vie et de travail structuré, la résistance, dans certains cas, à l'aide offerte ainsi que la volonté d'affronter des difficultés et d'assumer des changements constituent autant de traits perçus chez cette jeunesse.

Le collégial apparaît donc comme une étape importante tant sur le plan intellectuel, sur le plan du développement du moi et sur le plan moral⁶⁰ que

sur les plans social et économique. Tous les témoignages entendus appuient cette idée voulant que le collégial représente une étape particulière pour les jeunes, au chapitre du développement vocationnel. De toute évidence, **les problèmes d'orientation des jeunes du collégial ne résultent pas simplement de carences dans le soutien offert au secondaire, mais davantage d'une dynamique qui leur est propre et qui tend à se complexifier.** À cette étape de leur cheminement, les jeunes semblent avoir tout particulièrement besoin de développer leur autonomie (sentir qu'ils se prennent en main, qu'ils peuvent faire leurs propres choix), de développer un sentiment de compétence, de mieux connaître leur potentiel, de développer leur estime de soi⁶¹, besoin d'explorer différents lieux et domaines, besoin, enfin, d'avoir des projets accompagnés des moyens de les réaliser.

peut aussi engendrer de la confusion. Une tension entre le soi idéal et le soi réel peut se manifester lorsqu'on est placé devant l'expérience. Certains alors se considèrent en situation d'échec parce qu'ils n'ont pas obtenu la note de 90 sur 100 qu'ils atteignaient souvent sans effort au secondaire, par exemple. Enfin, se pose aussi la confrontation entre les normes sociales et les normes individuelles, ce qui amène la contestation, à voir d'ailleurs comme une bonne nouvelle, puisque c'est de cette façon que l'on commence à se définir, par référence à l'extérieur. Malheureusement, a-t-il précisé, les gens refusent souvent ce besoin qu'ont les adultes de s'opposer pour se définir.

60. Lors de son passage à la Commission de l'enseignement collégial, Réginald Savard, professeur à l'Université de Sherbrooke, a souligné l'importance de ces changements en précisant, par exemple, qu'au collégial les jeunes commencent à être capables d'abstractions, de nuances sur le plan intellectuel, ce qui peut créer des tensions internes. Ils sont plus conscients de ce qu'ils sont et de ce qui se passe autour d'eux. Ils commencent à voir la complexité des choses, ce qui provoque de l'anxiété plus ou moins difficile à gérer, selon les personnes. Sur le plan du développement du moi, il a rappelé la capacité de percevoir plusieurs facettes d'une même situation, d'être plus nuancé, ce qui

61. On observe chez de nombreux jeunes qui arrivent au collégial une méconnaissance de leur potentiel, un manque de confiance en eux-mêmes, des lacunes importantes sur le plan de l'estime de soi, etc. Voir à ce sujet : Marthe Desgagnés, *op. cit.*, p. 14. Voir aussi les résultats d'une enquête réalisée auprès de 1 665 adolescents du Saguenay-Lac-Saint-Jean, en 1997, par Michel Perron du groupe CREPAS. On y montre, entre autres choses, que les projets d'études sont liés à la perception qu'a le jeune de ses habiletés d'apprentissage, aux efforts qu'il fournit, aux échecs qu'il a vécus et à la scolarité de ses parents. On y constate également que l'estime de soi du jeune est fortement associée à l'évaluation qu'il fait de ses performances dans divers domaines.

Conclusion

Ainsi, la jeunesse, y compris celle qui accède à l'enseignement supérieur, se vit et se perçoit au pluriel et non au singulier, d'où l'importance de souligner la diversité des cheminements. Si, par ailleurs, **on peut constater certaines similitudes entre les jeunes d'aujourd'hui et ceux des générations antérieures, il faut reconnaître toutefois qu'il existe des différences importantes**, différences intimement liées à de profondes mutations sociales. Les jeunes ont cette caractéristique d'être particulièrement perméables aux changements. Malgré la perméabilité qui les caractérise, on doit admettre qu'**à bien des égards les jeunes ne sont pas si différents des adultes qu'ils cotoient quotidiennement.**

La jeunesse qui fréquente à l'heure actuelle les collèges ne présente pas les mêmes caractéristiques que celle d'il y a plus de 30 ans, et encore moins que celle de l'époque des collèges classiques. La société s'est elle-même profondément transformée au cours des dernières décennies, de sorte que les conditions objectives du passage au collégial ont également changées. **Le collégial est devenu une étape charnière de plus en plus critique, difficile à vivre, qui se comprend mieux d'ailleurs lorsqu'on la situe dans un contexte social plus large.** À cet âge, les jeunes ont besoin de changement. L'amorce d'un virage s'impose, mais celui-ci s'opère dans un univers souvent confus, aux points de repère multiples, parfois contradictoires et marqués d'incertitudes sur plusieurs plans. Considérant tous ces changements sociaux, il est difficile de penser que les jeunes chemineront comme l'ont fait leurs parents avant eux.

Le Conseil est d'avis que les mutations sociales des dernières décennies commandent, au sein du système scolaire, un changement de perspective plutôt que des mesures de redressement en vue de corriger les trajectoires des jeunes dans le respect des particularités et des contraintes du système actuel. Les difficultés d'orientation des jeunes doivent être remises en perspective. L'indécision vocationnelle ne saurait être considérée comme un problème exceptionnel. La réflexion qui précède suggère plutôt de l'aborder comme un phénomène courant du processus de développement des jeunes.

CHAPITRE 3

Reconnaître l'engagement des collèves dans cette composante de leur mission

Après avoir mis en relief ce qu'implique l'orientation et posé certaines composantes de la dynamique actuelle des jeunes du collégial, le Conseil amorce maintenant la présentation d'un **troisième axe de développement. Ce faisant, il propose aux acteurs scolaires d'adopter une conception du soutien à l'orientation qui le place au cœur des stratégies d'aide à la réussite, dans une approche intégrée où les responsabilités systémiques et institutionnelles sont prises en compte.** Le présent chapitre offre un aperçu des pratiques du collégial au regard de l'orientation. Le quatrième chapitre traitera ensuite plus particulièrement de la mise en œuvre du type de soutien que le Conseil propose dans une perspective renouvelée.

Cet aperçu des pratiques du collégial provient d'entretiens avec des praticiennes et des praticiens du collégial et aussi de l'examen d'une trentaine de plans de réussite. Ce troisième chapitre se présente comme une synthèse de ce que le Conseil a perçu à travers cette double lunette. Le portrait qui s'en dégage n'est pas exhaustif. Il fournit néanmoins des points de repère fiables et indispensables à la réflexion sur le rôle des collèves par rapport à l'orientation des élèves. Il est question dans ce qui suit de l'effectif professionnel dont les tâches sont plus directement liées à l'orientation et au cheminement des élèves ainsi que des mesures conçues dans les établissements pour soutenir les élèves dans leur processus.

Le Conseil a pu constater à quel point les ressources comme les services pouvaient varier d'un collève à l'autre. Il a pu voir aussi l'ampleur et la diversité des mesures d'aide à la réussite auxquelles le soutien à l'orientation peut être lié, témoignage d'un engagement réel mais inégal des collèves à l'égard de cette composante de leur mission. Au terme de cette présentation, le Conseil formule toutefois quelques inquiétudes. Il craint plus précisément que la préoccupation pour l'orientation soit, dans les faits, occultée par

l'apprentissage scolaire et réduite, dans certains cas du moins, à de l'information scolaire et professionnelle. La première partie du présent chapitre traite des ressources humaines, la deuxième, des services destinés aux élèves et la troisième, des inquiétudes laissées par cette vue d'ensemble du soutien à l'orientation au collégial.

3.1 Des ressources humaines critiques

Qui n'a pas souvenir d'avoir été influencé par un de ses « profs » dans ses choix scolaires et professionnels? Les enseignantes et les enseignants que les jeunes côtoient quotidiennement représentent sans doute les premières personnes à qui ils sont susceptibles de s'identifier. Que ce soit par la connaissance de leur discipline, par leur capacité de la transmettre et d'en communiquer l'intérêt à leurs élèves ou encore par les modèles qu'ils incarnent, les membres du personnel enseignant apportent, à coup sûr, une contribution significative à la démarche d'orientation des élèves. Cependant, dans les établissements d'enseignement collégial, d'autres ressources professionnelles sont plus spécifiquement concernées par les cheminements scolaires et professionnels des élèves. Il s'agit principalement des conseillères et des conseillers d'orientation (CO), des conseillères et des conseillers en information scolaire et professionnelle (CISEP) ainsi que des aides pédagogiques individuels (API). Sans penser que tout le soutien offert aux élèves relève uniquement de ces personnes, le Conseil est d'avis que leurs fonctions demeurent fondamentales dans l'examen du rôle des collèves par rapport à l'orientation des élèves. Aussi a-t-il cherché, d'une part, à mieux comprendre en quoi elles consistent et, d'autre part, à voir les difficultés que ces fonctions pouvaient présenter dans le contexte actuel, du point de vue de ceux et de celles qui les exercent.

3.1.1 Les conseillères et conseillers d'orientation (CO)

De par leur formation, ces spécialistes de l'orientation sont préparés à une pratique de relation d'aide. Ils ont une formation spécifique à cet égard et leur droit de pratique est régi par un ordre professionnel. De façon générale, ces personnes peuvent fournir une aide à l'actualisation des projets professionnels. Les élèves sont appelés à les consulter, notamment, pour des raisons liées à la difficulté de faire des choix de carrière ou de préciser leurs intérêts ou encore à l'anxiété rattachée au choix d'une profession¹. Cela dit, il faut aller plus loin pour caractériser le travail de ces spécialistes au collégial. Durant ses consultations, le Conseil a recueilli certaines données à cet égard, dont voici l'essentiel.

Les fonctions de travail des CO du collégial semblent varier beaucoup d'un cégep à l'autre, voire à l'intérieur d'un même établissement. Nombreux sont aussi ceux et celles qui cumulent plusieurs fonctions, en particulier dans les petits collèges. Il arrive souvent que le travail se fasse en équipe avec d'autres personnes-ressources. Ce travail collectif semble de plus en plus présent et lorsqu'il ne l'est pas, on le déplore. Dans certains milieux, la mise en place de sessions d'accueil et d'intégration (SAI) ainsi que l'élaboration du plan de réussite du collège ont favorisé, semble-t-il, le développement d'un travail plus collectif. Certes, l'entrevue individuelle² représente le cœur de la fonction du CO, mais on ne conçoit pas son rôle comme devant s'y limiter.

Précisons toutefois, que cette pratique professionnelle s'est transformée au cours des dernières décennies. Au collégial, l'évolution de cette pratique

se serait manifestée, notamment, par une préoccupation plus grande quant au soutien à la réussite, ce qui suppose un travail en collaboration avec les autres acteurs du milieu. L'étalement des tâches en caractérise aussi l'évolution, étalement dont on reconnaît la pertinence, mais dont on constate aussi la lourdeur ainsi que des effets négatifs. Cet étalement, dans certains cas, peut être important si l'on en juge par la diversité des fonctions connexes répertoriées³. Le cumul de ces fonctions semble plus fréquent dans les petits collèges. D'ailleurs, on s'y plaint davantage du manque de ressources et des exigences de la tâche.

Le travail en collaboration avec le personnel enseignant est jugé essentiel et prend différentes formes. Par exemple, les CO sont appelés à se rendre dans les classes pour transmettre de l'information aux élèves. Il leur arrive aussi d'agir auprès des enseignantes et des enseignants pour les renseigner sur des aspects du développement des élèves et de la relation d'aide. Les CO peuvent aider, par exemple, l'enseignant à soutenir l'élève qui éprouve de la difficulté à s'engager dans ses études, qui doute de ses choix et dont les premières manifestations peuvent survenir en classe, d'où l'importance de pouvoir compter sur la possibilité d'un travail interdisciplinaire. Il leur arrive même d'apporter leur contribution à certaines étapes du processus d'élaboration des programmes.

Considérant l'importance de répondre dans les meilleurs délais aux besoins des élèves, des services rapides ont été instaurés dans différents milieux. Des « cliniques » sans rendez-vous sont

1. Isabelle Falardeau et Roland Roy, *S'orienter malgré l'indécision*, 1999, p. 95.
 2. Les suivis en entrevues individuelles sur rendez-vous demeurent essentiels. On estime qu'il faut de trois à quatre séances d'environ une heure chacune pour une démarche d'orientation complète, mais tous les élèves ne nécessitent pas un tel investissement, bien que l'entrevue individuelle demeure un passage obligé pour plusieurs.

3. Les personnes consultées ont fait référence, notamment, à l'information scolaire, à des fonctions d'aide pédagogique, à l'aide psychologique, au placement étudiant, à la participation à la session d'accueil et d'intégration qui peut prendre différentes formes, comme la coordination ou encore l'intervention auprès des élèves ou des enseignants, aux tournées dans les écoles secondaires pour faire la promotion des programmes du collège, à la recherche de stages pour les programmes d'alternance travail-études, à la participation aux mesures d'aide à la réussite, à la participation à la sélection des élèves, aux activités de dépistage, à la production d'articles ou de guides d'accompagnement pour aider les jeunes dans leur réflexion lors des visites en entreprise et à l'information des parents.

mises sur pied avec l'objectif de fournir le plus vite possible, dans le contexte d'une rencontre individuelle, facile d'accès et personnalisée, une première réponse aux besoins exprimés. Cette séance de consultation de courte durée peut prendre différentes formes. Surtout axée sur l'information et le dépistage, elle permet une action au moment le plus opportun. Elle offre tantôt l'occasion d'évaluer le problème pour diriger ensuite l'élève aux bonnes personnes-ressources – évitant ainsi les pertes de temps pour l'élève comme pour les professionnels –, tantôt une première occasion pour l'élève de réfléchir à son cheminement ou de prendre réellement connaissance des services disponibles.

Les élèves peuvent aussi être accueillis dans des activités de groupe. Celles-ci les sensibilisent aux différents services et constituent, dans certains cas, l'amorce d'une démarche d'orientation appelée, au besoin, à se poursuivre sous forme d'entrevues individuelles. Ces activités contribuent à réduire, pour l'élève, le délai d'attente, à le préparer en vue d'une première rencontre individuelle, à raccourcir la durée du processus d'orientation d'au moins une rencontre et même à permettre à certaines personnes de poursuivre leur démarche de façon autonome. Des inconvénients sont associés toutefois aux activités de groupe, bien que l'on en reconnaisse la pertinence. On a fait remarquer, par exemple, qu'elles devaient se réaliser par étapes. Comme les jeunes ne sont pas portés à en faire leur priorité, il leur arrive de s'absenter, ce qui pénalise l'ensemble du groupe. Parfois les jeunes expriment des commentaires dépréciatifs sur les choix des autres, ce qui a un effet démotivant. Les conflits d'horaire ne facilitent pas non plus ce type de démarche. Bien que les activités en groupe puissent permettre, jusqu'à une certaine limite, de tenir compte des particularités de la démarche de chacun, il demeure que les élèves préfèrent les rencontres individuelles. Cela s'explique, entre autres raisons, par la gêne qui peut accompagner le fait d'éprouver des difficultés d'orientation. Or, le groupe peut aider à vaincre ce sentiment, dans la mesure où il fait réaliser à la personne qu'elle n'est pas la seule à avoir de telles difficultés. Malheureusement, ce potentiel du groupe ne se manifeste pas à tout coup.

Certaines difficultés se présentent aussi dans l'exercice des fonctions de CO. Les personnes consultées par le Conseil ont fait référence plus particulièrement à des problèmes de légitimité, de ressources humaines (cumul de fonctions) et de cloisonnement. Il en est, par exemple, qui connaissent des problèmes de crédibilité auprès de certaines instances (Commission des études, départements), qui ont l'impression d'être mal perçues et victimes d'une méconnaissance de leur rôle. Ces personnes pensent que leur expertise n'est pas estimée à sa juste valeur. Selon elles, cette reconnaissance aurait même diminué au cours des dernières années. Il arrive, semble-t-il, que l'on confonde orientation et information et que l'on ne valorise pas, ou si peu, le travail fait lors d'entrevues individuelles, le jugeant trop long, notamment dans un contexte de pénurie de ressources humaines. Pour être en mesure d'apporter un réel soutien à l'élève, on a précisé qu'un rapport de confiance devait d'abord s'établir, ce qui exige plus de temps que la seule transmission de l'information. Or, cette exigence paraît sous-estimée aux yeux de certaines personnes.

Des difficultés liées au milieu de travail ont aussi été mentionnées. Elles concernent, par exemple, le manque de lieux et de temps pour discuter entre collègues, pour parler des élèves et de la relation maître-élève. Les personnes consultées ont également fait référence au caractère parfois conflictuel du contexte de travail. Les raisons invoquées : la baisse de l'effectif scolaire et les frontières confuses entre les différentes fonctions de travail. L'isolement, l'épuisement professionnel et le ressourcement professionnel difficile, notamment quand le travail en équipe se fait rare, font aussi partie des difficultés inhérentes au travail des CO. S'y ajoutent des difficultés découlant de l'étalement des fonctions. Plus ces dernières se diversifient, plus l'éventail des connaissances attendues s'élargit. On a soutenu que le cumul des fonctions pouvait entraîner de la confusion dans la perception des rôles des différentes personnes-ressources et qu'il pouvait aussi entretenir, chez les élèves, une fausse idée de ce qu'est l'orientation (démarche rapide, réductible à la quête de renseignements

scolaires et professionnels, par exemple). Parfois, le cloisonnement des services ne facilite pas non plus la collaboration entre les ressources humaines. Ce cloisonnement ne sert pas davantage les élèves, en rendant les services moins accessibles, ni ne facilite la tâche des professionnels qui cumulent plusieurs fonctions.

Enfin, les ressources humaines disponibles sont jugées nettement insuffisantes malgré les ajouts perceptibles dans certains milieux. Ces ajouts sont perçus comme des mesures transitoires et non permanentes. Une telle insuffisance porte les CO à négliger certains volets de leur travail et à occuper plusieurs fonctions différentes, ce qui crée de la dispersion dans l'activité. Dans certains milieux, la rareté des ressources a pour effet de confiner le CO à l'entrevue individuelle. Il se tient à distance de l'activité du collège pour ne pas trop susciter la demande à laquelle il ne sera pas en mesure de répondre. Là où les ressources sont trop limitées, la participation du CO aux activités du collège est réduite, semble-t-il, de même que les rapports avec les autres acteurs, ce qui peut aussi avoir pour effet de limiter l'apport de ces derniers. Les personnes consultées ont signalé, enfin, certaines difficultés liées à la participation et à l'engagement des élèves, en insistant sur le fait que leur participation s'impose trop souvent dans des contextes de crise. Réalisant trop tard la nécessité de consulter ou encore l'existence de services disponibles, plusieurs élèves sollicitent de l'aide au mauvais moment ou y renoncent.

3.1.2 Les conseillères et conseillers en information scolaire et professionnelle (CISEP)

Ces spécialistes se consacrent, en principe, à l'exploration du marché du travail et des programmes de formation. Les élèves s'y réfèrent pour des motifs comme l'évaluation des possibilités d'admission à un programme, la connaissance des professions d'un secteur de travail, la comparaison des professions en termes d'exigences, l'information sur l'admission dans les établissements de formation, les composantes d'un

programme de formation envisagé, l'information sur les débouchés dans différents domaines ou encore les possibilités d'études, de travail ou de stages à l'étranger⁴. Ces spécialistes sont aussi présents au secondaire et sont titulaires, entre autres, d'un baccalauréat en information scolaire et professionnelle. Au collégial, plusieurs ont une formation en orientation et il n'est pas rare que des fonctions de CO et de CISEP soient exercées par une même personne.

Ce travail donne lieu à des activités en groupe mais il suppose aussi des contacts individuels. Il varie d'un collègue à l'autre et s'ouvre lui aussi (comme chez les CO et chez les API) à des tâches connexes comme le placement, l'animation d'ateliers de techniques d'études ou encore le recrutement dans les écoles secondaires. Les personnes que le Conseil a rencontrées ont dit entretenir d'importantes collaborations avec les CO. Cependant, elle souhaiteraient en développer davantage avec le personnel enseignant.

Les difficultés et les contraintes éprouvées dans l'exercice de leurs fonctions sont principalement liées, selon les personnes consultées, à l'abondance de la documentation disponible, aux stratégies à concevoir pour parvenir à rejoindre les élèves, à la surcharge de travail ainsi qu'au manque de collaboration du personnel enseignant. Ainsi, la documentation doit constamment être mise à jour parce que son contenu se périmé rapidement. De plus, il semble que les CISEP aient parfois de la difficulté à organiser des activités, soit parce qu'il n'y a pas suffisamment d'élèves disponibles en même temps, soit parce que la période libre dans l'horaire des élèves – lorsqu'elle existe – n'est pas assez longue pour faire une sortie ou encore parce que les déplacements impliquent des frais. Les élèves sont, en outre, sollicités de toutes parts lorsqu'un espace libre est prévu dans leur cadre horaire et il devient difficile de capter leur attention dans la mesure où l'information des CISEP se trouve en concurrence avec une foule de sujets d'information dont les élèves sont la cible.

4. Isabelle Falardeau et Roland Roy, *op. cit.*, 1999, p. 94.

Dans un contexte de pénurie de ressources humaines, les problèmes liés à la surcharge de travail sont aussi présents chez les CISEP. Pour offrir des services diversifiés et des activités collectives qui fonctionnent dans le domaine de l'information scolaire et professionnelle, les personnes consultées ont précisé qu'il fallait des ressources substantielles. Cela exige beaucoup d'énergie, et ce, peu importe le volume d'élèves à servir. Comme les autres, les CISEP souhaiteraient faire plus, mais ils disent aussi être aux prises avec un manque de ressources. Ils ont également souligné les difficultés liées à la collaboration des membres du personnel enseignant. En particulier dans certains programmes, ils trouvent important mais pas toujours facile d'obtenir leur collaboration. Cette dernière s'impose, disent-ils, notamment pour faire circuler l'information en provenance du centre de documentation, pour assurer la participation des élèves aux activités et pour rendre possibles des activités en classe.

3.1.3 Les aides pédagogiques individuels (API)

Contrairement aux CO et aux CISEP, les API n'œuvrent pas au secondaire et ne détiennent pas de formation professionnelle spécifique. Ceux et celles qui travaillent dans les collèges ont des études universitaires variées, certains étant plus spécialisés que d'autres dans la relation d'aide. Présentement, les collègues auraient tendance à engager à ce poste des personnes qui possèdent une formation en relation d'aide.

Falardeau et Roy présentent les API comme les professionnels qui assistent les élèves dans les décisions qu'ils ont à prendre au fil du déroulement de leurs études. Ces personnes sont « responsables de l'application individuelle du régime pédagogique du collégial⁶ ». Plus particulièrement, les raisons qui peuvent amener un élève à consulter un API concernent, notamment, l'information sur la séquence des cours au programme, l'obten-

tion d'équivalences, de substitutions ou de dispenses de cours, les modifications apportées à l'horaire ou au contenu de la session, l'abandon de cours et l'évaluation des conséquences sur le cheminement, le changement de programme et ses effets sur le déroulement des études ainsi que les questions relatives à des absences, à des difficultés scolaires, voire au mécontentement quant aux résultats obtenus⁶. Les fonctions des API peuvent varier d'un collègue à l'autre. Ils assument, eux aussi, dans plusieurs cas, bien d'autres tâches connexes. Celles-ci les amènent à exercer, par exemple, des fonctions de registraire, à s'engager dans la promotion du collègue, dans des projets particuliers d'aide à l'apprentissage, dans des activités de production de documents d'information ou encore dans l'application de mesures d'aide financière.

Selon les personnes consultées, le rôle des API se serait modifié, au cours des dernières années, particulièrement dans le sens d'une diminution du contact personnel avec les élèves. Ce phénomène est attribué à la rareté des ressources humaines dans un contexte où le volet administratif du travail augmente et se complexifie⁷. Les API exercent à la fois des fonctions administratives et des fonctions plus directement liées à la relation d'aide. Dans le contexte actuel, il semble que la fonction administrative ait tendance à prendre de l'expansion aux dépens de l'autre. On attribue ce changement à différents phénomènes dont l'augmentation du nombre de programmes et de profils de sortie, le développement de l'alternance travail-études, l'élaboration de nouveaux programmes, la multiplication des régimes d'études, les chemine-ments qui deviennent plus complexes et le resserrement des règles qui fait qu'aujourd'hui on dispose, disent-ils, de moins de latitude dans la gestion de ces chemine-ments. On observe cependant une collaboration plus étroite avec le personnel enseignant, phénomène apprécié dans la me-

5. Isabelle Falardeau et Roland Roy, *op. cit.*, 1999, p. 95.

6. *Ibid.*

7. Association professionnelle des aides pédagogiques individuels, *Les nouveaux programmes par objectifs et standards. Il est encore temps d'agir*, 2000.

sure où cela permet d'offrir un meilleur soutien aux élèves. Ce travail en équipe est vu d'ailleurs comme une approche qui crée une dynamique susceptible de stimuler l'engagement des élèves.

Les difficultés et les contraintes éprouvées par les API dans l'exercice de leurs fonctions de travail concernent surtout leur manque de disponibilité pour des contacts individuels et personnalisés avec les élèves. Les personnes consultées par le Conseil ont déploré notamment l'impossibilité d'offrir un suivi continu et à long terme. Les rencontres avec les élèves sont généralement brèves (de 5 à 7 minutes) et se tiennent de façon ponctuelle. De par les fonctions qu'il est appelé à remplir, l'API est vu comme la personne-ressource la plus liée au cheminement de l'élève. Il peut y être associé du début jusqu'à la fin en pilotant l'élève lorsqu'il rencontre des difficultés d'ordre scolaire, pédagogique ou personnel. L'API n'a pas, cependant, toute la disponibilité voulue pour agir à sa satisfaction, sa disponibilité aux élèves étant de plus en plus compromise par la lourdeur des tâches administratives.

3.2 Des services diversifiés

Lorsqu'on cherche à mettre en évidence les mesures de soutien au cheminement vocationnel des élèves, on constate que ces mesures sont intimement liées au soutien à la réussite. On sait à quel point les liens entre l'orientation et la réussite sont étroits. Ainsi, les services offerts aux élèves pour les soutenir dans leur développement vocationnel s'inscrivent dans un ensemble de mesures destinées à favoriser la réussite des élèves. En 1998, la Fédération des cégeps a procédé à une enquête à laquelle ont répondu 41 des 47 collèges sollicités. Par voie de questionnaire, elle a cherché à faire l'inventaire des mesures de soutien à la réussite en vigueur au printemps 1998⁸. Le Conseil juge utile de présenter ici les résultats obtenus à ce sujet. Cherchant à en savoir davantage sur les mesures liées plus directement à l'orientation, une tren-

taine de plans de réussite produits par les collèges et remis au ministre de l'Éducation ont été parcourus. Ces données s'ajoutent à celles recueillies au cours des consultations menées auprès de CO, de CISEP et d'API. Pour faire état des mesures de soutien offertes ou en voie de l'être par les collèges, le Conseil présente d'abord les grands constats qui se dégagent de l'inventaire des mesures d'aide à la réussite dressé par la Fédération des cégeps. Il poursuit avec ceux qui émergent de l'examen des plans de réussite.

3.2.1 L'enquête de la Fédération des cégeps

L'enquête menée par la Fédération des cégeps, en 1998, indique que tous les collèges (du moins tous ceux qui ont répondu à l'enquête) mettent en œuvre des mesures de soutien à la réussite à chacune des grandes étapes du cheminement des élèves, soit avant leur arrivée au collège, à leur entrée au collège et en cours de cheminement. Sont présentés ci-dessous les principaux résultats de cette enquête.

Avant l'arrivée au collège

- La grande majorité des collèges (34 sur 41) tiennent, dans les écoles secondaires, des *rencontres d'information* non seulement auprès des jeunes mais aussi auprès de leurs parents, rencontres portant sur les exigences des études collégiales ainsi que sur les services offerts.
- C'est aussi la majorité des collèges (33 sur 41) qui mettent en œuvre des activités de dépistage des élèves à risque.
- Quoiqu'elles soient moins répandues que les mesures précédentes, bien d'autres activités sont organisées par les collèges, avant même que les élèves aient accès à leurs premières activités de formation; dans le rapport, on fait référence à des formules comme l'activité « *Étudiant d'un jour* », les *journées portes ouvertes*, les *visites guidées du collège*, la *diffusion de guides d'information*, les *ateliers*

8. Fédération des cégeps, *La réussite* [...].

d'information destinés aux CO du secondaire, les ateliers de confirmation du choix de carrière, etc.

À l'entrée au collège

- D'autres activités prennent forme, notamment avec l'intention de favoriser la transition. Ainsi, à l'intention des nouveaux inscrits, il s'offre, encore une fois dans la majorité des collèges, des *activités d'accueil*, collectif ou par programme, des *initiations à la recherche en bibliothèque*, des *rencontres avec les élèves identifiés comme étant à risque* ainsi que des *séances d'information* sur les services, les règlements et les politiques du collège.
- Sans qu'elles soient le fait d'une majorité de collèges, on signale aussi des pratiques comme le *jumelage* de nouveaux et d'anciens élèves, le *tutorat*, *l'administration de tests* pour connaître les caractéristiques des élèves et leurs capacités d'adaptation au collège, des *sessions de formation* sur les stratégies de réussite, la gestion du temps, les méthodes de travail, etc.

Tout au long du parcours scolaire

- Cette fois, ce sont les *centres d'aide* dans différentes disciplines – en français ou en anglais langue d'enseignement (41 collèges sur 47) et en mathématiques (22 collèges sur 47) notamment – qui semblent les plus populaires; tous les collègues répondants disent avoir créé au moins un tel centre.
- La majorité des collèges offrent une *session d'accueil et d'intégration* (SAI); ils voient à ce que le personnel enseignant reçoive l'information sur les élèves à risque et à ce que les élèves bénéficient de différentes modalités d'encadrement de la part du personnel enseignant.
- Un certain nombre de collègues mentionnent aussi des mesures comme les suivantes : « *bulletin de mi-session, mesures particulières liées à l'orientation, cheminement scolaire étendu* pour les étudiants dont le dossier

scolaire est plus faible; mise en place de *carrefour étudiant par programme, heures d'études supervisées* par des enseignants; *étude assistée* par des pairs; *ateliers* sur les techniques d'études, les méthodes de travail, le stress en période d'examen, *session préparatoire à l'épreuve ministérielle* en langue d'enseignement et en littérature; désignation de *tuteurs* par groupe de base; *suivi* des étudiants réadmis sous condition; *système d'indicateurs* pour le suivi des étudiants par programme⁹ ».

Toutes ces mesures témoignent d'un effort réel et substantiel pour soutenir la réussite des élèves au collégial. Bien que la majeure partie de ces efforts soit axée sur le rendement scolaire et l'aide à l'apprentissage, on ne saurait sous-estimer leurs effets sur le développement vocationnel des élèves. Ce faisant, **les mesures adoptées peuvent être définies comme les premiers jalons du soutien apporté aux élèves au regard de leur cheminement vocationnel.**

S'il peut être considéré comme un premier témoignage de soutien au développement vocationnel des élèves, cet exposé des mesures d'aide à la réussite ne permet pas de savoir, toutefois, quelle importance est accordée à la problématique de l'orientation par rapport à l'ensemble du soutien offert. Dans cet inventaire, les références plus ou moins explicites à l'orientation sont plutôt minces. Elles concernent la SAI offerte dans la majorité des collèges, mais cela ne veut pas dire que la préoccupation à l'égard de l'orientation y soit toujours présente¹⁰. On les retrouve aussi sous les rubriques « mesures particulières liées à l'orientation » et « ateliers de confirmation du choix de programme ». Ces rubriques ne regroupent cependant que les activités d'une minorité de collèges.

9. Fédération des cégeps, *La réussite [...]*, p. 81.

10. Les SAI ont pour objet de soutenir davantage les personnes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage que celles qui ont des problèmes d'orientation.

3.2.2 L'examen des plans de réussite des collèges

À la recherche d'indications sur les façons de soutenir les élèves dans leur cheminement vocationnel, le Conseil a parcouru une trentaine de plans de réussite. À travers les mesures de soutien à la réussite retenues (déjà en vigueur ou en voie de l'être) et présentées par les collèges, il s'est intéressé à celles qui concernent plus précisément le cheminement vocationnel. Sans fournir un portrait exhaustif de la situation, ces plans réaffirment à leur manière la diversité qui semble exister d'un établissement à l'autre, diversité largement confirmée par les personnes consultées par le Conseil. Pour bien saisir la portée de cet inventaire, on doit comprendre que les mesures recensées lors de l'examen de ces plans ne sont pas toutes disponibles dans chacun des établissements. Dans certains cas, il est question de pratiques institutionnelles alors que, dans d'autres, ce sont plutôt des initiatives départementales. Ces mesures d'aide peuvent être intégrées ou plutôt morcelées, bien que l'on souligne à maintes reprises, dans ces plans, l'importance de développer une approche intégrée de l'aide à la réussite. Certaines d'entre elles sont déjà en application alors que d'autres font partie des projets à venir. En somme, l'information ainsi recueillie donne une idée de la diversité des mesures, mais elle ne permet pas d'en connaître le rayonnement. Ces données présentent un intérêt certain dans cette réflexion sur le soutien à l'orientation, mais elles doivent être utilisées en tenant compte de ces limites.

Considérant l'information recueillie, **le Conseil croit pouvoir dire qu'il existe, dans les collèges, une réelle préoccupation à l'égard de la question de l'orientation, à en juger du moins par la diversité des mesures répertoriées portant explicitement sur la problématique du choix vocationnel** L'examen des plans de réussite a d'abord permis de constater que des mesures propres à l'orientation existaient, pour chacune des

grandes étapes du cheminement, comme en témoigne le relevé qui suit. Il a aussi contribué à mettre en relief, au-delà des services qui touchent directement l'élève, des mesures qui se rapportent à des conditions pour rendre possible les services aux élèves.

Des mesures propres à l'orientation pour chacune des grandes étapes du cheminement des élèves

Avant l'arrivée au collégial

- Activités de *dépistage* pour repérer les personnes qui éprouvent des problèmes d'orientation.
- Formule « *Élève d'un jour* » qui permet à un élève de se sensibiliser au programme qu'il a choisi en assistant, par exemple, à un cours de son programme et en discutant avec des enseignants, des professionnels, voire des élèves du collège.
- *Stages de sensibilisation* à un secteur donné, durant l'été précédant la rentrée, avec l'objectif de confirmer le choix de l'élève.

À l'entrée au collège

- Activités de *dépistage* d'élèves en difficulté par rapport à leur orientation, activités qui peuvent prendre différentes formes et faire appel à plusieurs outils. Dans certains milieux, on projette d'administrer des questionnaires de dépistage à tous les élèves de 1^{ère} année.
- Différentes façons de communiquer des *renseignements sur les programmes*. Il y a notamment des tournées des classes de 1^{ère} année du collégial, au début de l'automne et la remise à l'élève d'un guide comprenant différents renseignements sur les exigences inhérentes au cheminement dans le programme choisi, par exemple.

Durant la première session (voire la première année)

- Implantation d'une *pédagogie de la première session* incluant des préoccupations au sujet de la confirmation des choix vocationnels¹¹. On fait référence ici à une nouvelle façon de concevoir le premier trimestre de manière à aider les élèves à s'engager dans leurs études ou encore à y renoncer pour se fixer d'autres objectifs.
- Différentes façons de fournir de l'*information sur les programmes* et leurs exigences, dans une perspective de confirmation des choix vocationnels. Par ces mesures, on cherche à fournir le plus rapidement possible une image réaliste du contenu de la formation, des fonctions de travail, des conditions d'exercice de la profession et des perspectives qui se dessinent pour les diplômés du programme. On veut vérifier les perceptions et les attentes des élèves au regard de leur programme et des fonctions de travail qui y sont rattachées. On veut aussi les sensibiliser aux comportements appropriés à leur future profession et les confronter dans leurs habiletés, attitudes et comportements.

Plus particulièrement, les modalités auxquelles on fait référence prennent la forme de *visites d'observation* des milieux de travail, de *mini-stages* d'exploration, de *jumelage* avec des techniciens du milieu, de *mentorat* impliquant la participation de diplômés dans le programme, d'*échanges d'idées sur Internet* avec des techniciennes et des techniciens en

exercice ou plus simplement de discussions avec le tuteur ou encore de *rencontres pré-stages* avec des élèves plus avancés dans leur formation.

Ces différentes formules peuvent se présenter comme des entités distinctes ou s'intégrer dans le *cours d'initiation à la profession* qui existe maintenant dans plusieurs programmes de la formation technique. S'inspirant de cette formule, un *cours d'introduction aux études universitaires* pour les nouveaux inscrits à la formation préuniversitaire est aussi en voie de développement, dans certains collèges, l'objectif étant de permettre aux élèves inscrits à cette formation de préciser leurs intérêts par rapport à des études universitaires.

- Différentes formes de *suivis* (collectifs et individuels) des élèves avec l'objectif de percevoir leurs besoins et de déterminer les façons de leur venir en aide sont aussi décrites. Ces suivis peuvent être amorcés à l'occasion de rencontres (en groupe) à la mi-trimestre, par des questionnaires remis à tous les élèves ou à une partie d'entre eux. Ils peuvent se présenter à différents moments; ce peut être après une première évaluation, un premier échec, à la remise du bulletin de mi-trimestre, si ce type de bulletin constitue une pratique dans le cégep, ou encore au début du deuxième trimestre.
- Des *profils particuliers*. Les collègues ont aussi développé différentes façons d'organiser les enseignements, au cours du premier trimestre notamment, pour répondre, entre autres problèmes, à ceux liés à l'orientation. On a fait référence à des *sessions d'accueil et d'intégration (SAI)* dont un volet peut concerner tout particulièrement les personnes qui éprouvent des difficultés en matière d'orientation; à des *sessions de transition* pour des personnes voulant quitter leur programme initial en décembre; à des *volets orientation* intégrés dans certains programmes cibles (sciences de la nature, sciences humaines, techniques administratives, par exemple) dont les modalités d'intervention varient selon les programmes (mini-stages d'observation, conférences par

11. Dans une publication récente de la Fédération des cégeps, les objectifs visés par la pédagogie de la première session sont formulés comme suit : « amenuiser le choc de la transition du secondaire au collégial chez les nouveaux étudiants; améliorer l'intervention pédagogique en utilisant des approches centrées sur les besoins particuliers des nouveaux étudiants; soutenir leur motivation et les amener à considérer leurs études comme leur première priorité; leur permettre de valider leur orientation professionnelle ». Carrefour de la réussite au collégial, *Pédagogie de la première session*, 2001, p. 7.

des personnes exerçant des professions reliées au domaine d'études, visites des milieux professionnels ou universitaires, documents d'information, échanges d'idées avec les parents, etc.), à des *troncs communs* dans certaines familles de programmes.

Tout au long du parcours scolaire

- *Activités de soutien au choix de cours* : rencontres pour clientèles ciblées, analyse et vérification, communication avec les élèves pour modification ou correction.
- *Activités de soutien aux démarches de réorientation scolaire*, c'est-à-dire : échanges sur les motifs d'abandon, confirmation de l'abandon par l'enseignant avant de désinscrire un élève, relance des élèves qui ne se réinscrivent pas (lettre écrite avec invitation à contacter un professionnel du collège), système de référence aux personnes-ressources habilitées à répondre aux besoins, etc.
- *Activités s'inscrivant plus directement dans une démarche d'orientation* : modalités diverses pour un accès rapide à des entrevues individuelles et possibilités de faire une démarche d'orientation en petits groupes.
- *Activités d'information et de confrontation par rapport aux exigences des professions convoitées*. Ces activités prennent, elles aussi, des formes variées et peuvent se présenter à différentes étapes du parcours (on parle notamment de mesures collectives ou individuelles, réalisées en milieu scolaire ou en milieu de travail, en ayant recours à des documents écrits, à des outils électroniques ou à des personnes-ressources telles que des professionnels expérimentés, des jeunes diplômés, des étudiants plus avancés, etc.). Ces activités mettent en relief une multitude de façons de se sensibiliser à la réalité des milieux de travail (salons, expositions, midi-carrières, visites, stages, conférences, ateliers de sensibilisation, emplois d'été, recueil de tâches de diplômés, concours ou projets spéciaux, activités de simulation des milieux de travail comme les cliniques écoles, etc.) et de tra-

vailer à la validation ou à la consolidation de son choix professionnel.

- *Mesures de soutien à l'engagement dans des activités parascolaires*, c'est-à-dire : accès facilité, encadrement particulier, liens plus étroits avec les programmes de formation et reconnaissance formelle des acquis.

Des mesures qui concernent les conditions pour rendre possibles les services aux élèves. Ces mesures font référence plus particulièrement à

- **différentes modalités de collaboration et de communication entre les acteurs scolaires** :
 - rencontres (annuelles ou bisannuelles) avec les CO et les professeurs d'éducation au choix de carrière des écoles secondaires;
 - mise en place de moyens efficaces de communication pour permettre au personnel d'échanger des idées sur les mesures d'encadrement et sur la réussite;
 - mise en place d'un groupe de travail sur la motivation scolaire en vue de la production d'un répertoire d'activités;
 - mise en place de réseaux de communication auxquels participent les enseignantes et les enseignants de manière à repérer les élèves qui ont besoin d'aide, à être en mesure d'agir plus rapidement et à éviter les abandons sans consultation préalable;
 - sensibilisation des enseignantes et des enseignants aux procédures de réorientation et de réorganisation du choix vocationnel pour qu'ils puissent informer et aiguiller de façon appropriée leurs élèves;
- **des politiques institutionnelles** visant, par exemple :
 - à garantir une période libre commune à tous les élèves pour la participation aux activités proposées par le collège;
 - à permettre à tout élève qui envisage de quitter le collège de consulter préalablement un professionnel;

- à faire en sorte que l'élève rencontre toujours le même conseiller pour l'ensemble des besoins relatifs à son cheminement scolaire;
 - à limiter le nombre de retraits de cours dans le but de responsabiliser l'élève quant à son orientation;
- **d'autres dispositions** comme :
- le développement de recherches locales pour mieux connaître les motifs d'abandon ou de changement de programme;
 - le développement de stratégies (publicité, rencontres, etc.) pour favoriser l'utilisation des différents services du collège;
 - l'ajout de ressources professionnelles rattachées à l'orientation;
 - l'implantation d'un nouveau mode d'action en matière d'orientation faisant appel à la concertation des quatre ordres d'enseignement (troisième cycle du primaire, secondaire, collégial et universitaire) dans une perspective d'école orientante.

3.2.3 Les sessions d'accueil et d'intégration (SAI)

Le Conseil ne pouvait clore cet aperçu des mesures sans dire un mot des sessions d'accueil et d'intégration, étant donné qu'elles représentent une mesure relativement nouvelle et explicitement liée, en partie du moins, au soutien à l'orientation des élèves. Il rappelle donc ici le contexte d'émergence de ces sessions, leurs caractéristiques ainsi que celles des élèves qui s'y inscrivent.

C'est en 1993, considérant les pratiques en place dans le réseau collégial, que le ministère de l'Éducation annonçait son intention d'assurer un soutien spécial à l'organisation de sessions d'accueil et d'intégration. Celles-ci devaient être composées « essentiellement de cours obligatoires appartenant à l'ensemble des programmes, auxquels pourraient se greffer des activités axées sur

l'orientation et, le cas échéant, certains cours de mise à niveau prévus par le régime des études¹² ».

Ces sessions, données maintenant dans la majorité des collèges¹³, s'adressent notamment aux personnes qui n'ont pas les préalables nécessaires, qui arrivent au collégial avec un dossier scolaire faible ou encore qui éprouvent des problèmes d'orientation. Environ 10 % des personnes qui entreprennent des études collégiales le font en s'inscrivant d'abord à une session d'accueil et d'intégration. Pendant la période 1993 à 2000, de 7 % à 10 % des personnes qui ont entrepris des études collégiales l'ont fait en s'inscrivant d'abord à une session d'accueil et d'intégration. En 2000, la proportion était de 9 % (tableau 9 de l'annexe II)¹⁴. Une étude plus approfondie des caractéristiques des inscrits aux SAI indique, par ailleurs, que ces élèves sont en moyenne plus âgés que les autres et qu'ils sont aussi plus nombreux que les élèves admis à la formation préuniversitaire à avoir interrompu leurs études après le secondaire. 10 % sont dans cette situation et ils ne se distinguent pas, à cet égard, des élèves admis à la formation technique¹⁵.

Les sessions d'accueil et d'intégration prennent des formes différentes selon les collèges et les élèves visés. Elles font appel à des équipes d'enseignants et de professionnels. Elles comprennent des cours de formation générale, de formation spécifique et peuvent aussi contenir des cours de méthodologie, de mise à niveau, des préalables ainsi que des activités plus directement liées au processus d'orientation. Le bilan des acti-

12. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Des collèges pour [...]*, p. 19.

13. Selon l'enquête faite par la Fédération des cégeps, en 1998, 32 collèges offraient une telle session. Cette enquête ne précise pas toutefois si chaque collège prévoit un volet particulier pour des besoins liés à l'orientation.

14. Ces données ne tiennent pas compte des élèves inscrits à des programmes menant à l'obtention d'un DEC qui offrent une formule d'encadrement du type SAI.

15. Louise Dallaire, *Le renouveau, la réussite au collégial et les perspectives*, 1997.

tivités offertes au cours de l'année 1994-1995 indiquait qu'une plus grande importance était accordée aux activités de mise à niveau qu'aux activités d'exploration. En effet, parmi les collèges qui offraient, en 1994-1995, une session d'accueil et d'intégration, à peine 30 % prévoient des activités rattachées à une démarche d'orientation¹⁶.

Les résultats scolaires des élèves qui participent à ces sessions sont plus faibles que ceux des élèves qui s'inscrivent directement à un programme de formation. Cette différence s'observe tant pour ce qui est de la moyenne pondérée des résultats obtenus au secondaire (MPS) et de la réussite des cours de la première session qu'en ce qui concerne l'obtention du diplôme d'études collégiales. La qualité des dossiers scolaires est cependant en hausse chez l'ensemble des nouveaux inscrits au collégial, mais aussi chez ceux et celles qui accèdent au collégial par une session d'accueil et d'intégration. En effet, la MPS des nouveaux inscrits au collégial a augmenté constamment au cours des vingt dernières années passant de 66,1 en 1980 à 71,3 en 1990, à 75,8 en 1997 et, finalement, à 76,4 en 2000. Chez les personnes inscrites à une session d'accueil et d'intégration, les résultats sont moins élevés, mais ils accusent là aussi une hausse constante variant de 65,1 en 1993 à 69,7 en 2000¹⁷. Cette amélioration des dossiers pourrait avoir un effet sur la réussite des cours du premier trimestre ainsi que sur la diplomation puisque l'on observe là encore des améliorations. Toutefois, cette croissance ne semble pas avoir pour effet de diminuer la fréquentation des sessions d'accueil et d'intégration.

On constate, par ailleurs, qu'une proportion non négligeable des personnes admises d'abord à une session d'accueil et d'intégration retournent au

secondaire pour y terminer une formation professionnelle. Parmi l'ensemble des nouveaux inscrits au collégial, la proportion des personnes qui suivent ce cheminement a varié de 1,7 à 2,7 % de 1993 à 1997¹⁸, et ce, selon la durée normalement prévue pour des études collégiales. En ajoutant deux ans à cette période, la proportion peut s'élever jusqu'à 6,3 %. Chez les inscrits à une session d'accueil et d'intégration, les proportions les plus élevées ont atteint 8,2 % en fonction de la durée prévue et 14,7 % lorsqu'on ajoute deux ans à la période d'observation.

Si les SAI sont généralement perçues comme des acquis importants, elles posent toutefois certaines difficultés. Les personnes consultées par le Conseil ont précisé, à cet égard, que les cours n'étaient pas toujours facilement reconnus dans les programmes choisis par l'élève. Il n'est pas toujours possible non plus d'accéder au programme de son choix au terme d'une session d'accueil et d'intégration. Plusieurs se plaignent aussi de problèmes d'accès à ces sessions, considérant trop restreint le nombre de places disponibles pour répondre aux besoins des élèves. Il semble également que la motivation des élèves ne soit pas toujours au rendez-vous, ni d'ailleurs la concertation entre les membres du personnel des établissements.

3.3 Des sources d'inquiétude

Bien que très sommaire, cet état des lieux permet tout de même de penser qu'**il existe dans les collèges une réelle préoccupation à l'égard de la démarche d'orientation des élèves**. La synthèse qui précède en témoigne, malgré les contraintes dont elle fait aussi état. Il existe un vaste ensemble de services et de stratégies d'action en vue d'offrir les meilleurs services aux élèves, au moment où ils en ont besoin. De nombreux efforts sont faits pour limiter le temps d'attente des élèves qui veulent bénéficier des services d'orientation. Le

16. C. Lessard et M. Roy, S. N. C., *Les sessions d'accueil et d'intégration. Bilan de l'année 1994-1995*, 1996.

17. Source des données : MEQ, DSEQ, Système Chesco, version 2000, série 3 : Données sur la moyenne au secondaire, p. 65 à 80, compilation faite par le Conseil supérieur de l'éducation. L'augmentation de la MPS des nouveaux inscrits est aussi perceptible dans les deux types de formation (préuniversitaire et technique).

18. Il est question ici de ceux et celles qui ont obtenu un diplôme d'études professionnelles (DEP) trois ans après leur première inscription au collégial. Voir le tableau 9 de l'annexe II.

Conseil ne saurait donc croire que les jeunes sont laissés à eux-mêmes, bien au contraire. Il partage, cependant, avec la grande majorité des personnes consultées, l'idée qu'il serait possible de faire mieux pour leur venir en aide. En effet, certaines inquiétudes émergent de ce qu'il a lu et entendu.

L'examen des plans de réussite des collègues, s'il confirme une préoccupation réelle par rapport à l'orientation des élèves, surprend aussi, tout particulièrement en raison du peu de visibilité du soutien à l'orientation, comparativement aux mesures d'aide aux apprentissages scolaires. Les références à l'orientation y sont plus souvent formulées au regard de l'énoncé des causes qu'au sujet des moyens à développer et à mettre en œuvre pour soutenir la réussite. Dans certains plans, la préoccupation à l'égard de l'orientation semble faire partie intégrante de l'aide à l'apprentissage. Dans plusieurs autres, c'est à peine si l'on fait référence à cette problématique alors que l'on s'emploie à décrire explicitement les diverses mesures de soutien aux apprentissages scolaires. Dans certains cas, la préoccupation apparaît si peu que l'on est tenté de croire que les CO n'ont pas été mis à contribution dans la préparation des plans, une situation que certaines personnes ont d'ailleurs confirmée lors des consultations du Conseil.

À priori, cette critique peut paraître injustifiée dans la mesure où les plans exigés n'ont pas toujours été élaborés dans les conditions les plus faciles et parce que la demande adressée aux établissements – très fortement axée sur l'identification des taux de diplomation et, de ce fait, plus orientée vers la réussite scolaire que vers la réussite éducative – était susceptible d'en guider le contenu. Le contexte d'élaboration de ces plans n'a donc pas facilité les choses. Le Conseil en convient. Cependant, étant donné la reconnaissance officielle du collégial comme lieu de maturation des choix vocationnels des jeunes, les liens reconnus entre l'orientation et la réussite de même que l'ajout de financement dédié au soutien à l'orientation, les résultats de l'examen des plans de réussite étonnent. Outre les raisons mentionnées plus haut, ce phénomène s'explique possi-

blement aussi, pour une part du moins, par le fait que les collègues ont peut-être d'abord demandé la participation des enseignantes et des enseignants pour élaborer leur plan. Une telle approche se justifie fort bien, d'ailleurs, par la contribution particulière attendue d'eux, contribution que certains tendent encore à sous-estimer. Si l'approche était justifiée, elle comportait toutefois le risque d'occulter certaines réalités, dont celle de l'orientation. C'est peut-être ce qui explique, en partie du moins, la rareté des mesures propres au processus d'orientation des élèves dans les plans de réussite des collègues.

Cela dit, ce n'est pas parce que l'orientation est peu visible dans les plans de réussite que l'on doit conclure qu'il en va de même dans les collègues. Une question en ce sens mérite cependant d'être posée, et ce, d'autant plus que, dans les autres inventaires de mesures d'aide à la réussite connus, la préoccupation à l'égard de l'orientation est, encore là, sinon absente, du moins fort peu présente¹⁹. L'examen de ces plans n'indique pas non plus de préoccupation substantielle relative à un travail lié au développement de l'identité des élèves. On y met plutôt l'accent sur la diffusion de l'information et sur les contacts avec les professionnels du milieu pour soutenir la motivation des élèves. Plusieurs CO consultés ont déploré d'ailleurs une tendance, dans certains milieux, à limiter la problématique de l'orientation à celle de l'information scolaire et professionnelle, phénomène probablement lié au manque de disponibilité des ressources professionnelles.

L'examen des plans de réussite donne aussi l'impression d'une faible intégration des mesures de soutien à l'orientation aux autres mesures d'aide à l'apprentissage mises en place pour favoriser la réussite des élèves. En effet, dans plusieurs plans, le soutien à l'orientation ap-

19. Pensons, par exemple, à l'inventaire fait par la Fédération des cégeps cité précédemment ou encore à celui qui a été préparé par Jean Désilets, *La réussite des études. Historique et inventaire d'activités*, 2000, p. 79.

paraît bien plus comme une action d'appoint que comme une démarche intégrée au développement des élèves. La préoccupation de concevoir une approche intégrée de l'aide à l'apprentissage y est pourtant exprimée à maintes reprises. Le discours des spécialistes de l'orientation se situait sur un autre terrain, celui d'un travail de plus en plus intégré. L'examen des mesures par les plans de réussite n'a pas laissé cette impression. Soulignons, toutefois, que l'intégration était souvent présentée par les personnes consultées comme un souhait, une réalité en voie d'implantation et non comme une réalité consolidée dans l'ensemble du réseau. D'ailleurs, ce n'était pas la première fois que le problème de l'intégration et de la concertation entre enseignants et professionnels était soulevé. Désilets en faisait la remarque, au terme de son inventaire des mesures d'aide à la réussite, lorsqu'il déplorait notamment le manque de modèles intégrés d'aide à l'apprentissage²⁰. Cette difficile concertation avait aussi été relevée comme une des principales difficultés éprouvées dans l'organisation des sessions d'accueil et d'intégration, lors du bilan de l'année 1994-1995 fait par le ministère de l'Éducation. S'il existe une difficulté réelle d'intégration, ces dernières remarques laissent croire toutefois que cela ne concerne pas exclusivement l'orientation.

L'idée d'un travail en concertation souligné plus d'une fois dans les plans de réussite fait son chemin. Les CO qui ont d'ailleurs décrit l'évolution de leur pratique dans le sens d'un travail plus collectif, où la participation des enseignantes et des enseignants est de plus en plus souvent requise, en ont rappelé la nécessité. Les API de même que les CISEP ont aussi souligné l'importance d'un travail en équipe sans nier toutefois la difficulté d'y parvenir, pour des raisons tant d'organisation interne (cloisonnement des différents services) et de disponibilité que de conception du travail. Des équipes ou comités d'aide à la réussite s'implantent en faisant appel à la collaboration d'acteurs aux responsabilités diverses.

Rien ne permet de croire toutefois que ces comités aient une responsabilité explicite par rapport au soutien à la maturité vocationnelle des élèves.

De plus, **bien que les plans de réussite y fassent rarement référence, les praticiennes et les praticiens du milieu de même que les élèves rencontrés par le Conseil n'ont pas manqué de souligner le manque de ressources professionnelles et les conséquences que cela pouvait entraîner sur leur pratique professionnelle de même que sur l'accès aux services.** Ces remarques n'ont rien d'étonnant, d'ailleurs, lorsqu'on considère la faible importance de l'effectif professionnel affecté à des fonctions de CO, de CISEP et d'API dans les collèges²¹. Les données recueillies à cet effet indiquent, par exemple, que le réseau public comptait, en 1999-2000, 90,4 CO en équivalent à temps complet. Le ratio conseiller-élèves le plus bas avait été enregistré, l'année précédente (1998-1999), avec 1 professionnel équivalent à temps complet pour 1 830 élèves. Heureusement, l'année suivante (1999-2000), il s'élevait un peu pour atteindre 1 pour 1 705. Pour tous les corps d'emploi considérés (CO, CISEP et API), l'année 1999-2000 présente une amélioration par rapport aux années précédentes. Il semble toutefois que celle-ci ne se soit pas fait sentir dans tous les collèges. Le volume du personnel professionnel varie d'un collège à l'autre et, malgré l'augmentation, il existe encore quelques établissements qui ne sont pas en mesure d'embaucher l'équivalent d'un CO à temps complet. La hausse ne se traduit pas non plus, nécessairement, par des effectifs permanents, les nouvelles ressources professionnelles étant souvent engagées pour des projets spéciaux à caractère provisoire.

21. Ces données extraites du fichier PERCOS ont été fournies au Conseil par la Direction des relations de travail du ministère de l'Éducation en date du 27 août 2001. Les données disponibles ne concernent que les quatre dernières années. La comparaison avec les années antérieures s'est avérée impossible en raison de changements importants apportés au fichier.

20. Jean Désilets, *op. cit.*, p. 41.

Du côté des CISEP, on ne comptait en 1999-2000 – année où les ressources professionnelles ont été les plus abondantes – que 19,5 professionnels en équivalent à temps complet pour un ratio de 1 pour 7 906 élèves. De plus, 28 collèges ne disposaient pas des services d'au moins un CISEP à temps complet. Pour ce qui est des API, on constate qu'il existe aussi des collèges, trois ou quatre, selon les années, où on ne trouve même pas l'équivalent d'un professionnel à temps plein. En 1999-2000, on dénombrait 167,4 API en équivalent à temps complet dans le réseau public des collèges, ce qui donnait un ratio de 1 pour 921 élèves.

Notons que cet effectif ne donne pas lieu à la même disponibilité de services dans tous les collèges, d'une part, parce que les modes d'organisation varient d'un endroit à l'autre et, d'autre part, parce que l'effectif global ne se distribue pas proportionnellement au nombre d'élèves par établissement. Certains sont mieux pourvus que d'autres. Les écarts pourraient même être importants, comme en font foi les témoignages entendus lors des consultations du Conseil. Les données recueillies permettent de croire que l'embauche de ressources professionnelles plus directement affectées au soutien aux cheminements scolaire et professionnel des élèves pourrait être plus substantielle. **Avec des ratios aussi bas et une collaboration apparemment insuffisante de la part des enseignantes et des enseignants – par ailleurs très sollicités par la réforme –, on peut difficilement s'attendre à ce que les services et l'encadrement offerts aux élèves répondent vraiment à tous leurs besoins.**

Il semble en outre exister de la confusion dans la perception des rôles des différents professionnels. Confusion chez les élèves, ce qui peut compromettre l'accès aux services. Confusion aussi chez d'autres acteurs des collèges qui ne semblent pas toujours bien saisir le sens ni l'importance du travail des CO, en particulier lorsque ce travail suppose des démarches individuelles qui ne peuvent se faire dans de courts délais. Cette confusion s'est révélée aussi, mais d'une autre manière, chez les API dont le contact

personnel avec les élèves est de plus en plus restreint par l'ampleur des tâches administratives qui leur reviennent. Le Conseil ne saurait dire toutefois si cette confusion des rôles est d'abord liée au manque de ressources qui fait qu'un professionnel est souvent appelé à jouer sur plusieurs tableaux en même temps ou plutôt à la façon de percevoir les besoins des élèves. Il croit cependant que des clarifications s'imposent à cet égard.

Conclusion

Sans juger de la qualité des services rendus aux élèves, le Conseil estime que ces différents phénomènes représentent autant d'indices de difficultés entourant l'exercice de cette composante de la mission des collèges. Il craint plus particulièrement que la préoccupation pour l'orientation des élèves soit, dans les faits, occultée par l'apprentissage scolaire et limitée, dans certains cas du moins, à de l'information scolaire et professionnelle. L'élaboration de plans de réussite a certainement contribué à mobiliser les acteurs par rapport au soutien à la réussite des élèves. Toutefois, le contexte est tel que les collègues sont pressés de hausser les taux de diplomation. Ils mettent beaucoup d'énergie à trouver les bonnes candidates et les bons candidats, à les motiver une fois inscrits pour qu'ils persévèrent jusqu'à l'obtention du diplôme. Une attention particulière semble accordée à la réussite des apprentissages scolaires et la pression pour que les élèves obtiennent leur diplôme dans le temps prévu se fait de plus en plus forte. Ce contexte est-il réellement favorable à la maturité vocationnelle? Le Conseil en doute. Si le soutien à la maturité vocationnelle peut passer par l'aide à l'apprentissage, encore faut-il que ce dernier ne se réduise pas à l'aspect scolaire.

Le souci de la réussite est majeur. Le Conseil y souscrit sans réserve. Cependant, en choisissant de privilégier une approche régulatrice où les taux de diplomation tiennent lieu d'indicateurs par excellence, on risque de ne pas accorder suffisamment d'attention aux besoins des jeunes et aux conditions de leur développement. Il se peut que l'on

minimise ainsi la diversité et la complexité du processus d'orientation et, ce faisant, que l'on sacrifie des aspects importants du développement de la personne. Il devient même dangereux de n'améliorer significativement ni la réussite scolaire ni la réussite éducative. Le Conseil craint que l'on sous-estime l'importance des besoins de soutien à la maturité vocationnelle. Si la réussite des cours et la hausse des taux de diplomation constituent des objectifs justifiés, il y a certaines précautions à prendre pour que l'atteinte de ces objectifs ne se fasse pas au détriment de la réussite éducative des élèves. Le Conseil est d'avis qu'on ne devrait pas valoriser à tout prix l'élève qui obtient son diplôme dans le temps prévu, alors qu'il pourrait ne se questionner sur ses choix qu'une fois sa formation terminée, par rapport à celui ou à celle qui chemine avec moins de certitudes, en prenant plus de temps, mais qui parvient néanmoins à trouver sa voie. **Admettre que l'indécision vocationnelle fait partie du processus de développement des jeunes suppose aussi que l'on prenne acte de la diversité des cheminements.**

Les impératifs de la diplomation sont-ils compatibles avec ceux de la maturation vocationnelle? Le Conseil est d'avis qu'ils le sont, mais à certaines conditions dont il sera question dans le prochain chapitre. **D'ailleurs, celles-ci ne concernent pas seulement les ressources humaines dédiées à l'orientation et au cheminement scolaire. Elles s'appliquent à l'ensemble des particularités du système scolaire.** Au premier chapitre de cet avis, le Conseil a montré les liens inévitables qui s'établissent entre les particularités du système scolaire et le cheminement vocationnel de l'élève. La volonté de préciser ces conditions suppose que l'on considère l'ensemble des particularités du système.

Le Conseil croit utile de rappeler, en terminant, que l'orientation incarne une dimension obligée de la formation et qu'elle fait partie de la mission des collèges, ce que l'on aurait avantage à rendre plus explicite. Il considère également que l'élaboration de plans de réussite dans les établissements d'enseignement représente une initiative heureuse, un outil mobilisateur d'un grand intérêt. À la condition toutefois de ne pas les réduire à des exercices administratifs conditionnés par l'atteinte d'objectifs d'ordre scolaire, exclusivement. Dans le contexte actuel, le risque est grand de perdre de vue le sens de la réussite éducative, de compromettre la qualité de la réussite au profit d'objectifs quantitatifs, voire à lui nuire même sur le plan quantitatif.

Le Conseil est d'avis que les préoccupations relatives à la maturité vocationnelle des élèves doivent être réellement prises en considération dans la dynamique de la réussite. Cela pourrait supposer, notamment, qu'elles soient plus explicites dans la gestion (locale et nationale) des plans de réussite, et ce, pour qu'ils puissent jouer le rôle mobilisateur souhaité, et pour éviter que leurs objectifs se limitent à ceux de la réussite scolaire.

CHAPITRE 4

Inscrire le soutien à l'orientation au cœur de la dynamique de la réussite

L'action des collègues en matière d'orientation se situe dans un processus déjà amorcé et dans un système orientant, un système porteur d'effets bénéfiques sur le cheminement vocationnel, mais aussi d'effets non désirables qu'il faut mettre en lumière pour s'en prémunir ou encore pour introduire des changements lorsque c'est possible. Pour que les collègues puissent assumer pleinement leur mission par rapport à l'orientation des élèves, **le Conseil est d'avis que le soutien à l'orientation doit inscrire au cœur des stratégies d'aide à la réussite éducative, dans une approche intégrée où les responsabilités systémiques et institutionnelles sont prises en considération.** Le changement proposé ici dans ce troisième axe de développement n'est pas étranger aux pratiques qui ont cours dans certains établissements. Rien n'indique toutefois qu'il soit en voie de généralisation. Or, selon le Conseil, il s'impose :

- parce que la maturité vocationnelle est essentielle à la réussite éducative;
- parce que l'indécision vocationnelle fait partie du processus de développement des jeunes;
- parce qu'il y a risque de compromettre la réussite éducative quand on ne prend pas suffisamment en considération la problématique de l'orientation;
- et parce que la réussite scolaire peut être compromise, elle aussi, à la fois qualitativement et quantitativement, si l'on sous-évalue les besoins liés à la maturité vocationnelle des élèves.

Dans un **premier temps**, le Conseil a précisé que l'orientation constituait un processus éducatif, un cheminement où les influences sont nombreuses, un processus où le doute, par le questionnement qu'il entraîne, représente un des outils importants de la quête d'identité et contribue à la valeur éducative de la démarche de l'élève. C'est dire que l'orientation exige de la souplesse pour amener chaque élève à être capable de naviguer à travers l'incertitude et d'apprendre de ses faux pas. Cela confirme aussi toute l'importance du système

scolaire pour concrétiser cette souplesse. Dans un **deuxième temps**, le Conseil a situé l'orientation des jeunes dans la société d'aujourd'hui, pour constater qu'ils n'ont pas la vie facile en ce qui a trait à la construction de leur identité personnelle et professionnelle et qu'il est normal que le questionnement y prenne une grande importance, contrairement à ce que l'on pourrait croire au départ. Dans ce contexte, l'indécision vocationnelle est présentée comme un phénomène courant et le collégial, comme un moment de plus en plus critique dans le cheminement des jeunes. Le regard porté sur le soutien à l'orientation dans les collèges a permis, dans un **troisième temps**, de constater une grande diversité d'actions, indice d'une réelle préoccupation pour la démarche d'orientation des élèves. Bien des efforts sont faits pour répondre à leurs besoins dans les plus brefs délais et selon des modalités variées. De plus, le travail des spécialistes de l'orientation tend à s'inscrire dans une dynamique collective, rattachée aux préoccupations institutionnelles, du moins dans certains milieux. Toutefois, considérant les besoins des jeunes, l'intervention des collègues semble aussi présenter certaines limites liées bien souvent au contexte dans lequel se présente l'offre de services spécialisés (directement liés à l'orientation). Un regard sur le fonctionnement de ce système à la lumière des besoins des jeunes soulève certaines craintes concernant la dynamique de la réussite présente actuellement dans les collèges, sous la pression de l'élaboration de plans de réussite, notamment. Ces craintes renforcent, aux yeux du Conseil, l'importance de ce changement de perspective qui ferait en sorte de résoudre la contradiction possible entre réussite scolaire et réussite éducative.

Jusqu'à maintenant, le regard du Conseil sur le collégial a surtout porté sur la dynamique entourant l'élaboration des plans de réussite ainsi que sur les ressources humaines et les services professionnels des collègues. Toutefois, ce ne sont pas les seuls facteurs institutionnels à considérer. **Dans le présent chapitre, des précisions sont apportées concernant les modalités du changement de perspective souhaité par le Conseil**, en prenant en considération d'autres aspects du système sco-

laire. La transposition de ce changement dans les pratiques des collèges suppose de relever au moins **trois grands défis**. On pourrait les voir aussi comme des conditions pour contrer l'opposition entre les moyens d'atteindre une réussite essentiellement scolaire et ceux que suppose la réussite éducative :

- le premier défi est d'opter pour une utilisation moins rigide des résultats scolaires, de manière à éviter de piéger l'orientation des élèves;
- le deuxième défi consiste à exploiter davantage le potentiel du curriculum dans une perspective de développement vocationnel;
- le troisième défi est d'assurer la responsabilité systémique et institutionnelle du soutien à l'orientation des élèves.

4.1 Premier défi – Opter pour une utilisation moins rigide des résultats scolaires, de manière à éviter de piéger l'orientation des élèves

L'orientation étant un processus éducatif, un cheminement, une démarche plutôt qu'un produit ou une décision prise une fois pour toutes, il est normal que le doute soit présent dans les parcours des jeunes, en particulier dans l'état actuel de la société. Le doute constitue même une facette importante de leur quête d'identité, d'où sa valeur éducative. Le Conseil est d'avis que le système demeure beaucoup trop rigide et qu'il nie en quelque sorte cette réalité. **Pour pouvoir grandir à travers ses expériences, en particulier celles qui ont pu se révéler moins heureuses, cela suppose la reconnaissance du droit de l'élève à une nouvelle chance, droit limité dans le système actuel. En témoignent tout particulièrement les fortes incitations à terminer ses études dans le temps prévu de même que le rôle joué par les résultats scolaires dans le cheminement de l'élève.** Entre le laxisme qui peut entretenir l'irresponsabilité et la rigidité qui ne sait pardonner aucune erreur, il existe une marge importante.

Là se situe ce défi voulant que le doute lié à la quête de soi puisse être non seulement possible, sans être nécessairement encouragé, mais aussi reconnu pour sa valeur éducative.

Dans le premier chapitre, les liens entre les résultats scolaires et la maturité vocationnelle sont présentés comme une réalité bien documentée. **L'utilisation des résultats scolaires peut cependant prendre des formes différentes, selon les objectifs à atteindre. Au collégial, elle paraît excessive et pourrait pénaliser bien des élèves.** Le système, tel qu'il fonctionne actuellement, ne semble pas reconnaître le droit à une seconde chance. Plusieurs personnes-ressources en ont d'ailleurs fait la remarque lors des consultations du Conseil. En recommandant de reconnaître la valeur éducative du doute, le Conseil souhaite que l'on jette d'abord un regard renouvelé et critique sur l'utilisation des résultats scolaires. Cette utilisation paraît démesurée à l'heure actuelle, en particulier lorsqu'il est question de l'orientation des élèves.

Ce regard critique est souhaité pour faire en sorte que des nuances soient introduites dans l'interprétation et l'utilisation des résultats scolaires. Si, d'une part, l'obtention de bons résultats scolaires au secondaire permet de prédire la capacité de réussir des études collégiales, il demeure que cette condition essentielle n'est pas à elle seule un gage de réussite éducative. D'autre part, ce n'est pas parce qu'on a échoué à certains moments de son parcours scolaire que l'on n'a pas la capacité de se reprendre. Or, ces évidences ne semblent pas suffisamment prises en considération. Pour éviter que des jeunes soient injustement pénalisés lorsqu'ils éprouvent des problèmes de motivation, par exemple, il conviendrait, selon le Conseil, que certains changements soient apportés aux pratiques actuelles. Comprenons bien qu'il ne s'agit pas ici de nier l'importance de l'effort ou de la réussite des études secondaires dans la poursuite d'études au collégial ni d'encourager le laxisme et les choix non réfléchis chez les élèves. Le Conseil ne propose pas non plus de remettre en question la pertinence des préalables ni l'importance de bien les réussir. **Il convient plutôt de prendre une certaine distance critique par rapport à l'uti-**

lisation des résultats scolaires pour éviter qu'ils déterminent indûment l'orientation des élèves.

4.1.1 Les résultats scolaires : un élément de prédiction de réussite éducative à nuancer

Pourquoi exprimer toutes ces réserves quant à l'utilisation des résultats scolaires? Il est possible d'établir des liens entre les résultats obtenus au secondaire et la réussite des études au collégial¹. Les statistiques sur les cheminements scolaires indiquent, à cet égard, que la réussite des cours de même que les taux de diplomation augmentent en fonction de la moyenne obtenue au secondaire. Plus les résultats sont élevés au secondaire, plus les chances de réussir au collégial sont bonnes. Il en va de même des changements de programme qui sont moins nombreux chez les jeunes qui arrivent au collégial après avoir obtenu, au secondaire, des résultats élevés, que chez les élèves moins forts. En outre, chez les nouveaux inscrits à la formation préuniversitaire qui font au moins un changement de programme, les élèves plus forts procèdent plus rapidement que les autres, ce qui peut éventuellement s'interpréter comme une possibilité accrue de choix pour les premiers. **La relation entre les résultats scolaires obtenus au secondaire et la réussite au collégial est aujourd'hui largement reconnue et présente dans les mécanismes régissant l'accès aux formations.** Plus on obtient des résultats scolaires élevés, plus nombreuses sont les portes qui s'ouvrent devant soi. Le fait est bien connu. Avec des résultats élevés, on a également plus de chances de pouvoir s'inscrire à une formation qui correspond à ses besoins et à ses intérêts, variable non négligeable dans une perspective de réussite².

S'il est justifié de considérer les capacités scolaires des personnes pour les admettre à des programmes de formation, encore faut-il avoir les moyens de mesurer ces capacités. Les résultats scolaires constituent actuellement un indicateur qui présente une valeur de prédiction indéniable, mais que mesurent-ils réellement? Témoignent-ils vraiment des aptitudes des élèves? Existe-t-il une corrélation significative entre les aptitudes intellectuelles des élèves et les résultats scolaires obtenus? En d'autres termes, les résultats scolaires sont-ils synonymes d'aptitudes intellectuelles, surtout lorsque l'on sait à quel point est étroite la relation entre la motivation et la réussite des études? En 1996, Rivière n'avait pu repérer de recherche présentant une telle corrélation entre les aptitudes intellectuelles et les résultats scolaires. De plus, citant les résultats d'une étude belge menée auprès d'élèves faisant des études post-secondaires, il soulignait que le facteur « aptitude » pourrait n'expliquer qu'un faible pourcentage de la réussite, en l'occurrence 25 %. Si, par contre, à ce facteur s'ajoutaient l'intérêt pour les sujets d'études ainsi que « la capacité de se fixer des objectifs dans un programme spécifique, fruit d'une décision personnelle³ », les chances de réussite pouvaient alors grimper jusqu'à 80 %.

Les résultats scolaires ne peuvent faire la différence entre des problèmes de maturité vocationnelle et des problèmes d'ordre intellectuel Ils offrent des données qui font état d'une certaine réalité, mais ils en masquent aussi d'autres. Si on les utilise sans tenir compte de ces limites, on pose des contraintes injustifiées à plusieurs élèves. Une référence trop exclusive aux résultats scolaires peut même compromettre la réussite des études dans certains domaines. C'est le cas en arts notamment. Cela se produit aussi dans des programmes de techniques humaines (travail social, éducation spécialisée) qui présentent des exigences particulières sur le plan de la maturité des individus. Plusieurs sont d'avis que les professions concernées par plusieurs programmes de forma-

-
1. Les travaux du SRAM, par exemple, en ont clairement fait la démonstration. Voir notamment : Ronald Terrill et Robert Ducharme, *op. cit.*
 2. À noter que la grande majorité des élèves disent être admis au programme de leur choix. Cependant, ce choix peut être la résultante d'un compromis fait par l'élève, compromis d'autant plus probable que ses résultats scolaires étaient faibles.

3. Bernard Rivière, *op. cit.*, p. 19.

tion ont des exigences particulières que l'on ne saurait ignorer au moment de la sélection des élèves, d'où l'intérêt que pourrait représenter l'ajout d'autres critères de référence. Dans certains cas, le fait de ne s'en tenir qu'aux résultats scolaires risque de compromettre la réussite scolaire et éducative des élèves.

Les élèves dont les résultats sont les plus faibles paraissent les plus pénalisés par ce système.

Tout porte à croire d'ailleurs que les garçons qui réussissent moins bien que les filles sur le plan scolaire, sont particulièrement touchés, et ce, même si leurs résultats ne sont peut-être pas moins bons aujourd'hui qu'hier. Cependant, **ce système vient aussi piéger l'orientation des élèves plus forts.** Pensons, par exemple, aux jeunes qui se retrouvent en sciences d'abord parce que leurs résultats scolaires au secondaire le leur permettent et parce qu'ils ne sont pas prêts à faire leur choix. Le fait d'avoir été admis à ce programme, sans goût particulier pour ce champ d'études, peut avoir pour conséquence sur l'élève lui-même de provoquer des échecs, de développer un sentiment d'incompétence et de limiter éventuellement ses choix ultérieurs.

4.1.2 Le danger de piéger l'orientation des élèves par une utilisation trop rigide des résultats scolaires

Bien qu'en fin de compte, le réseau des cégeps soit tenu d'admettre tous les élèves qui répondent aux conditions d'admission aux études collégiales telles qu'elles sont définies dans le *Règlement sur le régime des études collégiales*, il demeure que les possibilités d'être admis dans le collège et au programme qui correspond réellement à son choix varient en fonction de la qualité du dossier scolaire. **Les demandes d'admission acheminées aux services régionaux des admissions font l'objet d'un classement.** Dans celui-ci, on tient compte de l'ensemble des résultats obtenus en quatrième et en cinquième secondaire et de l'écart à la moyenne. La réussite des cours de français et de cours plus directement liés au programme auquel le candidat ou la candidate sollicite une

admission reçoit également une attention particulière. Des points supplémentaires sont accordés pour la réussite des cours de mathématiques, de chimie et de physique de cinquième secondaire plus exigeants ou encore pour avoir suivi un des programmes réservés aux plus doués sur le plan scolaire. Le fait d'avoir obtenu un plus grand nombre d'unités au secondaire donne aussi droit à des points en surplus. **Cela montre bien toute l'importance accordée à la réussite des cours au secondaire, et plus particulièrement de certains d'entre eux, pour l'admission au collégial.** On voit, par la même occasion, que cette admission se prépare tôt, encore plus tôt si l'on fait l'hypothèse que ceux et celles qui cumulent le plus de points viennent aussi de milieux plus favorisés. Les collèges qui reçoivent les demandes d'admission qui les concernent peuvent s'en remettre intégralement à ce classement, comme ils peuvent aussi le revoir, en considérant d'autres facteurs. Quoi qu'il en soit, tout porte à croire que la reconnaissance de la performance scolaire continue de jouer un rôle important à l'égard de l'admission au collégial, pour plusieurs raisons d'ailleurs. Cette approche exige toutefois certaines réserves, lorsqu'on pense à l'orientation des élèves et plus particulièrement à celle des jeunes d'origine sociale moins favorisée.

On doit comprendre aussi que, dans le système actuel, le parcours ayant occasionné des échecs suit l'élève tout au long de son cheminement, non sans conditionner sa démarche d'ailleurs. Impossible, semble-t-il, d'éliminer les échecs du dossier de l'élève, et ce, même s'il a su se reprendre par la suite. La *cote mixte*, par exemple, utilisée au collégial quand un élève qui y a déjà amorcé des études demande à être admis à un autre programme d'accès limité, est composée de résultats obtenus au secondaire et au collégial. Dans plusieurs collèges, les résultats obtenus au collégial ne peuvent compter pour plus de 50 %, peu importe le nombre d'unités cumulées au collégial, l'autre 50 % faisant obligatoirement référence à la formation acquise au secondaire. De plus, le calcul de la *cote de rendement* (cote R), cote utilisée par les universités surtout dans le cas des programmes

où l'admission est contingentée⁴, inclut, entre autres données, presque tous les résultats obtenus au collégial⁵, y compris les échecs, même si les cours en question ne sont pas exigés pour être admis au programme universitaire convoité et même si le cours échoué une première fois a été repris et réussi par la suite.

Au-delà de son mode de calcul, la *cote R* influe aussi sur les élèves en raison de la perception qu'ils en ont. En effet, soucieux de s'adapter aux exigences de la sélection, bien des jeunes ont tendance à s'investir surtout dans ce qui compte dans le calcul des cotes. Malheureusement, il leur arrive trop souvent de se baser sur de faux renseignements, la cote étant souvent mal comprise. Elle peut avoir un effet négatif sur les élèves, dans la mesure où ces derniers la perçoivent comme un barème immuable, comme une limite qui doit être respectée sans quoi rien n'est possible. Un élève qui constate que sa cote ne correspond pas à celle qui serait exigée dans le programme convoité peut se détourner définitivement de son choix. Des élèves pensent à tort qu'ils ne pourront être admis si leur cote est légèrement inférieure à un seuil don-

né⁶. Ou encore, à la fin du secondaire, plusieurs sont à la recherche des programmes d'études collégiales qui offrent, selon eux, plus de chances d'obtenir une *cote R* élevée, en leur permettant, par exemple, de récolter plus facilement de bonnes notes. Or, si cette cote était mieux comprise par les élèves, leurs comportements seraient probablement différents. Ils se fieraient peut-être davantage à leurs intérêts réels, lors de leurs choix de programme et de cours.

On pourrait penser que les effets de la *cote R* ne concernent qu'un petit nombre d'élèves puisqu'ils ne touchent que ceux et celles qui se dirigent vers des programmes universitaires où l'admission est contingentée. Cependant, son influence n'est peut-être pas aussi circonscrite qu'on pourrait le croire a priori, puisque les programmes où l'admission est contingentée ainsi que les modalités de contingentement varient d'une année à l'autre. Ainsi, l'admission au programme visé n'est peut-être pas contingentée lorsque l'élève amorce ses études collégiales, mais elle peut l'être lorsqu'il les termine. Une cote faible ne donne pas accès non plus à tous les programmes conduisant à l'obtention d'un baccalauréat et, avec les pressions sur la diplomation qui s'exercent actuellement, le recours à la cote pourrait éventuellement s'accroître.

Quant au droit de reprise, c'est-à-dire le droit pour l'élève de reprendre une épreuve à laquelle il a échoué, il n'est pas acquis au collégial.

4. À l'université, les programmes où l'admission est contingentée sont plus nombreux qu'au collégial. L'admission qui est contingentée dans un programme une année donnée peut ne plus l'être l'année suivante et vice versa. De plus, la *cote R* est utilisée comme critère par les universités pour l'ensemble des programmes, mais sans le préciser officiellement. On sait, par exemple, qu'une cote inférieure à 20 pose des problèmes pour l'accès à plusieurs programmes longs. Il arrive que l'on propose aux élèves dont la cote est inférieure à un certain seuil, une admission à une formation courte plutôt qu'à un programme long. Dans le cas des programmes où l'admission n'est pas contingentée, les références aux cotes ne sont pas présentées de façon officielle. Alors, on se fixe des seuils minimaux que l'on ne rend pas nécessairement officiels, d'autant plus qu'ils peuvent varier avec les années et pour des raisons qui ne sont pas toujours d'ordre pédagogique.
5. Seuls les résultats obtenus aux cours d'éducation physique et de mise à niveau en sont exclus.

6. La *cote R* n'est d'ailleurs pas toujours utilisée de la même manière, d'une université à l'autre. Elle peut représenter le seuil en deçà duquel l'université n'admet pas d'étudiant, mais elle peut aussi correspondre à la cote du dernier étudiant admis une année donnée. De plus, la cote que l'université affiche peut aussi ne pas tenir compte de la cote réelle du dernier admis si celui-ci vient, par exemple, de la liste d'attente, surtout si cette personne n'était pas classée la première dans la liste d'attente. Il s'agit, en outre, d'une donnée qui peut varier selon les cohortes, donc d'une année à l'autre. La *cote R* peut varier dans le temps et d'un milieu à l'autre. En somme, le fait d'avoir une *cote R* inférieure ne doit pas être pris automatiquement comme une indication qu'il faut changer de programme, car d'autres solutions peuvent être envisagées.

L'accès à la reprise n'y est pas complètement absent mais il ne semble pas encore très répandu. Lorsqu'il existe, il ne fait pas pour autant l'objet d'une politique d'établissement, cet aspect étant laissé à l'initiative du personnel enseignant. De plus, les échecs qui figurent au dossier de l'élève en font toujours partie, quoi qu'il fasse par la suite. Des jeunes ont pu vivre des moments difficiles à une étape particulière de leur vie, moments où ils ont essayé des échecs, par exemple, et s'être repris en main par la suite. Bien qu'ils aient fait la preuve qu'ils étaient capables de réussir leurs études, ils conservent une *cote R* faible qui les pénalise dans leurs choix de formation, en raison d'échecs antérieurs toujours présents et comptabilisés dans le calcul de la cote.

À l'université, les pratiques sont différentes, puisqu'il est considéré comme normal, par exemple, de ne plus prendre en compte, dans le calcul de la cote de l'étudiant, les résultats obtenus au collégial⁷ lorsqu'il a cumulé l'équivalent de 60 unités universitaires. En outre, bien que cette pratique soit d'application variable selon les universités et les facultés, les possibilités de reprendre un examen sont apparemment plus fréquentes en milieu universitaire qu'au collégial. Si l'examen de reprise est réussi, les résultats obtenus se substituent à l'échec initial⁸. Les reprises sont aussi possibles au secondaire. Pour toutes les épreuves uniques, il existe un droit de reprise en cas d'échec. Celle-ci se substitue alors à l'échec.

En outre, le pouvoir des résultats scolaires se manifeste bien avant l'arrivée au collégial. Dès la fin de la troisième secondaire, les jeunes qui ne se sont pas classés dans les deux premiers cinquièmes en mathématiques, par exemple, ne peuvent s'inscrire notamment aux cours de mathématiques 436 et 536, préalables exigés dans plusieurs programmes d'études collégiales. Ces exclusions sont justifiées par le fait que l'on anticipe l'échec

chez ces élèves jugés trop faibles. Ces cours présentent, semble-t-il, beaucoup de difficultés. À peine le tiers des jeunes du secondaire s'y inscrivent. Considérant les exigences de ces cours trop élevées et pas toujours nécessaires, le cours de mathématiques 426, entre autres, a pris la relève comme préalable à plusieurs programmes. Malgré cela, la ségrégation qui s'opère par l'entremise des mathématiques persiste. On estime à 20 % seulement le nombre de garçons « actuellement inscrits, au secondaire, dans une filière mathématique donnant accès aux programmes des techniques physiques⁹ ». Le Conseil y voit une autre manifestation du pouvoir démesuré exercé par les résultats scolaires sur le cheminement des élèves, et ce, à un âge où ils sont bien jeunes pour faire des choix et les assumer.

Certains craignent que, en libéralisant l'accès aux cours de mathématiques de niveau plus élevé et préalables à plusieurs programmes d'études collégiales, on augmente significativement les taux d'échec. À défaut d'opter pour cette voie, il reste celle d'offrir aux jeunes la possibilité de se reprendre, c'est-à-dire d'aller chercher les préalables manquants, après avoir fait le choix de poursuivre leurs études au collégial. Notamment dans le contexte des cours de mise à niveau, cette possibilité existe actuellement, non sans contrainte toutefois, parce que les collèges ne disposent pas toujours d'un volume d'élèves leur permettant de donner la formation à un coût raisonnable. **Le Conseil est d'avis qu'il faut se préoccuper davantage de l'accès à ces cours qui constituent des préalables pour plusieurs programmes d'études collégiales.** Cela pourrait supposer la concertation, non seulement entre les établissements d'enseignement collégial, mais aussi entre les ordres d'enseignement, puisqu'il appartient autant aux écoles secondaires qu'aux collèges de donner ces formations. La prise en considération de cette réalité commande également certaines

7. Il existe toutefois quelques exceptions pour tenir compte de préalables particuliers.

8. Ces politiques varient selon les universités et les programmes.

9. Programme du Forum sur la formation technique, *De techniques et d'avenir*, janvier 2002.

modifications aux mécanismes de financement pour permettre le développement d'une offre de formation substantielle et diversifiée, que ce soit par des activités de mise à niveau, par des cours d'été, par des activités de formation à distance ou autrement.

4.1.3 Une sélection par les notes qui se renforce

De plus, **la pression qui s'exerce actuellement sur les collèges pour augmenter leurs taux de diplomation peut avoir pour effet de renforcer la sélection des élèves sur la base exclusive des résultats scolaires et d'élever ainsi le seuil d'admissibilité**¹⁰. Plus que jamais les chances d'accès au programme de son choix en milieu collégial sont liées aux résultats scolaires. Bien que l'admission aux programmes du collégial soit rarement contingentée, il demeure que les capacités d'accueil des collèges sont limitées, notamment en formation technique. Plus les places sont convoitées, plus les notes prennent de l'importance. Aussi, dans certains cas du moins, ce ne sont pas tant les difficultés réelles que présentent les programmes de formation que les aléas de l'offre et de la demande qui déterminent les seuils d'accès¹¹.

Dans un contexte de baisse démographique et de concurrence accrue, il arrive aussi que **les pratiques de sélection des établissements changent, se raffinent et deviennent à certains égards moins transparentes**. Elles se diversifient selon les collèges, mais aussi selon les programmes au sein d'un même établissement. Ainsi, pour améliorer sa réputation et, par le fait même, son pouvoir d'attraction, un établissement peut fixer des

seuils d'admissibilité dès le premier tour¹² afin de recruter les individus les plus forts sur le plan scolaire. Certains cégeps n'admettent pas, au premier tour, les élèves qui ont moins de 65 sur 100 de moyenne au secondaire alors que d'autres le font. On peut même fixer la barre beaucoup plus haut, voire à 75 sur 100 ou même à 80 sur 100, selon le pouvoir d'attraction des établissements ou des programmes, ou des deux à la fois. De telles pratiques se comprennent dans le contexte de concurrence que l'on connaît actuellement¹³, mais l'on doit reconnaître aussi qu'elles se situent bien loin de l'esprit dans lequel le réseau des cégeps a été mis en place, dans les années 60. Ces pratiques posent d'ailleurs certaines questions d'équité puisqu'en privilégiant ainsi les résultats scolaires dans l'accès aux différents programmes, elles contribuent à reproduire les inégalités sociales au sein du système scolaire.

Ces différentes remarques soulignent l'importance accordée aux résultats scolaires obtenus tant au secondaire qu'au collégial dans le cheminement vocationnel de l'élève. Ces résultats scolaires constituent actuellement l'élément de prédiction de la réussite le plus fiable. Le Conseil en est bien conscient, mais il demeure convaincu toutefois qu'il est possible de nuancer certaines de ces pratiques et de réfléchir davantage à ces questions, dans l'espoir de trouver des avenues de solution plus équitables pour les élèves. À court terme, il lui semble possible de revoir certaines pratiques

10. Sans compter que, devant une telle pression, l'évaluation des élèves peut aussi en souffrir si, par exemple, on était tenté d'alléger les critères d'évaluation pour favoriser la diplomation.

11. Parfois même ce sont les modalités de financement.

12. Au collégial, l'admission se fait en trois tours en passant par les services régionaux des admissions. Toute personne qui satisfait aux conditions d'admission prévues dans le *Règlement sur le régime des études collégiales* peut présenter une demande d'admission à un programme dans le collège de son choix. Si elle est refusée à un premier tour, elle peut faire une nouvelle demande en se référant aux places qui restent et, si elle est refusée une nouvelle fois, elle peut tenter sa chance à nouveau. Dans ce cas, les possibilités qui s'offrent à elle sont toutefois beaucoup plus limitées.

13. Cette concurrence n'est d'ailleurs pas appelée à disparaître avec la baisse démographique qui a déjà des effets sur la fréquentation des établissements d'enseignement collégial.

en cours. Bien qu'il ne soit pas en mesure de proposer des solutions de rechange permettant de contrer tous les problèmes, le Conseil croit tout de même nécessaire d'insister sur cette question parce que rien n'indique que l'on ait tendance actuellement à relativiser l'importance des résultats scolaires, bien au contraire.

De plus, au collégial, les exigences liées à la sanction des études des élèves sont particulièrement grandes; certains les jugent même excessives lorsqu'on les compare à ce qui existe aux autres ordres d'enseignement ou dans les autres systèmes d'éducation. Sans nier leur importance, il faut cependant en voir les limites; voir aussi que si l'on mise trop sur les notes et sur les façons de les acquérir, ce sont, pour une bonne part du moins, ceux et celles qui ont eu la chance de vivre dans un milieu plus favorisé que l'on privilégie. Ce faisant, certaines personnes pourraient être doublement pénalisées. De plus, lorsque l'on compte ainsi sur les résultats scolaires sans réellement offrir la chance de se reprendre, c'est aussi la diversité des rythmes d'apprentissage et des parcours qui n'est pas reconnue, principe éducatif pourtant valorisé dans les réformes en cours.

En somme, pour éviter de piéger l'orientation des élèves par une utilisation trop rigide des résultats scolaires, le Conseil est d'avis qu'il faudrait :

- **chercher à éliminer leur monopole dans le processus d'admission des élèves, tout en maintenant une préoccupation à l'égard de la transparence dans la démarche et pour l'équité par rapport aux différents groupes sociaux;**
- **donner aux jeunes du collégial plus de chances qu'ils en ont actuellement de se reprendre, et ce, dans un contexte balisé qui fournirait le soutien dont ils ont besoin pour analyser leurs expériences et les réinvestir de manière constructive dans leur démarche.**

4.2 Deuxième défi – Exploiter davantage le potentiel du curriculum dans une optique de développement vocationnel

4.2.1 Des acquis à préserver

Dans le premier chapitre, le pouvoir plus ou moins contraignant du curriculum est apparu comme une composante importante de l'influence du système scolaire sur l'orientation des élèves. Plus la différenciation du curriculum se fait tôt et plus elle prend la forme de contenus ou même de lieux physiques différents, plus elle risque d'être irréversible et, de ce fait, contraignante pour l'élève. Par rapport à ces phénomènes que la recherche a documentés, le Conseil constate que **le réseau d'enseignement collégial, tel qu'il est constitué, présente plusieurs avantages en situant, par exemple, dans une même institution, les deux grands types de formation (préuniversitaire et technique) et en structurant cette formation de manière à ce que les deux types aient en commun une composante de formation générale**. Cette structure dans laquelle coexistent deux filières non étanches, notamment en raison de cette composante de formation générale, présente des avantages. Ceux-ci concernent bien sûr la poursuite des études à l'université, mais aussi la mobilité des élèves au cours de leurs études collégiales. L'examen des données relatives aux changements de programme montre d'ailleurs que ceux qui conduisent vers l'autre type de formation sont fréquents, et ce, tant pour les nouveaux inscrits à la formation préuniversitaire que pour les élèves de la formation technique. Qui plus est, dans un cas comme dans l'autre, ce double changement semble légèrement plus fréquent que le changement dans le même type de formation. Au regard du cheminement vocationnel des élèves, la polyvalence institutionnelle des collèges représente un acquis intéressant qui mériterait sans doute d'être mieux documenté pour, éventuellement, être mieux exploité.

De plus, **les programmes de la formation technique comportent des stages**, ce qui est avantageux sous l'angle de l'exploration professionnelle notamment. **Une compétence axée sur l'analyse des fonctions de travail fait maintenant partie de chacun des programmes de la formation technique**. Les activités d'apprentissage conçues pour permettre l'atteinte de cette compétence cherchent normalement à fournir aux élèves une occasion de prendre contact, le plus rapidement possible, avec les caractéristiques de leur domaine d'études et à voir si elles leur paraissent compatibles avec ce qu'ils connaissent d'eux-mêmes. Les jeunes se donnent une représentation de la nature du travail liée à la formation qu'ils ont choisie, mais il arrive souvent que cette représentation ne corresponde pas à la réalité, d'où l'importance de ces activités d'apprentissage. Elles sont conçues pour permettre à l'élève une première vérification de ses intérêts au contact des caractéristiques et des exigences de la formation choisie, et ce, dès la première session. Elles cherchent normalement à offrir à l'élève la possibilité de voir si son choix colle à son identité et à sa réalité en lui fournissant l'occasion d'entrer en contact avec des spécialistes du domaine, de faire des visites dans les milieux de travail, de mener des recherches documentaires, de rencontrer le conseiller ou la conseillère d'orientation, de se renseigner au besoin sur les ordres professionnels, sur les débouchés de son programme, sur le type d'actions que la pratique professionnelle visée suppose sur le marché du travail, etc. Autant d'avantages associés à ces activités d'apprentissage qui présentent, selon les personnes consultées par le Conseil, beaucoup d'intérêt pour le développement vocationnel.

De plus, au collégial, **les programmes sont découpsés en sessions**, ce qui peut contribuer à limiter les pertes de temps dans un contexte de réorientation. Depuis quelques années, **des sessions d'accueil et d'intégration ont été mises en place**. Elles peuvent concerner le soutien à l'orientation et ont comme caractéristique d'avoir un contenu qui, en partie du moins, peut être reconnu dans le programme choisi par l'élève, au

terme de sa démarche. Enfin, au collégial, **les programmes sont développés dans le contexte d'une approche intégrée dite « approche programme »**, où les objectifs de formation visés sont présentés sous forme de compétences. Ils s'accompagnent de profils de sortie et d'épreuves synthèse de programmes, autant de variables envisagées pour assurer plus de cohérence et de sens à la formation, ce qui n'est pas non plus négligeable dans une perspective de développement vocationnel. Le Conseil y voit autant d'acquis qui pourraient éventuellement exiger des aménagements mais qui, pour l'essentiel du moins, devraient être préservés, voire consolidés. Cela dit, **l'organisation du curriculum collégial présente aussi des lacunes** dans son potentiel de soutien au cheminement vocationnel des élèves.

4.2.2 Une première année à réorganiser

La difficulté sans doute la plus grande à laquelle doivent faire face les jeunes qui amorcent des études collégiales concerne la première année d'études collégiales. Le Conseil est d'avis qu'il faut en revoir la configuration. La première année constitue une étape déterminante et très éprouvante pour beaucoup d'élèves. Elle présente d'énormes difficultés¹⁴ parce que les élèves sont jeunes lorsqu'ils arrivent au collégial, parce qu'ils sont placés devant plusieurs décisions (relevant de sphères d'activité différentes et à prendre en concomitance, ce qui les rend encore plus lourdes à porter), parce que leur orientation repose, dans bien des cas, sur des bases peu solides, parce qu'ils sont nombreux à manquer d'information sur les conditions et les exigences du collégial, mais aussi parce que cette première année n'est pas suffisamment adaptée à leur réalité. Les collèges en sont conscients et des efforts substantiels sont faits depuis quelque temps pour revoir, tout au moins la première session, à l'égard de son contenu

14. Voir : Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, l'état et les besoins de l'enseignement collégial, rapport 1987-1988; Fédération des cégeps, *La réussite [...]*.

de formation, de la pédagogie ainsi que l'encadrement des élèves¹⁵. Les plans de réussite des collèges en témoignent de même que les consultations du Conseil.

Des changements se dessinent notamment pour que les cours dispensés durant la première session parviennent à mieux soutenir l'intérêt et la motivation des élèves et pour qu'ils leur fassent voir dans les meilleurs délais les particularités de leur programme. On veut ainsi donner du sens aux études et éviter de placer les élèves en situation d'échec dès leur arrivée. Des efforts sont faits aussi pour leur offrir l'encadrement et le suivi le plus substantiel possible. Les stratégies à cet égard varient d'un collègue à l'autre mais elles ont sensiblement les mêmes objectifs. On sait que c'est durant la première session que les échecs sont les plus nombreux. Par ailleurs, ces échecs ont une incidence sur la suite du parcours de l'élève, d'où l'importance de ces efforts. Les sessions d'accueil et d'intégration existent pour répondre aux besoins de populations scolaires particulières. Le Conseil en reconnaît la nécessité pour répondre à des besoins spécifiques et pense qu'on doit les maintenir, voire en consolider l'implantation. Mais il croit aussi que les élèves qui ne présentent pas de difficulté apparente au départ devraient aussi bénéficier de conditions particulières à leur arrivée au collégial, voire tout au long de leur première année d'études, sans que leur séjour au collégial soit prolongé pour autant. Il importe de fournir un accueil et un encadrement plus substantiels à l'ensemble des personnes nouvellement inscrites au collégial, et ce, tout au long de leur première année d'études. Cette préoccupation n'est pas nouvelle dans le réseau collégial. Toutefois, les ressources matérielles, humaines et financières permettant d'agir en ce sens ne semblent pas toujours acquises.

Le Conseil est d'avis que la première étape de formation au collégial devrait être conçue en poursuivant des objectifs explicites de soutien au développement vocationnel des élèves, et ce, pour tous les élèves. Cela supposerait que les collèges soient en mesure d'offrir un encadrement aux modalités diverses pour tenir compte d'un large éventail de besoins. Conçu pour l'ensemble des élèves, cet encadrement ne devrait pas se limiter aux personnes qui en font la demande ou qui, en raison de leurs résultats scolaires, sont désignées comme étant à risque, comme c'est le cas actuellement. La première année devrait être considérée comme un temps fort d'un encadrement appelé à se poursuivre tout au long du passage au collégial. Il importe également qu'elle contienne non seulement des actions de nature à vérifier l'adhésion des élèves à la culture de leur programme en plus d'une intégration au domaine d'études, à la profession et au collège, mais aussi des actions menées en vue de réellement soutenir leur cheminement vocationnel. En conséquence, les collèges devraient être en mesure de se donner une approche systématique de dépistage de ce type de besoins et les moyens d'offrir le soutien approprié au bon moment.

En outre, le Conseil pense qu'**il faut mettre à profit la compétence liée à l'analyse des fonctions de travail** présente dans les programmes de la formation technique. Actuellement, l'offre d'activités d'apprentissage exigée par l'atteinte de cette compétence ne se fait pas sans soulever certaines critiques. Ainsi, on a porté à l'attention du Conseil que ces activités offrent, dans certains cas, une exploration trop limitée, qu'elles ne permettent pas toujours de percevoir la diversité des personnalités auxquelles la formation peut convenir¹⁶, qu'elles ne fournissent pas suffisamment de contacts avec le marché du travail, qu'elles sont parfois vues comme une façon d'alléger la session et, en conséquence, ne sont pas prises au sérieux. On a dit aussi qu'elles présentaient, dans certains

15. Voir : Cégep de Rivière-du-Loup, *Plan d'amélioration de la réussite et de la diplomation*, 2001 et Carrefour de la réussite au collégial, *Pédagogie de la première session*, 2001.

16. C'est dire ici qu'un domaine de formation donné n'est pas confiné à un seul type de personnalité. Il peut donner accès à différentes fonctions et ainsi faire place à divers types de personnalités.

cas du moins, peu de différences par rapport aux autres cours de la formation spécifique et qu'elles ne donnaient pas toujours à l'élève la possibilité de faire un retour critique (à défaut d'une préparation appropriée du personnel enseignant, dit-on), ce qui en minimise l'effet sur son cheminement vocationnel. Malgré ces difficultés, l'importance de cette compétence dans les programmes d'études du collégial ne fait pas de doute. Le Conseil pense aussi qu'**il serait fort judicieux de prévoir un équivalent pour les élèves inscrits à des programmes de la formation préuniversitaire.**

La réorganisation de la première année met en question aussi l'approche pédagogique. **Ce qui est recherché, c'est une pédagogie qui contribue à donner du sens aux apprentissages**, une pédagogie qui réconcilie la formation spécifique et la formation générale, une pédagogie lucide; en d'autres termes, une pédagogie capable d'enrichir le développement vocationnel des élèves. Cette pédagogie devrait favoriser la confrontation par rapport au réel, le contact avec des représentantes et des représentants du domaine de formation qui amènent les élèves à réfléchir sur leur choix. Comme certaines personnes l'ont souligné lors des consultations du Conseil, cette pédagogie ne devrait pas « prescrire le sens » mais plutôt aider l'élève à le trouver pour lui-même, ce qui suppose de la part du personnel enseignant la capacité d'« entendre le non-sens de l'élève », de tenir compte des exigences de son développement par une pédagogie qui ne se limite pas à la stricte transmission de savoirs scolaires, mais qui permet aussi à l'élève de découvrir et de préciser ses forces. Cette pédagogie, que de plus en plus d'acteurs scolaires préconisent pour la première session, ne devrait pas lui être exclusive. Toutefois, elle devrait y trouver un lieu d'application particulièrement important. Une telle réorganisation ne suppose pas toutefois, dans l'esprit du Conseil, de revoir à la baisse les exigences de formation. Il est plutôt d'avis que **l'on doit y maintenir des exigences élevées** qui rappellent l'appartenance du collégial à l'enseignement supérieur, **en fournissant par contre aux élèves les moyens de faciliter le passage difficile** entre le secondaire et le collégial.

La première année devrait en outre faire appel à un choix de cours qui réconcilie deux objectifs, soit la connaissance de la spécificité du champ d'études et de ses exigences professionnelles, d'une part, et l'ouverture sur la mobilité vers d'autres programmes (par exemple, par la place faite à la formation générale, à des cours qui peuvent aussi être reconnus dans d'autres programmes, etc.), d'autre part. Enfin, le Conseil pense aussi **que la première année d'études collégiales devrait avoir un statut particulier**, ce qui pourrait se traduire, notamment, dans l'application du droit de reprise, dans un traitement différent des échecs dans le dossier de l'élève et dans un report de la date du retrait de cours¹⁷.

4.2.3 Le changement de programme à voir comme une possibilité et non comme le mode d'exploration à privilégier

Les changements de programme sont souvent perçus, tant par les élèves que par les membres du personnel professionnel des collèges, comme des phénomènes normaux et enrichissants à bien des égards. Les jeunes que le Conseil a consultés les ont justifiés, notamment, par la difficulté de faire un choix étant donné la grande diversité des programmes accessibles, par l'évolution normale des personnes de cet âge et par le contact avec le marché du travail ou la formation qui peuvent occasionner une réorientation. Ils représentent, selon eux, un phénomène normal, étant donné le manque de maturité fréquent chez les jeunes de cet âge, le fait que leurs goûts et leurs besoins évoluent, qu'ils ont une meilleure perception du programme après avoir fait un essai et qu'ils vivent, eux aussi, dans un monde où la réorientation professionnelle est vécue comme un phénomène normal¹⁸. Les changements de pro-

17. Il est question plus explicitement de ce phénomène dans la section 4.2.4 du présent document.

18. Les travailleurs dans notre société changent de plus en plus souvent d'emplois, les développements constants créent de nouveaux programmes et suscitent les retours en formation.

gramme sont aussi vus comme des occasions d'acquérir de la maturité ainsi qu'une certaine polyvalence. En outre, les différentes expériences qu'ils rendent possibles représentent aux yeux des jeunes autant de façons de trouver un sens à leurs études.

Les spécialistes de la relation d'aide consultés perçoivent, eux aussi, les changements de programme comme un phénomène normal, particulièrement s'ils surviennent au cours de la première année d'études collégiales. D'une part, comme plusieurs élèves, à ce stade de leur développement, ne sont pas en mesure de faire des choix très solides, ils arrivent souvent au collégial en ayant simplement suivi le mouvement. D'autre part, comme l'orientation est un processus et non une décision prise une fois pour toutes, le doute y a sa place, tout particulièrement au début des études. L'arrivée au collégial permet à l'élève de mieux percevoir le programme choisi. Il se sensibilise à d'autres formations susceptibles de l'intéresser, ce qui peut susciter un questionnement et, dans certains cas, la décision de changer de programme.

Si les changements de programme sont présentés comme des phénomènes normaux, ils ne sont pas pour autant toujours perçus comme faciles à vivre, tant par les jeunes eux-mêmes que par les personnes chargées de les encadrer. Les changements sont, disent-ils, compliqués administrativement en raison des préalables exigés, notamment. Lorsqu'ils sont associés à une situation d'échec, ils peuvent être dévalorisants. Sans compter qu'ils impliquent aussi des coûts, à la fois en temps et en argent. On les juge difficiles aussi en raison du moment où certains s'effectuent, à savoir tantôt trop tôt, tantôt trop tard, et dans un contexte où les ressources professionnelles sont insuffisantes pour fournir l'aide nécessaire. **Le manque d'encadrement lors des changements de programme a été présenté comme une déficience majeure dans le soutien actuellement offert aux élèves.** Plusieurs personnes consultées

y ont fait référence, déplorant tout particulièrement le traitement exclusivement administratif que l'on semble réduit à assurer, dans bien des cas. Cette façon d'aborder les changements de programme fait en sorte qu'ils se multiplient puisque l'élève se réoriente sans revoir sa dynamique de cheminement, sans s'appuyer sur une démarche réflexive particulière, ce qui peut l'amener à reproduire ses erreurs. Souvent les jeunes se rendent compte à la dernière minute qu'ils ne sont pas inscrits au programme qui leur convient et doivent changer, mais sans avoir fait la démarche pour choisir, cette fois, celui qui leur convient le mieux. S'ensuit alors une autre décision hâtive et immature qui peut conduire de nouveau à l'échec. On a dit que des collègues s'étaient fixé des lignes de conduite particulières pour éviter qu'un élève quitte le collège ou change de programme sans avoir eu l'occasion d'en discuter avec une personne-ressource. Malheureusement, de telles mesures ne semblent pas en vigueur ni même possibles partout.

En outre, plusieurs personnes consultées sont d'avis qu'il est aujourd'hui plus difficile de changer de programme, surtout en raison du nouveau mode d'élaboration des programmes.

Ce phénomène a été souligné d'une manière particulière par les API directement touchés dans leur travail quotidien par certains effets de ce nouveau mode d'élaboration. Les critiques formulées par l'Association professionnelle des aides pédagogiques individuels (APAPI), critiques qui semblaient partagées par plusieurs personnes consultées par le Conseil, sont d'ailleurs plutôt dures. Dans une publication récente, l'APAPI, qui affirme ne pas remettre en cause les fondements de l'approche par compétences, en dénonce néanmoins les modalités actuelles d'application. Le fait qu'une même compétence puisse s'acquérir de façons très différentes d'un collègue à l'autre, ce qui veut dire par des cours différents, provenant de disciplines différentes et faisant appel à une pondération également différente dans chaque cas, y est présenté comme un problème majeur au regard de la reconnaissance des acquis scolaires des

jeunes qui veulent changer de programme ou de collègue, ou des deux à la fois¹⁹.

Le nouveau mode d'élaboration des programmes comporte, aux yeux des personnes consultées, un certain nombre d'avantages. On constate, par exemple, qu'il incite les enseignantes et les enseignants à se pencher sur l'organisation de leur enseignement, qu'il favorise la cohésion de groupe ou encore qu'il centre davantage l'enseignement sur les préoccupations des élèves. Toutefois, ce mode d'élaboration a aussi alimenté de nombreuses critiques axées essentiellement sur son application plutôt que sur ses fondements. On se questionne surtout sur la grande marge de manœuvre laissée aux collègues dans l'élaboration des activités d'apprentissage, marge de manœuvre qui aurait, selon les personnes consultées, une incidence négative sur le cheminement des élèves, en rendant les changements de programme et de collègue difficiles et en complexifiant l'aspect administratif du travail des API, notamment. En réduisant ainsi la mobilité des élèves, on restreint d'autant leurs possibilités d'exploration. Des suggestions ont été faites pour remédier à la situation. Tout en étant conscients que l'on devait trouver des moyens de donner plus de cohérence aux programmes et sans remettre en question les fondements de l'approche retenue, plusieurs pensent que des adaptations seraient souhaitables. Certaines personnes sont d'avis, par exemple, que le Ministère devrait baliser davantage l'élaboration des programmes par

les collègues, de manière à limiter les disparités entre les programmes des établissements.

Le Conseil, pour sa part, perçoit le changement de programme comme une possibilité à respecter dans le cheminement des jeunes, en particulier lorsqu'il pense au contexte dans lequel ces derniers évoluent. Il n'y voit pas pour autant le mode d'exploration à privilégier, bien d'autres aspects de l'organisation des études devant être considérés pour soutenir les jeunes dans leur développement vocationnel. Une proportion non négligeable d'élèves effectuent un premier changement de programme après plusieurs sessions d'études. S'ils avaient pu bénéficier de programmes plus cohérents ou encore d'un encadrement plus soutenu, peut-être n'auraient-ils pas changé de programme ou encore l'auraient-ils fait plus rapidement, pour s'en trouver aussi moins pénalisés en fin de compte. En plus, sans en connaître le nombre exact, on sait qu'un certain nombre d'élèves changent de programme plus d'une fois au cours de leur passage au collégial, phénomène que plusieurs personnes consultées par le Conseil avaient tendance à lier à de sérieuses faiblesses dans l'encadrement des élèves. Tous les élèves qui changent de programme n'ont pas l'occasion de discuter avec une personne-ressource du collègue avant d'effectuer leur changement, ce qui peut paraître inconcevable mais qui n'en est pas moins compréhensible quand on considère l'importance inégale des ressources professionnelles actuellement disponibles dans les collèges. **Le Conseil est d'avis que des adaptations s'imposent pour que cet accompagnement, souvent nécessaire pour comprendre les vraies raisons du changement de programme et éviter de reproduire les mêmes erreurs, soit accessible à tous les élèves.**

Le Conseil reconnaît, en outre, qu'il existe certaines difficultés dans l'application de l'approche par compétences et dans la mise en œuvre des programmes dans les différents collèges. Des écarts trop considérables dans la façon d'atteindre les compétences peuvent effectivement entraîner une difficulté accrue pour les élèves qui souhaitent changer de programme. Toutefois, contrairement à ce que certaines personnes ont pu dire lors des consultations, le Conseil demeure convaincu que

19. Voir : Association professionnelle des aides pédagogiques individuels, *op. cit.*, p. 12, où plusieurs exemples sont exposés. En page 34 du document, on présente en ces termes les difficultés des élèves : « L'élève engagé dans un programme de formation technique qui désire changer d'établissement ou de programme est confronté à la reconnaissance des OS, officiellement, partiellement ou techniquement atteints (l'expression OS désigne ici les objectifs et standards auxquels renvoie l'énoncé des compétences) et des connaissances conceptuelles, contextuelles et méthodologiques acquises dans l'autre établissement ou dans son ancien programme. Cela existait bien sûr avant l'avènement des programmes en OS, mais le nombre et la complexité des démarches à effectuer, l'absence d'uniformité intercollégiale et le manque de balises ministérielles ont aggravé la situation ».

cette approche est compatible avec la reconnaissance d'acquis scolaires permettant l'obtention d'équivalences. Le nouveau système ECHO²⁰ préparé par le Service régional des admissions du Montréal métropolitain (SRAM), avec la collaboration du ministère de l'Éducation, dans le but de favoriser l'analyse des cheminements, représente d'ailleurs une initiative qui pourrait s'avérer fructueuse à cet égard. **De plus, au sein d'un établissement, il est possible, par l'intermédiaire de protocoles internes d'élaboration des programmes, de se donner des règles pour éviter l'éparpillement dans les façons d'atteindre les compétences d'un programme à l'autre** et ainsi pénaliser le moins possible ceux et celles qui effectuent un changement de programme.

Le Conseil est sensible au fait que le nouveau mode d'élaboration des programmes peut poser, dans le contexte actuel, des problèmes de cheminement. Il croit cependant que l'on ne doit pas en exagérer la portée ni idéaliser la situation qui régnait avant l'implantation de cette approche. Si la gestion des cheminements était plus facile, la démarche éducative des élèves n'était pas pour autant mieux assumée. Ce sont surtout les personnes qui changent de collège, tout en souhaitant demeurer dans le même programme, qui sont pénalisées par ce nouveau mode d'élaboration des programmes et ces élèves représentent une minorité. Entre ces maux et d'autres que l'approche actuelle tente de résoudre, des choix s'imposent et ces derniers peuvent varier selon que l'on vise la réussite éducative plutôt que l'obtention d'un diplôme dans les délais prévus.

Le Conseil prend donc des distances importantes par rapport aux propos tenus sur les programmes

par des professionnels du collégial. Il s'étonne même d'y retrouver une vision aussi négative, résultant possiblement d'une illusion par rapport à ce qui existait auparavant. Les commentaires recueillis occultent, selon le Conseil, la dimension historique des changements apportés aux programmes. Cette approche par laquelle on cherche, en formation technique, à concrétiser une meilleure harmonisation de la formation avec les besoins du marché du travail, a aussi pour objet de donner de la cohérence à la démarche de formation de manière à la rendre plus significative pour l'élève. Ce faisant, il est normal qu'elle ait pour effet de lier davantage les cours les uns aux autres, ce que les programmes « cafétérias » ne faisaient pas. Ces derniers rendaient peut-être plus faciles les changements de programme, sur papier du moins, sinon dans les faits. Cependant, l'éparpillement qui pouvait caractériser les anciens programmes ne favorisait vraisemblablement pas, chez l'élève, le développement d'un sentiment d'appartenance au programme ni l'expression d'une identité professionnelle, ce qui est recherché, entre autres choses, par les nouveaux programmes. Le Conseil pense aussi que des programmes plus cohérents et plus significatifs pour les élèves sont de nature à réduire les changements à cet égard.

Cela dit, **le Conseil est bien conscient que le contexte de concurrence dans lequel s'inscrivent actuellement les établissements d'enseignement, et ce, à tous les ordres, peut avoir des effets très négatifs non seulement sur la sélection des élèves, mais aussi sur l'élaboration des programmes.** S'il est vrai que cette concurrence peut stimuler, à certains égards, le développement de l'excellence, elle peut aussi engendrer des effets moins désirables, dont celui de limiter la mobilité des élèves. Aussi, considérant la préoccupation de cohérence de contenu des programmes et la volonté de développer un sentiment d'appartenance, par rapport au collège et au programme, préoccupations légitimes par ailleurs, le Conseil craint que l'on en arrive ainsi à compromettre la perspective de mobilité normalement attendue d'un réseau d'établissements. Le collégial fait partie de l'enseignement supérieur et, à ce titre, il

20. Le système ECHO (Étude des cheminements et des objectifs), accessible depuis juin 2001, « permet d'analyser directement sur le WEB le cheminement scolaire d'un étudiant qui change de programme ou de collège en prenant en compte les cours réussis et les objectifs atteints. À partir d'un code permanent et d'un numéro de grille de programme, ÉCHO identifie les cours que l'étudiant a réussis, ceux auxquels il est inscrit et ceux qui restent à faire dans ce programme ». SRAM, *Rapport annuel 2000-2001*, p. 13.

peut être justifié d'emprunter au monde universitaire certaines de ses pratiques. Toutefois, il a des responsabilités qui lui sont propres, notamment en ce qui a trait au soutien à la maturité vocationnelle des élèves. Ces responsabilités devraient lui rappeler le bien-fondé de cette organisation en réseau, sans pour autant compromettre l'autonomie des établissements qui le composent. **Pour répondre aux exigences de mobilité des élèves, le Conseil croit donc qu'il serait souhaitable que les collèges qui donnent le même programme s'entendent sur certains aspects de l'élaboration de ces programmes comme les compétences attendues au terme de la première année d'études et les façons d'en assurer la reconnaissance dans l'ensemble du réseau.**

En résumé, aux yeux du Conseil, les changements de programme ne représentent pas le mode d'exploration à privilégier, bien qu'ils demeurent pertinents dans certains cas, surtout s'ils s'accompagnent d'un encadrement approprié. Le Conseil préconise plutôt de garder le cap sur l'approche par compétences, sans trop spécialiser les formations toutefois, et de faire en sorte que l'ensemble des acteurs scolaires en saisissent réellement les fondements de même que les possibilités qu'elle offre, pour permettre les meilleures modalités d'implantation. Il importe aussi de ne pas perdre de vue l'objectif de polyvalence qui est à la base de l'existence du réseau collégial. Cette polyvalence est encore plus justifiée dans le contexte actuel et elle suggère de ne pas limiter les passerelles internes du collégial, par un mode d'élaboration des programmes qui rendrait les changements de programme trop coûteux et peu accessibles. Reconnaisant les nouvelles responsabilités des collèges en matière d'élaboration des programmes, **le Conseil ne favorise pas une standardisation des approches dont les paramètres seraient dictés par le Ministère. Il soutient, par contre, que les programmes doivent être conçus en tenant compte de la mobilité des élèves, non seulement au sein d'un collège, mais aussi entre les différents collèges.** Cela lui semble possible notamment au moyen de protocoles locaux d'élaboration des programmes, d'ententes

entre collèges portant, entre autres, sur les compétences recherchées au terme de la première année d'études et de mécanismes de reconnaissance des acquis scolaires.

4.2.4 D'autres aspects d'un potentiel à reconnaître pour mieux l'exploiter

D'autres aspects sont aussi à considérer dans une perspective de soutien au développement vocationnel des jeunes du collégial. Tels qu'ils sont conçus, **les programmes de la formation préuniversitaire, par exemple, présentent moins d'ancrage pour l'exploration professionnelle.** Or, ces programmes, en particulier celui des sciences humaines où les changements de programme sont les plus nombreux²¹, accueillent bien souvent des personnes qui éprouvent justement des besoins à cet égard. Plusieurs déplorent le fait de ne pas trouver, à la formation préuniversitaire, l'équivalent des activités d'apprentissage axées sur l'analyse des fonctions de travail, activités maintenant présentes à la formation technique. Des projets de cette nature prennent forme dans certains collèges. Le Conseil y voit d'ailleurs des initiatives heureuses²².

Par ailleurs, chez les jeunes qui s'inscrivent à la formation préuniversitaire, il existe aussi un besoin pour des formations multidisciplinaires, besoin auquel les collèges devraient pouvoir répondre. La popularité des programmes plus généraux comme le programme *Sciences, lettres et arts* et le *Baccalauréat international*, par exemple, la

-
21. Il est question ici de fréquences brutes et non de fréquences absolues. À noter que c'est en sciences humaines que l'on compte le plus grand nombre d'élèves.
 22. Le Conseil permanent de la jeunesse avait déjà fait des propositions en ce sens en recommandant, par exemple, « qu'un cours d'introduction en Sciences humaines et qu'un cours d'introduction en Sciences et Technologies soient offerts comme cours de concentration ou de spécialité pour les élèves de ces programmes d'études et qu'ils soient accessibles à tous à titre de cours complémentaires, afin de favoriser l'exploration et la culture générale des élèves ». Conseil permanent de la jeunesse, *Une cure de jeunesse* » [...], p. 56.

tendance à s'orienter vers les *Sciences de la nature* avec l'idée de s'ouvrir toutes les portes ou encore le choix d'une formation préuniversitaire sans volonté d'aller ensuite à l'université constituent autant de stratégies possibles pour ceux et celles qui éprouvent des difficultés à faire des choix. Actuellement, les programmes moins spécialisés ne sont accessibles qu'aux élèves qui ont obtenu les résultats scolaires les plus élevés. Il ne reste pour les autres que les sessions d'accueil et d'intégration, et il n'est pas certain que ces sessions constituent une réponse satisfaisante à l'ensemble de leurs besoins.

Avec le nouveau mode d'élaboration des programmes, **la reconnaissance des acquis est appelée à prendre un essor**. Des pratiques existent à cet effet, au collégial comme aux autres ordres d'enseignement, mais les possibilités de développement demeurent et sont même fort souhaitables. La reconnaissance des acquis serait d'ailleurs facilitée par l'offre d'activités d'apprentissage permettant aux élèves d'acquérir, dans un contexte de changement de programme, par exemple, la part de formation qui leur manque pour atteindre une compétence déjà acquise partiellement. L'accès à de telles activités dans les collèges pourrait éventuellement compenser les contraintes à la mobilité introduites par le nouveau mode d'élaboration des programmes.

En outre, si les deux types de formation cohabitent dans un même établissement, ce qui permet, notamment, la fréquentation des cours de la formation générale par des élèves de programmes différents, stratégie intéressante sous l'angle du cheminement vocationnel des élèves²³, **ces fréquentations interprogrammes ne paraissent pas exploitées à leur maximum**. Elles pourraient même être compromises par la tendance à recourir à des groupes homogènes dans la perspective de développer un sentiment d'appartenance jugé favorable à la réussite scolaire des élèves. Comme quoi deux objectifs, par ailleurs justes, peuvent se

faire mutuellement obstacle, d'où l'importance de se garder de n'évaluer une mesure qu'au regard de la réussite scolaire.

Pour ce qui est des formations intensives utiles, par exemple, dans des cas de réorientation, **elles demeurent peu accessibles**, souvent réservées aux secteurs de pointe. **Les cours hors programme sont aussi d'accès difficile**, voire impossible parfois. Le Conseil le déplore et pense que le financement des collèges devrait prévoir des possibilités d'accès à des formations hors programme, du moins pour tenir compte des besoins des élèves qui changent de programme. Pour être considérés dans le financement des collèges, les élèves doivent maintenant s'inscrire à un programme, la catégorie « hors programme » ayant été abolie avec la réforme de 1993. Ils s'y inscrivent, quitte à l'abandonner ensuite, situation qui non seulement provoque des changements de programme mais qui limite aussi l'accès aux cours hors programme. À moins de financer lui-même son cours, l'élève doit s'inscrire à un programme puisque le collège ne peut être subventionné pour ce cours. Toutefois, cette norme liée au financement des collèges ne semble pas avoir la même incidence dans tous les établissements. Dans certains collèges, l'accès à un cours hors programme s'avère possible, mais à la condition de payer des frais calculés selon le nombre d'heures de cours. Dans d'autres collèges, l'accès y est tout simplement interdit, alors qu'ailleurs les cours hors programme sont accessibles sans frais. La même norme donne lieu, semble-t-il, à des applications fort différentes d'un établissement à l'autre. Ces contraintes à l'accès aux cours hors programme paraissent d'autant plus injustifiées que l'espace réservé à la formation complémentaire va toujours en s'amenuisant.

En effet, **la formation générale complémentaire ne paraît pas être d'un grand secours pour permettre l'exploration d'autres domaines d'études**. Cette composante de la formation générale qui comprenait initialement huit unités ou quatre cours, comporte maintenant quatre unités ou deux cours. En principe du moins, ils doivent être distincts de la composante de formation spé-

23. Les jeunes eux-mêmes en reconnaissent la pertinence.

cifique du programme auquel l'élève s'est inscrit, mais ils peuvent appartenir à un seul domaine. La formation générale complémentaire devait constituer pour l'élève une zone de choix personnel. Elle a été menacée de disparaître à quelques reprises et le Conseil a recommandé son maintien. Il estime nécessaire que l'élève puisse disposer d'un espace de choix lui permettant « à la fois une ouverture culturelle large et complémentaire, l'exploration en fonction de l'orientation scolaire et professionnelle et un cheminement scolaire qui n'est pas inutilement rallongé en cas de réorientation²⁴ ».

La gestion de cette composante de la formation générale pose plusieurs difficultés aux collèges, de sorte qu'elle n'atteint pas toujours les objectifs visés au départ. Il semble que le nombre de cours disponibles dans les collèges soit souvent réduit et que, dans certains cas, les cours offerts à l'élève soient déterminés par le collège. Dans la plupart des établissements, le choix des domaines de formation générale complémentaire ne se fait pas par l'élève mais bien par le collège. Il arrive aussi que ces cours, qui devraient fournir une initiation à un domaine différent du programme, soient utilisés pour approfondir une discipline déjà contenue dans la composante de formation spécifique du programme²⁵. Appliquée dans ces conditions, la formation générale complémentaire ne peut atteindre ses objectifs et offre peu de possibilités pour l'exploration. Le fait que la formation complémentaire occupe un espace aussi restreint interpelle d'autant plus que l'accès à des cours hors programme n'est pas facilité par les normes actuelles de financement. Dans une perspective de soutien au développement vocationnel des élèves, le Conseil est d'avis que les programmes doivent

conserver un espace de formation réellement complémentaire.

Les activités parascolaires et périscolaires, qui fournissent aussi des occasions de formation et d'exploration pertinentes, ne sont pas non plus suffisamment valorisées ni reconnues. Pour bien des jeunes, elles offrent pourtant des moyens de trouver leur voie et, par le fait même, un sens à leurs études. Ces activités peuvent en effet agir comme « des véhicules de sens très importants, en particulier si elles nourrissent ce sentiment de contribuer à quelque chose d'important, d'être utile sinon indispensable à la réalisation d'un projet²⁶ ». Une conception moins contraignante de la formation complémentaire pourrait éventuellement permettre une ouverture intéressante de ce côté en reconnaissant, par exemple, les possibilités offertes à l'élève de s'engager dans son milieu et, par la même occasion, de se prêter à diverses expériences potentiellement riches sur le plan de son développement personnel et vocationnel.

De plus, les collèges sont financés sur la base de leur déclaration de population scolaire, laquelle doit se faire à la fin de septembre pour la session d'automne, et **la date limite autorisant le retrait de cours sans pénalité pour les élèves est fixée au 20 septembre**. Le Conseil y voit une autre entrave au cheminement des élèves, dans la mesure où cette norme administrative les oblige à décider trop tôt, bien souvent sans avoir pu bénéficier d'une évaluation de leurs apprentissages, donc sans leur fournir le soutien nécessaire pour prendre de bonnes décisions. Avant, la période disponible pour confirmer son choix de cours était plus longue, peut-être même trop longue. Aujourd'hui, elle apparaît trop courte, en particulier pour les nouvelles et nouveaux inscrits en première session. L'élève est maintenant appelé à se retirer ou à poursuivre sans avoir bénéficié d'aucune évaluation significative de ses apprentissages. Une telle approche peut même avoir des effets nocifs sur la

24. Conseil supérieur de l'éducation, *Le projet de modifications du Règlement sur le régime des études collégiales*, 1995, p. 5.

25. Voir notamment : Fédération des cégeps, *État de la situation relative à la mise en œuvre du renouveau de l'enseignement collégial dans les cégeps et à d'autres objets liés à la pédagogie*, 1995.

26. Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions [...]*, p. 71. À la lumière de ses échanges d'idées avec les jeunes, le Conseil recommandait une articulation plus substantielle entre le scolaire et le parascolaire.

pratique de l'évaluation des apprentissages en obligeant le personnel enseignant, par exemple, à fournir une évaluation sommative « signifiante » dans les trois premières semaines de cours, ce qui ne paraît pas très réaliste.

Des personnes consultées par le Conseil ont proposé de reporter la date limite du retrait de cours pour permettre à l'élève d'être réellement en contact avec la matière et de considérer les résultats de sa première évaluation. Mieux outillé pour prendre sa décision, l'élève pourrait voir s'il est préférable d'abandonner son cours ou de s'adapter. Le Conseil partage cet avis **en particulier pour les élèves qui en sont à leur première session. Un délai aussi restreint limite les possibilités d'exploration.** Il ne donne pas suffisamment de temps aux élèves pour prendre une décision éclairée. Le Conseil propose donc d'apporter des changements à cette mesure, tout au moins pour les élèves inscrits à leur première session. Ce report devrait toutefois s'accompagner de dispositions particulières pour éviter qu'il implique aussi un report de l'engagement de l'élève dans ses études.

En somme, pour exploiter davantage le potentiel du curriculum dans une optique de développement vocationnel, le Conseil pense qu'il faut :

- **préserver et même promouvoir certains acquis du système actuel, tels que la cohabitation des deux grands types de formation, la structure des programmes, la présence des stages dans les programmes, les activités d'apprentissage qui permettent l'analyse des fonctions de travail, le découpage de la formation en sessions, les sessions d'accueil et d'intégration ainsi que le nouveau mode d'élaboration des programmes axé sur le développement de compétences dans le contexte d'une « approche programme »;**
- **réorganiser la première année d'études collégiales en considérant le besoin des jeunes d'être mieux soutenus pour répondre à la fois aux exigences de l'enseignement supérieur et à celles qu'implique leur développement vocationnel;**

▪ **concevoir l'ensemble du développement et de la gestion des programmes en considérant tout particulièrement :**

- **les changements de programme comme une possibilité sans être le mode l'exploration à privilégier;**
- **les besoins d'explorer les domaines de formation, en particulier chez les jeunes qui sont admis à la formation préuniversitaire;**
- **le besoin de développer la reconnaissance des acquis scolaires;**
- **l'intérêt que représentent les fréquentations interprogrammes;**
- **l'accès aux cours hors programme;**
- **l'accès à une formation réellement complémentaire;**
- **les activités parascolaires ou périscolaires comme moyens d'exploration;**
- **le report de la date limite autorisant le retrait de cours sans pénalité, pour les élèves inscrits à une première session.**

4.3 Troisième défi – Assurer la responsabilité systémique et institutionnelle du soutien à l'orientation des élèves

Étant d'abord un cheminement personnel, l'orientation fait appel en premier lieu à la responsabilité des jeunes eux-mêmes. Sans leur engagement, le pouvoir de choisir (objectif premier de l'éducation à l'orientation) n'existe pas. Malheureusement, le Conseil constate que le rapport que les jeunes entretiennent avec l'orientation ne semble pas toujours s'inscrire dans cette ligne de pensée. Plusieurs cultivent plutôt une image de l'orientation où leur contribution est très limitée, où les déterminants se retrouvent essentiellement à l'extérieur d'eux, ce qui porte atteinte à leur propre cheminement. Cette perception, que certains semblent avoir de l'orientation, se situe même parfois aux antipodes de celle qu'ils véhi-

culent par ailleurs de la réussite. En effet, autant leur vision de l'orientation peut paraître extérieure à leur propre personne, autant leur vision de la réussite peut leur être très personnelle.

Ce cheminement personnel n'est pas à l'abri toutefois des influences d'origine familiale, sociale et scolaire, ce qui rappelle d'ailleurs toute l'importance du soutien dont les jeunes ont besoin pour être en mesure d'exercer un certain pouvoir sur leur cheminement. Il importe donc qu'ils soient conscients de leurs responsabilités dans le processus d'orientation, conscients du pouvoir qui leur revient, malgré les influences qui pèsent sur eux, ce qui suppose qu'ils soient également outillés pour l'exercer de façon convenable. Pour ce faire, on doit veiller à ce qu'ils bénéficient d'un soutien suffisant pour répondre à leurs besoins et qu'ils soient bien informés de l'existence et des possibilités des ressources professionnelles susceptibles de les aider dans leur démarche. **Les parents sont souvent proches et bien placés pour encourager les jeunes tout au long de leur cheminement.** Le fait de manifester de l'intérêt quant à leur avenir, de les soutenir dans leur exploration ou encore de leur faciliter l'accès aux différentes sources d'information (visites de salons de l'emploi, journées portes ouvertes dans les établissements de formation, stages d'observation en milieu de travail, etc.) incarnent autant de façons pour les parents d'exercer pleinement leur rôle. Cela dit, c'est probablement en aidant les jeunes à se prendre en charge par rapport à cette démarche, plutôt qu'en s'imposant pour décider à leur place, que les parents sont appelés à leur rendre les meilleurs services.

De tous les acteurs scolaires, ce sont sans doute les enseignantes et les enseignants qui sont susceptibles d'offrir aux jeunes le soutien le plus constant et peut-être même le plus significatif. Ce faisant, leur contribution est incontournable. Ils sont bien placés pour engager de manière soutenue avec les jeunes des relations signifiantes liées au programme et ainsi contribuer à clarifier et à solidifier leur identité. Les personnes qui enseignent dans le programme choisi par l'élève

sont en mesure d'en décrire et d'en expliquer les caractéristiques, sans compter qu'elles agissent aussi comme des modèles déterminants dans les cheminements des jeunes. L'intérêt, voire la passion, qu'une personne parvient à communiquer à travers son enseignement représente souvent un facteur majeur dans l'orientation des élèves. De plus, par leur façon d'enseigner et par la préoccupation démontrée tout particulièrement à l'égard des apprentissages des élèves, les enseignantes et les enseignants sont des acteurs importants dans la définition de l'estime de soi et la construction d'un sentiment de compétence dont les effets sont majeurs dans un processus de quête d'identité. Le fait d'analyser en classe certaines questions individuelles ou sociales liées à la vie professionnelle peut fournir des occasions d'établir des liens précieux entre les apprentissages scolaires et des aspects de la vie sociale et professionnelle. Cela peut contribuer à donner du sens aux apprentissages et stimuler l'engagement des élèves dans leurs projets. En agissant ainsi sur la motivation des élèves, le personnel enseignant intervient, par le fait même, sur leur orientation.

De nombreux programmes offrent des options en cours de route. Connaissant à la fois les élèves et les programmes, les enseignantes et les enseignants occupent une position stratégique pour aider les élèves à trouver la voie qui leur convienne le mieux. Plusieurs élèves éprouvent aussi, durant leur passage au collégial, des difficultés de différentes natures. Même si le collège met à leur disposition des services d'aide fort utiles, l'encouragement ou le correctif venant d'une enseignante ou d'un enseignant à qui l'élève s'identifie peut s'avérer déterminant²⁷.

L'essentiel du soutien attendu des enseignantes et des enseignants n'est d'ailleurs pas étranger à la formation que le Conseil a lui-même proposée

27. Les jeunes ont évoqué cette réalité de manière très explicite lors des consultations faites par le Conseil en vue de la préparation de l'avis suivant : Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions [...]*.

pour le personnel enseignant du collégial. Dans le référentiel de compétences qu'il a récemment suggéré²⁸, il est question, dans un premier temps, de « maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle ». La maîtrise de la discipline fait référence à l'acquisition d'une compétence disciplinaire de haut niveau, compétence qui suppose, notamment, « la capacité de projeter la discipline dans le devenir social et professionnel auquel elle participe », en d'autres termes, la capacité d'« appréhender les réalités auxquelles les élèves seront ultérieurement confrontés, que ce soit sur le marché du travail ou dans la poursuite de leurs études²⁹ ». Ce référentiel met aussi en relief des compétences liées à l'élaboration et à l'adoption de stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et le développement des élèves, compétences d'autant plus accessibles que la maîtrise disciplinaire est grande. La contribution attendue des enseignantes et des enseignants dans le soutien à l'orientation des élèves se justifie d'ailleurs mieux à la lumière d'une telle formation. C'est donc en raison de leur statut d'enseignante ou d'enseignant et non comme substitut des conseillères et des conseillers d'orientation, que ces attentes leur sont adressées.

Cependant, c'est aussi par une contribution encore plus particulière aux activités d'apprentissage mises en place pour atteindre la compétence axée sur l'analyse des fonctions de travail que se perçoit l'apport de certains membres du personnel enseignant, assistés par des spécialistes de l'orientation. Ces activités prévues en première session, à la formation technique, apparaissent particulièrement pertinentes, car elles permettent d'inviter chaque élève à vérifier s'il se reconnaît dans son programme. Pour ce faire, il importe de ne pas en rester à l'information scolaire et socioéconomique, mais d'aborder aussi l'ensemble des composantes liées à la découverte et à la réalisation de soi par le programme. Cela veut dire aborder des

réalités comme les valeurs, les traits de personnalité, les embûches, etc., de manière à vérifier et à éventuellement consolider les choix faits par l'élève. Il convient aussi d'y présenter la nature de la formation et du champ professionnels choisis dans toutes leurs dimensions, si l'on veut que l'élève puisse s'y reconnaître. Il serait dommage, en effet, de limiter cette présentation à quelques critères de référence usuels, pour ne pas dire stéréotypés³⁰.

Lors des consultations du Conseil, il est arrivé que l'on fasse référence au manque de collaboration des enseignantes et des enseignants. Le Conseil est d'avis que leur apport est essentiel pour toutes les raisons déjà mentionnées, mais aussi parce qu'il contribuera à modifier la fausse perception que certains jeunes peuvent entretenir de l'orientation, conception qui peut avoir pour effet de reléguer le processus d'orientation à une démarche déconnectée du reste de l'activité scolaire, confinée à des activités marginales et occasionnelles.

La responsabilité du personnel enseignant, malgré son importance, ne se substitue pas toutefois à celle des ressources professionnelles spécialisées dans la relation d'aide, telles que les CO, les API et les CISEP. Si l'orientation prend forme dans un système, à travers ses différents modes de fonctionnement, elle suppose aussi des activités plus spécifiques, individuelles et collectives, d'aide aux élèves dans leur cheminement scolaire et dans leur démarche d'orientation, selon leurs besoins particuliers.

Ces activités qui relèvent plus directement des CO, des API et des CISEP peuvent emprunter des voies très variées, comme en témoigne le contenu

28. Conseil supérieur de l'éducation, *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, 2000, p. 54.

29. *Ibid.*, p. 39.

30. Quand une personne fait le choix des soins infirmiers, par exemple, il se peut qu'elle soit d'abord attirée par les aspects méthodiques et pratiques qui l'attirent d'abord. D'autres pourraient surtout avoir des attentes par rapport à l'aspect altruiste de la profession ou encore pour son caractère analytique. Ces différents aspects se rapportent tous, entre autres choses, au domaine des soins infirmiers, d'où l'importance de les prendre en considération dans un tel cours, si l'on souhaite vraiment atteindre les objectifs visés.

du troisième chapitre. Il importe d'en faciliter l'accès en les rendant plus visibles, plus explicites, plus consistantes aussi dans certains cas. Le Conseil est d'avis que cela est possible en se donnant une approche préventive, en systématisant les activités de dépistage, en faisant des liens avec les moments stratégiques du cheminement des élèves, en multipliant les stratégies qui permettent de répondre rapidement, en travaillant plus étroitement avec le personnel enseignant, en faisant appel à des approches collectives lorsque c'est pertinent en plus des entrevues individuelles, en offrant des suivis plus systématiques et plus consistants, en maximisant le soutien par les pairs et en exploitant davantage les activités parascolaires comme moyens d'exploration professionnelle.

Les ressources professionnelles sont indispensables pour que les collèves soient en mesure de répondre aux besoins des élèves. Elles doivent être présentes en nombre suffisant pour permettre d'offrir des services adaptés et personnalisés, ce qui ne semble pas toujours possible actuellement. En outre, si l'on veut utiliser au mieux leur potentiel et réellement faire en sorte que le soutien à l'orientation soit au cœur de la dynamique de la réussite, **il importe que les ressources professionnelles des services d'aide au cheminement des élèves soient partie prenante à la planification et à l'application des stratégies d'aide à la réussite.**

Considérant tout particulièrement les CO, le Conseil s'attend à ce qu'ils soient des partenaires des jeunes dans leur démarche, des partenaires bien au fait des mécanismes individuels en cause dans la dynamique liée au choix professionnel, mais aussi de la dynamique du système scolaire et de ses effets sur l'orientation des élèves. Sans être des experts du marché du travail, au sens d'avoir une connaissance encyclopédique des emplois disponibles et de leurs caractéristiques particulières, ils doivent néanmoins connaître les clés d'accès à cette information de même que les tendances de l'évolution du marché du travail. Le Conseil souhaite également qu'ils soient en mesure de soutenir les enseignantes et les enseignants dans leur rôle et qu'ils puissent offrir une

contribution particulière dans certains cours. Si le CO a sa place en entrevues individuelles auprès des élèves, il a aussi un rôle à jouer dans les activités en groupe qui s'imposent, semble-t-il, à plus d'un titre. Ce peut être, par exemple, pour contribuer à faire évoluer la perception que les jeunes peuvent avoir de l'orientation, pour favoriser une réception plus critique de l'information transmise, pour rejoindre plus d'élèves, et plus particulièrement ceux et celles qui, sans sollicitation particulière, n'auraient pas recours aux services disponibles, ou même pour permettre aux jeunes de s'entraider³¹. Leur présence dans l'application des mesures d'aide à la réussite s'impose aussi dans une perspective de réussite éducative. Toutes ces activités nécessitent des ressources professionnelles dont on ne peut sous-estimer l'importance. Malheureusement, leur petit nombre au sein des collèves les empêche souvent d'offrir ce qu'on attend d'eux.

Le soutien à l'orientation fait appel, en outre, à la responsabilité institutionnelle qui met en perspective, cette fois, le rôle essentiel des directions de collève. Cela importe tout particulièrement pour rendre possible le développement de programmes appropriés, pour permettre la souplesse dans les cheminements, pour éviter que les normes administratives compromettent le développement vocationnel des élèves, pour faciliter le perfectionnement des acteurs scolaires et pour favoriser la concertation entre les différents services. Développer une responsabilité institutionnelle de l'orientation suppose notamment des liens consistants entre les services d'enseignement et les services d'aide aux élèves, une bonne circulation de l'information et surtout des politiques d'établissement qui rendent explicite cette composante de la mission des collèves tout en clarifiant les responsabilités respectives des différents acteurs. Développer une responsabilité institutionnelle implique également l'instauration d'un climat et d'une structure qui fassent en sorte qu'il est réellement possible d'aborder l'orientation comme une préoccupation multidisciplinaire.

31. Marthe Desgagnés, *op. cit.*, p. 16.

Enfin, l'orientation est aussi une responsabilité du système d'éducation dans son ensemble. De ce fait, la responsabilité de soutenir les jeunes du collégial ne saurait se concevoir comme relevant d'un seul ordre d'enseignement. On a vu que le cheminement de l'élève s'amorce bien avant son arrivée au collégial. Les collèges ne pourront d'ailleurs accomplir correctement leur mission sans que des liens plus substantiels soient établis non seulement avec les établissements d'enseignement secondaire mais aussi avec les universités. Ces liens s'imposent d'autant plus que des changements importants prennent déjà forme au secondaire en ce qui a trait à l'orientation des élèves. Les collèges ne sauraient y échapper s'ils veulent être en mesure d'assurer correctement la relève auprès de ces jeunes lorsqu'ils effectuent leur passage au collégial. Les élèves doivent être mieux informés de ce qui les attend au collégial. Il en va de même des acteurs du collégial qui se doivent d'être eux aussi mieux informés des changements aux différents ordres d'enseignement et de leur incidence sur les cheminements des élèves. Les consultations faites par le Conseil ont permis de constater que les acteurs du collégial savent bien peu de choses sur ce qui se passe au secondaire, situation propice à l'expression de craintes et aux résistances par rapport aux changements envisagés. Des relations plus soutenues s'imposent aussi entre les collèges et les universités, en vue d'une meilleure compréhension du mode d'élaboration des programmes au collégial, pour faciliter la diffusion de l'information sur les programmes de formation universitaire et leurs exigences ainsi que dans l'optique de reconnaître les besoins des jeunes du collégial en vue d'éventuels réajustements de la *cote R* dont les universités établissent les paramètres. Ces réajustements s'imposent pour tenir compte, notamment, des difficultés particulières que présente la première année d'études collégiales.

En tant que responsabilité de système, le soutien à l'orientation des élèves ne saurait se concevoir, enfin, en excluant ce qui revient à l'État, dont les choix dictent les paramètres du système scolaire. C'est lui qui a la responsabilité de fixer les priorités et de déterminer la mission de chacune des instances du système. Son rôle est aussi de décider des orientations et d'établir les grandes règles de l'encadrement normatif et budgétaire³². Au collégial, ces règles ne sont pas négligeables, tant au regard de l'établissement de l'offre de formation, de l'élaboration des programmes et des conditions de travail des personnels enseignant et non enseignant que pour ce qui est du financement. Le Conseil ne saurait donc s'en remettre uniquement aux établissements d'enseignement pour que soit assuré un meilleur soutien à l'orientation des jeunes du collégial. Le système d'éducation étant devenu, avec les années, plus accessible, il est aussi plus complexe. En outre, le contexte social dans lequel les jeunes évoluent leur pose des difficultés particulières³³. Cela ne facilite pas leur orientation mais rappelle plutôt la nécessité de mieux les soutenir, non seulement au gré de l'expression de leur demande, mais de manière plus systémique et plus intégrée.

32. Conseil supérieur de l'éducation, *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique?*, 2001.

33. Il en est question, de façon explicite, dans le deuxième chapitre du présent document.

En somme, considérant que le soutien à l'orientation des élèves est une responsabilité systémique et institutionnelle, le Conseil est d'avis qu'il faut reconnaître :

- **que l'orientation s'adresse d'abord à la responsabilité des jeunes et que, sans leur engagement, leur pouvoir de choisir n'existe pas;**
- **que les parents, sans jouer le rôle d'experts, sont fort bien placés pour les soutenir dans leur démarche;**
- **que les enseignantes et les enseignants ont un rôle majeur à exercer par rapport à l'orientation des élèves et que ce rôle s'inscrit dans leur pratique professionnelle;**
- **que les ressources professionnelles spécialisées dans la relation d'aide demeurent des partenaires indispensables et plus significatifs encore si ces spécialistes travaillent en collaboration avec les autres acteurs scolaires;**
- **que le soutien à l'orientation des élèves fait aussi appel à une responsabilité institutionnelle de même qu'à celle de tout le système d'éducation devenu, avec les années, plus accessible mais aussi plus complexe;**
- **et que la concertation entre ces différents acteurs s'impose pour offrir aux jeunes le soutien dont ils ont besoin en vue d'assumer le pouvoir qui leur revient dans leurs choix.**

CHAPITRE 5

Axes de développement et recommandations

Dans ce dernier chapitre, le Conseil rappelle les axes de développement qu'il privilégie pour favoriser le soutien des élèves dans leur démarche d'orientation et adresse des recommandations au ministre de l'Éducation ainsi qu'aux différents acteurs scolaires.

5.1 Les axes de développement

Premier axe – Une conception de l'orientation scolaire et professionnelle qui présente celle-ci comme un processus éducatif centré sur le développement de l'identité personnelle et professionnelle de l'élève, processus largement conditionné par les caractéristiques du système scolaire

Le premier chapitre du présent avis a décrit l'orientation comme un processus développemental inhérent à la réussite éducative de l'individu, comme un processus de construction identitaire. Vue de cette manière, l'orientation s'inscrit dans une perspective éducative qui valorise, d'une part, le pouvoir de l'élève sur ses choix et, d'autre part, la responsabilité du système scolaire de faire en sorte qu'il puisse l'exercer. Le fait de concevoir l'orientation comme un processus développemental rappelle aussi les liens qui l'unissent à l'identité de la personne. Une identité personnelle mal définie pose de sérieuses difficultés au développement de l'identité professionnelle.

De plus, ce processus s'inscrit dans un réseau d'influences de sources diverses (familiales, sociales et scolaires) où l'individu non seulement peut mais doit avoir du pouvoir. Le Conseil est d'avis que ce pouvoir sera d'autant plus réel et substantiel que les influences qui s'exercent sur ses choix ne demeureront pas dans l'ombre. Ainsi présenté, le soutien à l'orientation des élèves ne saurait se concevoir sans référence à la connaissance de ces influences et, tout particulièrement, de celles qui sont attribuables au système scolaire. Plutôt que de contraindre l'élève, le Conseil pense que le système scolaire devrait chercher à lui donner le plus de pouvoir possible sur son orientation. Pour y parvenir, il importe de rendre explicite le caractère orientant du système scolaire en apprenant à mieux saisir l'influence qu'il exerce sur les

cheminements des jeunes. Ainsi pourra-t-on limiter les contraintes inutiles, percevoir la marge de manœuvre réelle des jeunes par rapport à leurs choix scolaires et professionnels et mieux les soutenir dans leur démarche.

Deuxième axe – Une vision des jeunes du collégial qui présente l'indécision vocationnelle comme un phénomène courant de leur processus de développement

Plusieurs phénomènes donnent à penser qu'il existe un malaise lié à l'orientation des jeunes du collégial. Sans être le fait de tous les jeunes, l'indécision vocationnelle demeure néanmoins largement répandue. Des données provenant d'enquêtes et de consultations en témoignent. Les jeunes éprouvent des problèmes d'accès aux services d'orientation et leurs comportements ne sont pas toujours propices à une saine démarche d'orientation. Les indicateurs de cheminement montrent, par ailleurs, des taux de diplomation déconcertants, des changements de programme quantitativement importants, des retours au secondaire à la formation professionnelle en quantité non négligeable ou encore des taux de passage du collégial à l'université qui surprennent.

Tous ces phénomènes témoignent d'un malaise et pourraient suggérer l'idée de travailler au redressement des parcours des jeunes en vue de les rendre plus conformes aux exigences traditionnellement véhiculées par le système scolaire. Cette perspective se modifie toutefois quand on prend connaissance des changements qui ont marqué la société dans laquelle ces jeunes ont grandi. Profondément transformée au chapitre des valeurs, des modes de vie, de l'organisation familiale, de l'économie et du marché du travail, une telle société ne saurait attendre de la jeunesse qu'elle demeure insensible à ces mutations sociales. Certes, des similitudes existent entre les jeunes d'aujourd'hui et ceux des générations précédentes, mais des différences majeures sont aussi observables. Ce qui définissait la normalité dans les générations antérieures ne correspond plus à la réalité de nos jours. Les conditions objectives du développement personnel et professionnel des jeunes s'étant significativement modifiées, les jeunes ont fait de même. Cette mutation entretient d'ailleurs

une parenté évidente avec celle des adultes qui les entourent.

Le collégial représente une des périodes de la vie des jeunes où ils ont le plus de choix à faire, sur plusieurs plans en même temps. Cette étape devient encore plus critique dans la société actuelle où les repères sont flous quand ils ne sont pas contradictoires. Il devient donc évident que les problèmes d'orientation des jeunes du collégial ne résultent pas simplement de carences dans le soutien offert au secondaire, mais davantage d'une dynamique qui leur est propre et qui tend à se complexifier. Le Conseil est d'avis que l'orientation des jeunes du collégial doit être remise en perspective à la lumière de la réalité d'aujourd'hui. Dans cette optique, l'indécision vocationnelle présente chez plusieurs d'entre eux devrait être abordée comme un phénomène courant de leur processus de développement. Le fait de mettre l'accent sur les problèmes d'orientation rencontrés par un grand nombre d'élèves du collégial ne doit pas faire oublier, cependant, la diversité qui les caractérise par ailleurs. En effet, il ne faudrait pas perdre de vue qu'une bonne partie d'entre eux arrivent au collège avec un projet relativement précis. Mais cela ne veut pas dire pour autant que leur démarche soit achevée ni qu'ils n'aient pas besoin d'aide pour la poursuivre.

Troisième axe – Une conception du soutien à l'orientation qui le place au cœur des stratégies d'aide à la réussite, dans une approche intégrée, où les responsabilités systémiques et institutionnelles sont prises en considération.

Trois défis particuliers se posent en ce qui a trait à ce troisième axe de développement. Le **premier** consiste à opter pour une utilisation moins rigide des résultats scolaires de manière à éviter de piéger l'orientation des élèves. Le **deuxième** relève d'une plus grande exploitation du potentiel du curriculum dans une perspective de développement vocationnel. Enfin, le **troisième** défi concerne la nécessité d'assurer la responsabilité systémique et institutionnelle du soutien à l'orientation des élèves.

❖ Premier défi – Opter pour une utilisation moins rigide des résultats scolaires de manière à éviter de piéger l'orientation des élèves

Le doute incarne l'une des facettes importantes de la quête d'identité et présente une réelle valeur éducative. Cet énoncé devrait être reconnu comme un postulat, ce qui appelle une distance critique par rapport à l'utilisation actuelle des résultats scolaires dans le cheminement de l'élève. Ces résultats constituent des éléments de prédiction de la réussite dont la pertinence est acquise. Cependant, ils présentent aussi des limites, dont celle de ne pas faire la différence entre des problèmes de maturité vocationnelle et des problèmes d'ordre intellectuel. Les pratiques en cours font abstraction de cette limite et, de ce fait, contribuent à piéger l'orientation des élèves. La sélection par les notes, notamment dans certaines matières, s'avère très présente dans les pratiques entourant le cheminement scolaire des élèves. Elle l'est même de plus en plus et son pouvoir commence à se manifester bien avant l'arrivée au collégial. En outre, les possibilités d'avoir une seconde chance demeurent trop limitées. Voilà autant de manifestations de la rigidité du système actuel.

Tout en reconnaissant la valeur de prédiction des résultats scolaires à l'égard de la réussite au collégial et à l'université, le Conseil est d'avis qu'il faut chercher à éliminer le monopole des résultats scolaires dans le processus d'admission des élèves au collégial, en particulier à la formation technique. Il est possible de se préoccuper davantage des exigences particulières des formations et des professions visées. Sur cette base, pourquoi ne pas ajouter d'autres mesures d'appréciation des dossiers des élèves – test, entrevue ou examen du portfolio, par exemple – pour ainsi relativiser le « pouvoir des notes »? D'ailleurs, de telles pratiques existent déjà pour l'admission à certains programmes (techniques policières, graphisme, techniques ambulancières, informatique, etc). Sans en proposer la généralisation, le Conseil estime qu'elles pourraient être plus répandues.

Des précautions devraient être prises, toutefois, pour assurer le maximum de transparence et, surtout, pour éviter que le recours à d'autres critères, en plus des résultats scolaires, ait pour effet, par exemple, de favoriser certains groupes sociaux. Pour justifier de telles précautions, pensons notamment à la discrimination encore récente, sinon présente, dans certains domaines de formation traditionnellement « choisis » par l'un ou l'autre sexe. Ces précautions s'imposent pour assurer à tous et à toutes, avec le plus d'objectivité possible, un traitement équitable qui ne pénalise pas les élèves, notamment en raison de leur sexe ou de leur appartenance sociale. Comprendons bien que, par les réserves exprimées sur la portée des résultats scolaires, le Conseil ne remet pas en question la pertinence de ce critère de référence. Il demeure aussi conscient des limites des intérêts, des valeurs ou de la motivation par rapport à la réussite. Il ne suffit pas de vouloir pour pouvoir. Personne ne saurait nier une telle évidence. Par contre, dans le processus d'admission des élèves, d'autres critères pourraient s'ajouter aux résultats scolaires, à la condition toutefois de les inscrire dans des pratiques équitables envers toutes et tous.

Donner aux jeunes du collégial plus de chances qu'ils en ont actuellement de se reprendre constitue une autre ligne de conduite à développer. Elle doit cependant être balisée et accompagnée du soutien permettant aux élèves de tirer parti de leurs expériences, bonnes et mauvaises. Ainsi pourront-ils en réinvestir de manière constructive les résultats dans leur démarche. Le Conseil a constaté, en effet, que les possibilités de reprise étaient limitées et que les échecs n'étaient jamais effacés du dossier de l'élève, même lorsque la formation avait été réussie par la suite. De plus, l'accès aux préalables exigés dans de nombreux programmes d'études collégiales rencontre beaucoup d'obstacles. Dans un système aussi contraignant, ce ne sont pas que les compétences acquises par l'élève que l'on reconnaît, mais la façon d'acquérir ces

compétences. Une telle conduite va à l'encontre de la philosophie de l'éducation mise de l'avant dans les réformes en cours. Une réflexion s'impose sur les différentes avenues possibles et des changements sont à envisager pour développer des pratiques plus respectueuses des besoins des jeunes. De plus, sans remettre en question la pertinence de la *cote R*, il est nécessaire d'en favoriser une meilleure compréhension pour en contrer les effets pervers sur les choix des élèves.

❖ **Deuxième défi – Exploiter davantage le potentiel du curriculum dans une perspective de développement vocationnel**

Le système collégial actuel présente plusieurs caractéristiques favorables au développement vocationnel des élèves. Parmi celles-ci, il faut noter la cohabitation des deux grands types de formation (préuniversitaire et technique) dans une même institution, la structuration des programmes de formation de manière à ce qu'ils aient en commun une composante de la formation générale, les stages offerts dès la première année d'études et les activités d'apprentissage visant l'analyse des fonctions de travail dans les programmes de la formation technique, les sessions d'accueil et d'intégration ainsi que le découpage de la formation en sessions. L'élaboration de chacun des programmes de manière intégrée (approche programme) où les objectifs de formation visés sont présentés sous forme de compétences constitue aussi un atout à consolider.

De sérieuses difficultés sont toutefois associées à la première année d'études collégiales, ce qui appelle une réorganisation importante pour répondre à la fois aux exigences de l'enseignement supérieur et à celles qu'implique le développement vocationnel des élèves. Considérant les programmes, le Conseil est d'avis qu'il faut garder le cap sur le mode d'élaboration actuel, soit la définition des objectifs de formation en compétences dans un contexte d'« approche programme ». Cependant, tous

les acteurs scolaires doivent en connaître les fondements et le potentiel, pour pouvoir développer les modalités d'implantation appropriées. Le Conseil souligne aussi la pertinence de la polyvalence à l'origine du réseau d'enseignement collégial. Polyvalence encore plus justifiée de nos jours et qui suggère de ne pas limiter les passerelles internes au collégial par la multiplication de programmes trop spécialisés, notamment.

Par ailleurs, les changements de programme ne constituent pas le moyen idéal pour soutenir la maturité vocationnelle des élèves. Ils demeurent néanmoins pertinents dans bien des cas et devraient être possibles avec le minimum de pénalités pour les élèves. Le nouveau partage des responsabilités en matière d'élaboration des programmes ne devrait pas empêcher les collèges de prévoir des possibilités de mobilité pour les élèves, tant au sein d'un collège qu'entre les différents établissements.

Enfin, c'est l'ensemble du développement et de la gestion des programmes qu'il faut considérer sous l'angle du cheminement vocationnel, ce qui appelle d'autres adaptations. Celles-ci concernent, plus particulièrement, la reconnaissance des acquis, la formation générale complémentaire, les activités parascolaires, les cours hors programme et la date de retrait de cours sans pénalité pour les élèves inscrits à une première session.

❖ **Troisième défi – Assurer la responsabilité systémique et institutionnelle du soutien à l'orientation des élèves**

Il importe de mieux circonscrire les responsabilités de chacun des acteurs scolaires, et ce, à tous les ordres d'enseignement, pour être en mesure de fournir aux jeunes le soutien et l'encadrement auxquels tous ont droit. C'est la responsabilité des jeunes eux-mêmes que l'orientation suppose en premier lieu. Sans leur engagement, leur pouvoir de choisir n'existe pas. Tout en contribuant à renforcer leur autonomie, les parents devraient les appuyer et stimuler leur engagement dans une démarche

d'orientation. Quant aux enseignantes et aux enseignants, ils représentent des acteurs de premier plan et leur rôle concernant l'orientation peut très bien s'intégrer à leur pratique professionnelle. Pour leur part, les ressources professionnelles spécialisées dans la relation d'aide demeurent des partenaires indispensables non seulement dans le contexte d'activités individuelles, mais aussi dans des activités collectives inscrites dans une perspective de réussite éducative. Leur contribution devrait d'ailleurs être mieux intégrée aux stratégies d'aide à la réussite. Enfin, le soutien à l'orientation des élèves fait appel également à une responsabilité du collège de même qu'à celle de tout un système devenu, avec les années, plus accessible mais par ailleurs plus complexe.

C'est grâce à un travail réalisé en concertation qu'il sera possible d'offrir à tous les jeunes, non seulement à ceux et à celles qui en font la demande, le soutien nécessaire pour assumer pleinement le pouvoir qui leur revient dans leurs choix vocationnels. Toutefois, la capacité de relever un tel défi suppose aussi l'embauche de ressources professionnelles suffisantes, la formation des différents acteurs aux exigences de l'orientation dans le contexte actuel, le décloisonnement des services, des échanges interordres et un financement approprié.

5.2 Les recommandations

Le Conseil recommande au *ministre de l'Éducation* ainsi qu'à tous les acteurs scolaires :

1. d'aborder l'orientation comme un processus essentiel du développement de l'élève dans une optique de réussite éducative :

- ☞ en prenant en charge de manière explicite le soutien à l'orientation des élèves;
- ☞ en intégrant ce soutien aux différentes composantes du processus éducatif;
- ☞ en concevant l'ensemble de leurs actions en fonction de cette conception;

2. de revoir la perspective qui guide la façon de considérer les besoins des jeunes :

- ☞ en reconnaissant la diversité;
- ☞ en abordant l'indécision vocationnelle comme un phénomène courant du processus de développement des jeunes;
- ☞ en modifiant leurs pratiques en conséquence;

3. de concevoir le soutien à l'orientation dans une perspective intégrée et comme une responsabilité systémique et institutionnelle.

Le Conseil recommande plus particulièrement aux *collèges* :

4. de se donner les moyens d'utiliser les résultats scolaires avec plus de souplesse pour éviter de piéger l'orientation des élèves :

- ☞ en faisant l'examen des pratiques d'admission des élèves au regard du pouvoir exercé par les résultats scolaires sur leurs cheminements;
- ☞ en ayant recours, au moment de l'admission des élèves – au moins dans certains domaines de la formation technique où les exigences professionnelles sont clairement établies – à un ensemble de critères fondés et rigoureux et non seulement aux résultats scolaires, tout en étant soucieux de faire preuve du maximum de transparence et d'équité possible;

- ☞ en permettant, dans un cadre balisé, l'accès à l'examen de reprise;
- ☞ en revoyant certaines modalités de calcul des différentes cotes de classement des élèves qui s'appliquent à l'accès aux études collégiales;
- ☞ en prenant les moyens nécessaires pour assurer à tous les acteurs scolaires, y compris aux élèves et à leurs parents, une bonne compréhension des modalités d'admission aux études universitaires et notamment de la *cote R*, de manière à limiter les contraintes sur les possibilités d'exploration et sur les choix des élèves;

5. de revoir l'organisation de la première année d'études, considérant le besoin des jeunes d'être mieux soutenus pour répondre à la fois aux exigences de l'enseignement supérieur et à celles de leur développement vocationnel :

- ☞ en accordant à la compétence à analyser les fonctions de travail une place substantielle dans les programmes de la formation technique, de manière que les activités d'apprentissage correspondantes permettent l'atteinte des objectifs visés;
- ☞ en développant des activités d'apprentissage axées sur l'acquisition d'une compétence de même type, mais adaptée aux domaines d'études de la formation préuniversitaire;
- ☞ en favorisant le recours aux profils de sortie dont l'élaboration est prévue pour les différents programmes;
- ☞ en privilégiant, dans l'élaboration locale des programmes, un choix de cours qui réconcilie deux objectifs différents, soit la connaissance de la spécificité du champ d'études et l'ouverture possible sur la mobilité vers d'autres programmes (notamment par l'intégration, dès la première session, d'activités d'apprentissage axées sur la connaissance de la spécificité du programme et d'activités liées à la composante de formation générale);

- ↗ en mettant un accent particulier sur l'encadrement pédagogique et vocationnel des élèves qui commencent leurs études collégiales;
- ↗ en mettant en place des mécanismes, tels que des systèmes d'information ou des équipes de travail, pour favoriser une collaboration étroite entre le personnel enseignant et celui des services d'aide aux élèves, de manière à pouvoir leur offrir un encadrement et un suivi vocationnel à la mesure de leurs besoins;
- ↗ en donnant un statut particulier à la première année, notamment pour ce qui est de l'application d'un droit de reprise;

6. d'aborder le développement et la gestion locale des programmes en tenant compte des impératifs du cheminement vocationnel des élèves et, tout particulièrement, de la nécessité de leur offrir des possibilités d'exploration et de changement de programme :

- ↗ en harmonisant, lorsque c'est possible, les activités d'apprentissage permettant l'atteinte de compétences communes à plusieurs programmes offerts dans le collège;
- ↗ en élaborant, en particulier lorsque plusieurs collèges donnent les mêmes programmes, des ententes intercollèges concernant les compétences attendues au terme de la première année d'études;
- ↗ en mettant en place les mécanismes permettant, à tous les élèves qui projettent de changer de programme, de bénéficier d'un encadrement personnalisé et adapté à leurs besoins;
- ↗ en mettant au point et en employant des outils permettant la reconnaissance des acquis scolaires;
- ↗ en facilitant l'offre d'activités d'apprentissage axées sur l'acquisition de la partie de formation qui manque pour rendre possible la reconnaissance d'acquis scolaires;

- ↗ en favorisant les contacts interformations (entre la formation préuniversitaire et la formation technique) et interprogrammes dans la conception et l'organisation locales de l'enseignement;
- ↗ en facilitant l'accès à des cheminements accélérés pour les personnes qui changent de programme et dont la formation générale est déjà achevée;
- ↗ en respectant l'esprit de la formation complémentaire dans l'élaboration de l'offre de formation faite aux élèves;
- ↗ en participant à l'élaboration de programmes multidisciplinaires (à l'instar du programme *Arts, lettres et sciences*, par exemple) comportant une dimension véritablement exploratoire pour les élèves plus faibles de la formation préuniversitaire;

7. de faire en sorte que la participation de tous les acteurs scolaires soit acquise dans le cadre d'un travail concerté et axé sur la réussite éducative des élèves, ce qui suppose notamment :

- ↗ d'assurer le perfectionnement des différentes catégories de personnel par rapport aux exigences d'une démarche d'orientation, en tenant compte de leurs responsabilités respectives et en accordant une attention particulière au perfectionnement des enseignantes et des enseignants;
- ↗ de renseigner aussi les élèves et leurs parents sur les finalités et les exigences du processus d'orientation de même que sur les outils et les services disponibles;
- ↗ de prendre les mesures nécessaires pour décroïsonner au maximum les services d'enseignement et d'aide aux élèves, de manière à permettre une meilleure compréhension et un partage judicieux des responsabilités, maximisant ainsi les retombées des efforts de chacun par un travail exécuté en concertation;
- ↗ d'assurer la participation des services d'orientation aux travaux (planification, réalisation et évaluation) des comités d'aide à la réussite des collèges;

- ↪ de se munir d'un système qui permet d'effectuer un suivi systématique des cheminements des élèves, non seulement sur le plan scolaire mais aussi sur le plan de leur développement vocationnel et qui leur fournit, tout au long de leur parcours, des occasions de prendre position par rapport à leurs choix;
- ↪ de voir à ce que les préoccupations relatives à la maturité vocationnelle des élèves soient réellement prises en considération dans la conception, dans la gestion ainsi que dans l'évaluation des plans de réussite des collèges;

8. de favoriser la participation du personnel enseignant et du personnel professionnel des collèges à la réalisation de recherches ayant pour thème les jeunes et l'orientation dans le contexte actuel, et de travailler à la diffusion des résultats de ces études afin de :

- ↪ développer la connaissance de ces réalités chez les divers acteurs scolaires, y compris chez les parents des élèves;
- ↪ et de mettre à jour leurs attentes et leurs actions (parentales, institutionnelles et gouvernementales) en fonction de ces nouvelles réalités;

Ces recherches pourraient porter plus particulièrement sur:

- ✓ la nature et la portée des facteurs scolaires sur les cheminements des élèves;
- ✓ les stratégies favorisant l'engagement des élèves dans leur processus d'orientation;
- ✓ les moyens permettant aux élèves d'exercer le maximum de pouvoir sur leur démarche;
- ✓ les besoins particuliers des jeunes du collégial dans le contexte actuel.

Le Conseil recommande plus particulièrement aux collèges et aux écoles secondaires :

- 9. de s'entendre pour fournir aux élèves des services souples et diversifiés permettant un accès accru aux formations préalables exigées pour accéder à un grand nombre de programmes d'études collégiales, et ce, pour éviter que les cheminements des élèves soient déterminés trop tôt;**
- 10. de multiplier les échanges d'idées entre le personnel enseignant et le personnel professionnel des deux ordres d'enseignement, échanges relatifs à l'offre de formation, aux conditions de formation et aux modalités de soutien à l'orientation des élèves, notamment :**
 - ↪ pour que les jeunes du secondaire aient accès à une information juste et à jour sur les exigences du collégial et sur les formations données;
 - ↪ pour que les attentes soient plus réalistes de part et d'autre;
 - ↪ pour que le cheminement scolaire et vocationnel amorcé au secondaire par les élèves puisse se poursuivre au collégial en toute cohérence.

Le Conseil recommande plus particulièrement aux universités :

- 11. de revoir, de manière à ne pas contraindre indûment la démarche scolaire et professionnelle des élèves, certaines des modalités de calcul de la *cote R* relative à l'accès aux études universitaires, en respectant la possibilité de reprise que le Conseil propose d'offrir aux élèves, comme le stipule une des recommandations adressées au ministre de l'Éducation;**
- 12. de multiplier les stratégies d'information sur les programmes d'études universitaires et leurs conditions d'admission, de manière à fournir le meilleur éclairage possible aux élèves du collégial désireux de poursuivre leur formation à l'université.**

Le Conseil recommande plus particulièrement au ministre de l'Éducation :

- 13. de reconnaître un statut particulier à la première année d'études collégiales, en prenant des mesures pour que :**
- ☞ les cours auxquels l'élève a échoué en première année, lorsqu'ils ont été repris et réussis par la suite, ne comportent pas la mention « échec » au relevé de notes de l'élève;
 - ☞ les résultats de ces cours auxquels l'élève a échoué une première fois ne soient pas comptabilisés dans le calcul de la *cote R*;
 - ☞ la date du retrait de cours, en première session, puisse être reportée de quelques semaines de manière à permettre des choix plus judicieux de la part des élèves;
- 14. de consolider et même de promouvoir, par un soutien réglementaire et financier approprié, les mesures déjà favorables à la maturité vocationnelle des jeunes, telles que :**
- ☞ la cohabitation des deux grands types de formation (préuniversitaire et technique);
 - ☞ la structure des programmes qui prévoit notamment une formation générale commune aux deux types de formation;
 - ☞ la composante de formation générale complémentaire;
 - ☞ la compétence à analyser les fonctions de travail présente dans les nouveaux programmes de la formation technique;
 - ☞ le découpage de la formation en sessions;
 - ☞ les sessions d'accueil et d'intégration;
 - ☞ le mode d'élaboration des programmes axé sur les compétences et l'« approche programme »;
- 15. de faciliter l'organisation de stages en formation technique puisqu'ils fournissent aux élèves des moyens privilégiés de vérifier ou de consolider leurs choix vocationnels;**

16. d'aborder le développement des programmes :

- ☞ en enrichissant ceux de la formation pré-universitaire (notamment celui des *Sciences de la nature*) par l'introduction d'une compétence analogue à la compétence à analyser les fonctions de travail présente dans les programmes de la formation technique, compétence à adapter aux objectifs de la formation préuniversitaire;
 - ☞ en continuant de favoriser, dans la mesure du possible, l'harmonisation des compétences entre les programmes, en particulier ceux d'une même famille, dans le respect de l'« approche programme »;
 - ☞ en veillant à ne pas élaborer, à l'intention des jeunes en formation initiale, des programmes trop spécialisés;
 - ☞ en élaborant des programmes multidisciplinaires dont une dimension aurait un caractère exploratoire, à l'intention des élèves plus faibles de la formation préuniversitaire;
 - ☞ en maintenant la composante de formation complémentaire et en l'assouplissant de manière à permettre, notamment, la reconnaissance d'activités parascolaires et périscolaires jugées pertinentes, dans une perspective de formation réellement complémentaire;
- 17. de faire en sorte que la prolongation des études découlant d'un changement de programme soit prise en considération dans la gestion des prêts et bourses, et ce, pour éviter de pénaliser les bénéficiaires en raison d'un changement de programme;**
- 18. de fournir le financement nécessaire, notamment :**
- ☞ pour rendre possible, dans les collèges et les universités, la réalisation d'activités de recherche (sur les thèmes cités précédemment) demandant la participation de membres du personnel enseignant et du personnel professionnel;

- ↪ pour favoriser la diffusion des résultats de ces études;
- ↪ pour améliorer l'offre de formation relative aux cours préalables, notamment en région;
- ↪ pour assurer le perfectionnement des différentes catégories de personnel des collèges;
- ↪ pour permettre aux collèges d'engager des ressources professionnelles qualifiées en nombre suffisant pour offrir un encadrement diversifié, personnalisé et continu à tous les élèves, en particulier à ceux et à celles qui amorcent leurs études collégiales;
- ↪ pour répondre aux besoins liés à la reconnaissance des acquis scolaires des élèves qui changent de programme (outils de reconnaissance, activités d'apprentissage permettant l'accès à la formation manquante et activités de reconnaissance des acquis);

- ↪ pour permettre un accès plus équitable à des cours hors programmes, notamment pour les élèves qui changent de programme, dans la perspective de leur assurer une certaine mobilité, sans toutefois compromettre l'« approche programme » en vigueur dans le réseau d'enseignement collégial;

19. d'approfondir la question des contingents, officiels ou découlant du nombre de places disponibles dans les collèges, pour assurer à ces derniers les conditions leur permettant de respecter autant que possible le choix de programme des élèves.

Conclusion

En présentant cet avis au ministre de l'Éducation, le Conseil s'est efforcé de montrer l'importance de l'orientation dans le soutien à la réussite des élèves. Par les interrogations soulevées et l'analyse qu'il propose, il a d'abord voulu mieux comprendre la réalité des jeunes pour pouvoir identifier des moyens susceptibles de favoriser leur réussite éducative. Il veut contrer l'approche réductrice de la réussite trop centrée sur l'aspect scolaire. Pour cela, il a montré l'importance d'aborder l'orientation comme un processus de développement dans lequel la responsabilité de l'élève demeure première. Un processus qui devrait lui permettre d'exercer un réel pouvoir sur ses choix, un pouvoir considéré comme une des clés de sa réussite.

Le Conseil a insisté sur la contribution de l'ensemble de la société à ce processus et surtout sur l'apport du système scolaire. Cette contribution très significative du système scolaire demeure toutefois peu connue, voire ignorée à certains égards. Son influence sur le cheminement des élèves est pourtant majeure. Le Conseil a cru important de l'explicitier pour que cette influence s'exerce dans la bonne direction. Pour agir dans la perspective proposée par le Conseil, il importe de prendre acte des particularités du système actuel, tant au regard des contraintes qu'il impose aux élèves que des possibilités qu'il recèle. Le Conseil insiste pour que cet examen du système aille au-delà des mesures d'aide particulières, des intentions et des objectifs officiellement poursuivis. Sans une connaissance qui porte à la fois sur les effets implicites et explicites du système à l'égard des cheminements des jeunes, il demeurera difficile, voire impossible, d'identifier ce qui peut être amélioré pour leur fournir un meilleur soutien.

De plus, le Conseil croit nécessaire de renouveler la connaissance des besoins et des comportements des jeunes d'aujourd'hui, tant sous l'angle de leur diversité que des contraintes éprouvées et des désirs qu'ils nourrissent. Le Conseil est d'avis qu'il faut aussi prendre en considération les mutations sociales et culturelles des dernières décennies dans l'analyse du rapport aux études et des comportements scolaires. Sans cette mise en contexte, on pourra difficilement soutenir les jeunes de manière appropriée et efficace. C'est en ce sens que le Conseil parle d'un changement de perspective dans l'approche de l'orientation des jeunes au collégial.

Bibliographie

- AGULHON, Catherine, « L'orientation dans le second degré : un processus central et paradoxal », *Perspectives documentaires en éducation*, n^{os} 50-51, 2000, p. 25-33.
- ASSOCIATION PROFESSIONNELLE DES AIDES PÉDAGOGIQUES INDIVIDUELS, *Les conditions de réussite scolaire au secondaire*, mémoire présenté par l'APAPI à la Commission parlementaire de l'éducation, Montréal, APAPI, 1996.
- ASSOCIATION PROFESSIONNELLE DES AIDES PÉDAGOGIQUES INDIVIDUELS, *Les nouveaux programmes par objectifs et standards : il est encore temps d'agir*, Montréal, APAPI, 2000.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE D'INFORMATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE, *Éducation au choix de carrière : indissociable de la réussite éducative et de la formation professionnelle*, mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, AQISEP, 2000.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE D'INFORMATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE, « La réussite éducative et le décrochage ... d'un diplôme indissociables des spécialistes d'information scolaire et professionnelle », *Le réseau d'information*, Québec, AQISEP, 2000.
- BABY, A., « Insertion des jeunes et pratiques de l'orientation professionnelle », *Orientation professionnelle*, vol. 21, n^o 2, 1985, p. 69-82.
- BEAUDET, Jacques, « Notre expérience de l'école orientante », *L'Orientation*, vol. 11, n^o 3, 1999, p. 10-11.
- BÉGIN, Luc, « Commentaires sur l'identité et nouveau marché du travail », *L'Orientation*, vol. 10, n^o 3, 1997, p. 5-6.
- BÉGIN, Luc, « De l'orientation scolaire et professionnelle à l'orientation vocationnelle », *L'Orientation*, vol. 12, n^o 2, 1999, p. 10-11.
- BÉGIN, Luc, « Orienter ce n'est pas informer », *L'Orientation*, vol. 7, n^o 2, 1994, p. 14-16.
- BÉGIN, Luc, Michel BLEAU et Louise LANDRY, *L'école orientante : la formation de l'identité à l'école*, Montréal, Les Éditions Logiques, 2000.
- BÉLANGER, Pierre W., « La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire », *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, n^o 3, 1986, p. 365-384.
- BELLEAU, Jacques, *Si je prends l'escalier au lieu de l'ascenseur, ça comptes-tu ou Le collégien : élément d'un portrait*, communication prononcée au colloque annuel de l'AQPC, Jonquière, 2001.
- BESSETTE, Sylvie, *La cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, 1999.
- BERTHELOT, Jean-Michel, *École, orientation, société*, Paris, Presses universitaires de France, 1993.
- BLANCHARD, Serge, « Décision d'orientation : modèles et applications », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 25, n^o 1, 1996, p. 5-30.
- BLEAU, Michel, « L'orientation? On peut aller plus loin! », *L'Orientation*, vol. 13, n^o 1, 2000, p. 8-11.
- BOY, Thierry, Jean-Pierre CARTIER, Pierre-Yves PÉPIN, Jean GUICHARD, Michel HUTEAU, Vincent GUILLON et Hana BARBOT, « Analyse des méthodes éducatives en orientation : présentation », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n^o 2, 1999, p. 157 à 223.
- BROWN, M.T., C. FUKUNAGA, D. UMEMOTO et L. WICKER, « Annual Review, 1990-1996 : Social Class, Work, and Retirement Behavior », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 49, n^o 2, p. 159 à 189.
- BUJOLD, Charles et Marcelle GINGRAS, *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches*, 2^e édition, Montréal-Paris, Gaëtan Morin Éditeur, 2000, p. 223 à 253.
- CARREFOUR DE LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL, *Pédagogie de la première session*, Montréal, Fédération des cégeps, 2001.
- CARTIER, Jean-Pierre, « Peut-on choisir sans pouvoir choisir? », *Questions d'orientation*, n^o 1, 1999, p. 85-98.
- CÉGEP DE RIVIÈRE-DU-LOUP, *Plan d'amélioration de la réussite et de la diplomation*, version abrégée, Rivière-du-Loup, 2001.
- CHARETTE, Mario, « Nouveau marché du travail et orientation: quelques réflexions incontournables », *L'Orientation*, vol. 7, n^o 3, 1994, p. 17-20.
- CHARETTE, Mario, « Connaissance de soi ou connaissance du marché du travail? », *L'Orientation*, vol. 10, n^o 2, 1997, p. 23-24.

- CHARETTE, Mario, « Identité et nouveau marché du travail », *L'Orientation*, vol. 10, n° 1, 1997, p. 22-23.
- CHARETTE, Mario, « Motivation et marché du travail », *L'Orientation*, vol. 10, n° 3, 1997, p. 23-24.
- CHARETTE, Mario, « Vraiment s'adresser au problème de l'identité dans un monde mouvant », *L'Orientation*, vol. 10, n° 3, 1997, p. 7-9.
- CHARETTE, Mario, « Adaptation et marché du travail », *L'Orientation*, vol. 11, n° 1, 1998, p. 15-16.
- CHENARD, Pierre, « L'utilisation de l'information par les cégépiens du secteur général pour leur orientation vers l'université, une étude de sociologie institutionnelle », *Sociologie et sociétés*, vol. 20, n° 1, 1988, p. 71-82.
- COALLIER, Jean-Claude, « L'orientation éducative : enjeux pour la formation des conseillers », *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 3, n° 1, 1996, p. 3-14.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, 1995-1996, *Exposé de la situation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1996.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, 1995-1996, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, rapport final, Québec, Gouvernement du Québec, 1996.
- CONDAMIN, Andrée, « Regard sur la profession de conseiller d'orientation à la fin d'une carrière bien remplie », *L'Orientation*, vol. 10, n° 1, 1997, p. 17-20.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *Trajectoires et transitions des apprenantes et apprenants*, rapport provisoire, Toronto, CMEC, 1999.
- CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE, *La clef de la formation professionnelle offerte en milieu scolaire*, Québec, CPJ, 1990.
- CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE, *Noir sur blanc, rapport des audiences publiques sur la jeunesse*, Québec, CPJ, 1990.
- CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE, *Une « cure de jeunesse » pour l'enseignement collégial*, Québec, CPJ, 1992.
- CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE, *Faire avancer l'école : Vers où? Pour qui?*, Québec, CPJ, 1993.
- CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE, *L'éducation dans tous ses états*, Québec, CPJ, 1995.
- CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE, *La formation professionnelle initiale : un outil de développement pour les jeunes et leur région*, Québec, CPJ, 1995.
- CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE, *Pour accroître la réussite éducative, le temps est venu*, Québec, CPJ, 1996.
- CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN, *Un cadre de référence pour la prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean*, 2001.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel*, rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, CSE, 1989.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSE, 1992.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSE, 1992.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSE, 1995.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le projet de modification du Règlement sur le régime des études collégiales*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSE, 1995.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSE, 1999.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSE, 2000.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSE, 2000.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique?*, rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, CSE, 2001.
- CONSEILLERS D'ORIENTATION DE LA COMMISSION SCOLAIRE DE LA POINTE-DE-L'ÎLE, *Réflexion sur l'orientation au secondaire dans le cadre d'une demande de la Commission de l'enseignement collégial*, Montréal, 2000.
- CROTEAU, Marcellin, Mathieu Langlais, David Descent et Jean Lacharité, *Les étudiants de cégep*, Sherbrooke, Direction générale de l'enseignement collégial et Comité mixte Performa, 1990.
- CUERRIER, Christine, « L'orientation au collégial, le défi de bien choisir », *L'Orientation*, vol. 6, n° 1, 1992, p.12-14.
- DALLAIRE, Louise, *Le renouveau, la réussite au collégial et les perspectives*, document de travail, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, MEQ, 1997.
- DE KETELE, J.M., « Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite », *Vie pédagogique*, n° 66, 1990, p. 4-8.
- DEGUIRE, Carole, *Orientation et intégration*, Montréal, Collège de Rosemont, 1996.
- DESFORGES, Mado, *L'école orientante: du concept à la réalité*, projet déposé à la Table de concertation secondaire/collégiale de l'Île-de-Montréal, Montréal, 1998.
- DESGAGNÉS, Marthe, « Les nouvelles couleurs de l'orientation au collégial », *L'Orientation*, vol. 3, n° 1, 1988, p. 13-16.
- DÉSILETS, Jean, *La réussite des études. Historique et inventaire d'activités*, Rimouski, Performa et Cégep de Rimouski, 2000.
- DOSNON, Odile, « L'indécision face au choix scolaire ou professionnel : concepts et mesures », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 5, n° 1, 1996, p. 129-168.
- DUBET, François et Marie DURU-BELLAT, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil, 2000.
- DUMONT, Fernand, (sous la direction de), *Une société des jeunes?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1986.
- DURU-BELLAT, Marie, *Lefonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.
- EPSTEIN, Paula, « USA Community College or University. That is the Question », *Educational Coursus in Britain and America*, Édition annuelle, 2001.
- FALARDEAU, Isabelle, *La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales de 1980-1989*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Éducation, 1993.
- FALARDEAU, Isabelle et Roland ROY, *S'orienter malgré l'indécision*, Sainte-Foy, Septembre Éditeur, 1999.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPs, *État de la situation relative à la mise en œuvre du renouveau de l'enseignement collégial dans les cégeps et à d'autres objets liés à la pédagogie*, Montréal, Fédération des cégeps, 1995.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPs, *La réussite et la diplomation au collégial : des chiffres et des engagements*, Montréal, Fédération des cégeps, 1999.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPs, *L'enseignement collégial vu par des étudiants*, Montréal, Fédération des cégeps, 2000.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPs, *La réussite et la diplomation au collégial. Des cibles et des indicateurs de qualité*, rapport du comité de suivi sur la réussite et la diplomation au collégial, Montréal, Fédération des cégeps, 2000.
- FORUM SUR LA FORMATION TECHNIQUE, *De techniques et d'avenir*, programme du colloque, Laval, 2002.
- GAGNÉ, Evelyn et Pierre POIRIER, « La maturité vocationnelle de l'adolescent(e) du niveau collégial et les dimensions qui y sont associées », *L'Orientation professionnelle*, vol. 21, n° 3, 1986, p. 70-84.

- GAGNON, Jane-Hélène et Céline FORTIN, *À propos des nouveaux inscrits au collégial sortants non diplômés. Cohortes des trimestres d'automne 1987 à 1991*, document interne, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Éducation du Québec, 1997.
- GAGNON, Jane-Hélène, *Changement de programme*, document interne, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Éducation du Québec, 1999.
- GATI, Itamar, Mina KRANSZ and Samuel H. OSIPOW, «A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making», *Journal of Counseling Psychology*, vol. 43, n° 4, 1996, p. 510-526.
- GAUTHIER, Madeleine, « Le marché du travail comme lieu de construction des marges chez les jeunes », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 27, 1996, p. 17-29.
- GAUTHIER, Madeleine, Léon BERNIER, Francine BÉDARD-HÔ, Lise DUBOIS, Jean-Louis PARÉ et Andrée ROBERGE, *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?*, Sainte-Foy, Institut québécois de recherche sur la culture et Presses de l'Université Laval, 1997.
- GAUTHIER, Madeleine, Luce DUVAL, Jacques HAMEL et Bjenk ELLEFSEN, (sous la direction de), *Être jeune en l'an 2000*, Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC, Observatoire jeunes et société, en collaboration avec *Le Devoir*, 2000.
- GINGRAS, Marcelle et Henri AMHERDT, « La recherche d'un CO », *L'Orientation*, vol. 10, n° 2, 1997, p. 9-10.
- GOUTERON, Adrien, Jean BERNADAUX et Jean-Pierre CAMOIN, *S'orienter pour mieux réussir*, mission d'information sur l'information et l'orientation des étudiants des premiers cycles universitaires - Rapport 81 - 1996-1997, Paris, Senat, 1997, http://www.senat.fr/rap/r96-81_mono.html
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM, *Réaffirmer l'école*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1997.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LE MAINTIEN ET LA RÉUSSITE DES EFFECTIFS ÉTUDIANTS, *Se donner à 100 % c'est dire «oui» à la réussite*, Ottawa, Association des collèges communautaires du Canada, 1997.
- GUICHARD, Jean, « La double assise des pratiques en orientation : fondements conceptuels et finalités sociales », *Revista de Pedagogia*, vol. 1, n° 12, p. 105 à 127.
- GUICHARD, Jean, « Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29, n° 1, 2000, p. 181-212.
- HAMEL, Henri, « L'indécision vocationnelle chez les étudiants (es) de niveaux collégial et universitaire : éléments de diagnostic », *L'Orientation professionnelle*, vol. 20, n° 2, 1984, p. 6-31.
- HUTEAU, Michel, « L'éducation à l'orientation ne se limite pas à l'aide à la formation des projets », *Revue de l'Association française des administrateurs de l'éducation*, n° 73, 1997, p. 7-13.
- HUTEAU, Michel, « Les méthodes d'éducation à l'orientation et leur évaluation », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 2, 1999, p. 225-251.
- HUTEAU, Michel, « Psychologie et société : l'évolution du rôle et des méthodes des conseillers d'orientation des années 1920 à aujourd'hui », *Questions d'orientation*, n° 1, 1999, p. 13-24.
- KANN, Ulla, « L'orientation professionnelle et le marché du travail : orienter pour changer ou pour domestiquer », *Perspectives*, vol. XVIII, 1988, p. 509-520.
- LANDRY, Louise, « L'avenir des cégeps », *L'Orientation*, vol. 6, n° 2, 1993, p. 15-20.
- LANDRY, Louise, « L'orientation à l'école et l'école orientante », *L'Orientation*, vol. 11, n° 2, 1998, p. 3-6.
- LANDRY, Louise, « Chronologie du concept de l'école orientante », *L'Orientation*, vol. 12, n° 2, 1999, p. 19-22.
- LANDRY, Louise, « L'orientation, un fil conducteur pour les jeunes », *Revue de presse quotidienne en éducation précollégiale*, 2000, <http://www.ramco.net/jb/medias/160200/premiereedition/page5.html>
- LEMAY, M. et P. TOUSIGNANT, *Les décrocheurs du niveau collégial*, Montréal, Collège de Rosemont, 1989.
- LESSARD, C. et M. Roy, S.N.C., *Les sessions d'accueil et d'intégration. Bilan de l'année 1994-1995*, Québec, ministère de l'Éducation, 1996.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'école tout un programme, Énoncé de politique éducative*, Québec, MEQ, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Plan stratégique 2000-2003*, Québec, MEQ, 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Prendre le virage du succès, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, MEQ, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Bulletin statistique de l'éducation, Élèves diplômés au secondaire et au collégial : analyse sociodémographique*, n° 5, 1998, <http://www.meq.gouv.qc.ca>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'école orientante : un concept en évolution*, Québec, MEQ, 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2001, Québec, MEQ, 2001.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, MESS, 1993.
- MOISAN, Gilbert, « Pour éclairer les routes du succès ». *L'école orientante : un premier bilan de l'expérience montréalaise*, présentation au Colloque de la Fédération des commissions scolaires, Sainte-Foy, 2001.
- ORDRE PROFESSIONNEL DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC, *Miser sur l'orientation : donner un sens au projet éducatif*, mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, OPCCOP, 1995.
- PACOM, Diane, *Les jeunes face aux enjeux de l'an 2000*, conférence présentée au colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Trois-Rivières, 1999.
- PAQUIN, Johanne, « L'école orientante : pour une approche de l'orientation adaptée au développement de l'adolescent », *L'Orientation*, vol. 12, n° 1, 1999, p. 8-13.
- PELLETIER, Denis, *En attente active du hasard*, communication présentée au Colloque « L'essentiel », Lennoxville, juin 1997.
- PELLETIER, Denis, (sous la direction de), *Pour une approche orientante de l'école québécoise, concepts et pratiques à l'usage des intervenants*, Sainte-Foy, Septembre Éditeur, 2001.
- PERRON, Michel, *Stratégies scolaires et vécu affectif des ados : les garçons sont-ils les seuls perdants?*, communication présentée au Forum automne de l'Institut de la Fondation de l'entrepreneurship, 2000.
- PLAISANCE, Éric, (sous la direction de), « *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* », Paris, Éditions du Centre national de la recherche scientifique, 1989.
- POLYVALENTE DE DISRAËLI, ÉQUIPE ÉDUCATION AU TRAVAIL, « L'école orientante, une expérience vécue dans une école secondaire de Disraéli », *Vie pédagogique*, n° 110, 1999, p. 5-7.
- RICARD, Philippe, *Les conditions socioéconomiques des étudiants et des étudiantes des cégeps du Québec*, Montréal, Collège de Rosemont et Fédération des cégeps, 1998.
- RIVERIN-SIMARD, Danielle, *Rôles-clés dans la révolution du travail*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1998.
- RIVIÈRE, Bernard, *Le décrochage au collégial. Le comprendre et le prévenir*, Laval, Beauchemin, 1996.
- RIVIÈRE, Bernard, Louis SAUVÉ et Josée JACQUES, *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite, Tome 1*, rapport de recherche, Montréal, Collège de Rosemont, 1997.
- ROY, Roland, *Les collèges et l'orientation*, communication présentée à la Commission de l'enseignement collégial, 2000.
- SAINT-PIERRE, Céline, *L'avenir a-t-il un présent pour les jeunes d'aujourd'hui?*, conférence présentée lors de la semaine des sciences humaines au Cégep Édouard-Montpetit, 1999.
- SAVARD, Réginald et Marcelle GINGRAS, *Notes à l'intention des membres de la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation pour l'avis portant sur le rôle des collèges par rapport à l'orientation*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2001.

- SECRÉTARIAT DU SOMMET DU QUÉBEC ET DE LA JEUNESSE, *Déclaration commune faisant état des consensus dégagés par les participantes et participants associés au Sommet du Québec et de la Jeunesse*, Québec, 2000.
- SERVICE RÉGIONAL DES ADMISSIONS DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, *Rapport annuel 1998-1999*, Montréal, SRAM, 1999.
- SERVICE RÉGIONAL DES ADMISSIONS DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, *Rapport annuel 1999-2000*, Montréal, SRAM, 2000.
- SERVICE RÉGIONAL DES ADMISSIONS DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, *Rapport annuel 2000-2001*, Montréal, SRAM, 2001.
- SERVICE RÉGIONAL DES ADMISSIONS DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, *Résultats du questionnaire de printemps 2001 sur certaines caractéristiques des élèves qui arrivent au collégial*, Montréal, SRAM, 2001.
- SERVICE RÉGIONAL DES ADMISSIONS DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, *Guide pratique des études collégiales au Québec*, Montréal, SRAM, 2001.
- SIERRA, Juan Fernandez, « L'orientation professionnelle intégrée dans les programmes scolaires : de la socialisation à l'éducation », *L'Orientacion scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 2, 1999, p. 327-342.
- SOLAUX, Georges, « L'éducation à l'orientation : les directives ministérielles et l'état de la recherche », *L'Orientacion scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 2, 1999, p. 299-325.
- TERRILL, Ronald et Robert DUCHARME, *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, SRAM, 1994.
- THOUIN-SAVARD, Marie-Isabelle, « Pour bien étudier, il faut prendre le temps de vivre. L'ambition d'accroître la réussite au cégep " dans le temps prescrit " n'est qu'économie et poudre aux yeux », *Le Devoir*, 6 septembre 2001.
- TINTO, Vincent, *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, University of Chicago, 1987.
- UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, FACULTÉ D'ÉDUCATION, SECTEUR ORIENTATION PROFESSIONNELLE, *Commentaires et suggestions du corps professoral du Secteur orientation professionnelle de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke en vue des États généraux sur l'éducation*, Sherbrooke, 1995.
- VEILLETTE, Suzanne, Michel PERRON et Gilles HÉBERT, *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial : étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean*, Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES, 1993.
- VIGNEAULT, M. ET S. ST-LOUIS, « *Que s'est-il passé? » Relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits*, Laval, Collège Montmorency, 1987.

Annexe 1

Démarche et collaboration

La réflexion proposée dans le présent document s'appuie sur un travail de recherche documentaire, sur des analyses statistiques et des consultations réalisées par la Commission de l'enseignement collégial, notamment auprès de jeunes et de membres du personnel professionnel des collèges. Tantôt aux études, tantôt diplômés des formations technique et préuniversitaire, une trentaine de jeunes ont participé à des entrevues en groupe qui se sont déroulées entre le 24 octobre et le 9 novembre 2000. Ils étaient plus particulièrement invités à faire part de leur propre démarche d'orientation, du type d'aide qu'ils perçoivent comme utile dans une démarche d'orientation, de la contribution particulière attendue du milieu scolaire et des améliorations à apporter aux pratiques actuelles.

Plus d'une trentaine de membres du personnel professionnel des collèges – conseillères et conseillers d'orientation, conseillères et conseillers en information scolaire et professionnelle ainsi qu'aides pédagogiques individuels – ont également participé à des groupes de discussion, au cours des mois de novembre et décembre 2000. Réunies en petits groupes pour un exercice d'une durée d'une demi-journée, ces personnes venaient de 25 collèges différents, dont 3 étaient du secteur privé et 1 de milieu anglophone. À partir d'une documentation fournie préalablement par la Commission, elles étaient invitées à exprimer leurs points de vue sur les besoins particuliers des élèves du collégial au regard de leurs cheminements et de leur orientation scolaire et professionnelle, sur les mesures d'encadrement et d'aide à l'orientation actuellement disponibles, sur le système scolaire (modalités d'organisation de l'enseignement et mesures administratives) et son incidence sur l'orientation et les cheminements ainsi que sur les moyens à privilégier pour mieux soutenir les élèves.

Des représentantes et des représentants du secondaire, du collégial, du milieu universitaire ainsi que de l'Ordre professionnel des conseillères et conseillers d'orientation du Québec ont aussi agi comme personnes-ressources dans les réunions de la Commission. L'examen d'une trentaine de plans de réussite préparés par les collèges a permis, par ailleurs, d'avoir un aperçu des mesures

d'aide en cours ou en voie d'implantation dans les différents établissements du réseau. De plus, le colloque de la Fédération des commissions scolaires tenu en février 2000 sur le thème de l'école orientante, le colloque annuel (2001) de l'Association québécoise de pédagogie collégiale de même que la session de perfectionnement des conseillers d'orientation des collèges offerte en juin 2001, ont constitué des lieux privilégiés de collecte de données sur les interventions en milieu scolaire. La Commission a également procédé à l'analyse de statistiques sur les cheminements scolaires et sur l'effectif professionnel des collèges.

Le Conseil remercie toutes les personnes qui ont apporté leur contribution à la préparation du présent avis. Outre les membres de la Commission, il tient à remercier tout particulièrement les personnes qui ont participé aux réunions de la Commission, celles qui ont rendu possible la tenue des groupes de discussion et celles qui y ont participé. Le Conseil remercie également les personnes-ressources du ministère de l'Éducation du Québec qui lui ont fourni les données quantitatives demandées.

♦ *Ont participé aux réunions de la Commission :*

Geneviève BARIL, élève et membre de la Fédération étudiante collégiale du Québec

Marcelle GINGRAS, professeure au Service d'orientation professionnelle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke

Louise LANDRY, présidente de l'Ordre professionnel des conseillères et conseillers d'orientation du Québec

Marie-Hélène MATTE, conseillère d'orientation à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Marcel MONETTE, directeur du Département des fondements et des pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval

Roland ROY, consultant et ex-conseiller
d'orientation au Cégep de Sainte-Foy

Réginald SAVARD, professeur au Service d'orientation professionnelle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke

Ont pris part aux groupes de discussion du personnel professionnel des collèges :

Richard ARMSTRONG, aide pédagogique individuel au Collège de Rosemont

Denise BÉLIVEAU, aide pédagogique individuelle au Cégep de Trois-Rivières

Daniel BIZIER, conseiller d'orientation au Collège Édouard-Montpetit

Richard BOUTET, conseiller d'orientation et aide pédagogique individuel au Cégep de Rivière-du-Loup

Philippe BROSSEAU, conseiller d'orientation au Cégep de Saint-Jérôme

Doris CHABOT, aide pédagogique individuelle au Collège de Sherbrooke

Johanne COSSETTE, conseillère d'orientation au Cégep de Saint-Laurent

Albert DAIGLE, aide pédagogique individuel au Collège de Valleyfield

Nicole DUFOUR, conseillère d'orientation au Collège Mérici

Louise DUFRESNE, conseillère en information scolaire et professionnelle au Collège de Maisonneuve

Hélène FORTIN, conseillère en information scolaire et professionnelle et conseillère d'orientation au Cégep de Beauce-Appalaches

Yves FORTIN, conseiller en information scolaire et professionnelle et conseiller d'orientation au Cégep du Vieux Montréal

Odette GARCEAU, conseillère d'orientation au Campus Notre-Dame-de-Foy

Chantal GINGRAS, conseillère en information scolaire et professionnelle au Collège de Bois-de-Boulogne

Sylvie GRENIER, conseillère en information scolaire et professionnelle et conseillère d'orientation au Cégep de Lévis-Lauzon

Louise HAMEL, conseillère en information scolaire et professionnelle au Cégep de Sainte-Foy

Yves HAMEL, aide pédagogique individuel au Cégep André-Laurendeau

Adrienne HOGUE, conseillère d'orientation au Champlain Regional College (Campus Saint-Lawrence)

Francine JOBIN, conseillère d'orientation au Cégep de Sorel-Tracy

Jean-Pierre LACASSE, conseiller d'orientation au Cégep de Limoilou

Jacques LAMONTAGNE, aide pédagogique individuel au Cégep de Sainte-Foy

Gaétane LOUBIER, conseillère d'orientation au Collège François-Xavier-Garneau

Jean OUELLET, aide pédagogique individuel et conseiller à la vie étudiante au Collège François-Xavier-Garneau

Julie OUELLET, aide pédagogique individuelle et conseillère d'orientation au Cégep de Lévis-Lauzon

Yvan POUIN, aide pédagogique individuel au Campus Notre-Dame-de-Foy

Francine PROVOST, aide pédagogique individuelle au Cégep de Saint-Laurent

Francine RICHARD, conseillère d'orientation au Cégep de Drummondville

Marcelle RIVARD, aide pédagogique individuelle au Collège Jean-de-Brébeuf

Carmen ROY, aide pédagogique individuelle et conseillère d'orientation au Cégep de Saint-Jérôme

Bruno TREMBLAY, aide pédagogique individuel et conseiller d'orientation au Collège de Limoilou

Yvon TROTTIER, conseiller d'orientation au Collège d'Ahuntsic

Hélène TRUDEAU, conseillère d'orientation au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Ont contribué à la tenue d'entrevues en groupe avec des élèves :

Hélène ALLAIRE, conseillère pédagogique au Collège Marie-Victorin

Jean-Pierre COUILLARD, responsable de l'admission au Cégep de La Pocatière

Étienne DOUCET, Fédération étudiante collégiale du Québec

Jocelyn HUOT, Association étudiante du Collège Édouard-Montpetit

Marie-Christine LATTE, Association étudiante du Collège de Bois-de-Boulogne

Cédric LÉVEILLÉ, Association étudiante du Collège de Bois-de-Boulogne

Mélissa ST-ONGE, Association étudiante du Collège Édouard-Montpetit

Ainsi que tous les jeunes qui ont accepté de participer à ces rencontres.

Ont fourni les données quantitatives demandées :

Jane-Hélène GAGNON et Daniel PAQUIN, de la Direction des statistiques et des études quantitatives du Secteur de la planification du ministère de l'Éducation

André TROTTIER, de la Direction générale des relations de travail du ministère de l'Éducation

Annexe 2

Indicateurs de cheminement scolaire

TABLEAU 1

**Nombre de nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, dans un programme de DEC,
aux trimestres d'automne de 1993 à 1996,
ayant obtenu un diplôme d'études collégiales au cours de la durée prévue des études, 2 ans et 3 ans après la durée prévue des études,
selon le type de formation à la première inscription et le sexe, pour l'ensemble du réseau**

Cohorte ¹	Sexe	Préuniversitaire				Technique				Accueil ou transition			
		Nombre de nouveaux inscrits au total	Nombre de nouveaux inscrits ayant obtenu leur diplôme			Nombre de nouveaux inscrits au total	Nombre de nouveaux inscrits ayant obtenu leur diplôme			Nombre de nouveaux inscrits au total	Nombre de nouveaux inscrits ayant obtenu leur diplôme		
			Durée prévue ²	2 ans après la durée prévue des études	3 ans après la durée prévue des études		Durée prévue ²	2 ans après la durée prévue des études	3 ans après la durée prévue des études		Durée prévue ²	2 ans après la durée prévue des études	3 ans après la durée prévue des études
1993	Femme	20 032	7 853	13 353	14 205	8 970	2 977	5 027	5 245	1 751	338	741	804
	Homme	15 157	4 441	8 495	9 156	7 981	1 610	3 374	3 596	1 807	219	476	556
	Ensemble	35 189	12 294	21 848	23 361	16 951	4 587	8 401	8 841	3 558	557	1 217	1 360
1994	Femme	20 231	7 366	13 361	14 270	8 694	2 841	4 910	5 095	1 982	257	768	828
	Homme	14 994	4 036	8 242	8 892	7 891	1 524	3 370	3 521	2 182	170	509	580
	Ensemble	35 225	11 402	21 603	23 162	16 585	4 365	8 280	8 616	4 164	427	1 277	1 408
1995	Femme	19 841	7 853	13 526	14 271	8 763	3 198	5 174	n.d.	2 435	364	942	n.d.
	Homme	14 242	4 164	8 088	8 629	8 375	1 736	3 547	n.d.	2 380	233	577	n.d.
	Ensemble	34 083	12 017	21 614	22 900	17 138	4 934	8 721	n.d.	4 815	597	1 519	n.d.
1996	Femme	20 129	8 274	14 016	n.d.	9 338	3 505	n.d.	n.d.	2 560	431	n.d.	n.d.
	Homme	13 755	4 200	7 742	n.d.	8 843	1 888	n.d.	n.d.	2 805	220	n.d.	n.d.
	Ensemble	33 884	12 474	21 758	n.d.	18 181	5 393	n.d.	n.d.	5 365	651	n.d.	n.d.

1. La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.

2. La durée prévue des études est de 2 ans pour les programmes menant à l'obtention d'un DEC de la formation préuniversitaire et de 3 ans pour ceux de la formation technique.

n.d. : Données non disponibles en 2001.

TABLEAU 1A

**Taux de diplomation enregistrés par les nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire,
dans un programme de DEC, aux trimestres d'automne de 1993 à 1996,
ayant obtenu un diplôme d'études collégiales au cours de la durée prévue des études, 2 ans et 3 ans après la durée prévue des études,
selon le type de formation à la première inscription et le sexe, pour l'ensemble du réseau**

Cohorte ¹	Sexe	Préuniversitaire				Technique				Accueil ou transition			
		Nombre de nouveaux inscrits au total	Pourcentage des nouveaux inscrits ayant obtenu leur diplôme			Nombre de nouveaux inscrits au total	Pourcentage des nouveaux inscrits ayant obtenu leur diplôme			Nombre de nouveaux inscrits au total	Pourcentage des nouveaux inscrits ayant obtenu leur diplôme		
			Durée prévue ²	2 ans après la durée prévue des études	3 ans après la durée prévue des études		Durée prévue ²	2 ans après la durée prévue des études	3 ans après la durée prévue des études		Durée prévue ²	2 ans après la durée prévue des études	3 ans après la durée prévue des études
1993	Femme	20 032	39,2%	66,7%	70,9%	8 970	33,2%	56,0%	58,5%	1 751	19,3%	42,3%	45,9%
	Homme	15 157	29,3%	56,0%	60,4%	7 981	20,2%	42,3%	45,1%	1 807	12,1%	26,3%	30,8%
	Ensemble	35 189	34,9%	62,1%	66,4%	16 951	27,1%	49,6%	52,2%	3 558	15,7%	34,2%	38,2%
1994	Femme	20 231	36,4%	66,0%	70,5%	8 694	32,7%	56,5%	58,6%	1 982	13,0%	38,7%	41,8%
	Homme	14 994	26,9%	55,0%	59,3%	7 891	19,3%	42,7%	44,6%	2 182	7,8%	23,3%	26,6%
	Ensemble	35 225	32,4%	61,3%	65,8%	16 585	26,3%	49,9%	52,0%	4 164	10,3%	30,7%	33,8%
1995	Femme	19 841	39,6%	68,2%	71,9%	8 763	36,5%	59,0%	n.d.	2 435	14,9%	38,7%	n.d.
	Homme	14 242	29,2%	56,8%	60,6%	8 375	20,7%	42,4%	n.d.	2 380	9,8%	24,2%	n.d.
	Ensemble	34 083	35,3%	63,4%	67,2%	17 138	28,8%	50,9%	n.d.	4 815	12,4%	31,5%	n.d.
1996	Femme	20 129	41,1%	69,6%	n.d.	9 338	37,5%	n.d.	n.d.	2 560	16,8%	n.d.	n.d.
	Homme	13 755	30,5%	56,3%	n.d.	8 843	21,4%	n.d.	n.d.	2 805	7,8%	n.d.	n.d.
	Ensemble	33 884	36,8%	64,2%	n.d.	18 181	29,7%	n.d.	n.d.	5 365	12,1%	n.d.	n.d.

1. La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.

2. La durée prévue des études est de 2 ans pour les programmes menant à l'obtention d'un DEC de la formation préuniversitaire et de 3 ans pour ceux de la formation technique.

n.d. : Données non disponibles en 2001.

Source: Ministère de l'Éducation, Secteur de l'information et des communications, Direction des statistiques et des études quantitatives, Système CHESCO, Version 2000 (Réf.: D01064A-Diplomation-MoyRegr-V2.xls).

TABLEAU 2

**Nombre de nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, dans un programme de DEC,
de la formation préuniversitaire, aux trimestres d'automne de 1993 à 1997,
ayant effectué un premier changement de programme,
selon le trimestre auquel le changement a été fait et le sexe, pour l'ensemble du réseau**

Cohorte ¹	Sexe	PRÉUNIVERSITAIRE						
		Nombre de nouveaux inscrits	Nombre de nouveaux inscrits ayant effectué un premier changement de programme					
			Hiver année 1	Automne année 2	Hiver année 2	Automne année 3	Hiver année 3	Total
1993	Femme	20 032	1 612	2 269	402	1 083	201	5 567
	Homme	15 157	1 176	1 649	464	858	187	4 334
	Ensemble	35 189	2 788	3 918	866	1 941	388	9 901
1994	Femme	20 231	1 507	2 505	461	1 090	196	5 759
	Homme	14 994	1 072	1 853	471	877	213	4 486
	Ensemble	35 225	2 579	4 358	932	1 967	409	10 245
1995	Femme	19 841	1 509	2 408	447	1 027	174	5 565
	Homme	14 242	1 126	1 682	442	802	188	4 240
	Ensemble	34 083	2 635	4 090	889	1 829	362	9 805
1996	Femme	20 129	1 527	2 536	403	924	174	5 564
	Homme	13 755	1 023	1 653	359	738	165	3 938
	Ensemble	33 884	2 550	4 189	762	1 662	339	9 502
1997	Femme	18 422	1 415	2 185	402	865	128	4 995
	Homme	12 573	966	1 458	330	694	173	3 621
	Ensemble	30 995	2 381	3 643	732	1 559	301	8 616
Total	Femme	98 655	7 570	11 903	2 115	4 989	873	27 450
	Homme	70 721	5 363	8 295	2 066	3 969	926	20 619
	Ensemble	169 376	12 933	20 198	4 181	8 958	1 799	48 069

1. La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.

Source: Ministère de l'Éducation, Secteur de l'information et des communications, Direction des statistiques et des études quantitatives, Système CHESCO, Version 2000 (Réf.: D01064B-Changement-MoyRegr-V2.xls).

TABLEAU 2A

**Pourcentage des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, dans un programme de DEC,
de la formation préuniversitaire, aux trimestres d'automne de 1993 à 1997,
ayant effectué un premier changement de programme,
selon le trimestre auquel le changement a été fait et le sexe, pour l'ensemble du réseau**

Cohorte ¹	Sexe	PRÉUNIVERSITAIRE						
		Nombre de nouveaux inscrits	Pourcentage des nouveaux inscrits ayant effectué un premier changement de programme					
			Hiver année 1	Automne année 2	Hiver année 2	Automne année 3	Hiver année 3	Total
1993	Femme	20 032	8,0%	11,3%	2,0%	5,4%	1,0%	27,8%
	Homme	15 157	7,8%	10,9%	3,1%	5,7%	1,2%	28,6%
	Ensemble	35 189	7,9%	11,1%	2,5%	5,5%	1,1%	28,1%
1994	Femme	20 231	7,4%	12,4%	2,3%	5,4%	1,0%	28,5%
	Homme	14 994	7,1%	12,4%	3,1%	5,8%	1,4%	29,9%
	Ensemble	35 225	7,3%	12,4%	2,6%	5,6%	1,2%	29,1%
1995	Femme	19 841	7,6%	12,1%	2,3%	5,2%	0,9%	28,0%
	Homme	14 242	7,9%	11,8%	3,1%	5,6%	1,3%	29,8%
	Ensemble	34 083	7,7%	12,0%	2,6%	5,4%	1,1%	28,8%
1996	Femme	20 129	7,6%	12,6%	2,0%	4,6%	0,9%	27,6%
	Homme	13 755	7,4%	12,0%	2,6%	5,4%	1,2%	28,6%
	Ensemble	33 884	7,5%	12,4%	2,2%	4,9%	1,0%	28,0%
1997	Femme	18 422	7,7%	11,9%	2,2%	4,7%	0,7%	27,1%
	Homme	12 573	7,7%	11,6%	2,6%	5,5%	1,4%	28,8%
	Ensemble	30 995	7,7%	11,8%	2,4%	5,0%	1,0%	27,8%
Total	Femme	98 655	7,7%	12,1%	2,1%	5,1%	0,9%	27,8%
	Homme	70 721	7,6%	11,7%	2,9%	5,6%	1,3%	29,2%
	Ensemble	169 376	7,6%	11,9%	2,5%	5,3%	1,1%	28,4%

1. La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.

Source: Ministère de l'Éducation, Secteur de l'information et des communications, Direction des statistiques et des études quantitatives, Système CHESCO, Version 2000 (Réf.: D01064B-Changement-MoyRegr-V2.xls).

TABLEAU 3

**Nombre de nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, dans un programme de DEC,
de la formation technique, aux trimestres d'automne de 1993 à 1997,
ayant effectué un premier changement de programme,
selon le trimestre auquel le changement a été fait et le sexe, pour l'ensemble du réseau**

Cohorte ¹	Sexe	TECHNIQUE						Total
		Nombre de nouveaux inscrits	Nombre de nouveaux inscrits ayant effectué un premier changement de programme					
			Hiver année 1	Automne année 2	Hiver année 2	Automne année 3	Hiver année 3	
1993	Femme	8 970	674	825	265	312	121	2 197
	Homme	7 981	674	943	272	435	144	2 468
	Ensemble	16 951	1 348	1 768	537	747	265	4 665
1994	Femme	8 694	576	721	230	316	107	1 950
	Homme	7 891	578	1 085	261	346	114	2 384
	Ensemble	16 585	1 154	1 806	491	662	221	4 334
1995	Femme	8 763	550	769	231	316	106	1 972
	Homme	8 375	666	1 040	279	411	132	2 528
	Ensemble	17 138	1 216	1 809	510	727	238	4 500
1996	Femme	9 338	537	789	229	354	127	2 036
	Homme	8 843	647	997	356	462	156	2 618
	Ensemble	18 181	1 184	1 786	585	816	283	4 654
1997	Femme	8 798	558	805	291	335	103	2 092
	Homme	8 819	680	1 023	328	441	159	2 631
	Ensemble	17 617	1 238	1 828	619	776	262	4 723
Total	Femme	44 563	2 895	3 909	1 246	1 633	564	10 247
	Homme	41 909	3 245	5 088	1 496	2 095	705	12 629
	Ensemble	86 472	6 140	8 997	2 742	3 728	1 269	22 876

1. La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.

Source: Ministère de l'Éducation, Secteur de l'information et des communications, Direction des statistiques et des études quantitatives, Système CHESCO, Version 2000 (Réf.: D01064B-Changement-MoyRegr-V2.xls).

TABLEAU 3A

**Pourcentage des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, dans un programme de DEC,
de la formation technique, aux trimestres d'automne de 1993 à 1997,
ayant effectué un premier changement de programme,
selon le trimestre auquel le changement a été fait et le sexe, pour l'ensemble du réseau**

Cohorte ¹	Sexe	TECHNIQUE						Total
		Nombre de nouveaux inscrits	Pourcentage des nouveaux inscrits ayant effectué un premier changement de programme					
			Hiver année 1	Automne année 2	Hiver année 2	Automne année 3	Hiver année 3	
1993	Femme	8 970	7,5%	9,2%	3,0%	3,5%	1,3%	24,5%
	Homme	7 981	8,4%	11,8%	3,4%	5,5%	1,8%	30,9%
	Ensemble	16 951	8,0%	10,4%	3,2%	4,4%	1,6%	27,5%
1994	Femme	8 694	6,6%	8,3%	2,6%	3,6%	1,2%	22,4%
	Homme	7 891	7,3%	13,7%	3,3%	4,4%	1,4%	30,2%
	Ensemble	16 585	7,0%	10,9%	3,0%	4,0%	1,3%	26,1%
1995	Femme	8 763	6,3%	8,8%	2,6%	3,6%	1,2%	22,5%
	Homme	8 375	8,0%	12,4%	3,3%	4,9%	1,6%	30,2%
	Ensemble	17 138	7,1%	10,6%	3,0%	4,2%	1,4%	26,3%
1996	Femme	9 338	5,8%	8,4%	2,5%	3,8%	1,4%	21,8%
	Homme	8 843	7,3%	11,3%	4,0%	5,2%	1,8%	29,6%
	Ensemble	18 181	6,5%	9,8%	3,2%	4,5%	1,6%	25,6%
1997	Femme	8 798	6,3%	9,1%	3,3%	3,8%	1,2%	23,8%
	Homme	8 819	7,7%	11,6%	3,7%	5,0%	1,8%	29,8%
	Ensemble	17 617	7,0%	10,4%	3,5%	4,4%	1,5%	26,8%
Total	Femme	44 563	6,5%	8,8%	2,8%	3,7%	1,3%	23,0%
	Homme	41 909	7,7%	12,1%	3,6%	5,0%	1,7%	30,1%
	Ensemble	86 472	7,1%	10,4%	3,2%	4,3%	1,5%	26,5%

1. La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.

Source: Ministère de l'Éducation, Secteur de l'information et des communications, Direction des statistiques et des études quantitatives, Système CHESCO, Version 2000 (Réf.: D01064B-Changement-MoyRegr-V2.xls).

TABLEAU 4

**Nombre de nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, dans un programme de DEC,
de la formation préuniversitaire, aux trimestres d'automne de 1993 à 1998,
ayant effectué un premier changement de programme,
selon la moyenne au secondaire et la famille de programme à la première inscription, pour l'ensemble du réseau**

Famille de programme	Moyenne au secondaire ¹ (points)	Cohorte ²					
		1993	1994	1995	1996	1997	1998
Sciences	Moins de 70	373	334	272	142	104	131
	70 à 79	1 829	1 786	1 718	1 261	1 131	1 172
	80 et plus	1 400	1 553	1 460	1 797	1 865	1 457
	N.D.	59	71	68	79	52	62
	Total	3 661	3 744	3 518	3 279	3 152	2 822
Sciences humaines	Moins de 70	2 862	2 619	2 467	1 963	1 375	1 363
	70 à 79	1 669	1 961	1 854	1 898	1 766	1 489
	80 et plus	324	386	341	573	521	465
	N.D.	156	121	97	103	84	75
	Total	5 011	5 087	4 759	4 537	3 746	3 392
Arts	Moins de 70	408	369	324	319	267	210
	70 à 79	221	256	268	293	297	276
	80 et plus	76	81	62	100	111	89
	N.D.	23	11	13	13	10	12
	Total	728	717	667	725	685	587
Lettres	Moins de 70	269	228	275	220	99	91
	70 à 79	173	204	241	273	213	174
	80 et plus	42	52	36	99	76	62
	N.D.	17	7	20	4	2	3
	Total	501	491	572	596	390	330
Arts et lettres	Moins de 70	-	9	7	16	19	17
	70 à 79	-	48	76	62	85	86
	80 et plus	-	59	107	167	197	168
	N.D.	-	-	2	2	2	10
	Total	-	116	192	247	303	281
Multiples (double cheminement)	Moins de 70	-	47	40	45	103	110
	70 à 79	-	36	50	50	172	205
	80 et plus	-	6	7	21	59	62
	N.D.	-	1	-	2	6	4
	Total	-	90	97	118	340	381
Total	Moins de 70	3 912	3 606	3 385	2 705	1 967	1 922
	70 à 79	3 892	4 291	4 207	3 837	3 664	3 402
	80 et plus	1 842	2 137	2 013	2 757	2 829	2 303
	N.D.	255	211	200	203	156	166
	Total	9 901	10 245	9 805	9 502	8 616	7 793

1. La moyenne au secondaire est un indicateur qui rend compte de la « force » des élèves à leur arrivée au collégial. La moyenne au secondaire a été calculée à partir des notes finales obtenues par chaque élève à l'ensemble des épreuves des matières obligatoires de la formation générale de quatrième et de cinquième secondaire, au secteur des jeunes. Sont exclues les matières suivantes : éducation physique, développement de la personne et choix de carrière, enseignement moral, enseignement moral et religieux. Chaque note a été pondérée par le nombre d'unités accordées à chaque épreuve.
2. La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.
n.d.: Dossiers absents au secondaire ou données non disponibles.

Source: Ministère de l'Éducation, Secteur de l'information et des communications, Direction des statistiques et des études quantitatives, Système CHESCO, Version 2000
(Réf.: D01064A-Diplomation-MoyReqr-V2.xls et D01064B-Changement-MoyReqr-V2.xls).

TABLEAU 4A

Pourcentage des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, dans un programme de DEC, de la formation préuniversitaire, aux trimestres d'automne de 1993 à 1998, ayant effectué un premier changement de programme, selon la moyenne au secondaire et la famille de programme à la première inscription, pour l'ensemble du réseau

Famille de programme	Moyenne au secondaire ¹ (points)	Cohorte ²					
		1993	1994	1995	1996	1997	1998
Sciences	Moins de 70	61,4%	63,5%	61,0%	55,3%	53,9%	56,7%
	70 à 79	49,5%	49,9%	48,9%	50,8%	50,9%	48,3%
	80 et plus	21,7%	22,6%	21,9%	23,3%	24,0%	20,0%
	N.D.	24,7%	28,1%	26,2%	30,3%	29,1%	28,6%
	Total	33,3%	33,4%	32,3%	30,6%	30,4%	27,8%
Sciences humaines	Moins de 70	31,1%	31,6%	32,8%	33,2%	33,3%	30,7%
	70 à 79	22,6%	25,8%	25,9%	27,3%	28,1%	23,5%
	80 et plus	12,3%	15,0%	13,8%	15,7%	15,0%	14,3%
	N.D.	27,3%	24,2%	22,5%	23,3%	23,3%	23,0%
	Total	25,3%	26,8%	27,0%	26,8%	26,3%	23,6%
Arts	Moins de 70	31,3%	31,5%	27,9%	30,4%	33,5%	24,7%
	70 à 79	25,8%	28,3%	26,2%	25,5%	25,8%	24,2%
	80 et plus	24,4%	24,4%	18,2%	18,7%	19,6%	17,5%
	N.D.	26,7%	15,7%	20,3%	21,3%	17,9%	26,1%
	Total	28,5%	28,9%	25,8%	25,9%	26,7%	23,0%
Lettres	Moins de 70	34,1%	32,9%	38,0%	35,8%	34,7%	32,2%
	70 à 79	24,6%	24,5%	25,8%	29,0%	30,5%	28,3%
	80 et plus	13,7%	16,9%	10,3%	17,3%	15,4%	17,2%
	N.D.	28,8%	16,7%	40,0%	10,3%	10,5%	15,8%
	Total	27,0%	26,2%	27,8%	27,5%	26,1%	25,8%
Arts et lettres	Moins de 70	-	64,3%	41,2%	53,3%	46,3%	45,9%
	70 à 79	-	35,0%	42,2%	33,7%	33,3%	32,6%
	80 et plus	-	26,5%	26,1%	26,4%	25,3%	22,6%
	N.D.	-	-	22,2%	50,0%	40,0%	55,6%
	Total	-	30,8%	31,2%	29,0%	28,0%	26,4%
Multiples (double cheminement)	Moins de 70	-	37,9%	34,2%	38,5%	35,3%	29,3%
	70 à 79	-	24,8%	29,8%	25,9%	28,5%	26,7%
	80 et plus	-	17,1%	11,9%	21,6%	18,7%	13,6%
	N.D.	-	12,5%	-	20,0%	24,0%	28,6%
	Total	-	28,8%	27,8%	28,3%	27,5%	23,6%
Total	Moins de 70	32,9%	33,3%	33,9%	33,9%	34,3%	30,9%
	70 à 79	30,8%	32,5%	32,4%	32,2%	32,7%	29,4%
	80 et plus	19,0%	20,7%	19,6%	20,9%	21,1%	18,3%
	N.D.	26,7%	24,1%	24,4%	24,8%	24,2%	25,9%
	Total	28,1%	29,1%	28,8%	28,0%	27,8%	25,1%

1. La moyenne au secondaire est un indicateur qui rend compte de la « force » des élèves à leur arrivée au collégial. La moyenne au secondaire a été calculée à partir des notes finales obtenues par chaque élève à l'ensemble des épreuves des matières obligatoires de la formation générale de quatrième et de cinquième secondaire, au secteur des jeunes. Sont exclues les matières suivantes : éducation physique, développement de la personne et choix de carrière, enseignement moral, enseignement moral et religieux. Chaque note a été pondérée par le nombre d'unités accordées à chaque épreuve.

2. La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.

n.d.: Dossiers absents au secondaire ou données non disponibles.

Source: Ministère de l'Éducation, Secteur de l'information et des communications, Direction des statistiques et des études quantitatives, Système CHESCO, Version 2000 (Réf.: D01064A-Diplomation-MoyRegr-V2.xls et D01064B-Changement-MoyRegr-V2.xls).

TABLEAU 5

**Nombre de nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire,
dans un programme de DEC, de la formation technique,
aux trimestres d'automne de 1993 à 1997, ayant effectué un premier changement de programme,
selon la moyenne au secondaire et la famille de programme à la première inscription,
pour l'ensemble du réseau**

Famille de programme	Moyenne au secondaire ¹ (points)	Cohorte ²				
		1993	1994	1995	1996	1997
Techniques biologiques	Moins de 70	339	277	284	168	168
	70 à 79	266	304	294	212	234
	80 et plus	58	86	74	114	97
	N.D.	36	25	34	27	26
	Total	699	692	686	521	525
Techniques physiques	Moins de 70	645	499	526	413	363
	70 à 79	482	491	516	632	657
	80 et plus	107	110	142	238	258
	N.D.	83	53	50	34	27
	Total	1 317	1 153	1 234	1 317	1 305
Techniques humaines	Moins de 70	286	190	229	169	147
	70 à 79	186	188	172	223	207
	80 et plus	41	47	41	59	74
	N.D.	15	11	7	9	8
	Total	528	436	449	460	436
Techniques administratives	Moins de 70	1 005	891	905	751	739
	70 à 79	511	593	629	810	898
	80 et plus	77	81	94	197	273
	N.D.	117	83	83	80	62
	Total	1 710	1 648	1 711	1 838	1 972
Techniques des arts	Moins de 70	232	194	171	189	153
	70 à 79	142	146	171	197	201
	80 et plus	26	42	57	99	102
	N.D.	11	23	21	33	29
	Total	411	405	420	518	485
Total	Moins de 70	2 507	2 051	2 115	1 690	1 570
	70 à 79	1 587	1 722	1 782	2 074	2 197
	80 et plus	309	366	408	707	804
	N.D.	262	195	195	183	152
	Total	4 665	4 334	4 500	4 654	4 723

1. La moyenne au secondaire est un indicateur qui rend compte de la « force » des élèves à leur arrivée au collégial. La moyenne au secondaire a été calculée à partir des notes finales obtenues par chaque élève à l'ensemble des épreuves des matières obligatoires de la formation générale de quatrième et de cinquième secondaire, au secteur des jeunes. Sont exclues les matières suivantes : éducation physique, développement de la personne et choix de carrière, enseignement moral, enseignement moral et religieux. Chaque note a été pondérée par le nombre d'unités accordées à chaque épreuve.

2. La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.

n.d.: Dossiers absents au secondaire ou données non disponibles.

Source: Ministère de l'Éducation, Secteur de l'information et des communications, Direction des statistiques et des études quantitatives,

Système CHESCO, Version 2000 (Réf.: D01064A-Diplomation-MoyReqr-V2.xls et D01064B-Changement-MoyReqr-V2.xls).

TABLEAU 5A

**Pourcentage des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire,
dans un programme de DEC, de la formation technique,
aux trimestres d'automne de 1993 à 1997, ayant effectué un premier changement de programme,
selon la moyenne au secondaire et la famille de programme à la première inscription,
pour l'ensemble du réseau**

Famille de programme	Moyenne au secondaire ¹ (points)	Cohorte ²				
		1993	1994	1995	1996	1997
Techniques biologiques	Moins de 70	26,1%	26,1%	26,7%	24,3%	27,9%
	70 à 79	24,3%	24,5%	24,4%	20,7%	24,9%
	80 et plus	20,7%	22,6%	18,3%	19,4%	16,9%
	N.D.	17,7%	13,1%	16,3%	13,2%	14,6%
	Total	24,3%	24,1%	23,8%	20,8%	22,9%
Techniques physiques	Moins de 70	37,7%	38,0%	37,1%	34,1%	34,7%
	70 à 79	33,2%	33,4%	33,0%	34,1%	34,7%
	80 et plus	29,4%	26,0%	30,7%	28,3%	26,8%
	N.D.	31,8%	27,0%	27,3%	23,1%	26,7%
	Total	34,8%	33,9%	34,0%	32,5%	32,6%
Techniques humaines	Moins de 70	22,8%	18,3%	23,0%	20,3%	20,7%
	70 à 79	19,5%	19,1%	16,4%	18,9%	17,1%
	80 et plus	21,5%	18,1%	16,1%	13,6%	15,1%
	N.D.	14,7%	13,4%	8,2%	9,6%	10,7%
	Total	21,1%	18,5%	18,9%	18,1%	17,6%
Techniques administratives	Moins de 70	29,5%	28,0%	28,6%	28,4%	33,3%
	70 à 79	26,1%	26,9%	25,7%	27,1%	28,7%
	80 et plus	16,7%	15,8%	16,3%	17,3%	19,7%
	N.D.	27,3%	22,2%	26,7%	20,4%	21,7%
	Total	27,3%	26,3%	26,3%	25,7%	28,1%
Techniques des arts	Moins de 70	29,7%	28,6%	26,9%	29,6%	35,0%
	70 à 79	28,3%	24,4%	24,7%	27,7%	26,8%
	80 et plus	20,8%	17,5%	20,1%	22,0%	20,4%
	N.D.	9,4%	14,2%	15,0%	26,8%	22,3%
	Total	27,0%	24,1%	24,0%	26,9%	26,7%
Total	Moins de 70	29,6%	28,2%	29,1%	28,1%	31,3%
	70 à 79	26,6%	26,5%	25,6%	26,8%	27,7%
	80 et plus	21,8%	20,2%	20,6%	20,5%	20,5%
	N.D.	23,6%	19,4%	21,0%	19,1%	19,7%
	Total	27,5%	26,1%	26,3%	25,6%	26,8%

- La moyenne au secondaire est un indicateur qui rend compte de la « force » des élèves à leur arrivée au collégial. La moyenne au secondaire a été calculée à partir des notes finales obtenues par chaque élève à l'ensemble des épreuves des matières obligatoires de la formation générale de quatrième et de cinquième secondaire, au secteur des jeunes. Sont exclues les matières suivantes : éducation physique, développement de la personne et choix de carrière, enseignement moral, enseignement moral et religieux. Chaque note a été pondérée par le nombre d'unités accordées à chaque épreuve.
- La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.
n.d.: Dossiers absents au secondaire ou données non disponibles.

Source: Ministère de l'Éducation, Secteur de l'information et des communications, Direction des statistiques et des études quantitatives, Système CHESCO, Version 2000 (Réf.: D01064A-Diplomation-MoyRegr-V2.xls et D01064B-Changement-MoyRegr-V2.xls).

TABLEAU 6

Répartition (en pourcentage) des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, dans un programme de DEC, aux trimestres d'automne de 1993 à 1997, ayant effectué un premier changement de programme, selon le moment du changement, le type de formation à la première inscription et le sexe, pour l'ensemble du réseau

Cohorte ¹	Sexe	PRÉUNIVERSITAIRE							TECHNIQUE						
		Nombre de nouveaux inscrits ayant effectué un 1 ^{er} changement de programme	Trimestre du premier changement de programme						Nombre de nouveaux inscrits ayant effectué un 1 ^{er} changement de programme	Trimestre du premier changement de programme					
			Hiver année 1	Automne année 2	Hiver année 2	Automne année 3	Hiver année 3	Total ²		Hiver année 1	Automne année 2	Hiver année 2	Automne année 3	Hiver année 3	Total ²
1993	Femme	5 567	29,0%	40,8%	7,2%	19,5%	3,6%	100,0%	2 197	30,7%	37,6%	12,1%	14,2%	5,5%	100,0%
	Homme	4 334	27,1%	38,0%	10,7%	19,8%	4,3%	100,0%	2 468	27,3%	38,2%	11,0%	17,6%	5,8%	100,0%
	Ensemble	9 901	28,2%	39,6%	8,7%	19,6%	3,9%	100,0%	4 665	28,9%	37,9%	11,5%	16,0%	5,7%	100,0%
1994	Femme	5 759	26,2%	43,5%	8,0%	18,9%	3,4%	100,0%	1 950	29,5%	37,0%	11,8%	16,2%	5,5%	100,0%
	Homme	4 486	23,9%	41,3%	10,5%	19,5%	4,7%	100,0%	2 384	24,2%	45,5%	10,9%	14,5%	4,8%	100,0%
	Ensemble	10 245	25,2%	42,5%	9,1%	19,2%	4,0%	100,0%	4 334	26,6%	41,7%	11,3%	15,3%	5,1%	100,0%
1995	Femme	5 565	27,1%	43,3%	8,0%	18,5%	3,1%	100,0%	1 972	27,9%	39,0%	11,7%	16,0%	5,4%	100,0%
	Homme	4 240	26,6%	39,7%	10,4%	18,9%	4,4%	100,0%	2 528	26,3%	41,1%	11,0%	16,3%	5,2%	100,0%
	Ensemble	9 805	26,9%	41,7%	9,1%	18,7%	3,7%	100,0%	4 500	27,0%	40,2%	11,3%	16,2%	5,3%	100,0%
1996	Femme	5 564	27,4%	45,6%	7,2%	16,6%	3,1%	100,0%	2 036	26,4%	38,8%	11,2%	17,4%	6,2%	100,0%
	Homme	3 938	26,0%	42,0%	9,1%	18,7%	4,2%	100,0%	2 618	24,7%	38,1%	13,6%	17,6%	6,0%	100,0%
	Ensemble	9 502	26,8%	44,1%	8,0%	17,5%	3,6%	100,0%	4 654	25,4%	38,4%	12,6%	17,5%	6,1%	100,0%
1997	Femme	4 995	28,3%	43,7%	8,0%	17,3%	2,6%	100,0%	2 092	26,7%	38,5%	13,9%	16,0%	4,9%	100,0%
	Homme	3 621	26,7%	40,3%	9,1%	19,2%	4,8%	100,0%	2 631	25,8%	38,9%	12,5%	16,8%	6,0%	100,0%
	Ensemble	8 616	27,6%	42,3%	8,5%	18,1%	3,5%	100,0%	4 723	26,2%	38,7%	13,1%	16,4%	5,5%	100,0%
Total	Femme	27 450	27,6%	43,4%	7,7%	18,2%	3,2%	100,0%	10 247	28,3%	38,1%	12,2%	15,9%	5,5%	100,0%
	Homme	20 619	26,0%	40,2%	10,0%	19,2%	4,5%	100,0%	12 629	25,7%	40,3%	11,8%	16,6%	5,6%	100,0%
	Ensemble	48 069	26,9%	42,0%	8,7%	18,6%	3,7%	100,0%	22 876	26,8%	39,3%	12,0%	16,3%	5,5%	100,0%

1. La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.

2. Les données sont arrondies au dixième près, de sorte que le total peut ne pas correspondre exactement à la somme des parties.

Source: Ministère de l'Éducation, Secteur de l'information et des communications, Direction des statistiques et des études quantitatives, Système CHESCO, Version 2000 (Réf.: D01064B-Changement-MoyRegr-V2.xls).

TABLEAU 7

Pourcentage des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, dans un programme de DEC, aux trimestres d'automne de 1993 à 1997, ayant effectué un premier changement de programme, selon la famille de programme à la première inscription et le sexe, pour l'ensemble du réseau

Famille de programme	Sexe	Cohorte ¹				
		1993	1994	1995	1996	1997
Sciences	Femme	35,0%	34,2%	33,6%	32,5%	31,0%
	Homme	31,7%	32,6%	31,1%	28,7%	29,8%
	Ensemble	33,3%	33,4%	32,3%	30,6%	30,4%
Sciences humaines	Femme	24,7%	26,2%	25,9%	25,7%	25,0%
	Homme	26,2%	27,8%	28,7%	28,4%	28,3%
	Ensemble	25,3%	26,8%	27,0%	26,8%	26,3%
Arts	Femme	27,5%	26,7%	25,3%	26,5%	26,3%
	Homme	29,9%	32,5%	26,6%	24,8%	27,3%
	Ensemble	28,5%	28,9%	25,8%	25,9%	26,7%
Lettres	Femme	26,4%	25,6%	26,1%	25,8%	26,0%
	Homme	29,0%	28,0%	33,6%	33,8%	26,6%
	Ensemble	27,0%	26,2%	27,8%	27,5%	26,1%
Arts et lettres	Femme	-	34,0%	29,9%	26,9%	27,3%
	Homme	-	24,0%	34,3%	34,0%	30,0%
	Ensemble	-	30,8%	31,2%	29,0%	28,0%
Multiples (double cheminement)	Femme	-	28,3%	26,7%	25,8%	27,8%
	Homme	-	30,9%	30,9%	38,1%	26,6%
	Ensemble	-	28,8%	27,8%	28,3%	27,5%
Total préuniversitaire	Femme	27,8%	28,5%	28,0%	27,6%	27,1%
	Homme	28,6%	29,9%	29,8%	28,6%	28,8%
	Ensemble	28,1%	29,1%	28,8%	28,0%	27,8%
Techniques biologiques	Femme	25,2%	24,9%	24,5%	22,5%	24,3%
	Homme	22,0%	22,1%	22,0%	17,3%	20,0%
	Ensemble	24,3%	24,1%	23,8%	20,8%	22,9%
Techniques physiques	Femme	37,7%	31,7%	35,4%	29,6%	32,6%
	Homme	34,4%	34,1%	33,9%	33,0%	32,6%
	Ensemble	34,8%	33,9%	34,0%	32,5%	32,6%
Techniques humaines	Femme	19,7%	17,5%	18,0%	16,0%	17,4%
	Homme	25,9%	21,8%	21,9%	26,6%	18,1%
	Ensemble	21,1%	18,5%	18,9%	18,1%	17,6%
Techniques administratives	Femme	24,5%	21,9%	22,0%	21,6%	24,8%
	Homme	30,8%	31,1%	30,7%	29,8%	31,0%
	Ensemble	27,3%	26,3%	26,3%	25,7%	28,1%
Techniques des arts	Femme	26,7%	24,3%	23,2%	26,8%	26,5%
	Homme	27,5%	23,8%	25,9%	27,3%	27,2%
	Ensemble	27,0%	24,1%	24,0%	26,9%	26,7%
Total technique	Femme	24,5%	22,4%	22,5%	21,8%	23,8%
	Homme	30,9%	30,2%	30,2%	29,6%	29,8%
	Ensemble	27,5%	26,1%	26,3%	25,6%	26,8%

1. La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.

Source: Ministère de l'Éducation, Secteur de l'information et des communications, Direction des statistiques et des études quantitatives, Système CHESCO, Version 2000 (Réf.: D01064B-Changement-MoyRegr-V2.xls).

TABLEAU 8

Répartition (en pourcentage) des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, dans un programme de DEC, aux trimestres d'automne de 1987 à 2000, selon la réussite des cours au 1^{er} trimestre d'études collégiales, par type de formation à la première inscription, pour l'ensemble des collèges du réseau public

Cohorte ¹	PRÉUNIVERSITAIRE						TECHNIQUE						ACCUEIL OU TRANSITION						TOTAL					
	Nombre de nouveaux inscrits	La réussite des cours au 1 ^{er} trimestre ² (en %)					Nombre de nouveaux inscrits	La réussite des cours au 1 ^{er} trimestre ² (en %)					Nombre de nouveaux inscrits	La réussite des cours au 1 ^{er} trimestre ² (en %)					Nombre de nouveaux inscrits	La réussite des cours au 1 ^{er} trimestre ² (en %)				
		Nul	Faible	Moyen	Fort	Maximal		Nul	Faible	Moyen	Fort	Maximal		Nul	Faible	Moyen	Fort	Maximal		Nul	Faible	Moyen	Fort	Maximal
1987	27 986	7,3	15,6	13,9	21,2	41,9	13 802	9,4	14,8	16,8	19,8	39,1	-	-	-	-	-	-	41 788	8,0	15,3	14,9	20,7	41,0
1988	29 101	7,8	16,2	13,4	20,6	42,0	13 320	9,1	13,9	16,1	20,1	40,7	-	-	-	-	-	-	42 421	8,2	15,5	14,2	20,5	41,6
1989	29 158	8,3	15,4	12,8	19,7	43,9	12 548	8,9	14,2	16,2	20,2	40,6	-	-	-	-	-	-	41 706	8,4	15,0	13,8	19,8	42,9
1990	29 389	7,5	15,1	12,7	19,9	44,9	13 401	8,1	12,5	15,6	20,7	43,1	-	-	-	-	-	-	42 790	7,7	14,3	13,6	20,1	44,3
1991	30 344	6,6	14,5	12,7	19,0	47,1	13 899	7,0	13,6	16,3	20,1	43,0	-	-	-	-	-	-	44 243	6,7	14,2	13,8	19,4	45,8
1992	32 923	6,2	13,4	11,6	16,7	52,1	14 855	6,5	12,9	15,0	19,0	46,5	-	-	-	-	-	-	47 778	6,3	13,3	12,6	17,4	50,4
1993	31 299	6,1	13,7	11,7	16,3	52,1	15 184	6,9	12,7	14,8	18,9	46,7	3 491	12,5	23,0	18,6	14,1	31,8	49 974	6,8	14,1	13,1	16,9	49,1
1994	31 617	6,7	14,8	12,5	16,5	49,5	14 833	6,8	13,1	15,5	20,5	44,1	4 120	13,8	25,9	18,9	13,6	27,8	50 570	7,3	15,2	13,9	17,4	46,2
1995	30 813	6,9	14,1	11,7	16,2	51,1	15 506	7,4	13,9	14,7	18,4	45,6	4 697	13,3	26,3	18,8	14,2	27,4	51 016	7,7	15,1	13,3	16,7	47,2
1996	30 564	7,1	13,5	11,1	15,1	53,3	16 389	7,6	13,2	13,6	17,8	47,8	5 302	13,8	21,6	19,5	14,4	30,7	52 255	7,9	14,2	12,7	15,9	49,3
1997	27 778	4,9	11,0	10,4	15,1	58,8	15 997	5,7	11,5	12,9	18,4	51,5	3 891	12,2	19,7	20,6	12,7	34,8	47 666	5,7	11,8	12,0	16,0	54,4
1998	28 191	4,5	10,6	10,2	15,2	59,5	16 028	5,1	10,7	12,3	18,5	53,4	3 945	10,0	20,2	18,5	13,3	37,9	48 164	5,1	11,4	11,6	16,1	55,7
1999	27 697	4,8	10,4	10,1	14,7	59,9	15 453	5,1	10,0	12,6	18,0	54,2	4 137	11,0	20,1	19,8	12,8	36,3	47 287	5,4	11,2	11,8	15,6	56,0
2000	26 497	4,6	10,1	9,9	14,2	61,2	14 909	5,5	8,9	12,4	17,5	55,8	4 090	10,7	19,2	18,8	13,2	38,1	45 496	5,4	10,5	11,5	15,2	57,3

1. La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.

2. Le calcul de la réussite des cours pour chaque élève consiste à diviser le nombre de cours réussis (note scolaire > 59 sur 100) par le nombre de cours suivis (réussite et échec).

Les cas d'exemption, d'équivalence, de dispense et de substitution et les résultats incomplets, de même que les cours d'éducation physique, sont exclus du calcul.

Les élèves de la cohorte sont répartis selon les catégories suivantes :

Taux de réussite des cours suivis au premier trimestre

Nul : Proportion des nouveaux inscrits de la cohorte n'ayant réussi aucun cours.

Faible : Proportion des nouveaux inscrits de la cohorte ayant réussi de 1 à 50 % de leurs cours.

Moyen : Proportion des nouveaux inscrits de la cohorte ayant réussi de 51 à 75 % de leurs cours.

Fort : Proportion des nouveaux inscrits de la cohorte ayant réussi de 76 à 99 % de leurs cours.

Maximal : Proportion des nouveaux inscrits de la cohorte ayant réussi 100 % de leurs cours.

Source: Ministère de l'Éducation, Secteur de l'information et des communications, Direction des statistiques et des études quantitatives, Système CHESCO, version 2000, (Réf.: FichesTypForTousReseauxV2000).

TABLEAU 9

Taux d'obtention d'un diplôme d'études professionnelles au secondaire (DEP) enregistrés par les nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, dans un programme de DEC, aux trimestres d'automne de 1987 à 2000, qui n'ont pas obtenu un diplôme d'études collégiales au cours des périodes d'observation indiquées, pour l'ensemble des collèges du réseau public

Cohorte ¹	PRÉUNIVERSITAIRE			TECHNIQUE			ACCUEIL OU TRANSITION			TOTAL		
	Nombre de nouveaux inscrits	Taux d'obtention d'un DEP ² (en %)		Nombre de nouveaux inscrits	Taux d'obtention d'un DEP ² (en %)		Nombre de nouveaux inscrits	Taux d'obtention d'un DEP ² (en %)		Nombre de nouveaux inscrits	Taux d'obtention d'un DEP ² (en %)	
		Durée prévue ³	2 ans après la durée prévue ⁴		Durée prévue ³	2 ans après la durée prévue ⁴		Durée prévue ³	2 ans après la durée prévue ⁴		Durée prévue ³	2 ans après la durée prévue ⁴
1987	27 986	0,2	1,2	13 802	2,1	4,0	-	-	-	41 788	0,8	2,2
1988	29 101	0,2	1,8	13 320	2,4	4,5	-	-	-	42 421	0,9	2,7
1989	29 158	0,4	2,1	12 548	2,9	4,8	-	-	-	41 706	1,1	2,9
1990	29 389	0,3	1,9	13 401	2,7	4,9	-	-	-	42 790	1,1	2,8
1991	30 344	0,3	2,2	13 899	2,5	4,8	-	-	-	44 243	1,0	3,0
1992	32 923	0,5	2,7	14 855	3,0	6,0	-	-	-	47 778	1,3	3,7
1993	31 299	0,6	3,0	15 184	3,2	6,9	3 491	5,2	9,6	49 974	1,7	4,7
1994	31 617	0,9	4,0	14 833	4,6	8,8	4 120	8,2	14,7	50 570	2,6	6,3
1995	30 813	0,9	3,9	15 506	4,6	8,4	4 697	8,2	14,1	51 016	2,7	6,2
1996	30 564	0,7	3,4	16 389	4,1	0,0	5 302	7,9	0,0	52 255	2,5	2,0
1997	27 778	0,7	0,0	15 997	3,5	0,0	3 891	6,1	0,0	47 666	2,1	0,0
1998	28 191	0,4	0,0	16 028	n.d.	n.d.	3 945	n.d.	n.d.	48 164	n.d.	n.d.
1999	27 697	n.d.	n.d.	15 453	n.d.	n.d.	4 137	n.d.	n.d.	47 287	n.d.	n.d.
2000	26 497	n.d.	n.d.	14 909	n.d.	n.d.	4 090	n.d.	n.d.	45 496	n.d.	n.d.

1. La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.

2. Le taux d'obtention d'un DEP précise la proportion d'élèves de la cohorte qui n'ont pas obtenu un DEC au cours de la même période d'observation indiquée mais plutôt un diplôme d'études professionnelles au secondaire (DEP) au cours de cette même période. Les taux d'obtention d'un DEP ne sont pas cumulatifs d'une période d'observation à la suivante; ils sont propres à chacune des périodes d'observation.

3. La durée prévue des études est de 2 ans pour les programmes de DEC de la formation préuniversitaire et de 3 ans pour ceux de la formation technique. Bien que la notion de durée prévue des études ne s'applique pas telle quelle à la session d'accueil et à la session de transition, on indique le taux de diplomation enregistré 3 ans après le début des études collégiales.

4. Le période d'observation de 2 ans après la durée prévue des études correspond à 4 ans pour les DEC de la formation préuniversitaire et à 5 ans pour ceux de la formation technique ainsi que pour la session d'accueil et la session de transition.

n.d.: Données non disponibles en 2001.

Source: Ministère de l'Éducation, Secteur de l'information et des communications, Direction des statistiques et des études quantitatives, Système CHESCO, version 2000, Réf.: FichesTypForTousReseauxV2000).

TABLEAU 10

Répartition (en nombre) des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, dans un programme de DEC, aux trimestres d'automne de 1993 à 2000, selon la moyenne au secondaire et le type de formation à la première inscription au collégial, pour l'ensemble du réseau

Cohorte ¹	Moyenne au secondaire ² (points)	Préuniversitaire	Technique	Accueil ou transition	Total
1993	Moins de 70	11 892	8 457	2 587	22 936
	70 à 79	12 640	5 962	675	19 277
	80 et plus	9 702	1 420	103	11 225
	N.D.	955	1 112	193	2 260
	Total	35 189	16 951	3 558	55 698
1994	Moins de 70	10 822	7 268	3 046	21 136
	70 à 79	13 200	6 496	900	20 596
	80 et plus	10 328	1 816	82	12 226
	N.D.	875	1 005	136	2 016
	Total	35 225	16 585	4 164	55 974
1995	Moins de 70	9 982	7 273	3 443	20 698
	70 à 79	12 986	6 955	1 126	21 067
	80 et plus	10 295	1 983	93	12 371
	N.D.	820	927	153	1 900
	Total	34 083	17 138	4 815	56 036
1996	Moins de 70	7 976	6 014	3 354	17 344
	70 à 79	11 908	7 753	1 579	21 240
	80 et plus	13 182	3 454	289	16 925
	N.D.	818	960	143	1 921
	Total	33 884	18 181	5 365	57 430
1997	Moins de 70	5 733	5 012	2 192	12 937
	70 à 79	11 216	7 918	1 441	20 575
	80 et plus	13 401	3 917	231	17 549
	N.D.	645	770	94	1 509
	Total	30 995	17 617	3 958	52 570
1998	Moins de 70	6 216	5 409	2 270	13 895
	70 à 79	11 558	7 994	1 468	21 020
	80 et plus	12 586	3 439	181	16 206
	N.D.	640	758	99	1 497
	Total	31 000	17 600	4 018	52 618
1999	Moins de 70	4 630	4 150	1 938	10 718
	70 à 79	11 324	7 850	1 841	21 015
	80 et plus	13 961	4 268	304	18 533
	N.D.	609	803	88	1 500
	Total	30 524	17 071	4 171	51 766
2000	Moins de 70	4 681	4 087	1 967	10 735
	70 à 79	10 761	7 653	1 736	20 150
	80 et plus	13 276	3 948	305	17 529
	N.D.	614	791	109	1 514
	Total	29 332	16 479	4 117	49 928

1. La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.

2. La moyenne au secondaire est un indicateur qui rend compte de la « force » des élèves à leur arrivée au collégial. La moyenne au secondaire a été calculée à partir des notes finales obtenues par chaque élève à l'ensemble des épreuves des matières obligatoires de la formation générale de quatrième et de cinquième secondaire, au secteur des jeunes. Sont exclues les matières suivantes : éducation physique, développement de la personne et choix de carrière, enseignement moral, enseignement moral et religieux. Chaque note a été pondérée par le nombre d'unités accordées à chaque épreuve.
n.d.: Dossiers absents au secondaire ou données non disponibles.

Source : Ministère de l'Éducation, Secteur de l'information et des communications, Direction des statistiques et des études quantitatives, Système CHESCO, Version 2000 (Persévérance-Groupe-moyenne-V2000.xls).

TABLEAU 10A

Répartition (en pourcentage) des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, dans un programme de DEC, aux trimestres d'automne de 1993 à 2000, selon la moyenne au secondaire et le type de formation à la première inscription au collégial, pour l'ensemble du réseau

Cohorte ¹	Moyenne au secondaire ² (points)	Préuniversitaire	Technique	Accueil ou transition	Total
1993	Moins de 70	33,8%	49,9%	72,7%	41,2%
	70 à 79	35,9%	35,2%	19,0%	34,6%
	80 et plus	27,6%	8,4%	2,9%	20,2%
	N.D.	2,7%	6,6%	5,4%	4,1%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
1994	Moins de 70	30,7%	43,8%	73,2%	37,8%
	70 à 79	37,5%	39,2%	21,6%	36,8%
	80 et plus	29,3%	10,9%	2,0%	21,8%
	N.D.	2,5%	6,1%	3,3%	3,6%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
1995	Moins de 70	29,3%	42,4%	71,5%	36,9%
	70 à 79	38,1%	40,6%	23,4%	37,6%
	80 et plus	30,2%	11,6%	1,9%	22,1%
	N.D.	2,4%	5,4%	3,2%	3,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
1996	Moins de 70	23,5%	33,1%	62,5%	30,2%
	70 à 79	35,1%	42,6%	29,4%	37,0%
	80 et plus	38,9%	19,0%	5,4%	29,5%
	N.D.	2,4%	5,3%	2,7%	3,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
1997	Moins de 70	18,5%	28,4%	55,4%	24,6%
	70 à 79	36,2%	44,9%	36,4%	39,1%
	80 et plus	43,2%	22,2%	5,8%	33,4%
	N.D.	2,1%	4,4%	2,4%	2,9%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
1998	Moins de 70	20,1%	30,7%	56,5%	26,4%
	70 à 79	37,3%	45,4%	36,5%	39,9%
	80 et plus	40,6%	19,5%	4,5%	30,8%
	N.D.	2,1%	4,3%	2,5%	2,8%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
1999	Moins de 70	15,2%	24,3%	46,5%	20,7%
	70 à 79	37,1%	46,0%	44,1%	40,6%
	80 et plus	45,7%	25,0%	7,3%	35,8%
	N.D.	2,0%	4,7%	2,1%	2,9%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
2000	Moins de 70	16,0%	24,8%	47,8%	21,5%
	70 à 79	36,7%	46,4%	42,2%	40,4%
	80 et plus	45,3%	24,0%	7,4%	35,1%
	N.D.	2,1%	4,8%	2,6%	3,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

1. La cohorte est désignée par le trimestre d'automne de l'année de la première inscription au collégial.

2. La moyenne au secondaire est un indicateur qui rend compte de la « force » des élèves à leur arrivée au collégial. La moyenne au secondaire a été calculée à partir des notes finales obtenues par chaque élève à l'ensemble des épreuves des matières obligatoires de la formation générale de quatrième et de cinquième secondaire, au secteur des jeunes. Sont exclues les matières suivantes : éducation physique, développement de la personne et choix de carrière, enseignement moral, enseignement moral et religieux. Chaque note a été pondérée par le nombre d'unités accordées à chaque épreuve.

n.d.: Dossiers absents au secondaire ou données non disponibles.

Source : Ministère de l'Éducation, Secteur de l'information et des communications, Direction des statistiques et des études quantitatives, Système CHESCO, Version 2000 (Persévérance-Groupe-moyenne-V2000.xls).

Commission de l'enseignement collégial*

Michel TOUSSAINT

Président de la Commission
Directeur général à la retraite
Cégep de La Pocatière

Hélène ALLAIRE

Conseillère pédagogique
Cégep Marie-Victorin

Claude BRASSARD

Enseignant en technologies du génie électrique
Collège Lionel-Groulx

Alain CHARETTE

Aide pédagogique individuel
Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption

Lucie COUSINEAU

Directrice
École nationale d'aérotechnique
Collège Édouard-Montpetit

Jacqueline T. GIARD

Directrice des études
Champlain Regional College

Jacques GILBERT

Directeur des études
Collège de Shawinigan

Michel HÉROUX

Conseiller d'orientation
Cégep de Trois-Rivières

Louise MARTIN

Enseignante en biologie
Cégep de Saint-Jérôme

Suzanne PAQUETTE

Enseignante en techniques des métiers d'art
Collège de Limoilou

Jacques C. PLANTE

Directeur général adjoint
Services éducatifs
Commission scolaire du Chemin-du-Roy

Richard RIOPEL

Enseignant en philosophie
Collège de l'Outaouais

Robert STAMPFLER

Doyen à la formation
École de technologie supérieure

Claude VANASSE

Directrice des services à la collectivité
Collège Mérici

Coordination de la Commission

Renée CARPENTIER

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis, alors qu'elles étaient membres de la Commission au début des travaux**.

Lyne BEAUDOIN

Enseignante en techniques de réadaptation physique
Collège François-Xavier-Garneau

François BEAUREGARD

Conseiller à l'enseignement collégial
Centrale de l'enseignement du Québec

Louise CAZEAULT

Directrice des études
Cégep de Beauce-Appalaches

Sophie DORAIS

Adjointe à la direction des études
Collège Gérald-Godin

Guyline HOULE

Diplômée en techniques d'orthèses-prothèses
Collège Montmorency

Gilles KIROUAC

Directeur général des programmes de 1^{er} cycle
Université Laval

Élizabeth MONZEIN

Enseignante en français et en littérature
Cégep de Saint-Félicien

Marielle POIRIER

Directrice des études
Collège Édouard-Montpetit

* Membres en 2001-2002.

** Les fonctions mentionnées sont celles que ces personnes occupaient quand elles étaient membres de la Commission de l'enseignement collégial.

Conseil supérieur de l'éducation

MEMBRES

Céline SAINT-PIERRE
Présidente

Rachida AZDOUZ
Responsable du programme en relations
interculturelles
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Luc BOUVIER
Professeur de français
Collège de l'Outaouais

Robert CÉRÉ
Directeur
École secondaire Marie-Anne
Commission scolaire de Montréal

Édith CÔTÉ
Professeure et responsable facultaire des études
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Marthe COUTURE
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle
Riverside Park
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Miranda D'AMICO
Directrice
Programme de maîtrise en étude du
développement de l'enfant
Professeure agrégée
Université Concordia

David D'ARISSO
Étudiant à la maîtrise en éducation
Assistant de recherche
Université du Québec à Montréal

Sophie DORAIS
Conseillère pédagogique
Centre collégial de formation à distance
Collège de Rosemont

Hélène DUMAIS
Enseignante
École Jacques-Buteux
Commission scolaire du Chemin-du-Roy

Pierre HARRISON
Directeur des études
Cégep du Vieux Montréal

Linda JUANÉDA
Directrice
École des Pins
Commission scolaire de la
Seigneurie-des-Mille-Îles

Claude LESSARD
Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Aline LÉTOURNEAU
Directrice
Centre d'éducation des adultes de Bellechasse
Commission scolaire de la Côte-du-Sud

Eustathia MANIATIS
Directrice
École primaire Crestview
Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier

Denis MÉNARD
Directeur du Groupe Développement et
Partenariat et Directeur du Centre collégial de
transfert technologique en matériaux composites
Cégep de Saint-Jérôme

Raymond MÉNARD
Conseiller
Municipalité de Plaisance
Membre du conseil d'administration
Régie régionale de la Santé et des Services
sociaux de l'Outaouais

Jean-Pierre RATHÉ
Directeur
Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Pâquerette SERGERIE
Membre du conseil d'établissement
École Gabriel-Le Courtois
Commission scolaire des Chic-Chocs

Marc SAINT-PIERRE
Coordonnateur
Services à l'enseignement
Fédération des établissements d'enseignement
privés

Brigitte TANGUAY
Coordonnatrice
Formation au corporatif
Alcan inc.

Michel TOUSSAINT
Directeur général à la retraite
Cégep de La Pocatière

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE

André VÉZINA
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTES

Claire PRÉVOST-FOURNIER
Josée TURCOTTE

Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation

AVIS

Le projet de règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire – Ajustements en matière d'enseignement moral et religieux (2001).....50-0437

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique – Modification au Règlement sur le régime des études collégiales (2001).....50-0336

Aménager le temps autrement – Une responsabilité de l'école secondaire (2001).....50-0435

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire – Comprendre, prévenir, intervenir (2001).....50-0434

La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale (2000).....50-0433

La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu (2000).....50-0432

Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir (2000).....50-0430

L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement (2000).....50-0429

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire (2000) (Épuisé).....50-0428

Les projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle (2000).....50-0427

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles (1999) (Épuisé).....50-0426

Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis (1999).....50-0425

Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (1999)50-0424

Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (1998).....50-0423

Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1998).....50-0422

La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation (1998).....50-0421

Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider (1998).....50-0420

L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire (1998)50-0419

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles (1998).....50-0418

Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement (1997) (Épuisé).....50-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales (1997)50-0416

L'autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu (1997).....50-0415

Projet de règlement modifiant le règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (1997).....50-0414

L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté (1996).....50-0413

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire (1996).....50-0412

Le financement des universités (1996).....50-0411

Pour un accès réel des adultes à la formation continue (1996).....50-0410

La création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière (1996)	50-0409
Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action (1996)	50-0408
La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise (1996)	50-0407
Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion (1995)	50-0406
Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants (1995)	50-0405
Projet de règlement modifiant le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale (1995) (Épuisé)	50-0404
Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui (1995)	50-0403
Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire (1995)	50-0402
Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes (1995) (Épuisé)	50-0401
Le projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1995) (Épuisé)	50-0400
La création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'Ouest de l'Île de Montréal (1995)	50-0399
Réactualiser la mission universitaire (1995)	50-0398

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2000/2001 La gouverne de l'éducation – Logique marchande ou processus politique?	50-0174
1999/2000 Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage	50-0172

1998/1999 L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement	50-0170
1997/1998 Éduquer à la citoyenneté (Épuisé)	50-0168
1996/1997 L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager	50-0166
1995/1996 Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation	50-0164
1994/1995 Vers la maîtrise du changement en éducation	50-0162

ÉTUDES ET RECHERCHES

Le rôle des <i>headteachers</i> en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation (1999)
Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes (1999)
Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise (1999)
La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé (1998)
À propos des interventions d'insertion et de leur impact (1997)
Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail (1997)
Les conséquences psychologiques du chômage : une synthèse de la recherche (1997)
L'insertion professionnelle des diplômées et diplômés : le langage des chiffres (1997)
À propos de la régionalisation en éducation et du développement social : étude exploratoire (1997)

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1200, route de l'Église, porte 3.20
Sainte-Foy (Québec) G1V 4Z4
Tél.: (418) 643-3850
(514) 873-5056
<http://www.cse.gouv.qc.ca>

