



**Collège
Édouard-Montpetit**

**RECHERCHE SUR LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE
DES ÉTUDIANTS ET DES ÉTUDIANTES
DU PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES**

**Rédigé par
NATHALIE FRÉCHETTE
CHRISTIANE MIGNAULT**

12 mai 2010

REMERCIEMENTS

Ce projet de recherche n'aurait pu être réalisé sans le support constant tout au long de l'année de Madame Nicole Fleurant, coordonnatrice du programme de Sciences humaines. Nicole nous a patiemment écoutées et conseillées à toutes les étapes du projet. Nous la remercions de sa grande disponibilité et de sa grande générosité.

Nous tenons aussi à remercier tous les membres du personnel qui ont accepté de venir nous rencontrer lors des rencontres en petits groupes de même que les étudiants et étudiantes qui ont accepté de répondre à notre sondage.

Mesdames Marie-Luce Darveau et Michèle Gingras ont aussi donné de précieux conseils pour l'analyse des données du SRAM. Nous les remercions et soulignons que les erreurs de statistiques qui pourraient se trouver dans ce rapport ne sont pas d'elles!

Monsieur Steve Michaud, technicien en arts graphiques au Collège, a mis en ligne le sondage et s'est occupé de le mettre à jour. Madame Martine Gauthier, analyste, a conçu la liste de base qui a servi à contacter les étudiants et étudiantes pour le sondage. Madame Chantal Forest s'est occupée de la compilation des résultats du sondage. Monsieur Jean-Nicolas Pepin nous a aussi aidés avec quelques problèmes de statistiques.

Nous avons aussi apprécié le support des membres du sous-comité Réussite tout au long de l'année : Madame Céline Alary, Monsieur Mehdaoui Belqassem, Monsieur René Denis, Madame Nadège Fiot, Monsieur François Godin, Monsieur Pierre Joo, Monsieur Louis Lafrenière et Madame Jocelyne Ouimet.

Enfin, nous désirons aussi remercier Madame Francine Létourneau pour la mise en page du document. Francine était la personne toute désignée pour mettre de l'ordre dans ce rapport. Ces remarques sont toujours pertinentes et son travail toujours impeccable!

Nathalie et Christiane

TABLE DES MATIÈRES

1	État de la question	1
1.1	Introduction	1
1.2	Quelques caractéristiques liées à la persévérance aux études postsecondaires	1
1.2.1	Catégorie « personnel »	2
1.2.2	Catégorie « apprentissage »	4
1.2.3	Catégorie « interpersonnel »	5
1.2.4	Catégorie « familial »	6
1.2.5	Catégorie « institutionnel »	6
1.2.6	Catégorie « environnemental »	7
1.2.7	Autres facteurs	9
1.2.8	Conclusion.....	9
1.3	Aperçu des mesures offertes pour favoriser la réussite et la persévérance.....	10
1.3.1	Quelques observations	10
1.3.2	Un dépistage précoce : quand et qui cibler?	11
1.3.3	Comment faire pour identifier ceux qui auront besoin de soutien?	12
1.3.4	Quelques mesures suggérées pour augmenter la persévérance.....	13
1.3.4.1	Mesures liées à l'activité pédagogique	13
1.3.4.2	Mesures périphériques à l'enseignement	15
1.3.4.3	1.3.4.3 Activités en lien avec l'orientation scolaire.....	16
1.3.4.4	1.3.4.4 Qu'en disent les principaux intéressés?.....	17
2	Portrait des étudiants de sciences humaines par le personnel du CEM	18
2.1	Qu'est-ce qui distingue les étudiants du programme de Sciences humaines?.....	18
2.1.1	Caractéristiques générales	18
2.1.2	Caractéristiques de leur personnalité.....	20
2.1.3	Réussite et échec.....	20
2.1.4	Engagement dans les études.....	20
2.1.5	Sentiment d'appartenance	21
2.2	Les causes influençant la persévérance scolaire.....	22
2.2.1	L'orientation	22
2.2.2	Préparation pour les études postsecondaires.....	23
2.2.3	Maîtrise de la langue.....	23
2.2.4	Adaptation à la vie collégiale.....	24
2.2.5	Maturité psychologique.....	24
2.2.6	Soutien du milieu.....	25
2.2.7	Santé mentale.....	25
2.2.8	Emploi.....	25
2.2.9	Aspects pédagogiques.....	26
2.3	Les pistes de solution pour améliorer la persévérance scolaire	26
2.3.1	Contenu des cours.....	26
2.3.2	Organisation des cours.....	27
2.3.3	Organisation du programme	27
2.3.4	Amélioration du côté des professeurs.....	27
2.3.5	Amélioration du côté des étudiants.....	28
2.3.6	Informations à corriger ou à donner.....	28
2.3.7	Informations à donner	28
2.3.8	Pédagogie première session.....	29
2.3.9	Appartenance	29
2.3.10	Orientation.....	29
2.3.11	Centre d'aide en Sciences humaines	30
2.3.12	Hors cégep	30
2.3.13	Rôle de l'administration.....	30

3	Analyse des réponses du sondage auprès des anciens étudiants du CEM	31
3.1	Constitution de l'échantillon.....	31
3.2	Caractéristiques des répondants	32
3.3	Pourquoi s'être inscrit au cégep?.....	33
3.4	Pourquoi les répondants ont-ils choisi le programme de Sciences humaines?.....	33
3.5	Questions relatives aux contacts relationnels pendant le séjour au cégep.....	34
3.6	Questions sur les motifs d'abandon.....	35
3.7	Différences entre les garçons et les filles.....	38
3.8	Discussion.....	39
3.8.1	Catégorie « personnel ».....	39
3.8.2	Catégorie « apprentissage »	40
3.8.3	Catégorie « interpersonnel ».....	40
3.8.4	Catégorie « familial »	41
3.8.5	Catégorie « institutionnel »	41
3.8.6	Catégorie environnemental.....	42
3.9	Conclusion.....	42
4	Analyse des données du SRAM	44
4.1	Introduction	44
4.2	Proportion de garçons et de filles.....	44
4.3	Analyse de la moyenne générale au secondaire (MGS).....	45
4.3.1	Analyse de la MGS globale.....	45
4.3.2	Analyse de la MGS par intervalle	47
4.4	Réussite en première session.....	51
4.4.1	Taux de réussite en fonction de la MGS	51
4.4.2	Répartition des étudiants selon leur taux de réussite en première session.....	54
4.4.3	Conclusion.....	55
4.5	Analyse de la réussite par cours.....	57
4.5.1	Cours de la formation spécifique	57
4.5.2	Cours de la formation générale.....	59
4.6	Persévérance.....	60
4.7	Taux de diplomation,	64
4.8	Conclusion générale.....	67
5	Analyse des données du SIPÉ	69
5.1	Introduction	69
5.2	Taux d'inscription et moyenne générale au secondaire (MGS) selon le sexe, par profil.....	69
5.2.1	Profil <i>Individu</i>	70
5.2.2	Profil <i>Monde</i>	71
5.2.2.1	Profil <i>Monde avec mathématiques</i>	71
5.2.2.2	Profil <i>Monde sans mathématiques</i>	72
5.2.3	Profil <i>Administration</i>	73
5.2.3.1	Profil <i>Administration avec mathématiques</i>	73
5.2.3.2	Profil <i>Administration sans mathématiques</i>	74
5.2.4	Taux d'inscription en fonction du sexe pour l'ensemble du programme	75
5.2.5	Comparaison de la MGS pondérée par profil.....	75
5.3	Analyse du taux pondéré de réussite par profil, par cours et par sexe	77
5.3.1	Profil <i>Individu</i>	78
5.3.2	Profil <i>Monde avec mathématiques</i>	79
5.3.3	Profil <i>Monde sans mathématiques</i>	80
5.3.4	Profil <i>Administration avec mathématiques</i>	81
5.3.5	Profil <i>Administration sans mathématiques</i>	82
5.3.6	Conclusion.....	83

5.4	Analyse du pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenu entre 0 et 30 %.....	83
5.5	Comparaison du taux de réussite de chaque cours, par profil et par session	88
5.6	Taux de réinscription par cohorte selon le profil.....	96
5.7	Taux de diplomation selon la cohorte et le profil	101
6	Suggestions de mesures à explorer ou à mettre en place.....	107
6.1	Sentiment d'appartenance et accueil des nouveaux étudiants du programme de Sciences humaines.....	107
6.2	Pédagogie de première session	108
6.3	Activités en lien avec l'orientation.....	109
6.4	Ressources pour certains cours de la formation spécifique	110
6.5	Le tutorat ou encadrement par les professeurs	111
6.6	Création d'un bureau d'aide à la réussite en Sciences humaines.....	111
6.7	Création d'un espace web pour les étudiants du programme de Sciences humaines	111
6.8	Sensibilisation aux employeurs de la région	113
6.9	Encourager la réussite.....	113
6.10	Autres mesures	113
6.11	Étudiants ciblés par ces mesures	114
7	Bibliographie.....	116

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Pourcentage de garçons et de filles admis entre 1999 et 2009.....	45
Figure 2: Moyenne de la MGS pour les cohortes admises entre 1999 et 2009.....	46
Figure 3 : Moyenne de la MGS pour les cohortes admises entre 1999 et 2009 selon le sexe	46
Figure 4 : Distribution de la MGS des étudiants (moyenne pondérée de 1999 à 2009)	49
Figure 5 : Distribution de la MGS chez les filles (moyenne pondérée de 1999 à 2009)	50
Figure 6 : Distribution de la MGS chez les garçons (moyenne pondérée de 1999 à 2009)	50
Figure 7: Taux moyen total et pondéré de réussite en 1 ^{re} session.....	52
Figure 8 : Taux moyen total et pondéré de réussite en 1 ^{re} session chez les filles.....	53
Figure 9 : Taux moyen total et pondéré de réussite en 1 ^{re} session chez les garçons.....	53
Figure 10 : Moyenne des pourcentages de réussite aux cours de 1re session.....	56
Figure 11 : Moyenne des pourcentages de réussite aux cours de première session selon le sexe.....	56
Figure 12 : Pourcentage d'étudiants réinscrits en 3 ^e session dans leur programme initial.....	61
Figure 13 : Pourcentage d'étudiants réinscrits en 3 ^e session dans leur programme initial chez les filles.....	62
Figure 14 : Pourcentage d'étudiants réinscrits en 3 ^e session dans leur programme initial chez les garçons.....	62
Figure 15 : Pourcentage d'étudiants réinscrits en 3e session peu importe le programme.....	63
Figure 16 : Pourcentage de filles réinscrites en 3 ^e session peu importe le programme	63
Figure 17 : Pourcentage de garçons réinscrits en 3e session peu importe le programme.....	64
Figure 18 : Pourcentage de diplômés dans le programme initial [% calculés au terme de la durée minimale pour ce(s) programme(s)]	64
Figure 19 : Pourcentage de diplômés dans le programme initial (% calculés au terme de la durée minimale pour les garçons).....	65
Figure 20 : Pourcentage de diplômés dans le programme initial (% calculés au terme de la durée pour les filles).....	66
Figure 21 : Taux inscription en fonction du sexe pour le profil <i>Individu</i>	70
Figure 22 : MGS des garçons et des filles pour le profil <i>Individu</i>	70
Figure 23 : Taux inscription en fonction du sexe pour le profil <i>Monde avec mathématiques</i>	71
Figure 24 : MGS des garçons et des filles pour le profil <i>Monde avec mathématiques</i>	71
Figure 25 : Taux inscription en fonction du sexe pour le profil <i>Monde sans mathématiques</i>	72
Figure 26 : MGS des garçons et des fille pour le profil <i>Monde sans mathématiques</i>	72
Figure 27 ; Taux inscription en fonction du sexe pour le profil <i>Administration avec mathématiques</i>	73
Figure 28 : MGS des garçons et des filles pour le profil <i>Administration avec mathématiques</i>	73
Figure 29 : Taux inscription en fonction du sexe pour le profil <i>Administration sans mathématiques</i>	74
Figure 30 : MGS des garçons et des filles pour le profil <i>Administration sans mathématiques</i>	74
Figure 31 : Taux inscription en fonction du sexe pour l'ensemble du programme	75
Figure 32 ; Comparaison de la MGS pondérée en fonction des profils	76
Figure 33 : Comparaisons des moyennes pondérées selon le sexe, par profil.....	76
Figure 34 : Taux de réussite pondéré par cours pour le profil <i>Individu</i>	78

Figure 35 : Taux de réussite pondéré par cours pour le profil <i>Monde avec mathématiques</i>	79
Figure 36 : Taux de réussite pondéré par cours, pour le profil <i>Monde sans mathématiques</i>	80
Figure 37 : Taux pondéré de réussite par cours pour le profil <i>Administration avec mathématiques</i>	81
Figure 38 : Taux de réussite pondéré par cours par session pour le profil <i>Administration sans mathématiques</i>	82
Figure 39 : Pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenus entre 0 et 30 % pour le profil <i>Individu</i>	84
Figure 40 : Pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenu entre 0 et 30 % pour le profil <i>Monde avec mathématiques</i>	85
Figure 41 : Pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenu entre 0 et 30 % pour le profil <i>Monde sans mathématiques</i>	86
Figure 42 : Pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenus entre 0 et 30 % pour le profil <i>Administration avec mathématiques</i>	86
Figure 43 : Pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenu entre 0 et 30% pour le profil <i>Administration sans mathématiques</i>	87
Figure 44 : Taux de réussite du cours 360-300-RE, par session, par profil	88
Figure 45 : Taux de réussite du cours 350-102-RE, par profil, par session	89
Figure 46 : Taux de réussite du cours 385-103-EM, par profil, par session.....	90
Figure 47 : Taux de réussite du cours 330-910-RE, par profil, par session	91
Figure 48 : Taux de réussite du cours 383-920-RE, par profil, par session	92
Figure 49 : Taux de réussite du cours de sociologie , par profil, par session.....	93
Figure 50 : Taux de réussite du cours 320-223-EM, par profil, par session.....	94
Figure 51 : Taux de réussite du cours d'anthropologie, par profil, par session.....	95
Figure 52 : Taux de réinscription par cohorte . pour le profil <i>Individu</i>	96
Figure 53 : Taux de réinscription par cohorte, pour le profil <i>Monde avec mathématiques</i>	97
Figure 54 : Taux de réinscription par cohorte, pour le profil <i>Monde sans mathématiques</i>	98
Figure 55 : Taux de réinscription par cohorte, pour le profil <i>Administration avec mathématiques</i>	99
Figure 56 : Taux de réinscription par cohorte, pour le profil <i>Administration sans mathématiques</i>	100
Figure 57 : Taux de diplomation, selon la cohorte et le profil, en 4 sessions.....	102
Figure 58 : Taux de diplomation, selon la cohorte et le profil, en 5 sessions.....	103
Figure 59 : Taux de diplomation, selon la cohorte et le profil, en 6 sessions.....	103
Figure 60 : Taux de diplomation, selon la cohorte et le profil, en 7-8 sessions.....	104
Figure 61 : Taux de diplomation, selon la cohorte et le profil, en 9 sessions ou plus	105
Figure 62 : Taux de non diplomation par profil et par cohorte	105

1 ÉTAT DE LA QUESTION

1.1 Introduction¹

Plusieurs étudiants inscrits aux études postsecondaires les abandonnent avant d'avoir obtenu leur diplôme, et ce phénomène est observé dans plusieurs pays notamment au Canada, aux États-Unis, ainsi que dans différents pays européens et en Australie pour n'en citer que quelques-uns. Grayson (cité dans Sauvé *et al.* 2006) estime qu'entre 20 et 25 % des étudiants universitaires aux États-Unis et au Canada abandonnent leurs études. Au Québec, le taux d'abandon à l'université varierait de 10,1 % à 26,6 % selon Tremblay (2005, cité dans Sauvé *et al.* 2006). Selon le MELS (cité dans Larose et Duchesne, 2009), le taux de non-diplomation dans les programmes préuniversitaires du collégial serait d'environ 25 %, 15 ans après l'admission. Au collégial, le MELS rapporte que 36,3 % des étudiants inscrits en sciences humaines ont obtenu leur diplôme selon le temps prescrit en 2004, une amélioration de plus de 5 % par rapport aux statistiques de 1990. Ce pourcentage passe à 50,9 % après trois années. Les chances d'obtenir un diplôme après cinq années et plus se situent entre 60 % et 65 % environ. Malgré le fait que certains étudiants changeront de programme et persévéreront, il n'en demeure pas moins qu'un bon nombre d'entre eux abandonneront les études collégiales.

Il y a des conséquences à l'abandon scolaire : cela diminue le nombre de travailleurs qualifiés qui arrivera sur le marché du travail entraînant souvent une baisse de productivité et de compétitivité pour les entreprises québécoises (Sauvé *et al.* 2006). L'économiste Pierre Fortin estime à 1,9 \$ milliard de dollars la somme que l'on doit payer pour chacune des cohortes de décrocheurs au secondaire (cité dans Ménard 2009). Ménard utilise l'expression de « drame humain » pour parler du décrochage au secondaire puisqu'il est souvent associé à une vie difficile pour les décrocheurs. Ces derniers auront toute leur vie durant des revenus moindres, et ils risquent plus de connaître des épisodes de chômage. Leur espérance de vie serait réduite et ils seraient en moins bonne santé. Même si l'on parle moins du « décrochage » au collégial, cela reste une réalité. Rivière (1996) souligne que le décrochage et l'abandon au collégial ont un impact sur l'estime de soi des décrocheurs. Il n'est donc pas surprenant que le phénomène de la réussite et de la persévérance scolaires intéresse de plus en plus chercheurs, dirigeants, philanthropes et fonctionnaires et qu'on tente d'y trouver des solutions.

1.2 Quelques caractéristiques liées à la persévérance aux études postsecondaires

Pour quelles raisons les étudiants inscrits aux études postsecondaires décident-ils de ne pas persévérer? Sauvé *et al.* (2006) ont dressé une liste exhaustive des différents facteurs (voir Tableau 1) pouvant contribuer à la persévérance aux études postsecondaires qu'ils divisent en six grandes catégories soit : personnel, apprentissage, interpersonnel, familial, institutionnel et environnemental. Cette typologie a été proposée par Bissonnette (2003, cité dans Sauvé *et al.* 2006). Chacune de ces catégories est associée à différents facteurs et, pour chacun d'entre eux, les auteurs identifient les liens avec deux comportements : abandon ou persévérance. Cet état de la question présente les résultats de différentes recherches à l'aide de cette typologie.

¹ Tout au long de ce document, le masculin est utilisé à titre épique.

Facteurs contribuant à la persévérance scolaire	
Catégories	Facteurs
Personnel	Genre Âge d'entrée à l'université État psychologique Type de motivation
Apprentissage	Niveau scolaire Connaissances de base Formation préalable Stratégies d'apprentissage Stratégies de gestion
Interpersonnel	Intégration académique et sociale Relations avec les autres étudiants et le personnel
Familial	Vie familiale Statut
Institutionnel	Taille de l'établissement Caractéristiques de l'établissement
Environnemental	Ethnie Aide financière Emploi Distance par rapport à la maison

D'après Sauvé *et al.* (2006)

1.2.1 Catégorie « personnel »

La catégorie « personnel » regroupe des facteurs tels le sexe, l'âge d'entrée à l'université, l'état psychologique et le type de motivation. Ainsi, Sauvé *et al.* (2006) remarquent qu'être un garçon est plus souvent associé à l'abandon scolaire. Les filles diplôment donc plus et persèverent plus que les garçons et ce phénomène est déjà présent au secondaire. Il en est de même au collégial : une étude réalisée par Shaienks, Gluszynski et Bayard pour Statistique Canada (2008) note aussi que les filles persèverent plus que les garçons dans les collèges au Canada. Selon une recherche réalisée par Roy (2006), les filles accordent plus d'importance que les garçons aux études, aux efforts nécessaires pour les réussir et à l'obtention de leur diplôme d'études collégiales. Cette différence pourrait expliquer partiellement la plus grande réussite des filles. Terrill et Gingras (2006) soulignent de plus que l'écart entre les sexes se creuse encore plus au collégial, mais ils notent aussi que le facteur principal qui pourrait expliquer cet écart serait en fait le nombre de cours échoués en première session. Les garçons qui réussissent tous leurs cours ont autant de chance de persévérer et de réussir que les filles qui les réussissent tous.

Quant à l'âge, Paradis (2000) souligne que les étudiants qui sont en situation d'avis formel après la première session sont souvent plus âgés que la moyenne et Sauvé *et al.* (2006) notent, qu'au niveau universitaire, ceux qui abandonnent sont souvent âgés de plus de 24 ans. Aux États-Unis, Southerland (2006) remarque qu'il y a eu un changement important dans la composition démographique de la clientèle étudiante postsecondaire et que l'âge des nouveaux étudiants varie plus qu'auparavant.

L'anticipation que les jeunes ont des études collégiales semble aussi avoir une influence sur la réussite et la persévérance scolaires. Selon Wargo (cité par Vézeau, Bouffard et Roy, 2007), les anticipations influenceraient négativement les élèves qui ont un faible sentiment d'efficacité et qui douteraient de leurs compétences.

L'état psychologique est un facteur auquel on accorde une certaine attention notamment aux États-Unis où l'on s'interroge de plus en plus sur les impacts de la santé mentale des étudiants sur la réussite et la persévérance scolaires. Les événements meurtriers qui ont eu lieu sur différents campus ne sont sans doute pas étrangers à cet intérêt pour ce facteur. Inutile de préciser que le Québec n'a pas été à l'abri de ces événements malheureux. Donghyuck Lee *et al.* (2009) rapportent qu'entre 12 et 18 % des étudiants pourraient souffrir de maladie mentale ou de psychopathologies diverses, et que ce chiffre pourrait même augmenter. L'anxiété et la dépression sont fréquentes, particulièrement chez les filles qui sont plus vulnérables par rapport à ces pathologies. Selon Marcotte (cité dans Forget, 2009), près de 20 % des filles, fréquentant une école secondaire, présenteraient des symptômes de dépression. Ces étudiants seraient ainsi fragiles dès leur entrée dans une institution postsecondaire, d'autant plus que cette période de la vie est liée à la prise de décisions importantes et souvent difficiles en ce qui concerne leur vie future. Ces chercheurs ont étudié les impacts de différents types de « counseling » (scolaire ou traditionnel) et ont remarqué que celui-ci pourrait avoir un impact positif sur la persévérance. Toutefois, il est important de noter que les problèmes psychologiques peuvent être moins « graves », mais influencer aussi sur la persévérance scolaire. Ainsi, le sentiment d'incompétence et une faible estime de soi sont des éléments qui contribuent à l'abandon scolaire (Lasnier, 2001).

Les troubles d'apprentissage sont aussi un facteur pouvant influencer et expliquer la réussite et la persévérance. Par exemple, selon Vincent (cité dans Milot, 2009), de nombreux élèves souffrent de problème d'attention ce qui les empêche de bien intégrer les contenus, de mémoriser ainsi que de faire des liens. De plus, ces étudiants ont de la difficulté à se concentrer et à rester motivés.

La motivation est aussi une variable importante pour la réussite et la persévérance scolaires. Terrill et Gingras (2006) ont observé un lien significatif entre celle-ci et la réussite à la première session. Plus elle est forte, plus elle serait associée à la réussite, même chez les étudiants les plus faibles. Lambert *et al.* (2004), dans une étude réalisée pour Statistique Canada, ont aussi observé que les étudiants moins motivés réussissent moins bien. Plusieurs d'entre eux auraient vécu des problèmes d'adaptation lors de leur transition entre le secondaire et le collège ou l'université.

Boisvert et Paradis (2008) ont étudié les différences en ce qui a trait à la motivation entre les garçons et les filles inscrits dans le programme de Sciences humaines. Même si leur recherche a été réalisée auprès d'étudiants d'un seul cégep (Saint-Jean-sur-Richelieu), il est toutefois possible d'en tirer des observations intéressantes quant aux différences de motivation entre les sexes. Ces auteurs soulignent aussi qu'un autre facteur doit être tenu en compte pour comprendre les différences de motivation entre les sexes : il s'agit du calibre scolaire. Et il est important de souligner qu'à calibre scolaire égal, les garçons et les filles peuvent parfois réagir différemment. Par exemple, les filles fortes sont motivées pour leur programme dès leur entrée au collégial alors que la motivation pour les garçons forts augmente au cours des sessions.

Un autre facteur qui contribuerait à diminuer la motivation aux études serait les indécisions relatives à l'orientation professionnelle (Boisvert et Paradis, 2008). Paradis (2000) note que, pour un bon nombre d'étudiants, l'orientation est toujours un sujet de préoccupation lors de l'entrée au cégep. Dans plusieurs cas, le manque de motivation est lié à des problèmes d'orientation (Jean et Renaud, 2003). D'ailleurs, il semble que le nombre d'étudiants qui s'inscrivent dans la session *Accueil et intégration* a doublé au cours des cinq dernières années (Réussite Montérégie, 2008b) et que près de 10 % des étudiants qui entreprennent des études collégiales s'inscrivent dans ce programme (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). La forme des sessions d'*Accueil et intégration* varie selon les collèges. Il faut souligner que, généralement, les étudiants inscrits dans ce programme ont souvent une MGS plus faible que les étudiants qui sont inscrits dans les autres programmes (Conseil supérieur de l'éducation, 2002).

Lors d'entrevues réalisées auprès d'étudiants en Sciences humaines, ces derniers ont déploré le peu de temps consacré à l'orientation au secondaire. Un grand nombre de ces élèves n'avaient pas conscience de l'impact des échecs au collégial sur leur cote de rendement et leur choix de carrière (Paradis, 2000a).

Certains étudiants réalisent aussi l'importance de la cote R et se rendent compte qu'ils ne pourront probablement jamais être admis dans les programmes universitaires qu'ils convoitent.

La motivation est aussi influencée par l'intérêt des étudiants envers les contenus enseignés et leur programme. Il arrive qu'ils ne voient pas la pertinence de certains contenus dans leur cheminement scolaire et pour leur future carrière (Réussite Montérégie, 2008a). Ils ne s'attendent pas à recevoir le type de formation offert et voient peu de liens avec la carrière qu'ils envisagent. Autre constatation, plusieurs étudiants ont une perception inadéquate de la formation dans laquelle ils se sont inscrits (Lasnier, 2001). Cela a aussi été souligné par Jean et Rondeau (2003) lors d'entrevues réalisées auprès d'étudiants en difficulté. Ils déplorent le fait que leurs attentes sont parfois irréalistes. D'autres n'ont pas été acceptés dans le programme de leur choix et se retrouvent, en Sciences humaines par exemple, et n'y trouvent pas leur intérêt. Finalement, pour d'autres étudiants, bien qu'ils soient dans le programme de leur choix, il arrive que ce dernier ne réponde pas à leurs attentes (Lasnier, 2001).

Il y a bel et bien des indécisions relatives à l'orientation au niveau collégial. Le Conseil supérieur de l'éducation suggérait d'ailleurs « de considérer l'indécision vocationnelle comme un phénomène courant dans le développement des collégiennes et des collégiens » (2002, p. 7). Or, l'orientation est en lien avec la réussite et la persévérance scolaires. L'orientation semble motiver les étudiants et donne un sens à leurs études. Une enquête réalisée par le SRAM et rapportée par le Conseil supérieur de l'éducation (2002) souligne que 85 % des étudiants ont été admis dans leur premier choix de programme. Toutefois, à peine la moitié d'entre eux avaient choisi ce programme parce qu'ils avaient l'intérêt d'y étudier. Par ailleurs, les jeunes rencontrés par le Conseil supérieur de l'éducation (2002) soulignent qu'ils ont besoin de temps pour réfléchir sur leur orientation. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux changeront de programme. En effet, près de 30 % des étudiants changeront au moins une fois de programme durant leur parcours scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2002).

Plusieurs tests psychométriques ont été utilisés aux États-Unis afin de dépister les étudiants qui seraient le plus à risque de ne pas réussir ou persévérer. Par exemple, Davidson et Beck (2006-07) ont fait passer le test SAO (*Survey of Academic Orientation*) à de nouveaux étudiants. Deux variables étudiées pourraient avoir un impact sur la persévérance : le sentiment de ne pas être efficace au plan académique et le fait de dénoter une « apathie » scolaire (un manque de motivation par rapport aux études).

Finalement, Larose et Duchesne (2009) soulignent qu'il semble que la diplomation au collégial soit en grande partie déterminée par des facteurs, telles les dispositions sociales des parents, qui interviennent avant l'arrivée au cégep. Par contre, ils mentionnent que les mesures d'intégration au collégial peuvent atténuer ces facteurs et favoriser la persévérance et la réussite scolaires.

1.2.2 Catégorie « apprentissage »

La catégorie apprentissage regroupe des facteurs comme le niveau scolaire, les connaissances de base, la formation préalable, les stratégies d'apprentissage et de gestion. Sans surprise, de faibles résultats antérieurs de même que des lacunes dans la formation contribuent au risque d'abandon de même que des problèmes à gérer son emploi du temps. L'un des facteurs les plus cités ayant un lien direct sur la réussite et la persévérance est donc une faible performance académique au secondaire (De Witz, Woolsey et Walsh (2009) pour les États-Unis; Terrill et Gingras (2006) pour le Québec) qu'on définit généralement au Québec comme une moyenne générale au secondaire (MGS) en deçà de 70 %. Plus cette moyenne est faible, moins grandes sont les chances de réussir et de persévérer. Archambault et Aubé (1996) soutiennent que la MGS est un des meilleurs « prédicteurs » statistiques de la réussite au collégial.

Shaienks, Gluszynski et Bayard (2008) démontrent que la MGS, ainsi que le temps accordé aux devoirs et à l'étude, ont une incidence importante sur la persévérance, peu importe que l'étudiant fasse son

entrée dans un collège, une université ou un autre type d'établissement postsecondaire au Canada. Ils notent même que ceux qui accordent moins de trois heures par semaine à leurs études au secondaire abandonnent davantage. Terrill et Gingras (2006) ont aussi observé une diminution de 15 minutes par jour du temps accordé au travail scolaire à la maison entre les cohortes de cégépiens de 1992 et de 2002. Cela est d'autant plus inquiétant que ces auteurs ont remarqué un lien significatif entre le temps d'étude et la persévérance scolaire.

Les étudiants, qui avaient eu au moins un épisode de décrochage au secondaire, abandonnaient plus leurs études postsecondaires selon Shaienks, Gluszynski et Bayard (2008).

Les habitudes de travail sont aussi un élément important dans la persévérance et la réussite scolaires. Beaucoup d'étudiants n'ont pas développé une méthodologie de travail et doivent développer de nouvelles conduites scolaires lors de leur arrivée au collégial (Paradis, 2000a).

Le manque de préparation avant l'entrée au cégep est aussi souvent cité comme cause d'abandon des études. De façon générale, les garçons et les filles qui obtiennent de faibles résultats croient ne pas avoir été bien préparés à la vie collégiale lors de leur passage au secondaire. Plusieurs pourraient bénéficier de conseils au plan méthodologique. Pour l'ensemble des étudiants, certains cours semblent redondants par rapport à ce qu'ils ont vu au secondaire, notamment les cours d'histoire et d'économie. Aussi, ils ne voient pas l'utilité des cours d'*Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (IPMSH) et de *Méthodes quantitatives*. Les auteurs suggèrent d'accorder une attention particulière à la manière dont sont donnés ces cours afin de montrer clairement leur utilité aux étudiants. Ceux-ci en ont aussi assez des cours magistraux : ils souhaiteraient que les professeurs varient leurs méthodes pédagogiques (Boisvert et Paradis, 2008). Les étudiants interrogés par Cliche (1999) disent d'ailleurs qu'ils ne sont pas capables de rester attentifs plus de 50 minutes lors d'un cours magistral.

D'un autre côté, les étudiants qui sont exposés à de nouveaux types d'apprentissage trouvent cela difficile. Ils ne sont pas habitués à jouer un rôle actif et se sentent un peu perdus quand ils doivent participer à leur propre apprentissage (Cliche, 1999). Si l'on en croit l'approche cognitiviste, les étudiants devraient prendre une part active dans leur apprentissage, mais, trop souvent, ils ont développé des stratégies qui nuisent en fait à un apprentissage réel. Plusieurs préfèrent apprendre par cœur la matière à étudier au lieu de vraiment la comprendre. Une telle conception de l'apprentissage rend difficile l'intégration des apprentissages et une véritable compréhension de la matière. Notons cependant que les filles semblent avoir plus de facilité à décoder les exigences et les attentes des enseignants que les garçons (Tremblay et al., 2006).

1.2.3 Catégorie « interpersonnel »

La catégorie « interpersonnel » a trait à l'intégration sociale et aux relations établies avec les autres étudiants et les membres du personnel. Il faut noter que plusieurs étudiants perdent leur réseau d'amis avec l'entrée au collégial. Ils doivent donc s'en créer un nouveau. Pour y arriver, ils passeront un temps important à sociabiliser, souvent au détriment des comportements scolaires tels l'implication dans les études ou la présence en classe (Paradis, 2000a). Paradoxalement, les étudiants qui ne se créent pas un réseau d'amis ont moins de chances de persévérer.

Afin de favoriser l'intégration des nouveaux étudiants, plusieurs mesures ont été proposées. Certaines d'entre elles seront présentées dans la section 1.3.

1.2.4 Catégorie « familial »

La catégorie « familial » comprend les facteurs suivants : vie familiale et statut (qui comprend le soutien parental, le degré d'éducation des parents et les problèmes familiaux). La famille a un impact important dans la persévérance au collégial. Selon Terrill et Gingras (2006), les parents plus scolarisés pourraient encourager leurs enfants à persévérer en valorisant plus les études par exemple. Ils soulignent que les étudiants dont les parents sont peu scolarisés affirment deux fois plus souvent ne pas recevoir d'encouragement de leur part. Les étudiants en difficulté disent ouvertement que les encouragements de la part de leur entourage immédiat sont très importants (Jean et Rondeau, 2003).

Un des aspects où le facteur familial a reçu beaucoup d'attention concerne les étudiants qui sont les premiers à avoir fréquenté un établissement postsecondaire. On appelle ces étudiants des étudiants de première génération (EPG). Ce concept peut être intéressant pour mieux comprendre la réussite et la persévérance scolaires, quoiqu'il doive être utilisé prudemment selon Groleau, Mason et Doray (s.d.). DeWitz, Woolsey et Walsh (2009) ont étudié la persévérance de ces étudiants aux États-Unis et ils ont noté que le soutien accordé par la famille est moins présent. Lohfink et Paulsen (2005) remarquent que les étudiants de première génération comprennent souvent dans ce pays des non-Blancs, des filles et des personnes qui ont des revenus plus faibles que ceux dont au moins un parent a déjà fréquenté une institution postsecondaire. Un des obstacles qu'ils rencontrent serait qu'ils reçoivent peu d'information de la part de leur famille parce qu'aucun de leurs proches n'a fréquenté un établissement postsecondaire. Ils notent cependant que les filles sont plus souvent représentées dans les étudiants de première génération aux États-Unis et que celles-ci persévèrent moins que les garçons. Fait intéressant à souligner : pour chaque tranche de 10 000 \$ de revenu familial de plus, ces auteurs ont observé une augmentation de 2 % du taux de persévérance des étudiants de cette catégorie. Le concept d'EPG pourrait donc interagir avec le revenu familial. Shaienks, Gluszynski et Bayard (2008) soulignent que le fait de ne pas avoir de parents qui ont fréquenté un établissement postsecondaire est un facteur de décrochage important au collégial.

Lambert *et al.* (2004) dans une enquête de Statistique Canada rapportent aussi que les étudiants qui sont mariés ou qui ont des enfants persévèrent moins tout comme Lohfink et Paulsen (2005) pour les étudiants américains.

Le fait de vivre avec deux parents contribuerait à la persévérance scolaire selon Lambert *et al.* (2004). Shaienks, Gluszynski et Bayard (2008) observent que le fait d'avoir grandi dans une famille monoparentale augmente aussi les risques de ne pas persévérer au niveau collégial.

1.2.5 Catégorie « institutionnel »

La catégorie « institutionnel » comprend la taille de l'établissement et les différentes caractéristiques de ce dernier. Les étudiants qui fréquentent de plus gros établissements persévèreraient moins. Le chercheur américain Tinto accorde beaucoup d'importance à ce facteur.

La transition du secondaire au collégial demande une adaptation de la part des étudiants. Source de stress pour plusieurs, il semble que les garçons réagissent moins bien à cette transition que les filles. En effet, il semble que les garçons soient moins portés à verbaliser leurs difficultés et à demander de l'aide (Tremblay *et al.*, 2006). Les adaptations sont nombreuses. À titre indicatif, ils doivent s'adapter à l'horaire de cours qui est différent. Les journées sont plus longues et ils ont des temps libres entre les cours. Bien que la présence au cours soit obligatoire, elle n'est pas contrôlée comme au secondaire. L'encadrement est aussi moins serré au collégial. De plus, la charge de travail est différente, car le temps passé en classe est moindre. En plus des heures de cours, il faut compter les heures de travail à la maison. Finalement, une session se déroule sur 15 semaines environ, ce qui laisse peu de temps pour récupérer les échecs (Paradis, 2000a; Archambault et Aubé, 1996).

Plusieurs étudiants en difficulté reconnaissent que la grande liberté au collégial a constitué pour eux un obstacle à la réussite. Ils soulignent également que le rythme des études de même que leur durée attendue (DEC en deux ans par exemple) mettent beaucoup de pression sur eux.

Le climat dans le milieu scolaire est aussi un élément important qui peut influencer la réussite et la persévérance scolaires (CRÉPAS, 2009). Il semble que plusieurs élèves anticipent que le cégep sera un milieu de vie plus impersonnel que le secondaire (Vézeau, Bouffard et Roy, 2007). Selon Vézeau, Bouffard et Roy (2007), il semble que les élèves qui ont des anticipations par rapport aux études collégiales, qui sont mixtes et équilibrées, ont de meilleures chances de s'adapter au milieu collégial.

Dans un article qui s'intitule « Les stratégies éprouvées : le What really works américain ? », Pageau (2005) présente une démarche proposée par une firme américaine spécialisée dans la persévérance et la diplomation. Noel & Levitz estiment que l'établissement a un rôle important à jouer en ce qui a trait à celles-ci. Tout établissement devrait donc se questionner sur la satisfaction de ses usagers, en l'occurrence ses étudiants. Un outil est d'ailleurs disponible pour la mesurer. Une fois administré, ce test permet de voir là où il y a de l'insatisfaction, et prendre les mesures appropriées pour y remédier. Ils suggèrent de développer une approche centrée sur le client. L'utilisation du « *College Student Inventory* » peut servir à identifier les étudiants qui seraient les plus à risque d'abandonner. Chaque établissement devrait donc faire sa propre démarche pour favoriser la persévérance et les solutions varient en fonction du type d'établissement.

1.2.6 Catégorie « environnemental »

Enfin, la catégorie « environnemental » inclut l'origine ethnique, l'aide financière, l'emploi et la distance par rapport à la maison (si elle est grande, elle serait un facteur d'abandon). Le niveau socio-économique a un certain impact sur la persévérance des étudiants, et ce facteur joue probablement un rôle plus important chez nos voisins du Sud où les étudiants doivent parfois dépenser des sommes considérables pour avoir accès à l'éducation postsecondaire (Bailey, Jenkins et Leinbach, 2007). Au Québec, près de 64 % des étudiants disent pouvoir compter sur le soutien financier de leurs parents durant leurs études collégiales (Gingras, 2009). Terrill et Gingras (2006) remarquent que le facteur financier pourrait être un facteur possiblement lié à la persévérance puisque ceux qui n'ont pas de souci financier persévèrent plus.

Statistique Canada (2008) a noté que les collégiens qui ont obtenu un prêt persévèrent plus, mais une étude réalisée par le ministère de l'Éducation du Québec nuance cette affirmation. Les étudiants inscrits bénéficiaires des prêts et bourses à l'université réussissent mieux et obtiennent plus leur diplôme que les autres (64,8 % vs 62,8 % au baccalauréat par exemple) de même que ceux du secteur technique au collégial. Seule ombre au tableau : les étudiants inscrits au cégep dans des programmes préuniversitaires qui obtiennent leur diplôme dans une proportion de 50,5 % contre 55,9 % pour les autres (Mathieu, 2008 et MELS).

Le travail rémunéré est au centre de bien des discussions et plusieurs se demandent quel est le lien entre celui-ci et la persévérance et la réussite scolaires. On considérait jadis qu'un collégien qui travaillait plus de 15 à 17 heures par semaine voyait ses chances de réussir ou persévérer diminuer. Plusieurs étudiants travaillent dès le secondaire et 60 % ont dit travailler au moins 15 heures dans l'étude de Terrill et Gingras (2006). Près de 7 étudiants sur 10 travaillent lors de leurs études au collégial (Roy, 2006). Lors de leur entrée au collégial, les étudiants ne sentent pas le besoin de modifier leur temps de travail (Paradis, 2000a). De plus, selon l'étude de Paradis (2000), la plupart des étudiants accordent trop d'importance au travail rémunéré et ressentent beaucoup de pression sociale pour continuer à travailler, ce qui expliquerait leur hésitation à réduire leurs heures de travail. La valorisation de la réussite scolaire est moindre que la valorisation du travail rémunéré.

Est-ce un signe que les temps ont changé? Une étude menée par Roy (2008) dresse un portrait légèrement différent du travail rémunéré des collégiens actuels. Tout d'abord, ils travaillent plus qu'il y a 25 ans. Et ils travaillent le jour, le soir ou la fin de semaine et ils font une gestion très serrée de leur temps. La plupart ne semblent pas s'en plaindre. Les filles et les garçons travaillent à peu près le même nombre d'heures en moyenne, la moyenne étant de 17,2 heures par semaine. Fait intéressant à noter : ceux qui ne travaillent pas du tout risquent de décrocher plus que ceux qui travaillent entre 10 et 19 heures par semaine. Roy détermine un certain effet de seuil à partir de 25 heures de travail par semaine : c'est à partir de ce chiffre que la moyenne scolaire peut commencer à diminuer d'environ 5 %, mais cela ne se produit pas chez tous les étudiants. Cependant, ceux qui travaillent tant d'heures ne valorisent généralement pas autant les études et sont moins motivés, mais cela ne s'applique pas à tous.

Warren, LePore et Mare (cité dans Dumont, Leclerc et McKinnon, 2009) remarquent que certains étudiants qui travaillent beaucoup durant leurs études présentent aussi d'autres facteurs de risque d'abandon scolaire comme le milieu socioéconomique et leurs attentes par rapport aux études supérieures. Pourvu que le travail ne soit pas le soir ou la nuit, cela ne nuira généralement pas. Les jeunes rapportent par ailleurs que les études sont plus importantes que leur travail dans une proportion de 77 %. En somme, ces étudiants disent qu'ils aiment travailler et que cela leur procure une certaine autonomie financière. D'ailleurs, l'étude de Harley et Staff (cité dans Dumont, Leclerc et McKinnon, 2009) souligne que le travail durant les études peut augmenter le sens des responsabilités, la confiance en soi et permettre de développer une gestion efficace du temps. Dans cette même étude, certains étudiants affirment que le fait de travailler leur démontre l'importance de poursuivre leurs études afin d'éviter d'avoir une profession moins intéressante.

L'appartenance à une minorité ethnique peut aussi jouer sur la persévérance. Ce phénomène a tant aussi bien été observé au Canada (Statistique Canada, 2008) qu'aux États-Unis (Bailey, Jenkins et Leinbach, 2007). Selon Mc Andrew, Ledent et Ait-Said (2006), en Montérégie 59,8 % des étudiants issus de l'immigration accèdent aux études collégiales. Par ailleurs, il semble qu'une grande majorité d'entre eux s'inscrivent dans des programmes techniques. Il est important de noter que la persévérance et la réussite scolaires varient en fonction des communautés ethniques et de la langue maternelle parlée à la maison. À titre d'exemple, dans la cohorte de 1994, seulement 30,3 % des étudiants des communautés noires inscrits au collégial ont obtenu leur diplôme comparativement à 53,2 % pour l'ensemble des élèves (Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2006). Ledoyen (1992) avait aussi souligné ce fait. Selon la théorie d'Ogbu (cité dans Mc Andrew et *al.*, 2008), la réussite et la persévérance scolaires pourraient s'expliquer par le rapport conflictuel ou consensuel que les immigrants vivent avec la société d'accueil. Ainsi, certains groupes verraient l'école comme une possibilité de mobilité sociale et développeraient un rapport positif avec la scolarisation. D'autres, par contre, auraient un rapport teinté de méfiance avec l'école et ne considèreraient pas la scolarisation comme un facteur de mobilité sociale (Kanouté et *al.*, 2008; Mc Andrew et *al.*, 2008). De plus, il semble que la similarité entre les valeurs de la culture d'origine et celles de la société d'accueil soit un facteur déterminant dans la réussite et la persévérance (Mc Andrew et *al.*, 2008).

Finalement, chez les immigrants, comme chez l'ensemble des autres élèves, le niveau de scolarisation et le niveau socioéconomique ainsi que les déficits en capital éducatif et culturel sont des facteurs déterminants dans la réussite et la persévérance scolaires (Kanouté et *al.*, 2008; Mc Andrew et *al.*, 2008).

1.2.7 Autres facteurs

La date d'inscription

Free-Weiss (2004-2005) a étudié la persévérance des étudiants qui viennent de faire leur première entrée dans une institution postsecondaire aux États-Unis (« freshmen ») afin de déterminer si ceux qui se sont inscrits en dernier perséveraient plus ou moins que les autres. Les résultats de cette recherche indiquent qu'ils risquent moins de se réinscrire, et ce, peu importe leur âge et leur sexe, et qu'ils détiennent ou non un diplôme d'études secondaires. Les étudiants qui s'étaient inscrits plus de trois semaines avant le début des cours ont abandonné dans une proportion de 19,7 % alors que ceux qui s'étaient inscrits au cours des trois dernières semaines avant le trimestre ont abandonné dans une proportion de 36,9 %. Dans la région de Montréal, les admissions dans la plupart des collèges sont gérées par le SRAM. Il est possible de supposer que les étudiants qui ont été refusés au cours des deux premiers tours et qui s'inscrivent dans un programme au dernier tour soient moins motivés et réussissent moins, surtout s'ils ont été refusés dans le programme qu'ils convoitaient.

Utilisation des TIC

Desgent et Forcier (2004) ont tenté d'évaluer les impacts des TIC sur la réussite et la persévérance au collégial dans le programme de sciences humaines à l'intérieur du cours *Introduction à la psychologie* au cégep de l'Outaouais. Les filles qui faisaient partie des étudiants admis avec des cotes d'admission les plus faibles sont celles qui auraient le plus bénéficié de l'utilisation des TIC dans ce cours. Cela aurait ainsi augmenté leur taux de réussite à ce cours.

1.2.8 Conclusion

Comme Sauvé *et al.* (2006) le notent, les facteurs qui sont en lien avec la persévérance et la réussite aux études postsecondaires sont multiples et ils interagissent entre eux. C'est la raison pour laquelle ils émettent l'hypothèse que la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études ne peut être attribuée à un seul facteur, mais bien à plusieurs d'entre eux.

Le facteur sexe semble pour bien des auteurs un facteur déterminant : les filles persèverent et réussissent généralement mieux que les garçons quoiqu'il soit possible d'attribuer cela au fait qu'elles ont généralement une MGS supérieure à celle des garçons. Les notes obtenues au secondaire sont donc déterminantes selon Lambert *et al.* (2004). Ces chercheurs ont noté que les étudiants qui abandonnent leurs études postsecondaires ont d'ailleurs souvent les caractéristiques de ceux qui cessent leurs études à la fin du secondaire. Leurs parents ont fréquemment un niveau de scolarité plus faible et certains n'encouragent pas ou peu leurs enfants à poursuivre des études après leur diplôme d'études secondaires. Ils ont aussi noté que les étudiants qui ne persèverent pas disent avoir rencontré différents obstacles comme des soucis financiers, une motivation plus faible, un choix de carrière incertain, mais ceux qui persèverent disent rencontrer les mêmes obstacles et, pourtant, ils poursuivent leurs études. Néanmoins, globalement, les étudiants qui abandonnent sont moins satisfaits après leur première année d'études postsecondaires et ils obtiennent déjà des résultats inférieurs. La première raison invoquée serait liée à un problème d'adaptation ou à la nécessité de changer de programme d'études.

Il apparaît donc que le passage du secondaire au collégial ne se fait pas sans heurts pour plusieurs étudiants. Paradis (2000) a dressé un portrait des étudiants en situation d'échecs au collège de Saint-Jean-sur-Richelieu après une session (ils ont échoué plus de la moitié de leurs cours). Ces étudiants sont un peu plus vieux que les autres et les garçons comptent pour 68 % de ces cas. Leur MGS tourne autour de 70 %, mais plusieurs ont obtenu seulement la note de passage pour certaines matières au secondaire, même en français. Une proportion importante de ces étudiants était en session de mise à niveau en Sciences humaines. Seulement 62 % de ces étudiants se sont réinscrits à la session d'hiver.

Paradis a réalisé 25 entrevues auprès d'étudiants en situation d'avis formel afin de déterminer les causes de leurs échecs scolaires. Ces causes varient selon le sexe : les filles échouent parce qu'elles ont des problèmes d'apprentissage ou ont vécu des événements difficiles. Les autres raisons invoquées le sont plus souvent par les garçons. Par exemple, certains disent candidement que le collégial a été pour eux, au début de l'année scolaire, une source de liberté souvent associée au fait de ne plus avoir à aller au cours, ni de devoir faire des travaux. Ils ont remarqué rapidement que ce n'était pas tout à fait le cas, mais ils ont été incapables de reprendre le temps perdu. Les temps libres entre les cours ne servent pas à travailler, mais à traîner à la cafétéria ou à retourner chez eux. Pour eux, le cégep ne devait pas être plus difficile que le secondaire où ils avaient généralement peu travaillé. Reconstituer leur groupe de pairs prend aussi beaucoup de temps pour plusieurs, et cela se fait parfois au détriment de leur présence aux cours. La persévérance représente donc tout un défi pour eux. De même, ils ont des problèmes de choix d'orientation et ils déplorent leur manque de préparation. Autre point à souligner : plusieurs garçons du secteur technique consommaient de la drogue, mais peu ont fait un lien direct entre ce fait et leurs échecs.

Enfin, faut-il se surprendre que la MGS et le temps d'études personnelles comme le disent Terrill et Gingras soient de si bons indicateurs de la réussite au cégep? Ces auteurs présument que c'est sans doute le cas parce qu'ils reflètent plus « qu'une note, mais la somme des investissements personnels dans les études » (2006 p. 76).

Finalement, nous pouvons constater que la réussite et la persévérance scolaires dépendent de plusieurs facteurs, mais elles ne sont pas imputables à un acteur en particulier dans le système scolaire. L'étudiant, son milieu, ses professeurs, de même que l'établissement ont tous un rôle important à jouer pour favoriser la persévérance scolaire. Aucun n'est imputable à lui seul de celle-ci. Les meilleures interventions pour la favoriser doivent donc tenir compte de ce fait. De plus, les étudiants arrivent avec des besoins différents. Aucune mesure de soutien ne peut parvenir à faire persévérer et réussir l'ensemble des étudiants.

1.3 Aperçu des mesures offertes pour favoriser la réussite et la persévérance

1.3.1 Quelques observations

Des interventions variées, mais peu de suivi

Afin de favoriser la réussite des étudiants au postsecondaire ainsi que leur persévérance, de nombreuses solutions et interventions ont été proposées. Celles-ci ont sans doute eu dans bien des cas des impacts positifs, mais il n'en demeure pas moins qu'on leur reproche souvent d'être éclatées et d'être mal coordonnées en plus de concerner trop de personnes à l'intérieur des établissements. Cela est déploré par plusieurs chercheurs qui s'intéressent à cette question (Corriveau, 2005; Sauvé *et al.*, 2006).

Un autre point négatif est qu'elles ont rarement fait l'objet de suivi sérieux. Cela rend donc difficile l'évaluation de leur efficacité. Tinto (s.d.) déplore le fait que les efforts pour augmenter la persévérance dans les collèges américains sont de plus en plus segmentés en différentes mesures, sans aucun lien entre elles, et qu'elles se passent en dehors de la vie scolaire institutionnelle. Il déplore aussi le fait que la persévérance scolaire ne soit pas vraiment prise au sérieux aux États-Unis. Trop souvent, selon lui, un séminaire pour les nouveaux étudiants leur est offert et devrait suffire selon plusieurs établissements à l'intégration des nouveaux étudiants. Mais cela ne constitue pas une mesure suffisante, ni adéquate.

Des méthodologies différentes

Au point de vue de la méthodologie, les études réalisées sur la réussite et la persévérance ne sont pas toujours faciles à comparer et soulèvent certaines questions. Entre autres, la notion de persévérance n'est pas toujours clairement définie et, lorsqu'elle l'est, elle ne l'est pas de la même manière. Sauvé *et al.* (2006, p.787) définissent la persévérance comme la « poursuite continue d'un étudiant dans un programme, l'amenant à sa complétude et à l'obtention d'un diplôme ». D'autres vont la mesurer en tenant compte de la réinscription à la deuxième session. Plusieurs études américaines considèrent que la persévérance peut se mesurer en comptant les étudiants qui se réinscrivent à la troisième session. Shaienks, Gluszynski et Bayard (2008) soulignent qu'on suppose qu'un étudiant qui ne s'est pas réinscrit dans un collège ne persévère pas, mais il peut s'être inscrit dans un autre établissement.

Du côté de l'échantillonnage utilisé par ces études, on peut dire que la plupart des chercheurs ne se sont pas attardés à faire un échantillonnage représentatif de la population étudiée. Souvent, les sujets sont des volontaires ou sont choisis en fonction du fait qu'ils sont inscrits à un cours de psychologie. En plus, certaines études américaines ont été réalisées dans des milieux particuliers comme des collèges religieux (ce type d'établissement existe dans ce pays). Les études réalisées au Québec l'ont été dans différents cégeps, mais souvent, elles portent sur un cégep en particulier. Or, la taille des cégeps varie beaucoup au Québec, de même que l'environnement dans lequel ils sont situés et il est possible que ces facteurs aient un impact sur la réussite et la persévérance. Les recherches menées par Terrill et Gingras (2006) et Roy (2008) se démarquent cependant des autres. Elles ont porté sur un très grand nombre d'étudiants inscrits dans plusieurs cégeps de la province.

1.3.2 Un dépistage précoce : quand et qui cibler?

Agir vite. Voilà une recommandation faite par plusieurs chercheurs qui s'intéressent à la réussite et la persévérance scolaires. Ainsi, Ragusich et Akhras (2000) affirment qu'il est essentiel de le faire dès le début de la première session. Qui sont les élèves à risque? Selon Barbeau (2007, p.42), ces étudiants commencent leurs études « avec un passé scolaire peu positif ». Ils présentent des lacunes en français, sur le plan des stratégies d'apprentissage et d'étude ainsi qu'une orientation vocationnelle peu ou pas définie. Malheureusement, ces élèves hésitent habituellement à aller chercher de l'aide, augmentant ainsi leur risque de ne pas persévérer (Barbeau, 2007).

Comment dépister ces étudiants? Paradis (2000) croit qu'il est facile de faire du dépistage à l'aide de la MGS qui est déjà connue des cégeps, et d'autres tests de dépistage plus en lien avec les attitudes et les comportements scolaires. Paradis (2000) suggère de cibler les étudiants qui ont entre 70 à 74 % de MGS au secondaire pour faire une intervention visant la persévérance puisque la moitié d'entre eux choisissent d'abandonner et que l'autre moitié choisit de persévérer. Ceux qui ont plus de 75 % de MGS persévèrent généralement plus.

Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (2002) s'inquiète du fait que les élèves qui ont les résultats les plus faibles, notamment les garçons, soient les laissés pour compte. Notons que selon la méta-analyse réalisée par Barbeau (2007), les garçons ne bénéficient pas autant que les filles des mesures d'intervention soutenant la réussite et la persévérance scolaires.

Pageau (2005) rapporte qu'on suggère d'intervenir dès le premier trimestre aux États-Unis et que la firme de consultants Noel & Levitz, qui se spécialise dans la persévérance, estime que la décision de persévérer ou non se prend dans les six premières semaines de la session.

1.3.3 Comment faire pour identifier ceux qui auront besoin de soutien?

Terrill et Gingras (2006) suggèrent de ne pas d'utiliser le test *Aide-toi à te connaître* qui est administré dans plusieurs cégeps comme moyen de dépistage, à moins de laisser le choix à l'étudiant de s'identifier. Lorsque ce test est complété par les étudiants, il est bien spécifié qu'il est anonyme. Retirer cette mention pourrait avoir des effets pervers : par exemple, certains étudiants pourraient y répondre différemment afin de ne pas être ciblés comme étant des étudiants à risque par exemple. Ces auteurs suggèrent cependant d'intervenir dès la première session au collégial afin d'augmenter la réussite et de favoriser la persévérance aux études collégiales.

Utilisation du « counseling » et de tests psychométriques

Plusieurs tests psychométriques sont utilisés aux États-Unis pour identifier ceux qui pourraient avoir besoin d'aide lors de leur première session. DeWitz, Woolsey et Walsh (2009) ont fait passer quatre tests à une cohorte de nouveaux étudiants américains : *Purpose-In-Life Test, Part A, College Self-Efficacy Inventory, Scale of Perceived Social Self-Efficacy, General Self-Efficacy Subscale* et le *Marlowe-Crowne Social Desirability Scale*. Selon eux, ces tests pourraient être des outils utiles pour dépister les étudiants qui ont moins de chance de persévérer. De même, Davidson et Beck (2006) ont utilisé le SAO (*Survey of Academic Orientation*) pour dépister les étudiants le plus à risques de ne pas persévérer. Le « *College Student Inventory* » (CSI) pourrait servir d'outil de dépistage selon la firme de consultants Noel & Levitz (Pageau, 2005).

Donghyuck Lee *et al.* (2009) recommandent d'utiliser le « counseling » scolaire ou psychologique pour venir en aide aux étudiants qui ont de la difficulté à s'adapter aux études postsecondaires, notamment ceux qui présentent des troubles de santé mentale. Ils ont remarqué que celui-ci pourrait avoir un impact positif sur la persévérance.

L'utilisation de ces tests à toutes les cohortes au collégial pourrait s'avérer difficile et très coûteuse cependant. Paradis (2000) suggère de réaliser des interventions sur une base individuelle ou en petits groupes avec les étudiants le plus à risque seulement.

Line Cliche (1999) a construit un questionnaire qui se veut un instrument de mesure et d'intervention en lien avec les conceptions de l'apprentissage. Selon elle, l'approche par compétence exige qu'on modifie la conception que les professeurs et les étudiants ont de l'apprentissage. Une enquête auprès d'étudiants du secondaire et de la première année du collégial a révélé que la plupart des étudiants utilisent la mémorisation ou le « par cœur » pour préparer leurs examens. Leurs techniques d'étude sont généralement peu variées et, quelques semaines après un examen, ils avouent ne pas se rappeler la matière alors apprise. Ce questionnaire les interroge donc sur leur comportement en classe et lorsqu'ils doivent étudier. Il pose aussi des questions par rapport aux stratégies d'enseignement qu'ils aiment le mieux.

Le questionnaire comporte 64 questions qui sont divisées en quatre grandes catégories :

« 16 questions sont centrées sur des stratégies d'apprentissage et d'enseignement en profondeur et développent la métacognition; 16 illustrent des moyens d'apprentissage et d'enseignement qui mènent à des apprentissages en profondeur; 16 révèlent des apprentissages en surface; 16 présentent des moyens qui permettent de réussir minimalement un cours, sous l'angle de la note obtenue, mais sans une réelle intégration des apprentissages. » (Cliche, 1999, p. 10).

Le questionnaire donne un profil selon quatre catégories : apprentissage stratégique, en profondeur, en surface et utilitaire. Cliche (1999) affirme que l'administration de ce test en début de session permet d'identifier les lacunes chez les étudiants. Ceux qui le désirent peuvent alors être rencontrés individuellement.

1.3.4 Quelques mesures suggérées pour augmenter la persévérance

Il y a plusieurs mesures qui sont utilisées pour augmenter la persévérance et la réussite scolaires. Barbeau (2007) souligne que les mesures se divisent en deux grands types d'interventions : celles qui sont liées à l'activité pédagogique au quotidien et celles qui sont périphériques à l'enseignement. Par ailleurs, elle souligne que ces mesures doivent modifier les attitudes et les comportements des étudiants qui mènent à l'échec (Barbeau, 2007).

1.3.4.1 Mesures liées à l'activité pédagogique

Une pédagogie de première session

Les statistiques sur les taux de réussite montrent que c'est à la première session qu'ils sont les plus bas (Larose, 2009 ; Tousignant, 2009). Le Carrefour de la réussite au collégial a conçu une série de documents, dont un intitulé *Pédagogie de la première session*², qui s'adressait d'abord aux personnes qui étaient responsables des plans de réussite dans les collèges. On y dit que cette pédagogie « englobe des activités en classe et hors classe et désigne l'ensemble des activités institutionnelles d'accueil, d'intégration, d'enseignement et de soutien à l'enseignement pour les nouveaux étudiants. » (p. 7). Elle concerne les étudiants qui viennent directement du secondaire. Cette pédagogie aurait comme principaux objectifs : de faciliter cette transition, de faire en sorte que la pédagogie dans ces classes soit adaptée à leurs besoins, de les motiver et faire en sorte que les études redeviennent pour eux une priorité et qu'elles permettent de « valider leur orientation professionnelle » (p. 7). Il ne s'agit donc pas d'un nouveau programme ou de contenus supplémentaires, mais d'une façon d'organiser et d'ajuster le contenu afin de permettre aux étudiants de s'adapter au niveau collégial et de favoriser la réussite et la persévérance (Collège Maisonneuve, 1996; Lussier, 2004). Le Conseil supérieur de l'éducation (2002) suggère même d'inclure dans cette pédagogie des éléments qui concernent la confirmation du choix vocationnel.

Accueillir ces nouveaux étudiants revêt donc une grande importance et il n'est pas question ici d'une activité d'accueil au début de la session. Dans l'élaboration de ces activités, on doit évidemment se préoccuper des caractéristiques de ces nouveaux étudiants. On suggère de tenir compte « du processus impliqué dans le rapport des étudiants à leur programme d'études, à l'établissement et à l'environnement social » (Carrefour de la réussite au collégial, p. 8). L'intégration des nouveaux étudiants concerne tout aussi bien leur intégration dans leur programme, dans leur établissement, que l'intégration sociale et leur intégration personnelle. Enfin, l'accueil, l'intégration et la réussite des étudiants sont l'affaire de tous : de l'étudiant d'abord qui doit être engagé dans ses études, mais aussi des administrateurs, professionnels (API, conseillers en orientation, etc.), employés de soutien (cafétéria, bibliothèque, etc.) et des professeurs. De plus, les trois premiers doivent soutenir les professeurs. Le rôle de ces derniers déborde bien au-delà de la classe et cela demande une nouvelle perception de leur rôle. Les professeurs doivent, par exemple, apprendre à bien connaître leurs étudiants et leurs besoins, les aider à mieux s'intégrer, les référer aux personnels en cas de besoin (Lussier, 2004).

Aux États-Unis, de plus en plus de recherches tendent à démontrer l'importance de l'apprentissage actif (« *Active learning* ») sur la persévérance des étudiants (Braxton *et al.* 2000). Celui-ci requiert de questionner souvent les étudiants, de faire des jeux de rôle, d'utiliser l'apprentissage coopératif et de faire des discussions. Il favoriserait aussi une meilleure intégration sociale des étudiants, sans doute parce qu'il repose beaucoup sur le travail en petits groupes. Les étudiants rapportent aussi qu'ils ont la perception d'apprendre quelque chose de plus signifiant avec ces méthodes d'apprentissage. Cette

² Ce document se trouve à cette adresse : http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/guide01.pdf

pédagogie répondrait mieux aux étudiants qui font leur entrée aux études supérieures. Malheureusement, on utilise encore beaucoup les cours magistraux comme unique forme de transmission d'informations. Ce fait était déjà observé en 1994 par Gardner. Paradis (2000a) souligne que les élèves ont plus de facilité de s'engager dans des activités académiques telles les laboratoires ou les devoirs que dans l'étude.

Ragusich et Akhras (2000) croient qu'il est essentiel de développer une pédagogie de première session. Paradis (2000) et le Conseil supérieur de l'éducation (2002) vont dans la même direction. Paradis (2002) suggère que certaines pratiques pédagogiques seraient mieux adaptées aux étudiants qui font leur entrée au collégial. Elle fait des suggestions qui peuvent facilement s'intégrer dans des cours, peu importe la discipline comme donner un échéancier précis des évaluations tout en donnant une rétroaction sur sa performance à l'étudiant. La prise des présences est essentielle selon elle : elle permet de démontrer la nécessité d'être présent au cours. Pour favoriser la prise de notes, elle suggère de commencer par un support visuel et de passer graduellement à des présentations plus orales afin que les étudiants apprennent à prendre des notes de cours. Un plan général présenté au début de chaque cours peut aussi aider les étudiants. Les travaux devraient être accompagnés de consignes claires et, si possible, le professeur devrait montrer un modèle de même que pour les examens.

Selon Tinto (en ligne), pour faire augmenter la persévérance des étudiants, il faut agir à l'intérieur des cours eux-mêmes et non en marge de ceux-ci. Il faut donc changer les conditions éducatives de l'école et rien de moins. Cela demande évidemment un changement profond et à bien des niveaux, mais d'abord et avant tout dans les classes. C'est là que se passe l'apprentissage, et de là viendra la persévérance. Il souligne que celle-ci n'est pas uniquement l'affaire des professionnels des affaires étudiants, mais bien de tous, en commençant par les professeurs qui enseignent en première session. Il y a évidemment des caractéristiques qui ont une influence sur la persévérance, mais les établissements peuvent difficilement les maîtriser. Autant agir dans le domaine où cela est possible.

Tinto (en ligne) offre certaines suggestions afin de favoriser la persévérance. Les étudiants bénéficient beaucoup de connaître clairement les attentes que nous avons envers eux. Ils doivent avoir des directives précises. Toute forme d'appui, tant scolaire que social, peut avoir un impact positif sur la persévérance. Il doit idéalement être intégré aux activités quotidiennes pour être plus efficace. Les étudiants ont besoin d'avoir des rétroactions à propos de leur performance et elles doivent être fréquentes. Cela permet de dépister ceux et celles qui sont plus à risque. Enfin, les étudiants doivent faire des apprentissages qui sont signifiants pour eux. Selon lui, le fait que la matière soit divisée en cours, donc en unités discrètes, ne favorise pas cela. Il suggère même de réaménager les cours afin qu'ils soient structurés selon une thématique qui permettrait un traitement pluridisciplinaire de problèmes. Il parle pédagogie coopérative. Idéalement, il faut aussi mettre à contribution les étudiants afin qu'ils deviennent responsables de leur apprentissage.

Lafortune (2000), dans un compte-rendu sur la pédagogie de première session réalisée à la suite d'un atelier lors d'un colloque de *l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, propose différentes suggestions à apporter dans les cours afin de favoriser la réussite et la persévérance scolaires. On y trouve des propositions en lien avec l'orientation (présentation du programme de l'étudiant avec identification des débouchés possibles), l'importance du plan de cours et une évaluation précoce avec des rétroactions fréquentes, des mesures pour favoriser l'intégration (parrainage avec des pairs par exemple).

Quelques auteurs comme Langevin (1996) soulignent que l'approche américaine où l'on offre un cours d'intégration aux nouveaux étudiants (à risque notamment) semble donner des résultats intéressants. Elle rapporte des suggestions faites par Upcraft et Gardner (1989, in Langevin 1996) pour le contenu de ce cours comme travailler les habiletés intellectuelles, la maîtrise de la langue, faire bien connaître les débouchés, la gestion du stress, favoriser le développement du réseau d'entraide. Elle propose l'utilisation de matériel commun par les différents professeurs qui donnent ce cours de même qu'elle

suggère de les informer sur les différents services offerts aux étudiants. On devrait leur fournir aussi des suggestions d'activités qui peuvent être réalisées afin de développer un sentiment d'appartenance.

Mettre l'accent sur la relation éducative

Selon Roy (2006), la relation éducative joue un rôle significatif dans la réussite scolaire en général. Le Conseil supérieur de l'éducation (cité dans Sylvain, 2001) souligne que la relation éducative au collégial est différente de celle qui est établie au secondaire.

Selon l'étude de Sylvain (2001), la perception qu'ont les enseignants de leurs étudiants contribue à leur motivation et leur engagement dans leurs études. L'étude de Bouchamma (2002) mentionne que les enseignants au collégial attribuent les échecs des étudiants aux facteurs suivants et dans l'ordre : l'étudiant, l'enseignant, l'établissement scolaire et la société. Le *Conseil supérieur de l'éducation* (cité dans Sylvain, 2001) mentionne qu'au-delà de la maîtrise des contenus, les enseignants doivent avoir la capacité de développer des relations respectueuses et d'avoir une disponibilité pour leurs étudiants, une approche rigoureuse et exigeante pour la compréhension des contenus et de la motivation ainsi que de la fierté pour la profession d'enseignant. Il faut noter que l'attitude des enseignants ne peut être le seul facteur expliquant les difficultés scolaires des étudiants (Chassé, 2006). En effet, les étudiants ont aussi un rôle à jouer dans l'établissement d'une relation éducative. Ces derniers ont aussi une perception des enseignants qui peut être teintée de préjugés et de croyances qui influenceront la qualité de la relation qu'ils établiront avec leurs eux (Chassé, 2006). Lorsque questionnés sur le sujet, les étudiants signalent qu'ils veulent être reconnus comme une personne à part entière. (Chassé, 2006). Ils souhaitent aussi un partage des actions éducatives et être partie prenante de leurs apprentissages (Sylvain, 2001). Ce que Sylvain identifie comme être auteur et acteur de ses apprentissages.

Pour les élèves à risque, une relation personnalisée fait en sorte que l'étudiant peut développer une relation de confiance et modifier la perception de ses compétences scolaires (Archambault et Aubé, 1996). Les encouragements des enseignants semblent être un facteur déterminant dans la réussite et la persévérance scolaires (Chassé, 2006 ; Sylvain, 2001).

1.3.4.2 Mesures périphériques à l'enseignement

Activités s'adressant aux nouveaux étudiants

La plupart des établissements postsecondaires font des activités d'accueil afin de favoriser l'intégration de leurs nouveaux étudiants. Certains offrent des cours de gestion de temps ou des conférences.

Le parrainage

Cantin et Dubuc (1995) ont évalué l'impact du parrainage et d'autres facteurs sur l'intégration de nouveaux étudiants au cégep de Joliette-De Lanaudière. Le parrain pouvait être un membre du personnel professionnel, un professeur, un membre de l'administration ou un employé de soutien. Plusieurs étudiants ont dit qu'ils auraient préféré être accompagnés par un pair plutôt que par un adulte. Il faudrait donc penser à offrir l'une ou l'autre de ces options dans ce type d'activités. Au collège Bois-de-Boulogne, des professeurs sont libérés et responsables de l'encadrement des nouveaux étudiants. Lorsque les étudiants à risque sont dépistés par leur enseignant, ils sont rapidement signalés à l'équipe d'encadrement. Cette dernière propose diverses mesures pour les soutenir. Cette mesure semble appréciée tant par les étudiants que par les professeurs, et il a été possible d'observer une augmentation de la réussite chez ces étudiants (CAPRES, 2008). Le collège Ahuntsic a mis sur pied un projet nommé *Option Contact – élèves* qui allait dans ce sens. S'adressant aux étudiants de Sciences humaines, ce projet permet aux étudiants de première année d'avoir des contacts téléphoniques avec des étudiants de troisième et quatrième sessions du programme. Les objectifs poursuivis sont de

favoriser l'intégration sociale, de développer le sentiment d'appartenance et de les référer, si nécessaire, à différents services du collège. Il semble que les nouveaux étudiants aient été très satisfaits de cette mesure (CAPRES, 2008). Le parrainage peut donc être une activité intéressante qui favoriserait une meilleure intégration à la vie collégiale.

Utilisation des TIC

Sauvé *et al.* (2006) ont mis sur pied un grand projet de recherche qui vise à élaborer ce qu'ils appellent un « système d'aide multimédia interactif à la persévérance des études postsecondaires (SAMI@Persévérance) » (p. 798) qui sera accessible dans Internet. L'objectif de ce projet est de fournir aux étudiants, mais aussi aux personnels, une banque d'outils qui encourageraient la persévérance. Les auteurs ont d'abord recensé les différentes activités dont l'objectif est de soutenir les nouveaux étudiants universitaires. Ils tenteront ensuite de déterminer les outils d'aide qui pourraient soutenir la persévérance afin de les intégrer dans ce site web. Ce projet est en cours dans trois universités québécoises et quelques cégeps y participent aussi. Il offre aux étudiants des outils pour les aider de même que du soutien. Ces outils peuvent les aider à résoudre des difficultés de différentes natures : méthodologique, informationnelle, personnelle et motivationnelle. Ils comprennent des outils de communication en temps réel et différé. Les auteurs de cet ambitieux projet espèrent qu'il contribuera à favoriser une meilleure intégration académique, sociale et familiale. Les interventions utilisant des TIC sont-elles plus efficaces que les celles qui ne les utilisent pas? Barbeau (2007) soutient que non. Toutefois, elles ne sont pas moins efficaces. Les TIC sont un moyen tout aussi efficace que les autres moyens d'intervention.

1.3.4.3 1.3.4.3 Activités en lien avec l'orientation scolaire

À leur entrée au collégial, bien des étudiants s'interrogent encore sur leur orientation scolaire particulièrement en Sciences humaines. Des activités en lien avec ce sujet peuvent aisément être offertes aux étudiants afin de les aider à déterminer leur choix de carrière (Paradis, 2000). On suggère d'ailleurs de parler des débouchés potentiels des programmes d'étude dès l'entrée au cégep et le Conseil supérieur de l'éducation (2002, p.63), recommande que l'orientation scolaire s'inscrive « au cœur des stratégies de réussite éducative ». Reconnaissant l'importance de s'occuper des élèves les plus faibles, le Conseil rappelle qu'il faut aussi tenir compte des étudiants qui s'inscrivent dans un programme sans y être réellement intéressés et ce, peu importe leurs résultats scolaires. Trop souvent, les étudiants ne voient pas de lien entre ce qu'ils apprennent et ce qu'ils veulent faire dans la vie (Jean et Rondeau, 2003) et cela peut provoquer des échecs, voire le décrochage scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2002).

Le Conseil supérieur de l'éducation (2002, p.75) souligne que les programmes préuniversitaires « proposent moins d'ancrage avec le monde professionnel. » Il suggère de réinvestir des stratégies utilisées dans certains programmes techniques et de faire, à titre d'exemple, des visites d'exploration, des mini-stages ou du mentorat. Ces activités permettraient aux étudiants de confirmer leur choix vocationnel et de le réajuster si nécessaire. Certains collèges proposent même un cours d'*Initiation aux études universitaires* afin de soutenir leurs étudiants dans leur choix pour leurs études à l'université (Conseil supérieur de l'éducation, 2002).

1.3.4.4 Qu'en disent les principaux intéressés?

Quand on demande aux étudiants de nommer des mesures qui pourraient être mises en place pour les aider, ils aimeraient avoir du soutien en ce qui a trait aux méthodes de travail, à la gestion du temps, du stress et à la maîtrise de la langue écrite et de leurs habiletés en mathématiques (Gingras, 2009 ; Terrill et Gingras, 2006). Les étudiants en situation d'échec en 2003 étudiés par Jean et Rondeau ont fait les mêmes remarques. Les jeunes ont suggéré, entre autres, de développer le sentiment d'appartenance à l'établissement scolaire, de donner davantage de soutien pour leur réflexion sur l'orientation scolaire et d'adapter les stratégies pédagogiques afin de les rendre plus concrètes (Cauchy, 2009 ; Gingras, 2009).

Cependant, Archambault et Aubé (1996) notent que les élèves le plus à risque d'abandonner leurs études sont très réticents à utiliser les mesures d'aide qui leur sont proposées, et ce, même lorsqu'ils sont inscrits dans un centre d'aide, par exemple. Ils se méfient des structures d'aide qui leur renvoient une image d'incompétence et renforcent ainsi leur perception de « mauvais élèves ». Il semble donc que les étudiants se tournent d'abord vers leurs amis dans un premier temps pour obtenir de l'aide dans leurs travaux scolaires. Ensuite, ils iront chercher de l'aide auprès de leurs enseignants (Gingras, 2009). Les étudiants en situation d'échec rencontrés par Jean et Rondeau (2003) disent qu'on ne les pousse pas assez pour qu'ils consultent ces centres d'aide. Certains croient qu'il y a un manque de place et que cela pourrait s'expliquer par le fait que les étudiants forts demandent tout de même d'avoir accès à ces ressources. À tout le moins, il faudrait faire plus de publicité, dans les cours et dans l'établissement, afin de mieux faire connaître ces services.

2 PORTRAIT DES ÉTUDIANTS DE SCIENCES HUMAINES PAR LE PERSONNEL DU CEM

Nous avons rencontré une cinquantaine de personnes qui sont en contact avec des étudiants du programme de Sciences humaines : des professeurs de toutes les disciplines du programme, des professeurs des disciplines contributives et de la formation générale, des API et des membres du personnel (Service aux étudiants et personnel de la bibliothèque). Ces rencontres se sont faites surtout en petits groupes, principalement à l'automne 2009. Il y a eu neuf rencontres en groupes et deux autres professeurs ont été rencontrés individuellement. La durée de ces rencontres était d'environ 90 minutes.

L'objectif de ces rencontres était de faire le portrait général des étudiants du CEM, et non de discuter des cas particuliers. Elles n'avaient pas de prétention « scientifique ». Soulignons que les participants œuvrent auprès de ces étudiants depuis plusieurs années. L'annexe 1 présente les trois thèmes qui étaient abordés au cours de ces rencontres : (1) ce qui distingue les étudiants du programme de Sciences humaines par rapport à ceux des autres programmes; (2) les problèmes particuliers rencontrés par ces étudiants en ce qui a trait à la persévérance et la réussite et (3) les solutions possibles pour leur venir en aide. Soulignons que les discussions étaient libres, c'est-à-dire qu'elles ne visaient pas à répondre aux points de la grille un à un. Les prochaines sections portent spécifiquement sur ces trois thèmes et présentent les principales informations recueillies lors de ces rencontres.

2.1 Qu'est-ce qui distingue les étudiants du programme de Sciences humaines?

2.1.1 Caractéristiques générales

Selon les participants, les étudiants de Sciences humaines forment un groupe diversifié et polarisé : certains sont très faibles alors que d'autres sont très forts. Il y a un donc un clivage important entre eux. Les plus performants sont plus souvent des filles, mais on en trouve également parmi les plus faibles. Les répondants remarquent que, parmi les meilleurs, se trouvent des étudiants plus épanouis et plus curieux que ceux que nous recevions avant. À titre d'exemple, les étudiants qui désirent réussir veulent comprendre et posent des questions. Mais leur manque de maturité est souvent déploré. Plusieurs ne prennent pas le temps de bien faire leur travail d'étudiant ou le font trop rapidement : ils ne lisent pas les textes, ne demandent pas d'explications et démontrent peu d'intérêt pour les contenus de cours. Quelques répondants se demandent même si certains ont les capacités intellectuelles nécessaires pour entreprendre des études collégiales.

Selon les personnes rencontrées, les étudiants se plaignent que les cours ne sont pas assez concrets. Ces derniers ont de la difficulté à saisir les contenus théoriques de certaines disciplines. Ils ont aussi de la difficulté à réfléchir, particulièrement avec les contenus plus abstraits. Ils ont de la difficulté à avoir un raisonnement rigoureux et analytique. Les étudiants ne sont pas aussi habitués à faire des liens et des comparaisons. Ils veulent rapidement comprendre à quoi servent ces contenus. Aussi, paradoxalement, plusieurs ne semblent pas aimer les thématiques abordées dans le cadre des cours.

Plusieurs ont déploré le manque de culture générale des étudiants du programme de Sciences humaines. Ils ont même une connaissance rudimentaire de la culture québécoise. Cela fait en sorte que plusieurs répondants ont le sentiment de devoir combler des lacunes avant de pouvoir leur transmettre certaines connaissances. Certains étudiants ont notamment des lacunes importantes au plan de la géographie et ils ont de la difficulté à localiser différents États. En français, même si certains s'expriment bien, il y a des lacunes au plan de l'écrit.

Les participants notent que plusieurs étudiants de Sciences humaines ne font pas correctement leur « métier d'étudiant » et présentent des lacunes importantes au plan méthodologique. Cela est plus évident à la première session. Ils n'ont pas de bonnes habiletés en lecture et trouvent particulièrement ardue la lecture de textes un peu plus difficiles. Ils sont peu habitués à mémoriser certaines informations. Ils planifient aussi mal les travaux et études à faire.

Enfin, quelques répondants soulignent que les étudiants de Sciences humaines sont généralement plus politisés que ceux des autres profils. Ils sont aussi bien présents au sein des organismes étudiants du Collège, même si cela ne se reflète pas nécessairement au plan de leur niveau d'organisation pour le travail personnel. Néanmoins, il n'y a jamais eu une association étudiante propre à ceux-ci qui ait duré, malgré des efforts faits par le Service aux étudiants du Collège.

Mentionnons toutefois que la plupart des répondants ont souligné que les principaux écueils se situent avec les étudiants de la première session. Plusieurs remarquent qu'une fois ce rite de passage passé, ils ont devant eux de jeunes adultes qui semblent assez bien fonctionner en classe.

Des différences selon les profils

Comme le programme de Sciences humaines comporte des profils différents (*Administration* (jusqu'à cette année avec et sans mathématiques), *Monde* (avec et sans mathématiques) et *Individu*), plusieurs répondants ont souligné les différences entre les étudiants de ces différents profils. Ainsi, les étudiants du profil *Individu* suivent moins le cheminement prévu que ceux du profil *Monde*. Quant aux deux profils d'*Administration*, certains répondants ont remarqué la grande faiblesse de ceux inscrits dans le profil sans mathématiques, particulièrement à la session d'hiver. Néanmoins, les étudiants inscrits dans le profil *Administration* sont généralement plus forts que ceux de Techniques administratives.

Les participants constatent que les étudiants du profil *Individu* ont peu d'intérêt pour les thématiques qui portent sur le monde. Ils voient, par exemple, peu l'utilité d'apprendre l'histoire. Dans les cours, les étudiants du profil *Monde* participent plus aux discussions. Les garçons de ce profil interviennent plus en classe, mais cela ne se traduit pas toujours par la réalisation de meilleurs travaux. Ils suivent aussi moins bien les consignes données par leurs professeurs.

Plusieurs répondants ont abordé le sujet des étudiants inscrits dans l'option sport-études. La grande majorité des étudiants de cette option sont inscrits dans le programme de Sciences humaines. On remarque que les garçons rencontrent beaucoup plus de difficultés que les filles qui semblent être plus « à leur affaire ». Ils ont un objectif, mais à court terme, et ce dernier consiste à continuer la pratique de leur sport. Les personnes rencontrées ont aussi déploré que certains n'aient pas dû être admis à cause de la faiblesse de leur dossier scolaire et qu'ils l'aient tout de même été. Il semble que ces étudiants seraient performants dans leur discipline sportive et que cela est avantageux pour les équipes du Collège. Il ne faut donc pas se surprendre des difficultés qu'ils rencontrent. Dans certains cas néanmoins, ils savent qu'ils doivent réussir s'ils veulent continuer à faire partie de ce programme. Certains ont besoin d'être encouragés régulièrement.

Des différences avec les autres programmes

Selon les répondants, les étudiants de Sciences humaines ont un profil différent de celui des autres programmes du Collège. Ainsi, ils sont généralement plus faibles que ceux inscrits au programme des Sciences de la nature. Ils semblent avoir un bagage de connaissances moins élaboré que ces derniers. En mathématiques par exemple, leur maîtrise en algèbre est moindre. Ils semblent avoir travaillé moins fort au secondaire et cela n'a pas favorisé l'effort qui, pour eux, demeure difficile. Par contre, ils ont généralement une plus grande ouverture sur le monde que ceux des Sciences de la nature, notamment dans les cours de formation générale et de biologie. Ils sont aussi plus actifs en classe que ceux-ci.

Malgré cela, cette ouverture ne se traduit pas par de meilleurs résultats aux évaluations qui semblent moins importantes pour eux. En classe, les étudiants de Sciences humaines ont besoin de stimulation constante de la part du professeur qui doit les distraire du début à la fin du cours. Les professeurs ont l'impression que, pour maintenir leur attention, ils doivent faire un spectacle alors que les étudiants des Sciences de la nature ont l'habitude d'écouter et de prendre des notes. Enfin, certains professeurs ont souligné aussi qu'ils sont moins matures que les étudiants de certains programmes techniques.

2.1.2 Caractéristiques de leur personnalité

Le comportement des étudiants en classe varie, mais plusieurs soulignent que le professeur doit souvent les rappeler à l'ordre, surtout à la première session. Plusieurs parlent souvent en même temps que le professeur donne son cours. Certains étudiants peuvent même être arrogants. Aussi, quand il y a des règles départementales pour la présence en classe, certains étudiants « étirent l'élastique au maximum » pour les retards et les absences.

Quelques répondants mentionnent que plusieurs étudiants semblent « vides » : ils ne savent pas ce qu'ils aiment ou ce qu'ils n'aiment, et ce, pas seulement sur le plan de l'orientation.

Plusieurs professeurs soulignent que les étudiants négocient énormément, et ce, même lorsqu'on leur donne l'opportunité de reprendre un cours ou un examen. C'est un peu comme s'ils espéraient qu'en insistant suffisamment, ils pourraient obtenir ce qu'ils désirent, à leurs conditions.

À la bibliothèque, les étudiants veulent que l'on comble leurs besoins dans les plus brefs délais. Ils écoutent peu lors des formations et exigent d'être servis rapidement. Cette remarque ne concerne pas seulement les étudiants de Sciences humaines.

2.1.3 Réussite et échec

Plusieurs répondants soulignent que les étudiants ont fréquemment la pensée magique quand vient le temps d'évaluer leurs chances de réussir ou d'échouer à leurs cours. Certains étudiants semblent peu conscients de leurs lacunes et de leurs limites. Certains ne comprennent tout simplement pas qu'il leur sera mathématiquement impossible d'obtenir la note de passage. On souligne parfois leur manque de détermination à réussir ce rite de passage qu'est la première session. Plusieurs abandonnent très rapidement.

Quelques répondants ont remarqué que l'échec n'est plus perçu de la même manière qu'avant et qu'il y a une certaine nonchalance par rapport à ce dernier. Quelques étudiants affirment qu'ils se donnent le droit à l'échec et à l'erreur et qu'ils expriment peu de regrets lorsqu'ils échouent. D'autres considèrent que leur échec est entièrement la faute de leur professeur. Certains professeurs parlent d'une approche client qui désresponsabilise les étudiants.

Il existe aussi des différences entre les sexes quant à la réussite. Plusieurs garçons veulent réussir leurs cours, mais en disant ouvertement qu'ils veulent mettre le minimum d'effort. Certains rejettent même la réussite de peur d'être considérés comme des « geeks ».

2.1.4 Engagement dans les études

Les répondants remarquent que l'engagement dans les études semble déficient chez les étudiants de Sciences humaines (certains iront jusqu'à dire que c'est aussi le cas de leur engagement social), particulièrement pour les garçons. Il est bien moindre que celui des étudiants inscrits dans les programmes techniques. Pour plusieurs, l'école ne compte pas vraiment et elle ne semble pas une priorité. Elle serait devenue un « side-line » selon certains participants. La vie sociale et professionnelle semble souvent plus importante et ils privilégient d'autres choses comme les voyages et le travail. Des changements s'opèrent aussi lors de leur passage au cégep. Si, à leur entrée, certains demandent d'être inscrits à plus de cours que ce qu'on leur offre, plusieurs changent d'idée par la suite et sont beaucoup

moins pressés de terminer leur programme. Pour plusieurs, quatre sessions deviennent alors un laps de temps trop court et ils allongent leurs études, parfois bien au-delà de quatre sessions.

Les professeurs constatent que les cours semblent parfois ne pas intéresser les étudiants et qu'ils préfèrent s'amuser avec leur cellulaire ou leur ordinateur plutôt que d'écouter. Plusieurs font du présentéisme et ne semblent pas vraiment savoir ce qu'ils font en classe. Ils n'ont pas vraiment envie d'apprendre. Les travaux ne sont pas faits ou ils sont remis en retard. S'ils sont faits à temps, ils sont faits à la dernière minute et certains étudiants ne se gênent pas pour le dire. Ils sont peu exigeants et ont de la difficulté à soutenir la cadence exigée par leurs différents cours. On a l'impression qu'ils vivent au jour le jour et qu'ils ne planifient pas leur étude. Ils ne posent pas de questions et sont plutôt passifs. Le taux d'absentéisme est élevé parmi les étudiants qui sont les plus faibles. Plusieurs sont aussi en retard régulièrement. Souvent, les étudiants veulent réussir, mais en faisant le minimum d'effort. Quand vient le temps de reprendre un cours, ils ne fournissent pas plus d'effort. L'abandon est souvent facile comme, par exemple, en mathématique.

Les répondants remarquent que tout devient matière à magasiner et que les étudiants se comportent effectivement comme de véritables consommateurs modifiant leurs horaires, changeant de professeurs ou de cours assez fréquemment. Ils désirent souvent un horaire étalé sur le moins de jours possible afin de travailler à l'extérieur. Ils sont peu disponibles pour faire des travaux d'équipe. Certains répondants soulignent que c'est normal puisqu'ils sont entourés de modèles qui agissent ainsi.

On pourrait croire que *Léa* et *Omnivox* sont des outils consultés régulièrement par les étudiants. Certains répondants déplorent que certains étudiants ne se donnent même pas la peine d'aller voir leurs résultats ou les messages envoyés par les professeurs.

Des mesures de soutien sont offertes au cégep dans plusieurs domaines. Plusieurs regrettent néanmoins que ceux qui les consultent soient ceux qui en ont le moins besoin. Les étudiants qui devraient y aller n'en profitent pas.

Le travail à l'extérieur occupe une place importante. On remarque que les étudiants travaillent un plus grand nombre d'heures que jadis (au-delà de vingt heures par semaine). Cela a une incidence sur leur engagement dans leurs études et peut même entrer en conflit avec la réussite. Certains participants croient que l'engagement dans les études est plus faible que celui dans le travail rémunéré. Ces milieux fonctionnent avec des règles différentes. Dans certains cas, l'étudiant accepte sans rien dire ce que son patron lui demande de faire, mais sera beaucoup plus critique par rapport aux demandes de ses professeurs.

2.1.5 Sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance est peu développé parmi les étudiants de Sciences humaines. Il est vrai qu'il s'agit d'un très gros programme comparativement aux programmes du secteur technique où l'on remarque l'inverse. Pour certains répondants, cela n'a rien de surprenant, car plusieurs étudiants sont en fait des « touristes ». Ils viennent, mais s'impliquent peu. Le cégep n'est pas leur milieu de vie et ils sont trop occupés ailleurs. Les participants trouvent qu'il est dommage qu'il n'y ait pas d'association étudiante propre à ce programme. Ce faible sentiment d'appartenance peut aussi expliquer la faible entraide entre les étudiants. Leur grand nombre fait aussi en sorte qu'ils ne connaissent pas ou peu les étudiants de leurs différents cours. Certains répondants remarquent aussi que le programme de Sciences humaines n'est pas une fin en soi, contrairement aux programmes techniques, et que cela pourrait nuire au développement d'un sentiment d'appartenance. Enfin, certains ont aussi souligné que les seuls à avoir développé un certain sentiment d'appartenance sont ceux qui participent aux activités de la mobilité étudiante. Certains ont noté ce sentiment parmi les étudiants de l'option *Passeport-Europe*. Comme ils participent à plusieurs activités ensemble, cela a sans doute un impact sur ce sentiment. Les étudiants ont aussi peu de fierté par rapport à leur programme.

2.2 Les causes influençant la persévérance scolaire

Différentes causes semblent expliquer les problèmes de persévérance chez les étudiants de Sciences humaines. Voici un résumé des pistes proposées par les intervenants du collège.

2.2.1 L'orientation

Plusieurs des intervenants constatent que de plus en plus d'étudiants choisissent le programme de Sciences humaines par défaut : certains disent même que le programme est devenu une destination « touristique » ou un « fourre-tout » pour les ceux qui ne savent pas où aller ou qui n'ont pas de projet d'études. Ils constatent que ceux qui ne persévèrent pas sont généralement ceux qui ne sont pas orientés. Il est à noter que les étudiants du Collège ne sont pas différents des étudiants du réseau : ce phénomène est aussi observé dans les autres collèges.

Parmi les différents profils, il semble que ce soit les étudiants du profil *Individu* qui éprouvent le plus de problèmes d'orientation. En effet, les étudiants du profil Administration et du profil Monde ont généralement une meilleure idée de ce qu'ils veulent faire plus tard.

Le programme de Sciences humaines semble donc être une voie d'exploration pour l'orientation professionnelle pour plusieurs étudiants, car au Collège, il n'y a pas de voie pour les étudiants qui n'ont pas encore déterminé leur orientation professionnelle.

Certains soulignent qu'au secondaire, l'orientation se fait en fonction des notes et non en fonction des champs d'intérêt. Les étudiants « forts » ne sont pas encouragés à s'inscrire dans le programme de Sciences humaines : ils sont plutôt orientés vers les Sciences de la nature. Ce qui a comme conséquence de niveler le programme par le bas et d'entacher sa réputation. Plusieurs participants remarquent que les étudiants de Sciences humaines sont moins motivés que les étudiants de Sciences de la nature ou des programmes techniques. Toutefois, il est mentionné qu'ils ont une approche différente des études : ils sont moins stressés.

D'après les répondants, plusieurs étudiants se retrouvent dans le programme de Sciences humaines alors qu'ils ne savent pas quelles en sont les voies de sortie. Ils ont une méconnaissance des programmes universitaires en Sciences humaines. Entre autres, comme plusieurs programmes universitaires ne sont pas contingentés, ils ont l'impression que c'est le cas de tous les programmes. Or, certains programmes universitaires comme, Psychologie, Psychoéducation et Travail social le sont. Les étudiants doivent donc avoir une cote R élevée pour y accéder. Finalement, les intervenants notent que plusieurs étudiants pensent qu'à 21 ans, ils seront admis automatiquement dans tous les programmes universitaires. Toutefois, ce n'est pas le cas et cela exclut les programmes contingentés.

Les intervenants constatent aussi que d'autres étudiants « font du temps » dans le programme, le temps de trouver leur orientation. Fait à noter, les filles qui éprouvent des problèmes d'orientation ont souvent des problèmes de motivation. Par ailleurs, le programme de Sciences humaines, pour plusieurs étudiants, permet de définir leur orientation professionnelle, parfois même à la dernière session.

Pourquoi choisir le programme de Sciences humaines plutôt qu'un autre, comme le programme de Lettres, Accueil et intégration ou un DEP? Une chose est certaine, d'après les répondants, le programme Accueil et intégration n'a pas une bonne image auprès des étudiants : ils préfèrent être inscrits dans le programme de Sciences humaines. Il faut aussi noter que le programme *Accueil et intégration* est contingenté et qu'il ne peut accepter qu'un faible nombre d'étudiants.

Selon un bon nombre de participants, un autre élément pouvant expliquer le fait que les étudiants choisissent le programme de Sciences humaines est qu'il n'y ait pas de préalable. Certains des jeunes s'y inscrivent, et ce, même si ce n'est pas la place pour eux. De plus, plusieurs des intervenants soulignent la dévalorisation sociale des DEP et la survalorisation de la fréquentation des cégeps ainsi que des

universités. Cela nuit à ceux qui aimeraient poursuivre leurs études dans les programmes professionnels du secondaire. Une autre explication possible serait la pression des pairs qui s'inscrivent au cégep dans le programme de Sciences humaines. Cette pression inciterait les jeunes qui ont un problème d'orientation à s'inscrire dans ce programme parce que « leurs amis y sont ». Outre la pression des pairs, la pression du milieu socioéconomique influence aussi le choix des jeunes : le Collège est situé dans la banlieue montréalaise, donc dans la sphère d'attraction de plusieurs universités, de plus, une partie des parents est scolarisée. Il y a donc plus d'attentes pour que les jeunes poursuivent des études supérieures que dans d'autres milieux. Finalement, le programme de Sciences humaines est parfois un « non-choix » pour un groupe d'étudiants : cela leur évite de prendre des décisions par rapport à leur avenir.

Peu importe le profil, les étudiants qui ont des problèmes d'orientation gardent souvent leurs cours de la formation générale et le cours d'*Initiation à la psychologie* qui peut être crédité par la suite lors d'un changement de programme. On remarque aussi que plusieurs gardent un cours pour être considérés comme « étudiant à temps plein » et maintenir des frais de scolarité moins élevés, mais ils ne s'y présentent jamais.

Par contre, les étudiants qui sont orientés fonctionnent très bien et sont débrouillards. Les professeurs de Langues constatent que ceux qui sont mieux orientés réussissent mieux que ceux qui ne le sont pas.

2.2.2 Préparation pour les études postsecondaires

Plusieurs intervenants indiquent qu'il existe des différences marquées entre les étudiants qui sont issus des écoles privées ou internationales et les étudiants qui viennent de certaines écoles publiques. Ces derniers sont, entre autres, moins prêts à recevoir des savoirs scientifiques ou des concepts abstraits. Les professeurs de mathématiques ont même souligné qu'une partie des étudiants ne savent même pas faire une moyenne. Par ailleurs, plusieurs de ces jeunes n'ont pas travaillé très fort au secondaire et le choc est grand : certains n'ont pas de stratégies d'étude ou de méthodologie de travail. En fait, plusieurs ont l'impression que, s'ils font le minimum, ils vont réussir leurs cours : ils bâclent leurs travaux et se relisent peu.

Il est important de noter que les intervenants déplorent que le Collège n'offre plus d'ateliers pour soutenir les étudiants au plan méthodologique.

Certains étudiants trouvent que ce sont les mêmes matières qu'au secondaire, notamment le cours d'initiation de géographie, et cela les démotive. D'autres étudiants trouvent qu'il y a trop de disciplines dans le cursus et remettent même en question la pertinence de certaines d'entre elles.

2.2.3 Maîtrise de la langue

Un des éléments le plus souvent notés par les intervenants du collège est les difficultés langagières, tant sur le plan de la lecture que de l'écriture. En fait, plusieurs constatent une très grande variation de la maîtrise de la langue : des étudiants sont très forts et d'autres sont franchement très faibles. Certains participants vont même jusqu'à qualifier une partie des étudiants d'analphabètes fonctionnels : ils éprouvent énormément de difficulté à décoder un texte, les consignes de travaux ou encore les protocoles des exercices. Pour les moins forts et les moins rigoureux à l'écrit, on constate que l'oral laisse aussi à désirer : ils manquent de vocabulaire et ne montrent pas d'intérêt pour en acquérir. Il est à noter que plusieurs étudiants démontrent peu d'intérêt pour la lecture. Or, une des principales exigences du programme de Sciences humaines est la lecture de textes. Les professeurs du département de Français et de Littérature mentionnent que les échecs dans leurs cours s'expliquent par les difficultés au plan de la langue. Ils nous rappellent que 30 % de la note est accordée à la qualité de la langue et que plusieurs étudiants perdent une grande partie de leurs points.

Les difficultés langagières se répercutent dans les autres matières. Les professeurs de mathématiques soulignent que plusieurs étudiants ont de la difficulté à lire les problèmes proposés. Les professeurs de philosophie constatent ce même problème : les étudiants comprennent difficilement les concepts abstraits proposés dans les textes.

2.2.4 Adaptation à la vie collégiale

Il s'avère que la transition entre le secondaire et le collégial est difficile, particulièrement en première session, pour plusieurs étudiants inscrits au programme de Sciences humaines. Les problèmes de transition sont accentués par les problèmes d'orientation et le manque de préparation aux études postsecondaires, particulièrement pour les garçons selon les intervenants. Un professeur souligne que la capacité d'adaptation sociale est un bon indice de persévérance scolaire.

L'organisation du milieu collégial est donc un choc pour plusieurs étudiants. L'horaire est un des premiers éléments auxquels les étudiants doivent s'adapter. Au secondaire, les étudiants avaient des cours de 8 h à 15 h, sans « trou ». L'horaire au collégial est différent, avec parfois des trous de plusieurs heures. On remarque que les étudiants font une mauvaise utilisation de ces périodes libres : plutôt que d'étudier ou de faire leurs travaux, ils vont à la cafétéria, flânent dans les corridors, retournent à la maison ou travaillent à l'extérieur.

Contrairement au secondaire où il est possible de se rattraper tout au long de l'année scolaire, une session au collégial dure 15 semaines. Plusieurs comprennent trop tard cette réalité et qu'il faut travailler dès le début de la session pour réussir ses cours.

Un autre élément auquel les étudiants doivent s'adapter est l'encadrement moins serré de la part des professeurs. Ils sont habitués qu'on leur demande si leurs devoirs sont faits, qu'il y ait plus de suivis et de rappels.

Finalement, les répondants soulignent que le Collège est une très grande bâtisse et qu'il peut y avoir moins de contacts humains qu'au secondaire. Les étudiants peuvent être isolés et avoir peu de contacts avec leurs pairs.

2.2.5 Maturité psychologique

Les positions quant à la maturité psychologique sont partagées et certains participants soulignent qu'il faut distinguer les étudiants de première année, première session des autres étudiants. Déjà à la deuxième session, les répondants notent une augmentation de la maturité et ceux qui en manquent détonnent, car ils sont moins nombreux. Les personnes rencontrées remarquent que la maturité psychologique influence la transition du secondaire ou collégial.

Chez les étudiants immatures, les répondants observent une pensée magique et une attitude nonchalante. Ils veulent que les choses soient instantanées. Certains intervenants soulignent le manque de savoir-être des étudiants et notent que cela est plus fréquent chez les garçons que chez les filles. Ils ignorent ce que sont les cours au cégep et arrivent en classe sans le matériel nécessaire (papier, crayon, etc.). Certains ne priorisent pas leurs études : ils achètent du matériel électronique plutôt que le matériel scolaire.

Plusieurs intervenants soulignent que les étudiants du profil *Individu* sont moins autonomes et moins à leurs affaires que les étudiants des autres profils. Par contre, certains répondants soutiennent que nous ne les responsabilisons pas suffisamment. Des professeurs mentionnent que certains étudiants adoptent des comportements qui les amènent directement à l'échec : absentéisme, travaux non remis, etc.

Finalement, les intervenants croient qu'il faut faire la distinction entre le type de motivation à être aux études. Les étudiants qui ont une motivation extrinsèque (c'est-à-dire : pression des parents ou des

pairs, performances sportives qui obligent à fréquenter le cégep...) sont moins engagés et persévérants dans leurs études. Habituellement, ils fournissent un effort minimal. Par contre, ceux qui ont une motivation intrinsèque (choix de carrière ou de profession déjà décidé, désir de réussir...) sont plus engagés, plus persévérants et plus performants. Généralement, ils obtiennent de meilleurs résultats.

2.2.6 Soutien du milieu

Pour les étudiants, le soutien parental est important et influence la persévérance scolaire. Toutefois, le soutien des parents peut parfois devenir une pression qui entrave la persévérance si les parents poussent les jeunes dans un domaine qui ne les intéresse pas ou tout simplement à faire des études collégiales. Il est souligné que les communautés culturelles valorisent davantage les études et la réussite scolaire pour leurs enfants que les milieux francophones moins aisés.

Sur le plan financier, il semble que la grande majorité des étudiants reçoivent un soutien de leur famille. Les intervenants signalent qu'il y a peu d'étudiants qui ont des problèmes financiers au collège.

Par ailleurs, certains intervenants soulignent que tant à la maison que dans la société, il y a une dévalorisation de la connaissance. Il est donc mal vu par les étudiants de constater ou de dire qu'ils ont fait des apprentissages.

2.2.7 Santé mentale

Les différents intervenants rencontrés remarquent la croissance des problèmes psychologiques, de détresse et d'anxiété, et ce, tant chez les garçons et que chez les filles. Toutefois, cette situation n'est pas propre aux étudiants de Sciences humaines, bien au contraire. Cependant, les répondants constatent qu'il y a une méconnaissance des différents services offerts par le Collège : les étudiants ne savent où s'adresser ou encore quels sont les services disponibles.

Les répondants constatent que plusieurs étudiants ont un horaire extrêmement chargé : ils sont exténués et brûlent la chandelle par les deux bouts. Certains intervenants remarquent que les étudiants sont à fleur de peau et qu'il faut faire attention dans la façon de s'adresser à eux pour ne pas les froisser.

Parmi les problèmes mentionnés, notons une augmentation du trouble d'état limite, les problèmes de jeux, la prostitution et les « gangs » de rue.

2.2.8 Emploi

Une très vaste majorité des étudiants ont un emploi rémunéré et plusieurs professeurs trouvent que ce dernier semble prioritaire par rapport aux études. Il faut dire ces emplois induisent un sentiment de valorisation chez plusieurs d'entre eux étudiants: ils se sentent importants et respectés. Certains ont de grosses responsabilités, comme la gérance d'un magasin. D'ailleurs, les cours qui sont dans la plage horaire entre 16 h à 18 h sont moins populaires auprès des étudiants, car ils entrent en conflit avec leur emploi. Plusieurs intervenants mentionnent que les étudiants magasinent leur horaire et même, leurs professeurs afin de satisfaire aux exigences de leurs employeurs!

Les répondants croient que les étudiants qui travaillent le font surtout pour se payer du luxe (voiture, cellulaire, vêtement, etc.) et non pour subvenir à des besoins primaires (logement, nourriture, etc.).

Pour certains intervenants, l'emploi est le pire obstacle à la réussite scolaire. Ils notent que pour persévérer, il faut que la place de l'emploi dans la vie des étudiants ne soit pas plus grande que le projet d'étude.

2.2.9 Aspects pédagogiques

Certains participants rappellent que le modèle collégial a 40 ans et qu'il correspondait à une autre réalité que celle d'aujourd'hui. Ils se questionnent même sur l'impact de la démocratisation de l'enseignement sur la persévérance scolaire puisqu'il y a sans doute maintenant des personnes qui font des études collégiales qui ne l'auraient pas fait auparavant.

Il semble que plusieurs étudiants perçoivent leurs professeurs comme distants. Les professeurs notent toutefois que le nombre d'étudiants dans les groupes a significativement augmenté ce qui, selon eux, a un impact sur la réussite et la persévérance scolaires, mais aussi sur la qualité des contacts avec les étudiants.

On se questionne aussi sur les stratégies pédagogiques utilisées : est-ce qu'elles soutiennent davantage les filles que les garçons? Certains professeurs soulignent les difficultés de concentration des étudiants et la nécessité de faire plus de discipline avec eux.

Les professeurs mentionnent que la gestion de classe est plus difficile avec les étudiants de première session. Certains entrent et sortent des salles de classe comme s'il s'agissait d'un moulin. D'autres ne comprennent pas l'importance du silence et ont de la difficulté avec les règles de fonctionnement. Par exemple, à la bibliothèque, les employées doivent constamment intervenir pour faire respecter le silence. Elles mentionnent toutefois que cette problématique est généralisée à l'ensemble des étudiants, tous programmes confondus. Quelques intervenants s'inquiètent que les bons étudiants soient laissés pour compte au profit des étudiants qui éprouvent des difficultés.

La présence du matériel électronique (cellulaire, baladeur, ordinateur) influence aussi la qualité d'écoute en classe, selon les professeurs. Plusieurs étudiants sont facilement distraits et utilisent ce matériel à d'autres fins que des fins pédagogiques.

2.3 Les pistes de solution pour améliorer la persévérance scolaire

Comment faire pour améliorer la persévérance et la réussite dans le programme de Sciences humaines? Différentes suggestions ont été faites lors des rencontres avec les membres du personnel et des professeurs. Nous les avons divisées en différentes catégories.

2.3.1 Contenu des cours

Selon les répondants, il semble que certains cours sont considérés comme plus difficiles à réussir. Par exemple, le cours *Méthodes quantitatives* (300-360), qui est en fait un cours multi, peut parfois être tellement difficile que certains étudiants changent de programme afin de ne pas avoir à le faire. Les étudiants ont d'ailleurs l'impression qu'il s'agit d'un cours de mathématiques alors qu'il s'agit d'un cours de Sciences humaines. En effet, ce cours pourrait aussi être donné par des professeurs de Sciences humaines, comme c'est le cas dans d'autres collèges. D'autres cours apparaissent présenter peu d'intérêt pour les étudiants, notamment le premier cours de géographie qui revient souvent sur des éléments vus au niveau secondaire.

Il est suggéré d'organiser le contenu de façon à passer du concret vers l'abstrait et aussi de tenir compte du fait que tous les étudiants n'ont pas le même style d'apprentissage et n'apprennent pas de la même façon.

2.3.2 Organisation des cours

La question de l'horaire a souvent été abordée. Différents points ont été soulevés. Par exemple, les horaires comportent des trous et c'est normal. Cependant, les étudiants ignorent comment utiliser ce temps-là. Il faudrait leur expliquer ce qu'ils peuvent faire pendant ces moments. Il pourrait être bon d'indiquer sur l'horaire la mention *Période d'étude*!

Des professeurs ont souvent déploré qu'ils aient des cours entre 15 h et 18 h le vendredi. D'ailleurs certains d'entre eux se questionnent sur la composition de ces groupes : plusieurs ont remarqué que les cours du vendredi de 15h à 18h sont composés d'étudiants doubleurs ou très faibles. De plus, plusieurs étudiants sont absents ou se désinscrivent tout simplement lorsque leur cours est placé à cet endroit dans leur horaire. Les cours qui débutent à 8 h 10 ou à 16 h, pour les cours de philosophie, ne semblent pas être l'idéal. Les étudiants sont moins réceptifs à ces heures. En anthropologie, les cours de quatre heures font peur aux étudiants, mais ils n'aiment pas avoir deux fois deux heures par semaine.

Quand les cours ont une durée de quatre heures par semaine, certains professeurs préfèrent les voir deux fois par semaine et trouvent cela préférable.

Des répondants croient que des groupes fixes pourraient aussi être bons en première session. Idéalement, des groupes plus petits soit environ 30 étudiants par classe permettraient un meilleur encadrement.

2.3.3 Organisation du programme

Les participants soulignent que les grilles ont été prévues pour ceux et celles qui font un DEC en deux ans. C'est un fait qui ne colle plus à la réalité d'aujourd'hui. Certains croient qu'il faudrait penser à proposer des grilles qui s'étalent sur plus de quatre sessions. On peut aussi se demander s'il n'y a tout simplement pas trop de cours chaque session. Il est mentionné qu'en laissant aux étudiants le choix de conserver les cours qu'ils veulent, cela peut avoir des effets pervers. Par exemple, les cours avec les habiletés méthodologiques (DHM) sont là pour les aider à mieux s'organiser. Or, comme ils sont d'une durée de quatre heures, ce sont souvent les premiers à être laissés de côté par les étudiants.

Certains répondants se demandent si les étudiants sont moins intéressés par la première année qui est très générale. La présence de plusieurs disciplines en première année rend peut-être la tâche plus difficile aux étudiants. Lors de la révision du programme, il faudra se questionner sur ces aspects. Il faudra aussi se pencher sur la redondance avec les acquis du secondaire et faire un arrimage avec cet ordre d'enseignement. Cependant, certains déplorent que la tâche des professeurs joue un rôle trop important lors de la révision et que cela empêche la proposition de grilles nouvelles et plus intéressantes pour les étudiants. Pour d'autres, il semble que les étudiants devraient aussi pouvoir faire plus de choix. Le système « cafétéria » était peut-être plus apprécié que les grilles contraignantes actuelles et favorisait possiblement plus la persévérance.

2.3.4 Amélioration du côté des professeurs

Il est déploré que certains professeurs soient mal organisés et que leurs cours soient mal structurés. Cela nuit beaucoup à la persévérance et à la réussite, surtout en première session. Le manque de dynamisme de la part de certains professeurs est aussi noté. Comme le professeur est le premier à pouvoir intéresser ses étudiants, cela peut avoir un impact sur la persévérance et la réussite scolaires. Des méthodes pédagogiques diversifiées sont aussi appréciées comme par exemple l'invitation de conférencier. Des sorties à l'extérieur peuvent aussi susciter l'intérêt des étudiants.

D'après les API, les étudiants trouvent aussi dommage que plusieurs professeurs ne prennent pas la peine d'inscrire les notes dans *Omnivox*. Ces informations sont importantes pour eux, mais aussi pour

les API qui y ont accès et qui peuvent mieux faire le suivi pendant la session. Cela s'applique aussi au suivi des absences.

Les étudiants aiment bien que les professeurs apprennent leur nom. Certains déplorent aussi le fait que les professeurs s'impliquent peu dans certaines activités se déroulant en dehors du cadre des cours, comme les salons DIASH ou la remise des diplômes. Or, ces activités sont importantes pour les étudiants et, lorsque les professeurs sont présents, cela est valorisant pour eux. Les professeurs ont aussi des efforts à faire pour s'adapter aux étudiants.

Il est important de valoriser la langue écrite et parlée. Plusieurs mentionnent qu'il est bon aussi de remettre les points pour encourager ceux qui vont au CAF.

Certains étudiants font remarquer que les professeurs ne sont pas tous pareils quant aux chances de réussir le cours et qu'il y a donc absence d'équité.

2.3.5 Amélioration du côté des étudiants

Plusieurs participants soulignent que plusieurs étudiants semblent peu impliqués dans leurs études et manquent d'intérêt par rapport aux contenus présentés en classe. Ils veulent savoir à quoi servent concrètement les enseignements. Contrairement à la formation technique, cela n'est pas évident à faire pour la formation générale et les cours de Sciences humaines. Les étudiants de la réforme seront peut-être différents néanmoins. Aussi, certains étudiants abusent des MIO et s'attendent à être servis très rapidement.

2.3.6 Informations à corriger ou à donner

Il semble que les étudiants croient parfois à des choses totalement fausses relativement au programme de Sciences humaines et il nous semble qu'il faudrait les rectifier. Voici quelques-unes de ces croyances :

- Le profil *Individu* est meilleur pour entrer à l'université ce qui n'est pas nécessairement le cas. Le choix du profil devrait être fait en fonction des intérêts des étudiants tout en tenant compte des préalables des programmes universitaires convoités.
- Il est possible d'entrer dans n'importe quel programme universitaire à 21 ans. C'est faux et, dans certains cas, ils devront payer pour faire des cours de base qui ne seront pas crédités à leur formation.
- En MQ on dit qu'IPMSH est la suite et en IPMSH, on dit la même chose pour DIASH. C'est faux. Ce sont des cours différents. Il y a un manque d'information à ce propos.
- Le programme de Sciences humaines est suggéré par certains conseillers en orientation comme le choix à faire quand on ne sait pas où aller.

2.3.7 Informations à donner

- Il faut réussir tous les cours pour obtenir le DEC. C'est différent par rapport au secondaire.
- Contrairement à une année scolaire au secondaire, une session, c'est court et les étudiants doivent en être avisés.
- Valoriser l'image des centres d'aide qui sont trop souvent associés à de la récupération comme au secondaire.
- Donner une meilleure image du cheminement *Accueil et Intégration*.
- Il y a une méconnaissance du programme et de ce qu'il demande en temps d'étude.
- L'image du programme est à améliorer.

2.3.8 Pédagogie première session

Les participants sont unanimes. Il y a des problèmes avec les étudiants à la première session, mais ils sont bien moins nombreux à la seconde session. Certains sont pour l'utilisation d'une pédagogie différente pour cette session de transition. Par exemple, il serait plus important de prendre les présences et de vérifier si les devoirs sont faits. Il ne faut pas se gêner pour les « mettre au pas » et leur dire quand ils dérangent. Il ne faut pas négliger de leur répéter qu'ils peuvent venir nous rencontrer, car au secondaire la situation était différente et ils ne sont pas habitués. Les MIO sont aussi utiles, mais il ne faut pas en abuser. Certains étudiants en reçoivent plusieurs par semaine et peuvent trouver cela difficile à gérer. Il ne faut pas aussi oublier le fait que plusieurs étudiants ont des problèmes d'orientation. Lorsque nous en prenons conscience, il faut faire quelque chose pour les aider.

Selon les participants, plusieurs étudiants arrivent au cégep mal préparés pour les études supérieures. Ils ont besoin qu'on leur montre des stratégies d'études. Cela est fait dans les cours porteurs des DHM, mais ils ne sont pas offerts dans tous les profils.

Un calendrier d'évaluation pourrait aussi être très utile pour aider les étudiants qui sont en première session à mieux s'organiser ainsi qu'une concertation entre les professeurs sur les exigences exigées pour les travaux.

D'autres participants estiment cependant qu'il est temps que les étudiants se prennent en main puisqu'ils ont fait le choix de poursuivre des études supérieures. Ils doivent prendre leurs responsabilités et ils doivent s'engager dans leurs études même si cela implique un temps d'arrêt. Il faut les placer devant un choix : travailler et apprendre ou laisser le cours. Certains vont jusqu'à dire qu'il faudrait rehausser nos exigences et qu'il serait temps d'arrêter de secondariser les études collégiales. Les étudiants sont privilégiés de pouvoir poursuivre des études supérieures.

2.3.9 Appartenance

Le programme de Sciences humaines est le plus gros programme du Collège. Depuis plusieurs années, toutes sortes d'expériences ont été tentées pour accueillir les étudiants, dont une activité d'accueil. Malheureusement, les répondants constatent que cette activité n'est pas très populaire et l'est même de moins en moins. Un rappel dans les cours de Sciences humaines pourrait favoriser la participation ou encore, il faudrait peut-être faire l'accueil dans le cadre d'un cours.

Les participants déplorent qu'il existe peu de lieux communs à Sciences humaines, mis à part le laboratoire informatique. Ils sont convaincus qu'un lieu réservé pourrait augmenter le sentiment d'appartenance chez les étudiants. Il serait possible de s'en servir pour faire des conférences, par exemple, et les ouvrir à tous les profils. De plus, il faut trouver des manières de faire participer les étudiants aux différentes activités. Un participant rappelle qu'il serait intéressant de demander aux étudiants ce qu'ils souhaitent et ce dont ils ont besoin. La création d'une association étudiante en Sciences humaines serait intéressante, mais cette voie a déjà été explorée et ne semble pas attirer les étudiants.

2.3.10 Orientation

Pour une grande majorité de répondants, il est clair que le programme de Sciences humaines est la voie que plusieurs étudiants empruntent quand ils ont des problèmes d'orientation. Certains conseillers en orientation du secondaire contribueraient même à ce fait et feraient des suggestions uniquement basées sur les notes et non sur les intérêts réels des étudiants. Il faut donc trouver des moyens de mieux orienter ceux qui y sont et aussi faire des activités sur les voies de sortie dans les universités qui, par ailleurs, demeurent souvent peu connues. Des programmes de DEP peuvent aussi être intéressants pour

certaines étudiants, mais ils sont souvent méconnus et dévalorisés. La création de passerelles vers certains programmes universitaires pourrait être intéressante et motivante pour les étudiants.

Puisque plusieurs étudiants, une fois acceptés dans le programme, ne s'inscrivent qu'aux cours de la formation générale, il semble qu'ils sont à la recherche d'un programme pour s'orienter. Il faudrait trouver un programme qui permettrait à ces étudiants de le faire, mais sans être en Sciences humaines. La voie *Accueil et Intégration* n'est pas choisie par certains étudiants parce qu'elle est perçue comme un choix de perdant.

Les API peuvent aussi leur venir en aide, mais les choix de cours en ligne limitent les contacts avec les étudiants qui pourraient bénéficier de leurs conseils.

2.3.11 Centre d'aide en Sciences humaines

Certains répondants proposent la création d'un Centre d'aide en Sciences humaines. Ce centre pourrait soutenir les étudiants qui ont des difficultés en offrant différents services comme des stratégies d'études, des informations sur les contenus ou encore sur les habiletés méthodologiques.

2.3.12 Hors cégep

Une sensibilisation devrait être faite auprès des employeurs par rapport au fait que de nombreuses d'heures de travail peuvent nuire à la persévérance et à la réussite.

2.3.13 Rôle de l'administration

Selon les participants, les administrateurs pourraient porter plus d'attention aux taux de réussite de certains cours et tenter de régler les problèmes particuliers rencontrés. Ils devraient aussi soutenir davantage les professeurs qui enseignent en première session et reconnaître que leur tâche est différente et qu'ils ont besoin de soutien et de reconnaissance de cette différence. Ainsi, l'obsession actuelle pour la réussite peut parfois être lourde à porter pour les professeurs qui enseignent aux étudiants qui sont en première session. De plus, lorsque l'on ajoute à cela l'obsession pour augmenter la charge individuelle, la situation devient particulièrement pénible pour eux. Il faut souligner qu'il peut être ardu de s'occuper des étudiants qui ont de la difficulté : ils prennent tellement de temps qu'ils empêchent parfois de travailler normalement. De plus, dans une classe, ces étudiants ont un effet d'entraînement et peuvent être très démotivants pour les autres, ce qui crée un poids supplémentaire pour les professeurs qui leur enseignent. Finalement, la majorité des intervenants rappellent qu'il est normal que les étudiants quittent plus souvent les cours de première session, et ce, à cause des différentes raisons relevées par cette recherche. Il ne faut donc pas s'attendre à ce que les cours de première session retiennent autant d'étudiants que les cours des sessions subséquentes.

Tous les répondants s'entendent pour dire qu'il y a un manque de ressources. À titre d'exemple, les API disent qu'elles sont débordées et que leur tâche est plus lourde que dans d'autres cégeps. Elles soulignent que les MIO n'aident pas à alléger leur tâche puisqu'elles en reçoivent beaucoup.

Certains intervenants ont déploré que beaucoup de fonds soient attribués aux programmes de mobilité étudiante. Cependant, ceux-ci ne profitent qu'à une minorité d'étudiants du programme de Sciences humaines. Les participants ne remettent pas en question l'existence de ces programmes, mais plutôt le fait que nous recevons sans cesse un message qu'il y a un manque d'argent pour l'enseignement et pour d'autres projets. Or, chaque année, de nouvelles ressources sont consacrées aux programmes de mobilité.

3 ANALYSE DES RÉPONSES DU SONDAGE AUPRÈS DES ANCIENS ÉTUDIANTS DU CEM

Un des mandats de cette recherche était d'effectuer une enquête auprès des anciens étudiants de Sciences humaines qui n'avaient pas terminé leurs études dans ce programme. Dans un premier temps, nous avons réfléchi à la meilleure façon de les rejoindre. Nous avons d'abord envisagé de faire des « focus groupes » au collège. Après mûre réflexion, nous avons conclu que ces anciens étudiants seraient bien peu nombreux à prendre du temps pour venir nous rencontrer. Nous avons aussi pensé faire compléter un questionnaire directement au cégep. Cependant, il nous a semblé que peu d'entre eux accepteraient notre invitation. Enfin, nous avons décidé de faire un sondage en ligne. Cela nous est apparu comme une solution plus facile à gérer. En plus, nous disposions, pour plusieurs étudiants, de leur adresse personnelle de courriel. Nous avons donc construit le questionnaire et, avec l'aide du technicien, il a été mis en ligne à la fin du mois d'octobre 2009. En fait, cinq questionnaires ont été mis en ligne et ils correspondent à différentes cohortes : 2008-2009, 2007-2008, 2006-2007, 2005-2006 et 2004-2005. Nous avons décidé de nous limiter à ces années.

3.1 Constitution de l'échantillon

Il a été très ardu de constituer notre échantillon pour plusieurs raisons. La première est que le CEM ne dispose pas de données fiables pour les étudiants les plus anciens. Une analyste a d'abord constitué une première banque de noms. Néanmoins, cette liste contenait des noms d'étudiants qui étaient encore inscrits au collège ou d'autres qui avaient déjà obtenu leur diplôme. Il était très difficile de les départager. Nous avons donc fait ce qui était possible dans ces circonstances. Dans bien des cas, l'analyste devait, pour les étudiants des plus anciennes cohortes, déduire s'ils avaient été expulsés du collège. Enfin, nous sommes parties d'une liste qui n'était sans doute pas parfaite, mais il fallait bien procéder.

Après maintes modifications, le nombre final d'étudiants obtenu a été de 2058. Nous avons donc visé obtenir 10 % de ce total. Néanmoins, nous n'avons pu atteindre ce chiffre parce qu'il a été ardu de parvenir à convaincre nos sujets de remplir notre questionnaire. Nous avons pourtant utilisé différents moyens pour tenter de les rejoindre. Parmi ceux-ci, nous avons décidé de faire tirer une carte-cadeau de 50 \$ d'une chaîne de magasins spécialisée en électronique. Les premières tentatives de contacts ont été faites par courriel. Nous nous sommes donc limitées à ceux dont nous avons les adresses (plus les étudiants étaient anciens, moins nous avons leurs adresses de courriel). Tous ces étudiants ont donc reçu l'invitation à remplir le questionnaire au moins deux fois parce que nous avons fait un rappel. Ensuite, nous en avons contacté quelques-uns par téléphone. Certains nous ont alors dit très clairement qu'ils n'étaient pas intéressés, dont au moins un qui avait été expulsé du CEM. Finalement, nous avons fait un envoi postal en décembre afin de maximiser nos chances d'obtenir nos 206 répondants. Cependant, il a fallu nous résigner : plusieurs anciens étudiants ne souhaitaient pas y répondre. Notre échantillon est donc composé de 185 étudiants. Nous aurions dû avoir 59 % de répondants et 41 % de répondantes. Nous avons cependant obtenu 54,6 % de répondants et 45,4 % de répondantes. Les proportions sont donc un peu différentes de ce qui était prévu initialement.

3.2 Caractéristiques des répondants³

L'âge des répondants varie de 17 à 31 ans et la moyenne est de 21 ans. Nous avons compilé le lieu de résidence en fonction du nom de la commission scolaire de la ville où se trouvait l'école secondaire dont provenaient les étudiants. Nous pouvons voir que 95,7 % des répondants habitaient dans les villes environnantes de la Montérégie, ce qui n'est pas surprenant, car nous savons que la proximité est un facteur important quand vient le temps de choisir un collège et le cégep Édouard-Montpetit en particulier.

La plupart des répondants sont nés au Québec (94,6 %). Ceux qui sont nés à l'extérieur sont nés en Côte d'Ivoire, en France, en Haïti, au Mexique, mais certains ont omis de le préciser. Les mères et les pères des répondants sont nés majoritairement au Québec (respectivement 88,6 % et 88,1 %). Ils sont nés en Europe, en Haïti ou au Mexique ou en Amérique du Sud. Quelques-uns seulement sont nés dans d'autres provinces canadiennes, au Moyen-Orient, dans le Sud-est asiatique ou en Afrique.⁴

Plus de la moitié des répondants (55,1 %) vivaient avec leurs parents au moment où ils étudiaient au CEM, ou bien avec un de leurs deux parents (seul ou avec son conjoint) ou en garde partagée (25,9 %). Quelques-uns (8,6 %) vivaient avec un conjoint ou seuls (7 %).

Une plus grande proportion de répondants a déclaré que le revenu familial était supérieur à 75 000 \$ (29,2 %). Ensuite, 24,3 % ont déclaré un revenu familial entre 50 000 et 74 999 \$, 28,1 % entre 25 000 et 49 999 \$. 18,4 % ont déclaré un revenu familial en deçà de 25 000 \$. Parmi ces derniers, la moitié des répondants vivaient seuls. Les autres habitaient avec leur mère ou un colocataire. Au moins quatre d'entre eux vivaient avec des parents qui étaient nés hors du Québec.

Le dernier diplôme obtenu par les parents était plus rarement une maîtrise ou un doctorat (10,3 % des pères contre 3,2 % des mères). Un peu plus de pères détenaient un baccalauréat (18,4 % contre 16,8 % des mères) et un peu plus de mères avaient une scolarité de niveau collégial (24,3 % contre 22,7 % pour les pères), un diplôme d'études professionnelles (16,8 % contre 14,6 %) ou un diplôme d'études secondaires (28,6 % contre 23,2 %). Environ 10 % des pères et des mères n'avaient aucun diplôme.

Nous aurions aimé savoir si les répondants avaient été les premiers à entreprendre des études postsecondaires puisque des informations nous indiquent que cela peut constituer un facteur d'abandon. Cependant, lors de l'analyse de données, nous avons remarqué une incohérence dans les réponses. La question a sans doute été mal formulée ou mal interprétée. Certains ont donc répondu oui alors que leurs parents détenaient déjà des diplômes postsecondaires (nous supposons qu'il est probable qu'ils aient répondu oui s'ils étaient le premier enfant de la famille à avoir entrepris ce type d'études). Dans d'autres cas, les parents n'en possédaient pas, mais leur réponse était négative. Cela est aussi possible si un membre de leur fratrie s'était déjà inscrit à l'enseignement supérieur. Néanmoins, nous pouvons dire que 36,8 % des répondants avaient des parents qui n'avaient jamais fréquenté d'établissements postsecondaires et que 63 % d'entre eux ont dit être les premiers à fréquenter ce type d'établissement.

Les répondants ont fréquenté une école publique dans 72,4 % des cas, alors que 21,1 % ont fréquenté une école privée. 6,5 % ont fréquenté les deux types d'institution.

³ Les résultats détaillés du sondage sont présentés à l'Annexe 2.

⁴ Il aurait été intéressant de comparer ces données avec les données des cohortes admises pour ces années. Cependant, nous ne disposons pas de ces statistiques. Nous y aurions eu accès si le questionnaire Aide-nous à te connaître avait été administré à l'ensemble de ces cohortes, ce qui n'a pas été fait.

Les répondants occupaient pour la plupart un emploi en même temps qu'ils étudiaient. Le plus grand contingent (34,6 %) travaillait entre 15 et 20 heures par semaine. Ensuite, 22,7 % travaillaient entre 10 et 15 heures. 17,3 % travaillaient plus de 20 heures. Environ la même proportion travaillait moins de 5 heures (13 %) ou entre 5 et 10 heures (12,4 %).

3.3 Pourquoi s'être inscrit au cégep?

Nous avons tenté de comprendre ce qui avait poussé ces répondants à s'inscrire au cégep. Nous leur avons offert différents choix de réponses pour lesquels ils devaient donner leur degré d'accord. Voici ce qu'ils nous ont dit :

- Ils avaient majoritairement envie de poursuivre leurs études (61,1 %).
- Un peu plus de 40 % avoue ne pas avoir vraiment rien projeté d'autre (ils sont soit d'accord, soit plus ou moins d'accord).
- Un maigre 4,3 % dit clairement s'être inscrit pour être avec ses amis et 10,8 % sont plus ou moins d'accord. La majorité ne l'a donc pas fait pour cette raison.
- Même si 42 % disent qu'ils ne se sont pas inscrits parce que c'était le désir de leurs parents, 33 % sont plus ou moins en accord avec cette affirmation alors que 11 % l'est. Les parents semblent donc jouer un rôle dans la décision de certains étudiants de s'inscrire au cégep. Un répondant l'a mentionné clairement.
- 61 % disent qu'ils désiraient entreprendre des études universitaires et 24 % sont plus ou moins en accord. On voit donc que la plupart d'entre eux avaient comme objectif de fréquenter l'université.

3.4 Pourquoi les répondants ont-ils choisi le programme de Sciences humaines?

On peut se demander pourquoi le programme de Sciences humaines est choisi par les étudiants. À la suite de discussions avec des API et du personnel, nous avons cru comprendre que les raisons pour choisir ce programme sont diverses. Voici ce que les répondants nous ont appris :

- Près de 20 % des répondants ont admis s'être inscrits dans ce programme sans vraiment le connaître. Un peu plus de 37 % sont plus ou moins en accord avec cela. Il y a là une piste intéressante à suivre. Comment est-il possible de ne pas connaître ce programme alors que l'information est facile à consulter sur Internet ou dans les écoles secondaires? Les soirées *Portes ouvertes* et les journées *Tout un programme* ont pourtant comme objectif de mieux faire connaître le programme.
- Les répondants ne se sont pas inscrits dans le programme de Sciences humaines pour suivre des amis (67 %). Cela va dans le même sens que la question dans la section précédente qui portait sur le même sujet.
- En plus, le programme de Sciences humaines n'était pas le seul programme où ils pouvaient s'inscrire (57,8 % plus 22,7 % qui ont répondu que cela ne s'appliquait pas). D'autres options s'offraient donc à eux.
- Ce programme constituait aussi pour près de la moitié d'entre eux leur premier choix. Néanmoins, un peu plus de 17 % ont dit qu'ils avaient été refusés ou qu'ils n'avaient pu s'inscrire dans le programme de leur choix. Pour eux, venir en Sciences humaines était sans doute une option moins intéressante.

- Par contre, 33 % ont dit qu'ils comptaient faire principalement leurs cours de la formation générale et 26,5 % étaient plus ou moins en accord avec cette affirmation. Cela suscite bien des questions. On peut se demander pourquoi ils se sont inscrits dans le programme de Sciences humaines en particulier. On voit que, pour plusieurs, ce programme est une voie qui peut servir de porte d'entrée vers d'autres programmes. En fait, ces étudiants ne conserveront que leurs cours de base et ne feront pas ou peu de cours de sciences humaines. On peut se demander pourquoi ils sont considérés comme des étudiants de ce programme.
- Environ 27 % ont suivi la recommandation de leur conseiller en orientation pour choisir le programme de Sciences humaines alors que 45,4 % n'étaient pas d'accord avec cette affirmation.
- 8,6 % des répondants estimaient que les cours seraient faciles dans ce programme et 25,4 % étaient plus ou moins en accord avec cette affirmation. Cela nous montre qu'il y a encore une lacune au sujet de ce qu'est le programme de Sciences humaines et des efforts qu'il faut consentir pour réussir.
- Plus de la moitié affirment ne pas avoir suivi les conseils de leur entourage lorsqu'ils se sont inscrits. Cela laisse supposer que la décision venait d'eux-mêmes. En outre, plus de la moitié affirment qu'ils n'avaient pas vraiment d'amis dans le programme.
- 26,5 % des répondants sont d'accord avec le fait qu'ils se sont inscrits en se disant qu'ils s'orienteraient subséquemment et 29,5 % était plus ou moins d'accord aussi avec ce fait. Cela va de pair avec la réponse relative aux cours de la formation générale. Il y aurait un problème dans l'orientation professionnelle pour plus de la moitié des répondants. Voilà une autre piste intéressante à explorer.
- Les répondants pouvaient aussi écrire des commentaires à la suite de cette section. Il est clair que le fait de venir au cégep, pour certains d'entre eux, était basé sur des besoins particuliers. Citons notamment le cas de trois répondants qui ont affirmé qu'ils y sont venus pour jouer au football ou pratiquer des sports ou d'un autre cas qui désireait avoir accès à une université anglophone et qui avait besoin d'un cours particulier. Souvent, ils ont mentionné clairement que leur objectif était de s'inscrire par la suite dans un autre programme pour lequel l'entrée n'était pas possible à ce moment de leur parcours. Pour d'autres, il est clair que le choix était lié au fait qu'ils n'avaient pas encore décidé ce qu'ils désiraient faire plus tard. Le programme de Sciences humaines devait donc les aider à cheminer à ce propos. Plusieurs ont aussi mentionné qu'ils aimaient les cours de sciences humaines. Un seul a dit que le cégep ne servait à rien!

3.5 Questions relatives aux contacts relationnels pendant le séjour au cégep

Comment les étudiants ont-ils trouvé leurs contacts avec leurs professeurs et les autres membres du personnel lors de leur passage au CEM?

- 35,1 % ont trouvé les contacts avec leurs professeurs chaleureux alors que 11,4 % n'étaient pas d'accord avec cette affirmation. Plus de la moitié était entre les deux.
- 48,1 % ont trouvé les contacts avec leur API chaleureux. Peu étaient en désaccord (7,6 %). Les mêmes tendances sont observées avec les autres membres du personnel (cafétéria, bibliothèque...).
- En ce qui concerne les contacts avec le Service aux étudiants, 46,5 % des étudiants ont répondu que cela ne s'applique pas. Nous présumons qu'ils n'ont pas eu de contact avec ce service. Sinon, 33 % ont trouvé les contacts chaleureux ou ils étaient plus ou moins d'accord (16,8 %).
- En ce qui a trait aux contacts avec les autres étudiants, 45,9 % les ont trouvés positifs ou plus ou moins positifs (42,7 %).

Les problèmes relationnels ne semblent donc pas être la principale source d'abandon.

3.6 Questions sur les motifs d'abandon

Nous avons d'abord demandé aux étudiants s'ils avaient décidé volontairement d'interrompre leurs études ou s'ils avaient été expulsés du collège. Nous aurions préféré ne pas recueillir les informations de ces derniers, mais il n'a pas été possible d'avoir cette information lors de la constitution de notre échantillon. 10,8 % de nos répondants était dans cette situation.

La plupart des répondants ont abandonné leurs études après la première (46 %) et la deuxième session (46 %). Néanmoins, 71,9 % d'entre eux ont tout de même poursuivi leurs études par la suite, mais 22,2 % ont dit qu'à ce jour, ils les avaient complètement abandonnées.

Le questionnaire proposait alors différents facteurs aux répondants qui auraient pu contribuer au fait qu'ils ont abandonné leurs études en Sciences humaines au CEM.

- Des problèmes de motivation sont soulignés pour expliquer près de la moitié des cas d'abandon (48,6 %). Si l'on tient compte de la catégorie plus ou moins d'accord, ce sont plus de 75 % d'entre eux qui sont concernés par ce facteur. Voilà une observation intéressante. C'est la réponse où nous avons eu le plus haut taux de personnes en accord avec un énoncé dans cette section.
- 38,9 % des répondants ne voyaient pas où les conduirait le programme de Sciences humaines et 21,1 % étaient plus ou moins d'accord. Encore une fois, il semble y avoir une méconnaissance du programme et de ses débouchés possibles. C'est la seconde réponse à avoir obtenu le plus haut taux de personnes d'accord.
- Près de 20 % des répondants n'aimaient pas la matière enseignée et 40 % sont plus ou moins en accord avec cette affirmation. Cela n'est pas négligeable. Pourtant, ces étudiants avaient déjà eu certains cours dans certaines disciplines des Sciences humaines au secondaire. Aimaient-ils ces cours alors?
- Près de 12 % des répondants admettent avoir une mauvaise connaissance du programme de Sciences humaines et près de 26 % sont plus ou moins d'accord avec cette affirmation. Il semble donc y avoir un manque d'information par rapport aux objectifs poursuivis dans ce programme et aux cours qu'il contient.
- Les cours de Sciences humaines comportent beaucoup d'exposés magistraux. Nous avons voulu savoir si les répondants estimaient qu'il y en avait trop. 10,8 % ont acquiescé et 25,4 % était plus ou moins d'accord.
- Le quart des étudiants consultés estiment que les Sciences humaines n'étaient vraiment pas faites pour eux. Si nous ajoutons les plus ou moins d'accord, c'est la moitié qui est en faveur de cette affirmation. On pourrait faire un lien ici avec des problèmes d'orientation.
- Le manque d'habiletés méthodologiques a été un facteur important pour 20,5 % des étudiants et pour près de 50 % si on ajoute les plus ou moins d'accord. Il semble donc que certains étudiants ne se sentent pas bien outillés sur le plan méthodologique pour entreprendre des études collégiales.
- La transition entre le secondaire et le collégial est parfois difficile notamment sur le plan de l'horaire. Pourtant, 60,5 % ont dit ne pas avoir eu de la difficulté à s'adapter à cette transition. Seulement 12,4 % ont trouvé cela plus difficile et 16,2 % plus ou moins difficile.
- Même si près de la moitié des répondants (48,1 %) affirment ne pas avoir eu de la difficulté à se mettre rapidement au travail, 18,4 % admettent avoir trop tardé et 22,2 % était plus ou moins d'accord avec cette affirmation.

- Plus de la moitié des répondants estiment qu'ils étaient habitués à étudier avant d'entreprendre leurs études collégiales. 15,1 % néanmoins ont admis avoir trouvé cela difficile et 20 % étaient plus ou moins d'accord.
- L'absentéisme a constitué un facteur important pour 12,4 % des répondants. 14,1 % sont aussi plus ou moins d'accord. Certains étudiants manquent donc beaucoup de cours et estiment que cela a un impact par la suite sur leurs études.
- Un peu moins de 5 % des répondants admettent ne pas avoir été allés consulter les centres d'aide et ce, même lorsqu'un professeur leur en avait fait la suggestion et 10,8 % étaient plus ou moins d'accord.
- Un peu moins de 18 % affirment que leur maîtrise insuffisante du français leur a plus ou moins nui. Ce pourcentage grimpe à 34% si nous incluons les plus ou moins d'accord.
- Près de 12 % ont estimé que la charge de travail était trop lourde et 24,3 % étaient plus ou moins d'accord. Un manque d'information sur cet aspect est donc observé.
- Seulement 7,6 % ont dit avoir eu des problèmes d'apprentissage quoique 14,6 % étaient plus ou moins en accord. Le Casa aurait pu les aider, mais il n'était pas encore ouvert pour les cohortes les plus anciennes.
- La plupart des étudiants n'ont pas eu de la difficulté à se faire des amis, mais cela aurait tout de même été difficile pour 8,6 % d'entre eux.
- Puisque le CEM est un gros collège et qu'il n'est pas toujours facile de s'y retrouver, nous avons demandé si cela avait eu un impact sur les étudiants. À peine 2,7 % ont dit que cela les avait affectés. La taille du cégep aurait donc peu d'impact sur l'abandon.
- Aussi, 6,5 % des répondants ignoraient où demander de l'aide pour régler leurs problèmes alors que 13,5 % était plus ou moins d'accord avec cet énoncé. Les services du collège seraient donc mal connus par certains d'entre eux.
- 57,8 % ont dit avoir un soutien financier de leurs parents alors que les mêmes proportions (10,3 % pour chacune) ont rapporté que les parents ne les soutenaient pas ou qu'ils étaient plus ou moins d'accord avec cette affirmation. Parmi ceux-ci, neuf vivaient avec leur mère seule ou avec celle-ci et son conjoint et neuf vivaient seuls. Enfin, neuf ont coché la case « autres » qui regroupe différents cas comme vivre en famille d'accueil, avec un conjoint ou un colocataire. Ce sont ceux-ci qui ont répondu que le soutien financier des parents était inadéquat.
- Moins de 20 % ont dit ne pas avoir le soutien moral de leurs parents alors que plus de 61 % estime que ce n'était pas le cas. Par contre, un peu moins de répondants ont dit ne pas avoir le soutien de leurs amis.
- Plusieurs étudiants occupaient un emploi pendant leurs études. 10,8 % estiment que celui-ci interférait avec leurs études et 18,9 % estiment qu'ils étaient plus ou moins d'accord avec cela. Néanmoins, la moitié croit que leur travail n'interférait pas avec leurs études. Une analyse plus détaillée des réponses montre en outre que 17 étudiants qui ont répondu que cela interférait travaillaient plus de 20 heures par semaine et que 27 travaillaient entre 15 et 20 heures.
- Cependant, 10,8 % affirment préférer travailler plutôt qu'étudier et 25,4 % étaient plus ou moins en accord. Cette donnée est intéressante puisque plusieurs intervenants au cours des « focus groupes » ont souligné que les étudiants avaient relégué les études au second plan dans leur vie.

- 13 % ont dit avoir eu des problèmes financiers lorsqu'ils étaient au CEM et 16,2 % étaient plus ou moins d'accord. Rappelons que 18,4 % des répondants ont déclaré avoir habité dans un foyer où les revenus étaient inférieurs à 25 000 \$. Plusieurs de ceux qui ont rapporté avoir eu des problèmes financiers vivaient seuls.
- Peu d'étudiants rapportent qu'ils ont eu des problèmes de transport (3,2 % était d'accord et 8,6 % était plus ou moins d'accord). Ceux qui ont rapporté ces problèmes habitaient à Longueuil et Saint-Hubert (pourtant, ces deux villes ont un réseau de transport collectif assez élaboré), Anjou, Candiac, Chambly, Delson, Lachine, Marieville, Mont-Saint-Hilaire, Sainte-Julie, Saint-Basile-le-Grand, Saint-Constant, Saint-Jean-sur-Richelieu et Verchères. Nous savons que les transports collectifs ne sont pas très faciles d'accès pour les autres villes mentionnées.
- Une cote R minimale est nécessaire pour être admis dans certains programmes universitaires. 14,6 % des répondants rapportent avoir abandonné en partie parce qu'ils savaient que leur cote serait insuffisante pour entrer dans le programme universitaire convoité et 20,5 % estiment que cela a plus ou moins contribué à leur abandon.
- L'accès à certains programmes universitaires est parfois possible à 21 ans. Cela peut constituer un motif d'abandon pour certains. Plus de 21 % ont dit que cela avait eu un impact sur leur abandon. Cependant, certains d'entre eux croient que ce sont tous les programmes qui sont admissibles alors qu'il faut détenir un DEC pour être admis dans plusieurs programmes.
- Des problèmes de santé physique ou mentale ont contribué à l'abandon dans 6,5 % des cas. 5,4 % rapportent qu'ils sont plus ou moins d'accord avec cela. Certains ont précisé qu'ils avaient souffert d'anxiété ou de dépression.
- Des problèmes familiaux sont plus fréquents : 8,6 % rapportent qu'ils ont contribué ou plus ou moins contribué (13 %) à leur abandon. Des résultats à peu près similaires ont été observés pour les problèmes avec les amis ou un amoureux.
- Certains étudiants doutent de leur capacité à réussir leurs études. 14,1 % d'entre eux ont été en accord et 22,2 % ont été plus ou moins en accord avec cela.
- Enfin, un seul répondant a rapporté avoir été plus ou moins en accord avec le fait qu'il aurait été victime de discrimination.

Les commentaires donnés à la suite de ces questions nous ont aussi appris les faits suivants :

- Pour deux d'entre eux, les professeurs étaient vraiment moches et pour quelques-uns aussi, la matière était trop de base et très ennuyante.
- Certains ont ensuite décidé de faire un DEP ou une AEC.
- Le cours de MQ était trop difficile pour deux d'entre eux, le cours de français de même que le cours de philosophie étaient trop ennuyants.
- Des troubles d'apprentissage (dyslexie) ou des problèmes de drogue ont contribué à l'abandon du programme.
- Un a trouvé les travaux à faire trop abstraits.

3.7 Différences entre les garçons et les filles

Des recherches sur la persévérance et la réussite montrent que les garçons et les filles diffèrent par rapport à celles-ci. Nous avons donc effectué une comparaison des résultats des garçons et des filles qui avaient répondu au sondage. Nous avons regardé les écarts de plus de 5 % entre les sexes, mais en regardant le total pour les deux premiers choix de réponse (d'accord et plus ou moins d'accord). Parfois, nous avons aussi regardé les résultats de la catégorie « en désaccord ». Seules les réponses aux questions de la dernière partie du sondage ont été examinées. Cette partie portait spécifiquement sur les motifs d'abandon. Une comparaison des réponses des répondants et des répondantes a fait ressortir les constats suivants :

- Les filles sont un peu plus nombreuses à être retournées aux études après avoir abandonné le programme de Sciences humaines comparativement aux garçons (75 % contre 69 %).
- Les garçons disent avoir plus de problèmes de motivation (78 % contre 70 % des filles).
- Les filles étaient plus nombreuses à ne pas aimer la matière enseignée (63 % contre 53 % des garçons).
- Les filles ont dit mieux connaître le programme de Sciences humaines (39 % étaient contre le fait de dire qu'elles ne le connaissaient pas alors que 52 % des garçons ont dit cela).
- Plus de garçons étaient en accord avec le fait qu'ils étaient mal outillés au plan méthodologique (27 % contre 15 %). Les filles étaient plutôt en accord avec cette affirmation (26 % contre 18 % des garçons). Les garçons semblent donc exprimer plus clairement cette lacune au plan de la préparation préalable aux études collégiales.
- Plus de filles ont exprimé avoir eu de la difficulté à s'adapter au nouvel horaire d'étude (31 % contre 26 % des garçons).
- Plus de garçons ont dit qu'ils avaient trop tardé à se mettre au travail (45 % contre 33 % des filles).
- Plus de garçons ont dit être en accord avec le fait qu'ils n'étaient pas habitués à étudier (18 % contre 10 % des filles).
- Plus de filles que de garçons ont affirmé que la charge de travail était trop importante (41 % contre 30 % des garçons).
- Plus de filles ont dit qu'elles éprouvaient des difficultés d'apprentissage (26 % contre 20 % des garçons) et qu'elles ont aussi éprouvé plus de difficultés à se faire de nouveaux amis (31 % contre 24 %).
- Un peu plus de filles (25 % contre 19 % des garçons) ont affirmé ne pas avoir eu le soutien financier de leurs parents. Cela appuie aussi le fait que 57 % des garçons ont dit ne pas avoir éprouvé de problèmes financiers contre 45 % des filles.
- Plus de filles ont dit que leur travail à l'extérieur interférait avec leurs études (34 % contre 25 % des garçons). En regardant leur réponse à la question qui portait sur le nombre d'heures travaillées, il appert qu'elles étaient plus nombreuses à travailler plus de 20 heures par semaine (20,2 % des filles comparativement à 14,6 % des garçons). Elles étaient aussi moins nombreuses à travailler entre 0 et 5 heures par semaine (10,7 % contre 16,5 % des garçons).
- Plus de filles ont rapporté avoir eu à ce moment des problèmes de santé mentale ou physique (23 % contre 17 % des garçons).

- Moins de filles (48 %) que de garçons (60 %) étaient en désaccord avec le fait d'avoir eu des problèmes familiaux importants et plus d'entre elles (23 %) ont dit avoir eu des problèmes avec les amis ou leur amoureux (contre 18 % des garçons).
- Plus de filles ont aussi douté de leur capacité à réussir leurs études (41 % contre 28 % des garçons).

3.8 Discussion

Les résultats du sondage viennent corroborer plusieurs informations recueillies lors des lectures faites en préparation à la rédaction de celui-ci. Nous reprenons ici la typologie utilisée dans l'état de la question.

3.8.1 Catégorie « personnel »

Comme observé dans les milieux collégial et universitaire, le fait d'être un garçon est plus souvent associé à l'abandon scolaire. Notre échantillon incluait d'ailleurs plus de garçons puisqu'il y en a plus qui n'avaient pas poursuivi leurs études en Sciences humaines. Les répondantes du sondage ont aussi poursuivi plus leurs études que les garçons après avoir laissé le programme de Sciences humaines. Cela n'est donc pas surprenant et vient donc corroborer les résultats des recherches faites, entre autres, par Sauvé *et al.* (2006) et de Statistique Canada (2008) sur la question.

Il n'est pas surprenant que le motif d'abandon le plus souvent invoqué par les répondants soit le manque de motivation. Ce facteur est sans doute l'un des plus fréquemment cités pour expliquer l'absence de persévérance aux études. Ce sondage montre qu'il y a un sérieux problème de motivation chez les garçons de même que chez les filles, quoiqu'il soit un peu moindre. La motivation est un facteur important qui a déjà été étudié par Terrill et Gingras (2006) et Boisvert et Paradis (2008) notamment. Elle peut être en lien avec d'autres facteurs comme le fait de ne pas trop savoir vers quoi conduisent les études. D'ailleurs, 38,9 % des étudiants ignoraient où ces études en Sciences humaines les conduiraient et 21,1 % étaient plus ou moins d'accord avec cette affirmation. Cette proportion est considérable et va dans la même direction que les résultats de l'enquête du Conseil supérieur de l'éducation (2002). Néanmoins, 61 % des répondants ont dit qu'ils avaient envie d'entreprendre des études universitaires et que le programme de Sciences humaines n'était pas la seule option pour plusieurs d'entre eux. En plus, ce programme constituait pour la moitié d'entre eux leur premier choix. En dépit de cela, nous avons été surpris de voir que plus de 59 % des étudiants comptaient faire seulement leurs cours de la formation générale. Cette donnée va à l'encontre des réponses données à d'autres questions.

Jean et Renaud (2003) remarquent que la motivation est souvent en lien avec l'orientation. Les étudiants qui n'ont pas encore décidé de leur cheminement scolaire sont souvent moins motivés à poursuivre leurs études qui sont moins signifiantes pour eux. On dit souvent que le programme de Sciences humaines accueille des étudiants qui ignorent dans quels domaines se diriger. Le sondage démontre que plus de 54 % des répondants ont dit qu'ils s'orienteraient subséquemment. C'est beaucoup. La moitié des répondants ont aussi estimé que les Sciences humaines n'étaient pas faites pour eux. Un pourcentage si important ne peut que révéler certains problèmes d'orientation. De surcroît, plusieurs répondants (57 % si on tient compte des réponses d'accord ou plus ou moins d'accord) semblent s'être inscrits en Sciences humaines avec une mauvaise connaissance du programme.

Un autre fait observé qui aurait pu contribuer au manque de motivation est que 60 % des répondants sont d'accord ou plus ou moins d'accord avec le fait qu'ils n'aimaient pas la matière enseignée. Il est difficile de se motiver à poursuivre ses études quand l'objet d'étude présente peu d'intérêt.

Un autre aspect qui ressort de l'analyse des résultats de ce sondage concerne la santé mentale et physique. En fait, peu d'étudiants ont fait un lien avec la santé physique. Certains ont par contre clairement déterminé des problèmes de dépression et d'anxiété. Ces conditions concernent plus les filles et cela est un phénomène déjà rapporté par Marcotte (cité dans Forget, 2009) qui affirmait que ce problème touche plus de 20 % des filles au secondaire. Des recherches réalisées aux États-Unis montrent que la maladie mentale touche entre 12 à 18 % des étudiants américains (Doughyuck Lee *et al.* 2009).

Enfin, certains étudiants doutent de leur capacité à réussir et ce sont particulièrement les filles qui ont souligné ce facteur (41 %).

3.8.2 Catégorie « apprentissage »

La préparation préalable aux études collégiales a un impact sur la réussite et la persévérance. Il n'est donc pas surprenant que les répondants aient relevé ce facteur comme motif d'abandon. Ainsi, des manques de connaissances en habiletés de travail intellectuel sont notés, plus particulièrement par les garçons. Il est plus que probable que des lacunes dans ce domaine aient une incidence directe sur la réussite des études collégiales.

L'étude réalisée par Shaienks, Gluszynski et Bayard (2008) indique que la MGS est un facteur déterminant de réussite, mais que le temps passé à étudier l'est aussi. Terrill et Gingras (2006) ont aussi noté ce fait. Les garçons consultés rapportent qu'ils étaient peu habitués à étudier (18 % contre 10 % des filles). Environ 40 % des répondants estiment qu'ils ont trop tardé avant de se mettre au travail. Même si plus de la moitié des répondants estiment qu'ils étaient habitués à travailler avant leur entrée au collégial, il n'en demeure pas moins que 15 % ont trouvé qu'ils ne l'étaient pas et qu'ils ont trouvé difficile ou plus ou moins difficile de s'y mettre (20 %). Plus de filles que de garçons ont jugé que la charge de travail était trop importante (41 % contre 30 %).

Environ 21 % des répondants ont dit qu'ils étaient d'accord ou plus ou moins d'accord avec le fait d'avoir éprouvé des problèmes d'apprentissage, et ce motif est invoqué plus souvent par les filles tout comme l'avait noté Paradis (2000).

Les cégeps disposent de centres d'aide afin de soutenir les étudiants en difficulté. On remarque que ceux qui consultent le plus ces centres sont souvent des étudiants qui ne sont pas en difficulté. Les répondants ont ainsi dit qu'ils avaient peu consulté ces centres, même si leur professeur leur avait suggéré (environ 15 %).

La maîtrise du français n'est pas un motif qui a été discuté lors de la rédaction de l'état de la question. Pourtant, plusieurs professeurs qui ont participé aux focus groupes ont souligné la grande importance de la maîtrise de la langue, peu importe la discipline enseignée. Environ 34 % des répondants ont dit qu'ils étaient d'accord ou plus ou moins d'accord avec le fait que la maîtrise de leur français était insuffisante.

Enfin, les répondants de l'étude de Boisvert et Paradis (2008) avaient souligné que ce serait bien que les professeurs varient leurs méthodes pédagogiques. Un peu plus de 35 % de nos répondants ont dit qu'ils considéraient que les cours comportaient trop d'exposés magistraux.

3.8.3 Catégorie « interpersonnel »

Nous avons posé quelques questions aux répondants par rapport à leur intégration sociale et aux relations qu'ils ont établies avec leurs pairs, leurs professeurs ou les autres membres du personnel. Paradis (2000a) a souligné que certains étudiants attachent beaucoup d'importance à l'établissement de leur réseau social. Néanmoins, ce facteur n'est pas ressorti comme un facteur important dans ce sondage.

Les répondants se sont dits satisfaits des contacts qu'ils ont eus avec leur API, le Service aux étudiants et les autres membres du personnel. Leurs réponses sont plus nuancées pour les professeurs. Les contacts avec leurs pairs ne sont pas apparus comme difficiles, mais les filles ont davantage souligné qu'il avait été difficile de les établir. Les problèmes relationnels ne semblent donc pas être la principale source d'abandon.

3.8.4 Catégorie « familial »

Le soutien parental peut être un facteur important pour la persévérance. Néanmoins, 20 % des répondants ont dit qu'ils n'avaient pas le soutien moral de leurs parents. Certains estiment même que des problèmes familiaux pourraient les avoir conduits à abandonner leurs études (8,6 % d'accord et 13 % plus ou moins d'accord).

Certaines recherches ont démontré un lien entre une moins grande persévérance aux études et le fait d'être la première personne de la famille à fréquenter une institution postsecondaire (DeWitz, Woolsey et Walsh (2009), Lohfink et Paulsen (2005) notamment). Nous avons tenté d'illustrer ce fait, mais à cause de la formulation de notre question ou de sa mauvaise interprétation de la part des répondants, nous ne sommes pas en mesure d'interpréter ces résultats.

3.8.5 Catégorie « institutionnel »

Cette catégorie est en lien avec les différentes caractéristiques de l'établissement scolaire. Quelques questions du sondage portaient sur ce sujet. Comme le CEM est un gros collège, nous nous demandions si cela avait un impact sur l'absence de persévérance chez les étudiants du programme de Sciences humaines. En fait, moins de 3 % des répondants ont dit que cela les avait affectés. Cela ne semble donc pas représenter un facteur important.

Un autre aspect qui touche à cette catégorie de facteurs porte sur l'adaptation à la transition entre le secondaire et le collégial. Même si 60,5 % des répondants ont dit qu'ils n'avaient pas éprouvé de difficultés, 12,4 % ont trouvé cela difficile et 16,1 % plus ou moins difficile. Nous savons que cette période de transition peut avoir un impact important sur la non-persévérance (Archambault et Aubé, 1996; Paradis, 2000a; Vézeau, Bouffard et Roy, 2007). L'absentéisme, qui découle souvent d'une transition difficile à s'adapter au nouvel horaire, a été rapporté par 26,5 % des répondants qui ont dit qu'il a pu avoir un impact sur leur non-persévérance.

Une autre difficulté qui découle de la transition entre le secondaire et le collégial vient du fait que les sessions au collégial durent seulement 15 semaines. C'est donc très court et plusieurs étudiants disent qu'ils sont souvent surpris des délais de remise des travaux ou les évaluations sommatives. Ainsi, 18,4 % des répondants ont admis avoir trop tardé à commencer leurs travaux, et 22,2 % étaient plus ou moins en accord avec cela. Soulignons que plus de filles que de garçons ont rapporté avoir eu de la difficulté à s'adapter à ce nouvel horaire.

La perception de la somme de travail en Sciences humaines a aussi pu conduire à l'abandon du programme. Il y a des préjugés tenaces qui circulent parfois au sujet des efforts à faire pour réussir ce programme c'est-à-dire qu'il faut un effort minimal. Or, 34 % étaient d'accord ou plus ou moins d'accord avec l'affirmation selon laquelle la charge de travail est trop importante en Sciences humaines. C'est tout de même beaucoup.

Enfin, nous avons remarqué que 20 % des étudiants ignoraient où demander de l'aide lorsqu'ils en avaient besoin. Certains répondants ignoraient donc de quelle manière obtenir les réponses aux questions qu'ils se posaient. Il y a donc un manque à combler ici.

3.8.6 Catégorie environnemental

L'origine ethnique peut avoir une incidence sur la réussite et la persévérance. Nous ne disposons pas de statistiques par rapport au nombre d'étudiants qui proviennent de communautés ethniques au CEM. Nous savons que quelques-uns de nos répondants font partie d'une communauté, mais nous ne pouvons nous prononcer sur ce sujet. Cependant, nous pouvons affirmer que ces étudiants n'ont pas été victime de discrimination.

La situation financière des répondants a fait l'objet de différentes questions. En fait, plusieurs répondants (un peu plus de 20 %) ont affirmé que leurs parents ne les aidaient pas assez financièrement. Aussi, 29,2 % des répondants ont déclaré qu'ils étaient d'accord ou plus ou moins d'accord avec le fait d'avoir des problèmes financiers. Cette donnée va aussi avec le fait que 18,4 % des répondants habitaient dans un foyer avec un revenu inférieur à 25 000 \$. Terrill et Gingras ont noté que les étudiants qui n'ont pas de souci financier persévèrent plus. Gingras (2009) affirme que 64 % des étudiants ont un appui financier de la part de leurs parents.

Plusieurs étudiants occupent un emploi en même temps qu'ils étudient. Les études de Roy (2008) ont d'ailleurs démontré que le nombre d'heures travaillées tend à augmenter, passant facilement à 25 heures par semaine. La moitié des répondants estiment que le travail interfère peu avec leurs études, mais certains croient que ce travail a un impact sur la réussite et la persévérance. Dans ce sondage, les filles ont été plus nombreuses à le souligner et l'analyse des résultats a démontré qu'elles travaillaient plus d'heures que les garçons.

L'intérêt pour les études par rapport au travail a aussi fait l'objet d'une question et 10,8 % des répondants considéraient qu'ils préféreraient travailler plutôt qu'étudier et 25,4 % étaient plus ou moins d'accord avec cette affirmation. C'est tout de même beaucoup.

3.9 Conclusion

L'analyse des motifs d'abandon identifiés par d'anciens étudiants du programme de Sciences humaines qui ne l'ont pas terminé nous donne des pistes intéressantes d'interventions futures. Ainsi, c'est le manque de motivation qui a été le plus souvent invoqué comme motif d'abandon (48,6 % des étudiants sont d'accord et 76,7 % si ont ajouté les réponses plus ou moins d'accord). Ensuite, ce sont les problèmes liés à l'orientation ou au fait que les répondants ignoraient où ce programme les conduirait qui ont été les plus cités (38,9 % sont d'accord et 60 % si l'on ajoute les plus ou moins d'accord). Vient par la suite le fait que le programme des Sciences humaines n'était pas fait pour eux (25,4 % sont d'accord et 49,2 % si l'on ajoute les plus ou moins d'accord). Ces motifs sont ceux qui ont obtenu les plus hauts taux pour les réponses d'accord et plus ou moins d'accord. Il y a donc un travail qui doit être fait au plan de l'orientation et des carrières auxquelles conduit le programme de Sciences humaines.

Si l'on tient compte uniquement des réponses en accord, le motif le plus cité serait ensuite celui en lien avec le fait qu'ils ont abandonné en espérant s'inscrire dans un programme universitaire à 21 ans. Et 35,1 %, si l'on tient compte des plus ou moins d'accord, affirment qu'ils avaient une cote R insuffisante pour être admis dans le programme convoité.

Le motif suivant le plus invoqué est le manque de bonnes habitudes de travail qui atteint un taux de 44,8 % si ont ajoute les plus ou moins d'accord.

Les problèmes associés avec la charge de travail ou l'absence de bonnes habitudes de travail sont aussi fréquents (11,9 % d'accord et 36,2 % plus ou moins d'accord pour le premier et 15,1 % et 35,1 % pour le second). Des difficultés d'adaptation à l'horaire au cégep (12,4 % ou 28,8 % si l'on tient compte des plus ou moins d'accord) ou un absentéisme trop important (12,4 % et 26,5 % si l'on tient compte des plus ou moins d'accord) sont aussi souvent invoqués comme des obstacles à la poursuite des études.

Certains étudiants avaient aussi des doutes sur leur capacité à réussir (14,1 % et 26,3 % si l'on tient compte des plus ou moins d'accord).

Le travail à l'extérieur, quant à lui, constitue un problème pour une part des répondants (près de 30 % si l'on tient compte des plus ou moins d'accord).

Enfin, les problèmes relationnels avec la famille, les amis, les problèmes de santé, financiers et d'apprentissage sont moins souvent invoqués pour expliquer l'abandon des études dans le programme de Sciences humaines quoiqu'ils soient nommés par un certain nombre des répondants.

Nous avons aussi observé des différences entre les filles et les garçons. Il faudra tenir compte de celles-ci lorsque viendra le temps de proposer des mesures pour soutenir la persévérance et la réussite.

4 ANALYSE DES DONNÉES DU SRAM

4.1 Introduction

Comment se comparent les étudiants du CEM par rapport à ceux du réseau collégial? Voilà une des questions qui devait être abordée dans ce projet de recherche. Pour ce faire, nous avons consulté la base de données PSEP (Profil Scolaire des Étudiants par Programme) du SRAM qui fournit des statistiques par rapport à la réussite et la persévérance.

Dans un premier temps, il a fallu déterminer la catégorie d'étudiants que nous voulions étudier. Trois choix s'offraient à nous : retenir les étudiants qui venaient de s'inscrire pour la première fois au collégial (Population A), retenir ceux qui avaient déjà entrepris des études collégiales (Population B) ou retenir ces deux populations. Nous avons opté pour retenir les étudiants qui arrivent directement du secondaire. Il nous semblait que les deux populations (A et B) n'avaient possiblement pas les mêmes caractéristiques et que nous devions en tenir compte. Comme les étudiants de la population A sont plus nombreux, nous avons jugé préférable de s'en tenir à elle.⁵ Il est aussi plus facile d'étudier la problématique de la persévérance avec les étudiants qui n'ont jamais fréquenté le niveau collégial.

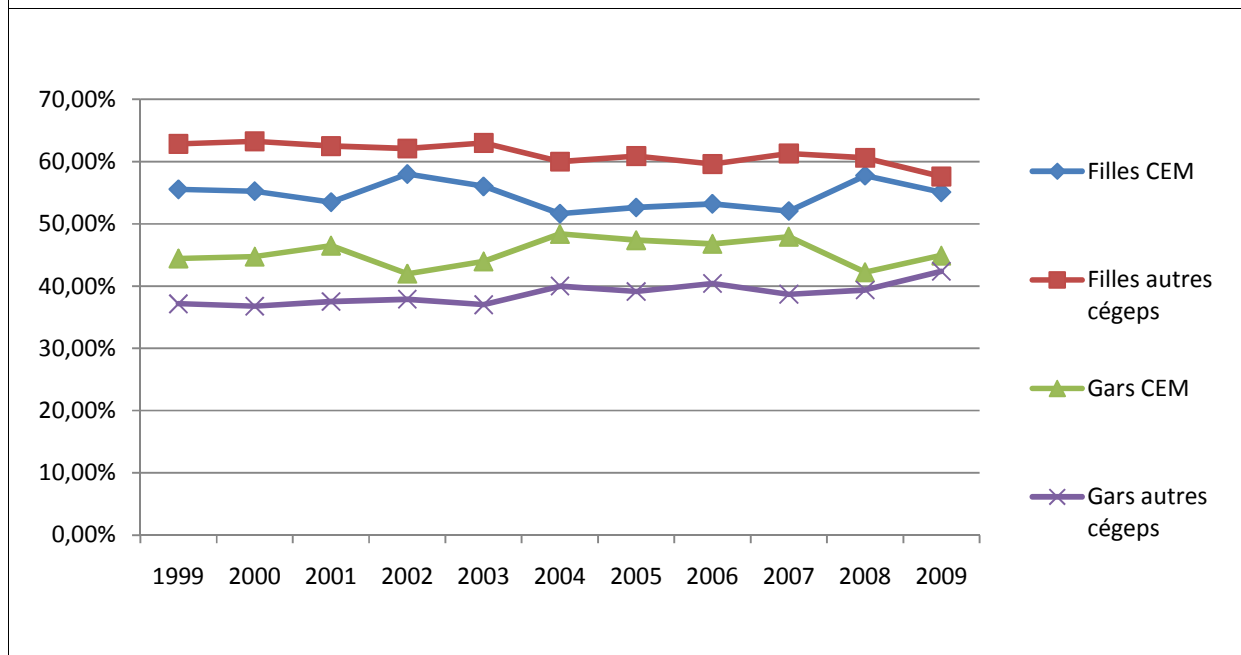
Ensuite, il fallait déterminer le groupe avec lequel nous désirions nous comparer. PSEP offre la possibilité de nous comparer avec l'ensemble des cégeps ou avec des cégeps que nous ciblons. Nous avons choisi la dernière option. Après discussion avec des professionnels, nous avons choisi l'ensemble des cégeps francophones de Montréal (excluant les cégeps privés) et y avons ajouté les collèges Montmorency et Lionel-Groulx (la liste des collèges se trouve à l'Annexe 3). Nous avons fait notre analyse par cohorte. Chaque année représente donc une cohorte d'étudiants nouvellement arrivés du secondaire (ou qui n'avait jamais entrepris d'études collégiales).

4.2 Proportion de garçons et de filles

Une analyse de la proportion de garçons et de filles montre que les deux populations diffèrent beaucoup entre elles. En effet, le CEM admet plus de garçons que le groupe de comparaison comme en témoigne la figure 1.

⁵ En moyenne, le CEM a admis, entre 2000 et 2009, 12,7 % d'étudiants qui avaient déjà entrepris des études collégiales (Population B) alors que les autres cégeps étudiés en ont admis en moyenne 18 %.

Figure 1 : Pourcentage de garçons et de filles admis entre 1999 et 2009



La moyenne pondérée⁶ des garçons admis entre 1999 et 2009 s'établit à 45,5 % alors qu'elle est de 38,9 % pour les garçons du groupe de comparaison. La plus petite valeur du CEM ne rejoint même pas la plus élevée du groupe de comparaison. Pour les filles, nous obtenons 54,7 % contre 61,1 % pour le groupe de comparaison. Pour chaque année donc, le CEM a admis proportionnellement plus de garçons que le groupe de comparaison et moins de filles, mais cette tendance est moins prononcée depuis 2008. Ces différences sont considérables et il serait intéressant de pouvoir les expliquer. En ce qui concerne les données démographiques, il ne devrait pas y avoir plus de garçons qui arrivent directement au cégep, d'année en année. Cette observation nous incite à regarder les diverses statistiques en fonction du sexe puisque nous savons qu'il existe des différences entre les sexes qui sont liées à la persévérance et à la réussite.

4.3 Analyse de la moyenne générale au secondaire (MGS)⁷

4.3.1 Analyse de la MGS globale⁸

Les deux figures suivantes montrent que la moyenne de la MGS des étudiants admis dans le programme de Sciences humaines au CEM a souvent été inférieure à celle de notre groupe comparatif, les deux exceptions étant les années 1999 et 2000. Cependant, une analyse selon le sexe nous montre que ce phénomène a touché les filles à partir de 2004 seulement et que, depuis, la MGS des filles du CEM a été supérieure à celle des filles du groupe de comparaison seulement en 2008. Les garçons cependant n'ont jamais atteint la moyenne de celle du groupe de comparaison depuis 2001.

⁶ La moyenne pondérée tient compte du nombre d'étudiants par cohortes. Les moyennes arithmétiques et pondérées ont été calculées lorsque cela était possible. En général, elles ne diffèrent que par moins de ,5%.

⁷ Basé sur le tableau p1.2 du PSEP.

⁸ Basé sur le tableau i1 du PSEP.

Figure 2: Moyenne de la MGS pour les cohortes admises entre 1999 et 2009

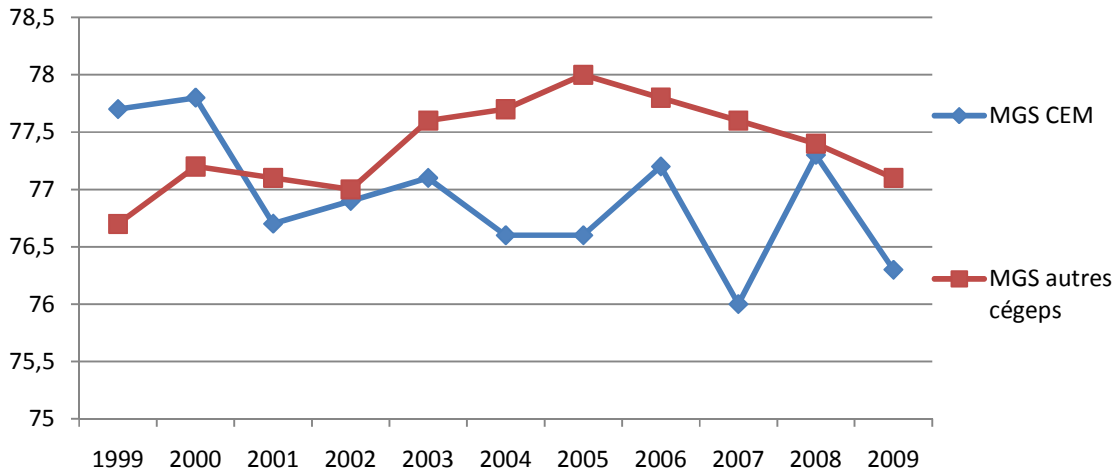
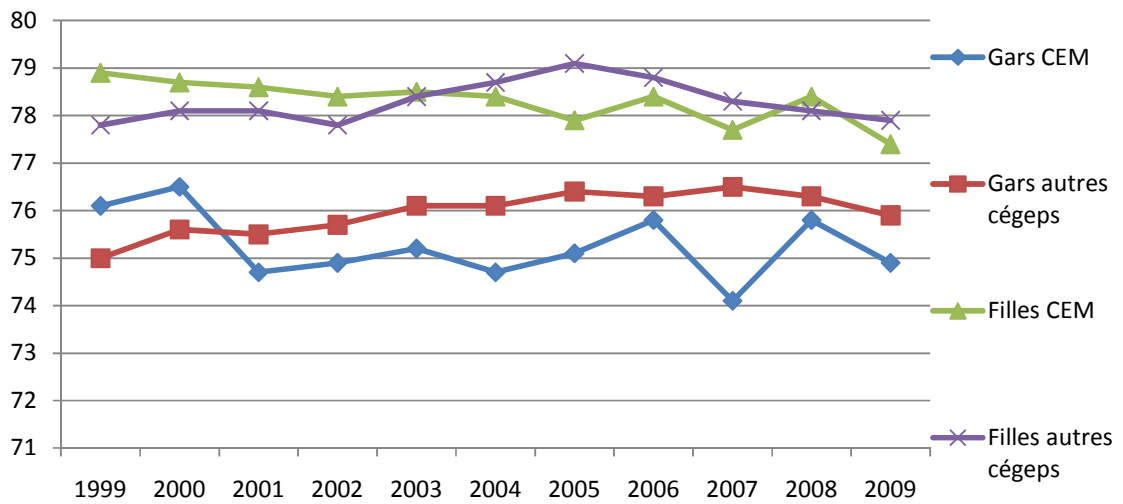


Figure 3 : Moyenne de la MGS pour les cohortes admises entre 1999 et 2009 selon le sexe



Même si ces différences sont minimales en termes de pourcentage, nous savons qu'une différence de 1 % dans la MGS peut entraîner une baisse du taux de diplomation de l'ordre de 4 à 5 %. La différence entre les garçons du CEM et les autres, pour certaines années, a parfois atteint 2,4 %. Cela a sans doute eu un impact important sur le taux de réussite et de diplomation au CEM en Sciences humaines, à tout le moins depuis 2001 au moment où la MGS s'est mise à baisser.

4.3.2 Analyse de la MGS par intervalle⁹

Les tableaux de l'annexe 4 présentent la répartition de la MGS pour les cohortes d'étudiants entre 1999 et 2009 pour le CEM et le groupe de comparaison. La MGS est divisée en cinq intervalles : 1-69 %, 70-74 %, 75-79 %, 80-84 % et plus de 85 %. Une figure présente les données pour chaque intervalle pour l'ensemble des étudiants et une seconde illustre les données selon le sexe. Voici quelques conclusions que nous pouvons tirer de l'analyse de ces figures.

MGS entre 1 et 69

Le pourcentage d'étudiants admis avec une MGS entre 1 et 69 % par cohorte varie beaucoup d'année en année au CEM. La moyenne pondérée pour le CEM, entre 1999 et 2009, s'établit à 10,7 % alors qu'elle est de 8,8 % pour le groupe de comparaison. On constate qu'en 1999 et en 2000, le CEM a admis moins d'étudiants dont la moyenne était inférieure à 69 % et que la situation a commencé à changer à partir de 2001. De 2002 à 2007 et en 2009, le CEM en a admis plus et les différences entre le CEM et le groupe de comparaison sont prononcées pour quelques années. En 2008 cependant, le CEM a admis un pourcentage d'étudiants dans cette catégorie assez prêt (8,1 %) de celui des autres cégeps étudiés (8,5 %).

La moyenne pondérée nous indique que, de 1999 à 2009, 6,3 % des filles étaient admises au CEM avec une MGS entre 1 et 69 % contre 6,5 % pour les filles des autres cégeps alors que, pour les garçons, cette moyenne s'établissait à 16,2 % pour le CEM comparativement à 12,7 % pour les garçons des autres collèges. On observe donc des différences notables entre la MGS des filles et celle des garçons et c'est possiblement cette différence qui, une fois fondue dans le calcul général de la moyenne, explique l'écart observé entre le CEM et les autres cégeps, combinée au fait que plus de garçons sont admis au CEM. On constate aussi que, de 1999 à 2004, il y avait un peu moins de filles admises avec une MGS entre 1 et 69 % alors que ce fut l'inverse de 2005 à 2007. En 2008 cependant, elles étaient moins nombreuses à être admises avec cet intervalle de moyenne mais en 2009 leur proportion au CEM dépassait celle du groupe comparatif. Les différences les plus importantes sont observées entre les cohortes de garçons. Depuis 2002, le CEM a admis toujours proportionnellement plus de garçons dont la MGS se situait entre 1 et 69% et, pour certaines années, l'écart entre le CEM et notre population de comparaison est considérable (en 2002, 2004 et en 2007 notamment). Le CEM avait pourtant admis moins de garçons avec une MGS dans cette catégorie que les autres cégeps avant 2001.

MGS entre 1 et 65%

Le tableau des indicateurs permet aussi de demander le pourcentage d'étudiants dont la MGS est inférieure à un nombre que nous pouvons préciser. La valeur par défaut est 70%. Comme le CEM a un pourcentage d'étudiants avec une MGS inférieure à 70% assez important pour certaines années, nous avons voulu voir comment il se distinguait des autres cégeps par rapport à un pourcentage de 65%. Ces données sont aussi présentées dans cette annexe.

On peut voir que ce pourcentage varie beaucoup d'année en année et qu'il suit à peu près la distribution du groupe de comparaison depuis 2008. En 2003 et en 2007 cependant, le CEM en a admis plus (,8% de plus en 2003 et de 1,9% en 2007).

Les données en fonction du sexe indiquent que ce sont les garçons qui présentent les différences les plus frappantes avec le groupe de comparaison et, plus particulièrement pour les années 2003 et 2007 où on remarque un écart de 2,5% et de 2,9% respectivement. Pour les filles, l'écart le plus grand est de 1,7% en 2005 et ensuite de ,9% en 2007.

⁹ Basé sur le tableau i1 du PSEP

MGS entre 70 et 74

Il y a un peu plus d'étudiants qui ont été admis au CEM avec une MGS entre 70 et 74, sauf en 2002 (la moyenne pondérée pour la période étudiée est de 24,7 % comparativement à 22,2 % pour le groupe de comparaison) alors qu'il en avait été admis moins en 1999 et en 2000. Encore une fois, des différences entre les sexes sont présentes. Plus de garçons sont admis dans le programme de Sciences humaines avec des MGS dans cet intervalle, peu importe le collège : le nombre des garçons admis est toujours plus élevé que celui des filles. Cependant, le CEM a admis, sauf en 2000 et en 2002, plus de garçons dans cette catégorie (la moyenne pondérée des pourcentages étant de 30,8 % pour le CEM contre 26,7 % pour le groupe comparatif). Pour les filles, les cohortes du CEM sont presque identiques à celles des autres cégeps depuis 2006. On note toutefois que le CEM a admis plus de filles dont la MGS se situait dans cet intervalle entre 2003 et 2005 alors qu'il en admettait généralement moins dans les années précédentes. La moyenne pondérée des filles admises avec cet intervalle de MGS au CEM est de 19,9 % comparativement à 19,5 % pour les filles des autres cégeps.

MGS entre 75 et 79

Les étudiants ayant une MGS entre 75 et 79% représentent environ 30 % des étudiants admis dans le programme de Sciences humaines dans l'ensemble des collèges étudiés. C'est dans cet intervalle de MGS que les cohortes des deux populations se ressemblent le plus (30,9 % de moyenne pondérée pour le CEM contre 31,4 % pour les autres cégeps). La moyenne pondérée des garçons est de 30,7% pour le CEM alors qu'elle est de 32,3% pour les autres cégeps. Pour les filles, la moyenne pondérée est de 31,2% comparativement à 30,9% pour le groupe comparatif.

MGS entre 80 et 84

Sauf en 1999, 2000 et 2008, le CEM a admis un peu moins d'étudiants dont la MGS se situait entre 80 et 84% (la moyenne pondérée est de 22,8 % pour le CEM contre 23,2 % pour les autres cégeps). Des différences entre les sexes sont encore observées. Soulignons cependant que les garçons, peu importe la population étudiée, sont toujours moins présents dans cet intervalle. Au CEM, mis à part en 1999 et 2008, on a toujours admis moins de garçons dont la moyenne se situait dans cet intervalle. En 2004 et 2007, la différence avec le groupe de comparaison est supérieure à 5 %. La moyenne pondérée des garçons s'établit à 16,5 % pour le CEM et à 19,1 % pour les autres cégeps choisis. Par contre, le CEM a admis en moyenne plus de filles : la moyenne pondérée pour le CEM pour les filles dans cette catégorie est de 28 % comparativement à 25,9 % pour les filles des autres cégeps étudiés.

Moyenne supérieure à 85 %

Depuis 2001, le CEM a admis moins d'étudiants dont la MGS était supérieure à 85 % et, pour certaines années, les écarts sont considérables, particulièrement en 2005 et en 2007. En 1999 et en 2000, la situation était pourtant inversée puisque le CEM en admettait plus. La moyenne pondérée pour le CEM est de 10,6% alors qu'elle est de 11,9 % pour les cohortes des autres cégeps, mais des différences sont toujours observées entre les cohortes de filles et de garçons. Peu importe la population étudiée, moins de garçons font partie de cet intervalle (6,6 % au CEM contre 7 % pour les autres cégeps) alors qu'il y a 14,1 % des filles du CEM et 15 % des filles des autres cégeps qui en font partie. Le CEM a donc admis en moyenne un peu moins d'étudiants dont la MGS est supérieure à 85 %, peu importe le sexe. De plus, alors qu'il admettait plus de filles dans cet intervalle que le groupe comparatif entre 1999 et 2003, la situation est dorénavant inversée. Pour les garçons, la proportion des garçons admis au CEM dans cet intervalle n'a jamais atteint celle du groupe comparatif.

En conclusion, les trois figures suivantes montrent la moyenne des moyennes pondérées des étudiants admis dans le programme de Sciences humaines (calculée entre 1999 et 2009) en fonction des intervalles de la MGS et du sexe. Il y a des différences intéressantes qui sont observées entre les filles et les garçons. En fait, les filles du CEM ont une distribution de leur moyenne très près de celle des filles du groupe comparatif, mis à part qu'elles soient un peu plus présentes dans l'avant-dernier intervalle. Pour les garçons cependant, on voit des différences importantes. Ils sont plus nombreux dans les deux premiers intervalles et moins nombreux dans les deux suivants. Les garçons admis dans le programme de Sciences humaines sont en moyenne plus faibles que les filles, mais ceux du CEM le sont encore plus que les garçons de notre groupe comparatif. Et comme ils sont plus nombreux au CEM, comparativement à ceux des autres cégeps, cela a sans doute un impact sur la diplomation et la persévérance globale dans le programme.

Un autre constat peut être fait : les cohortes de 1999 et de 2000 se distinguent des cohortes des années suivantes. Ces cohortes étaient composées d'étudiants nettement plus forts.

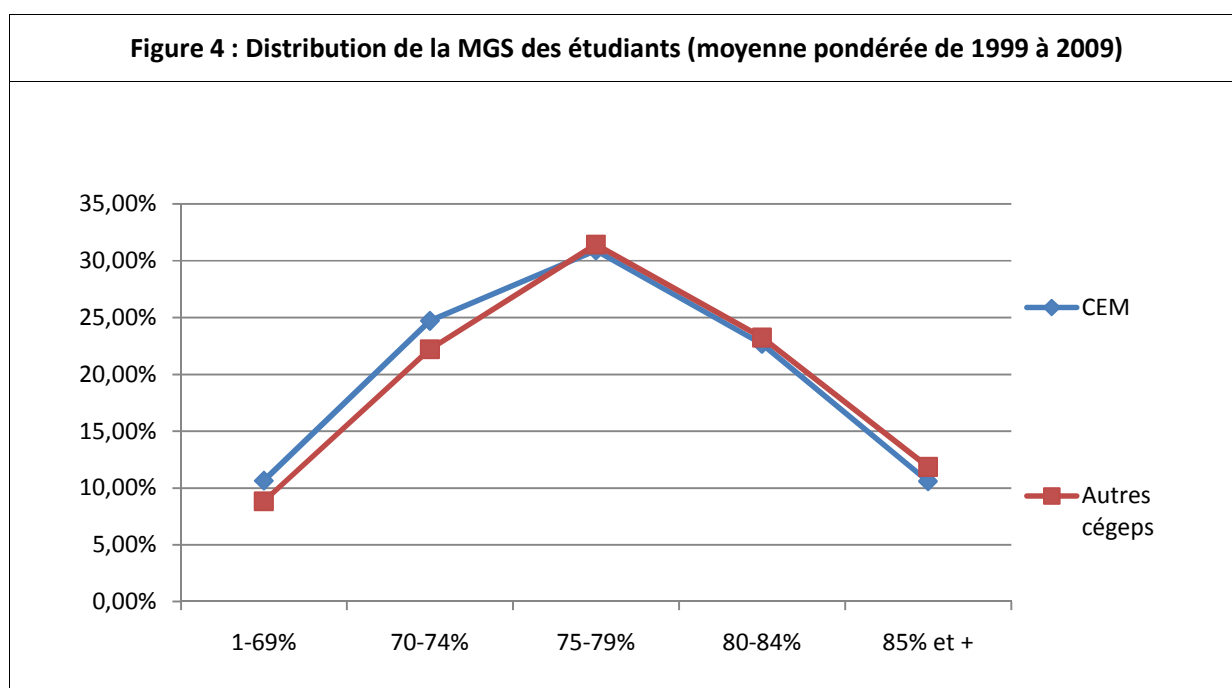


Figure 5 : Distribution de la MGS chez les filles (moyenne pondérée de 1999 à 2009)

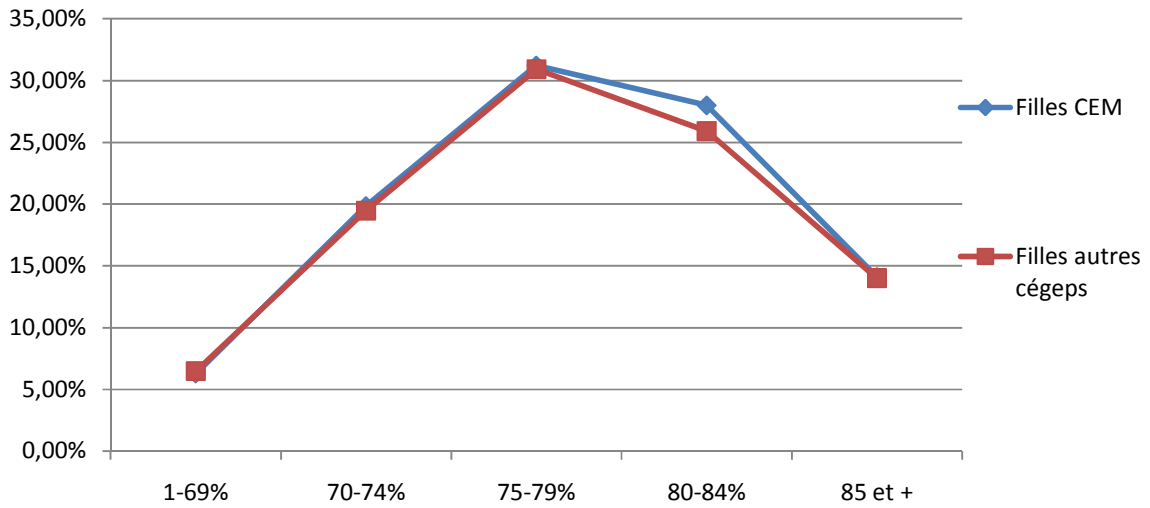
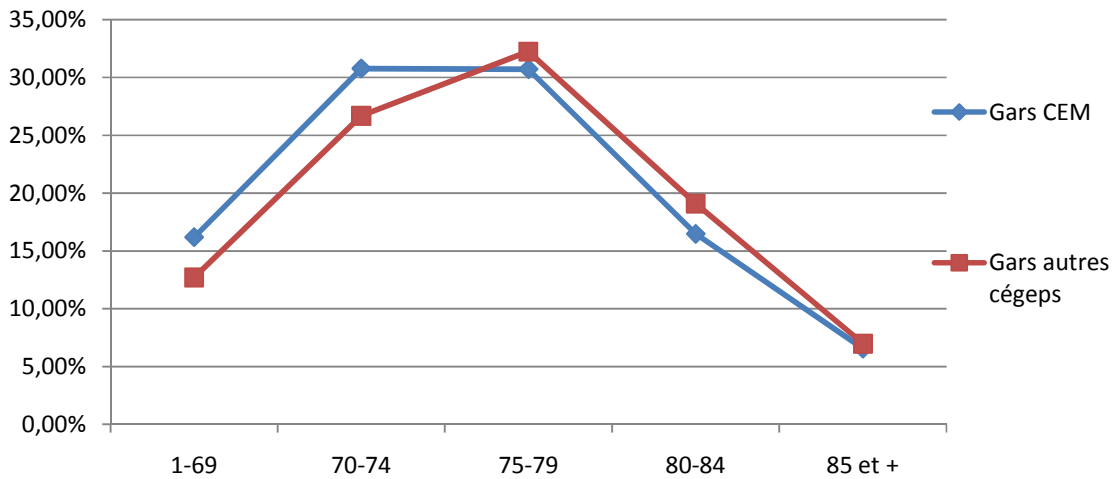


Figure 6 : Distribution de la MGS chez les garçons (moyenne pondérée de 1999 à 2009)



4.4 Réussite en première session

4.4.1 Taux de réussite en fonction de la MGS¹⁰

Le tableau 2.2 du PSEP donne le taux de réussite moyen en première session en fonction de la MGS. Les données ont été compilées pour l'ensemble des étudiants et selon le sexe. Les figures se trouvent dans l'Annexe 5.

Taux de réussite moyen pour les étudiants avec une MGS entre 1 et 69 %

Il est évident que les étudiants du CEM qui ont une MGS qui se situe dans cet intervalle réussissent beaucoup moins bien que les étudiants du groupe comparatif. À titre d'exemple, la moyenne pondérée pour le CEM est de 37,8 % alors qu'elle est de 45,6 % pour le groupe comparatif. Cependant, les filles s'en tirent légèrement mieux que les garçons, peu importe le groupe étudié, mais la différence entre les filles du CEM et celle du groupe comparatif est considérable puisque les moyennes pondérées sont de 41,4 % contre 49,4 %, une différence de 8 %. Pour les garçons, l'écart est de 10,2 % (pour le CEM, la moyenne pondérée est de 36,2 % alors qu'elle est de 42,4 % pour le groupe comparatif). Il serait intéressant de comprendre pourquoi nous les étudiants du CEM réussissent moins que ceux du groupe comparatif.

Taux de réussite moyen pour les étudiants avec une MGS entre 70 et 74 %

Le même phénomène est observé pour cet intervalle de MGS quoique les écarts entre les moyennes pondérées du CEM et du groupe comparatif soient moins élevés (pour les filles, il est de 5,1 % alors qu'il est de 3,6 % pour les garçons).

Taux de réussite moyen pour les étudiants avec une MGS entre 75 et 79 %

Dans cet intervalle, le taux de réussite moyen des étudiants du CEM et celui du groupe comparatif sont à peu près équivalents. La moyenne pondérée des filles du CEM est légèrement supérieure (82,3 % contre 81,4 % pour le groupe comparatif) alors que celle des garçons est légèrement inférieure (74,3 % contre 75,8 % pour le groupe comparatif). Rappelons que le CEM admet à peu près la même proportion d'étudiants que le groupe de comparaison avec une MGS entre 75 et 79 %. Il est donc intéressant de voir que ces deux groupes ont environ le même taux moyen de réussite en première session.

Taux de réussite moyen pour les étudiants avec une MGS entre 80 et 84 %

Les étudiants du CEM ayant cet intervalle de MGS réussissent à peu près autant que ceux du groupe comparatif et l'écart est minime, soit de 0,5 %, entre les groupes de filles et de 0,1 % pour les garçons. L'écart entre les filles et les garçons est inférieur à 5 %, en faveur des filles.

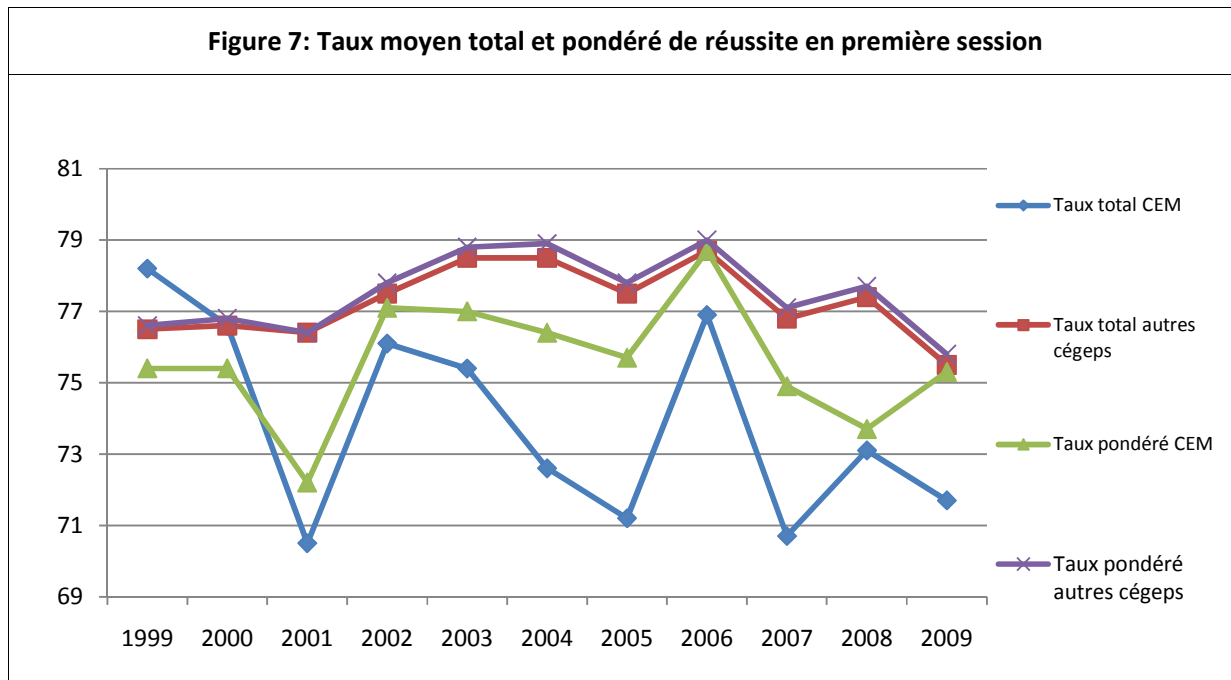
Taux de réussite moyen pour les étudiants avec une MGS de plus de 85 %

Les étudiants ayant une MGS supérieure à 85 % réussissent autant au CEM que dans le groupe comparatif et les différences entre les groupes sont inférieures à 0,3 %. De plus, les garçons réussissent aussi bien que les filles. On voit donc l'importance du facteur MGS dans la réussite scolaire. Le facteur sexe ne joue plus sur le taux moyen de réussite à la première session une fois que la MGS est supérieure à 85 %.

¹⁰ Selon le SRAM, «Le taux de réussite moyen d'un groupe de N étudiants est calculé en divisant la somme de leurs taux de réussite individuels par le nombre d'étudiants, le résultat étant exprimé en pourcentage ». (Guide du PSEP, p. 54)

Taux total et pondéré pour l'ensemble des étudiants

La figure 7 montre le taux moyen total et pondéré¹¹ de l'ensemble des étudiants. Elle démontre que le taux pondéré du CEM a presque toujours été inférieur à celui de groupe comparatif.



Les deux figures suivantes montrent les différences liées au sexe par rapport au taux moyen total et au taux pondéré. Le premier constat qu'on peut faire est que les filles du CEM ont un taux pondéré sensiblement inférieur à celui du groupe comparatif. Le second est que ce taux a tendance à diminuer depuis 2006, que ce soit au CEM ou pour le groupe comparatif. La baisse a été particulièrement importante en 2008 au CEM.

Pour les garçons, la situation est très différente. Ils présentent des variations très importantes d'une année à l'autre et leur taux pondéré est souvent beaucoup plus bas que celui des filles. Les écarts entre eux et les garçons du groupe comparatif sont aussi plus marqués.

Les étudiants du CEM réussissent donc moins bien en première session, mais cette différence s'amenuise lorsqu'on regarde le taux pondéré. Il subsiste tout de même un écart entre les étudiants du CEM et ceux du groupe de comparaison. Il serait intéressant d'en comprendre les causes.

¹¹ Selon le SRAM, « le taux total indique le taux de réussite moyen de l'ensemble des étudiants de la cohorte et les taux pondérés permettent de comparer deux groupes en tenant compte de répartitions différentes de la MGS. » (Guide du PSEP, p. 54)

Figure 8 : Taux moyen total et pondéré de réussite en première session chez les filles

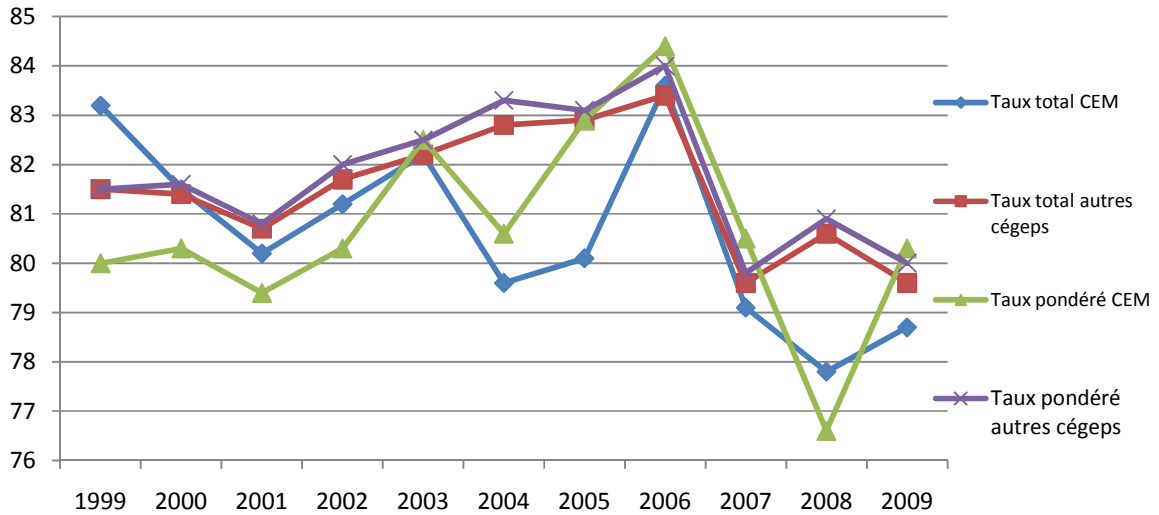
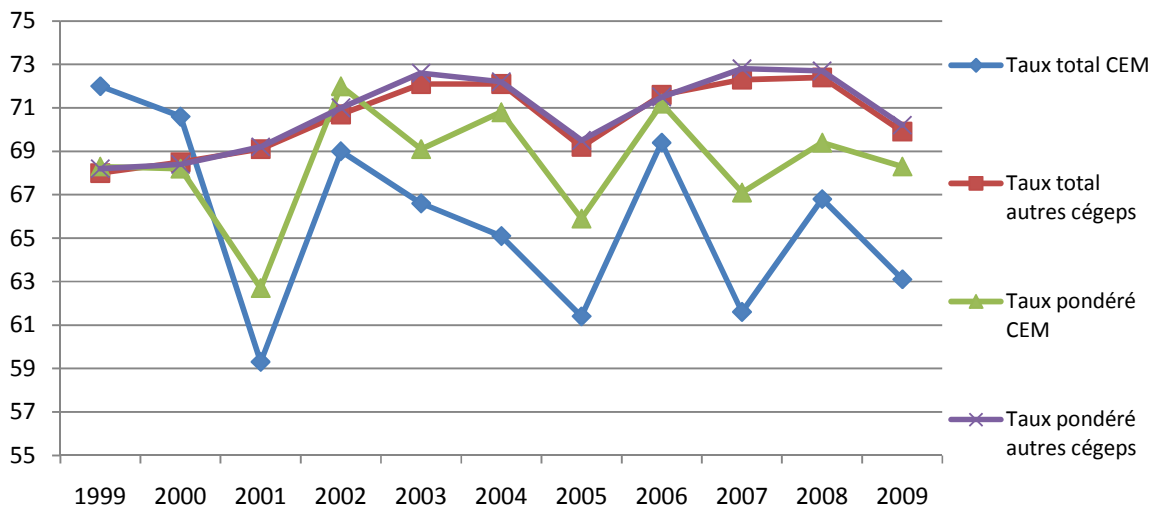


Figure 9 : Taux moyen total et pondéré de réussite en première session chez les garçons



4.4.2 Répartition des étudiants selon leur taux de réussite en première session¹²

La base de données PSEP donne accès au taux de réussite en première session en fonction des catégories suivantes : 0 %, 1 à 49 %, 50 %, 51 à 64 %, 75 à 79 %, 80 à 99 % et 100 %. L'annexe 6 présente les tableaux pour chacune de ces catégories pour l'ensemble des cohortes et par sexe. Cependant, les catégories 1-49 % et 50 % ont été jumelées.

Taux de réussite de 0 %

Les étudiants du CEM sont plus nombreux à ne réussir aucun cours à la première session. La moyenne pondérée indique qu'il y a plus d'étudiants du CEM en Sciences humaines qui ne réussissent aucun cours à la première session (8,8 %) que dans la population de comparaison (7,4 %) et il y a des variations importantes d'année en année. Cependant, ce sont les garçons du CEM qui ont les plus hauts taux : leur moyenne s'établit à 12,2 % alors qu'elle est de 10,1 % pour les garçons des autres cégeps. Pour certaines années, la situation pourrait même être qualifiée de dramatique : ainsi en 2001, ce sont plus de 17 % d'entre eux qui ont échoué à tous leurs cours et, en 2007, ce sont plus de 15 %. On peut se demander s'ils ont échoué à tous leurs cours ou s'ils ont tout simplement cessé de fréquenter l'école sans se désinscrire. Plusieurs professeurs rapportent en effet que beaucoup d'étudiants quittent le cours après la date d'annulation en première session. Rappelons que plus de 20 % des garçons admis en 2007 avaient une MGS inférieure à 69 %. Pour les filles, la situation est différente : elle ressemble généralement à celle qui est observée dans le groupe comparatif puisque la moyenne des filles au CEM est légèrement supérieure à celle du groupe comparatif (6 % contre 5,7 %).

Taux de réussite entre 1 et 50 %

Depuis 2001, on trouve toujours plus d'étudiants en Sciences humaines au CEM qui ont un taux de réussite dans cet intervalle que dans les autres cégeps, et parfois la différence peut aller jusqu'à 5 %. La moyenne pondérée des étudiants du CEM est de 15,3 % alors qu'elle est de 12,8 % pour les étudiants des autres cégeps. Les garçons du CEM contribuent cependant beaucoup à ces résultats : depuis 2001, ils sont toujours plus nombreux dans cette catégorie quoique moins en 2003. Leur moyenne est de 20,8 % comparativement à 17,1 % pour les étudiants des autres cégeps et l'écart avec le groupe comparatif dépasse pour six années 5 %. Les filles du CEM se retrouvent un peu plus dans cette catégorie que celle des autres cégeps (11 % versus 10,1 %), mais leur présence est nettement inférieure à celle des garçons.

Taux de réussite entre 51 et 64 %

La moyenne pondérée d'étudiants qui réussissent entre 51 et 64 % est de 5 % pour le CEM contre 5,2 % pour les autres cégeps. Cependant, on note des écarts dans les moyennes des garçons et des filles du CEM, même si les elles varient peu entre les groupes comparés (6,1 % des garçons du CEM contre 6,5 % pour les autres cégeps; pour les filles, la moyenne au CEM est de 4,1 % alors qu'elle s'établit à 4,5 % pour les filles des autres cégeps). Les cohortes de garçons du CEM se sont retrouvées plus souvent dans cet intervalle en 2000 et 2003 et de 2006 à 2008 et les garçons du CEM y sont plus nombreux depuis 2006.

¹² Basé sur les tableaux 2.1 du PSEP.

Taux de réussite entre 65 et 79 %

Les étudiants du CEM en Sciences humaines se retrouvent plus dans cette catégorie (moyenne pondérée de 9,4 % contre 8,8 % pour les autres cégeps). Les garçons y sont plus représentés que les filles pour la plupart des années étudiées, et les garçons du CEM ont une moyenne de 10,9 % alors que les cohortes des garçons des autres cégeps ont une moyenne de 9,9 %. Les filles du CEM sont aussi généralement plus représentées depuis 2003, mais la moyenne des cohortes du CEM est la même que celle des cohortes des autres cégeps s'établissant à 8,1 %.

Taux de réussite entre 80 et 99 %

Moins d'étudiants du CEM réussissent entre 80 et 99 % de leurs cours à la première session : la moyenne au CEM est de 13,7 % contre 14,7 % pour le groupe de comparaison. De 1999 à 2003, les étudiants du CEM étaient donc moins présents dans cet intervalle. Depuis 2004, les taux des deux populations étudiées se ressemblent beaucoup. Certaines observations peuvent être faites par rapport au sexe : les garçons du CEM sont souvent moins représentés que les garçons des autres cégeps (sauf en 2008 où ils ont des taux identiques) dans cet intervalle et l'on note que la proportion des filles du CEM a eu tendance à augmenter depuis 2003 par rapport à celles des filles des autres cégeps, sauf en 2008. La moyenne pondérée des cohortes de garçons du CEM est de 13,5 % par rapport à 15,7 % pour les cohortes de garçons des autres cégeps. Un peu moins de filles du CEM sont présentes dans cette catégorie (13,9 % au CEM contre 14,1 %).

Taux de réussite de 100 %

Moins d'étudiants en Sciences humaines au CEM réussissent l'ensemble de leurs cours à la première session (sauf en 1999 et en 2000) : la moyenne pondérée au CEM étant de 47,8 % alors qu'elle est de 51 % pour les autres cégeps. Les courbes des filles et des garçons sont bien séparées : les filles se retrouvent plus souvent que les garçons dans cette catégorie, peu importe la population étudiée. La moyenne des filles du CEM est de 57 % alors qu'elle est de 57,6 % pour les filles des autres cégeps tandis que les garçons du CEM se démarquent plus : leur moyenne est de 36,5 % comparativement à 40,7 % pour ceux des autres cégeps. Les filles du CEM obtiennent toutefois des résultats inférieurs depuis 2004. Les garçons du CEM ont des taux inférieurs pour toutes les années sauf pour 1999 et 2000.

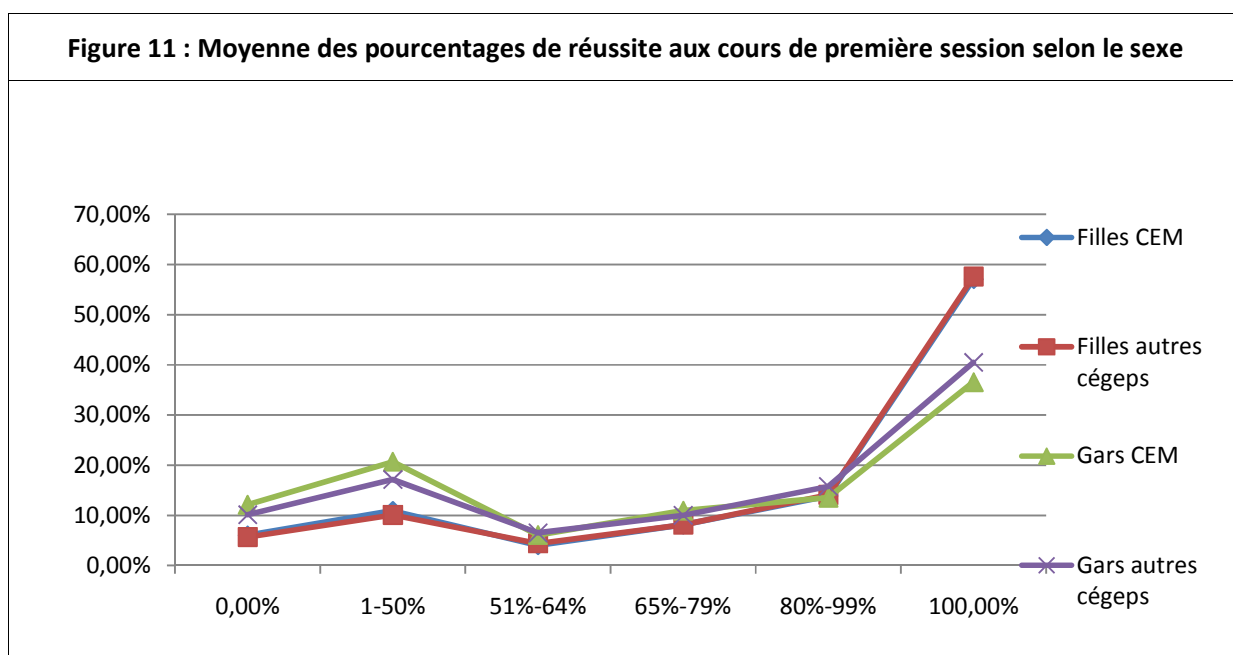
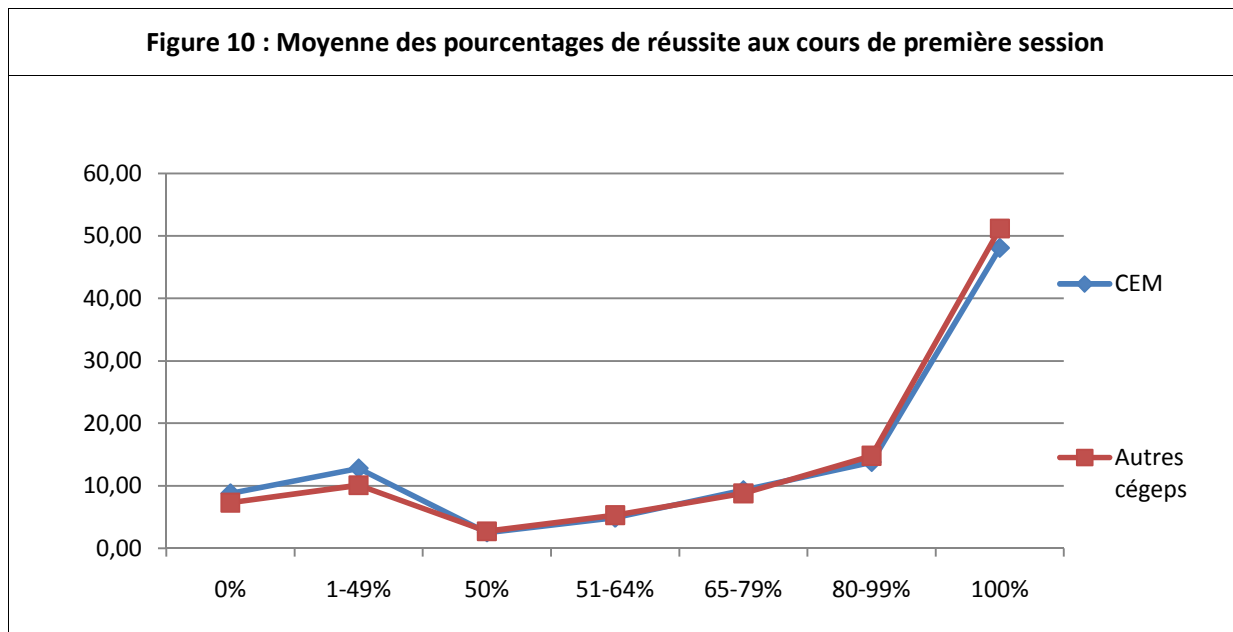
4.4.3 Conclusion

À la suite de cette analyse, il est possible de faire certains constats.

- Globalement, 61,4 % des étudiants du CEM comparativement à 65,7 % pour le groupe comparatif, réussissent plus de 80 % des cours auxquels ils sont inscrits à la première session.
- Plus d'étudiants échouent l'ensemble de leurs cours de première session au CEM (8,8 % contre 7,4 % pour les étudiants des autres cégeps) et le même phénomène est observé pour l'intervalle de 1 à 50 % (15,3 % pour le CEM contre 12,8 % pour le groupe de comparaison).
- Un peu plus d'étudiants réussissent entre 65 et 79 % de leurs cours au CEM (9,4 % contre 8,8 % pour le groupe comparatif).
- On ne peut ignorer la question du sexe : les garçons sont beaucoup plus nombreux à échouer à tous leurs cours, à réussir entre 1 et 50 % d'entre eux. Les garçons du CEM sont plus nombreux que ceux du groupe comparatif pour les deux premières catégories. Les garçons sont plus nombreux à réussir entre 65 et 74 % de leurs cours, particulièrement ceux du CEM.
- Peu importe le groupe étudié, les filles sont plus nombreuses à réussir l'ensemble de leurs cours, mais depuis 2004, celles du CEM réussissent un peu moins (sauf en 2007).

- Les cohortes de 1999 et 2000 ont généralement obtenu de meilleurs taux de réussite, mais ces cohortes avaient une MGS supérieure à celle des cohortes suivantes. Cela pourrait expliquer en partie ces observations.
- Ces données ne tiennent pas compte du taux pondéré. Comme la population des étudiants du CEM a des caractéristiques particulières, il faut donc interpréter ces données avec prudence.

Voici deux figures qui présentent les moyennes des pourcentages de réussite des cours en première session. Le premier ne tient pas compte du sexe, puis un est présenté pour les filles et l'autre pour les garçons.



Tout comme dans la section précédente, les résultats des filles du CEM sont très près de ceux des filles du groupe comparatif puisque les lignes de la figure se chevauchent. Par contre, on voit que les garçons sont plus présents dans les deux premiers intervalles alors qu'ils le sont moins pour les deux dernières catégories. Les garçons du CEM sont donc plus nombreux à ne réussir aucune cours ou entre 1 et 50 % d'entre eux si on les compare à ceux du groupe de comparaison. Pour les autres intervalles, ils sont toujours un peu moins nombreux.

4.5 Analyse de la réussite par cours

Nous avons tenté de dresser un portrait de la réussite en première année dans le programme de Sciences humaines. Pour ce faire, nous avons comparé la réussite des cours réseau (*Introduction à la psychologie, Histoire de la civilisation occidentale, Économie globale, Méthodes quantitatives*) ainsi que des cours de niveau initiation offerts en première année dans les autres cégeps avec les nôtres (tous les cours de niveau initiation en formation spécifique dans notre collège sont offerts en première année). Notre analyse n'a donc porté que sur la première année de 2002 à 2008 (quand les données étaient disponibles).

Nous avons eu besoin de soutien technique de la part du SRAM¹³ pour réaliser cette étape de notre recherche. En effet, puisque les cours qui ne sont pas des cours réseau portent des noms spécifiques à chaque collège depuis l'implantation du nouveau programme en 2002 (du moins, au CEM), il a fallu établir la liste des cours que nous voulions utiliser pour faire la comparaison. Les données sur la réussite des cours uniques à un collège ne sont pas accessibles par la base de données. Le SRAM nous a donc fait parvenir les tableaux pour les cours qui ne sont pas des cours réseau. Il est important de souligner que nous n'avons pas cherché à savoir si les contenus de ces cours étaient exactement les mêmes que les nôtres. Nous avons estimé qu'un cours d'initiation (peu importe le contenu disciplinaire) pouvait servir de point de comparaison avec nos propres cours. Cependant, à partir de leur description sur les sites des collèges, nous avons remarqué que les contenus de ces cours étaient le plus souvent assez semblables. Le portrait ci-dessous est fait par discipline. Les chiffres présentés représentent la moyenne pondérée calculée pour les années où le cours était donné au CEM et dans le groupe comparatif. Une analyse des résultats par profil au CEM sera faite dans la prochaine section. Cependant, aucun taux pondéré n'a été calculé. Nous avons seulement tenu compte du nombre d'étudiants par cohorte pour faire la moyenne et non de la composition de sa MGS. L'Annexe 7 présente les résultats par cours et par cohorte.

4.5.1 Cours de la formation spécifique

Administration

Au CEM, la moyenne du taux de réussite du cours *L'entreprise dans le monde contemporain* est de 87,5 % comparativement à 91 % pour le groupe de comparaison. Ce cours est celui qui est le mieux réussi parmi les cours de la première session.

Anthropologie

Au CEM, la discipline anthropologie offre un cours en première session et sa réédition est un peu différente en deuxième session parce que dans des profils différents. Ces deux cours, *Peuples et cultures* et *Peuples du monde*, ont des taux de réussite très inégaux. Le premier a un taux de réussite de 70,8 % alors que le second a un taux de réussite de 83,9 %. De plus, depuis l'implantation du nouveau programme, la réussite au cours *Peuples et cultures* offert en première session n'a cessé de décliner

¹³ Nous tenons à remercier Mme Marie-Luce Darveau qui a colligé ces données.

(passant de 83 % en 2002 à 63 % en 2008). Le taux de réussite pour l'ensemble des cours d'anthropologie du groupe comparatif est de 82,8 %. Le cours *Peuples et cultures* a un taux bien en deçà des autres cours d'anthropologie du réseau. Deux raisons peuvent être avancées pour expliquer ce fait. Les cours d'anthropologie du réseau sont offerts en première et en deuxième session. Nous pouvons supposer que leur moyenne est donc un peu plus élevée à cause de ce fait. Néanmoins, la différence ici est considérable. Un autre facteur qui peut contribuer à ces piètres taux est qu'il s'agit d'un cours porteur des habiletés méthodologiques (DHM). Il a donc une pondération différente et les cours ont des durées de quatre heures hebdomadairement. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce fait plus loin.

Économie

La moyenne du taux de réussite au cours d'*Initiation à l'économie globale* est de 73,5 % au CEM comparativement à 76,2 % pour le groupe de comparaison. Pour certaines années (2006 et 2008), les taux du CEM ont été supérieurs et l'écart entre celui-ci et le groupe de comparaison a tendance à être moins élevé depuis 2004.

Géographie

Au CEM, le cours *Les espaces mondiaux* est dispensé en première ou en deuxième session selon les profils. La moyenne du taux de réussite est de 69,2 % alors que la moyenne de ce cours d'initiation à cette discipline est de 78 % dans le groupe comparatif. L'écart est considérable. Notons que le taux de réussite à ce cours a été particulièrement faible en 2004. En 2008 cependant, l'écart entre les deux groupes s'était amoindri.

Histoire

Le cours *Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale* a un taux de réussite nettement inférieur à celui du groupe de comparaison soit 68,8 % contre 78 %. Ce fait est observé pour chaque année. L'écart en 2008 a cependant été moins grand que celui observé au cours des autres années.

Méthodes quantitatives

Ce cours est offert en première année au CEM et, selon les profils, il peut être offert en première ou en deuxième session. La moyenne du taux de réussite au CEM est de 70,2 % contre 75,3 % pour le groupe de comparaison. On voit que les étudiants du CEM n'ont jamais atteint les taux de réussite du groupe de comparaison pour chaque année étudiée.

Politique

Pour toutes les années, le cours de politique a toujours eu un taux de réussite supérieur à celui du groupe de comparaison. La moyenne du taux de réussite s'établit à 78,1 % au CEM comparativement à 73,2 % pour le groupe de comparaison. Soulignons que ce cours est offert en première session dans les profils *Administration* et *Monde avec mathématiques* où l'on retrouve des étudiants généralement assez performants.

Psychologie

Le cours *Initiation à la psychologie* (350-102) a un taux de réussite à peine supérieur au CEM (77,8 % contre 76 % pour le groupe de comparaison). Depuis 2006, le taux de réussite a toujours été supérieur au CEM. Néanmoins, ces données sont à interpréter avec précaution puisque les groupes de ce cours ont contenu jusqu'à l'automne 2009 des étudiants inscrits en cours complémentaire dont plusieurs en provenance du programme Sciences de la nature. Ces derniers performant généralement très bien. Des données tirées du SIPÉ indiquent que la véritable moyenne serait en fait 74,4 %.

Sociologie

Le cours d'initiation à la sociologie est offert en trois formats différents au CEM. Chacun correspond à un des profils. Le cours 387-103 est offert en première session dans les profils *Administration avec mathématiques* ainsi que *Monde avec mathématiques*. Le taux de réussite y est de 81 %. Il s'agit d'un cours de trois heures par semaine. Les cours 381-174 et 387-274 sont des cours porteurs des habiletés méthodologiques. Ils comportent quatre heures de cours par semaine. Le premier est présent en première session dans les profils *Administration* et *Monde sans mathématiques*, là où l'on retrouve des étudiants généralement moins forts. Son taux de réussite est de 65,1 %. Le cours 387-274 est offert dans le profil *Individu* à la deuxième session. Son taux de réussite est de 89,9 %. Dans le réseau, la moyenne du taux de réussite est de 78,8 %. Ces deux derniers cours ont exactement le même contenu disciplinaire, mais tout comme c'est le cas pour les cours d'anthropologie, les habiletés méthodologiques enseignées diffèrent. Nous ne croyons pas que c'est cette différence de contenu qui est responsable de l'écart prononcé entre les taux de réussite à ces cours. Le fait qu'ils soient offerts en première ou en deuxième session contribue pour beaucoup à ce fait.

Conclusion

Le taux de réussite des cours de première session est généralement moins élevé au CEM que dans les autres collèges étudiés, quoique l'écart est généralement faible mis à part pour les cours identifiés ci-dessous. Le cours de politique est le seul à avoir une moyenne supérieure. Cependant, il est important de souligner que ces taux ne sont pas pondérés en fonction de la composition de la MGS des différents groupes étudiés. Comme la MGS a tendance à être légèrement inférieure au CEM pour la période étudiée, ces résultats sont plutôt attendus. Aussi, les chiffres compilés pour l'échantillon de comparaison regroupent des cours qui sont donnés en première année, incluant donc la première et la deuxième session. Cela peut avoir fait augmenter le taux des cours des autres cégeps.

Somme toute, les étudiants du programme de Sciences humaines semblent réussir à peu près autant leurs cours de première année que ceux des autres cégeps sauf pour les cours suivants : *Regards sociologiques sur le Québec* (un écart de 13,7 %), *Peuples et cultures* (12 %), *Les espaces mondiaux* (10,1 %), *Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale* (9,2 %), et, dans une moindre mesure, le cours de *Méthodes quantitatives* (5,1 %). On constate des écarts importants dans la réussite de ces cours et il serait important de tenter de comprendre pourquoi il en est ainsi. Pour les deux premiers, l'ajout des habiletés méthodologiques semble avoir joué un rôle important. Ces cours sont aussi offerts en première session. D'ailleurs, ils sont offerts avec des DHM en seconde session dans d'autres profils où ils sont très bien réussis. Dans le cas de ces cours spécifiques, la faible réussite à ces cours peut être due au fait qu'ils soient tout simplement placés en première session, mais cela ne peut pas tout expliquer.

4.5.2 Cours de la formation générale

Nous retenons ici les premiers cours d'éducation physique, de littérature et français et de philosophie. Puisque les cours d'anglais sont offerts selon le niveau de l'étudiant lorsqu'il s'inscrit au collégial, nous ne les avons pas inclus dans cette analyse.

Éducation physique

Le premier cours d'éducation physique a un taux de réussite presque identique à celui du groupe de comparaison (80,8 % contre 81,8 %).

Littérature et français

Le premier cours de littérature a un taux moyen de réussite de 71,9 % alors que celui du groupe comparatif est de 73,6 %. Soulignons cependant que, depuis 2006, le taux de réussite au CEM a été supérieur ou équivalent.

Philosophie

Le taux de réussite au premier cours de philosophie est de 73,4 % au CEM comparativement à 76 % pour le groupe de comparaison. Ce cours est offert à la première session dans presque tous les cégeps. L'écart entre le CEM et le groupe de comparaison a tendance à être plus grand depuis quelques années.

Conclusion

Le taux de réussite des cours de la formation générale est un peu moins élevé au CEM que dans le groupe comparatif. Les écarts sont inférieurs à 3 %. Néanmoins, cet écart est plus faible que celui observé dans les cours de la formation spécifique.

4.6 Persévérance

Le tableau des indicateurs i3a du PSEP donne les pourcentages d'étudiants qui se sont réinscrits dans leur programme et dans d'autres programmes de la deuxième à la sixième session selon les cohortes au même collège. Ces données sont présentées dans l'Annexe 8. Les données du Tableau i3b qui portent sur les réinscriptions, peu importe le collège, montrent les mêmes tendances. Elles ne sont donc pas présentées ici.

Depuis 1999, peu importe l'année et malgré qu'ils soient plus faibles, les nouveaux étudiants inscrits en Sciences humaines ont plus persévéré que ceux des autres cégeps en deuxième session (la moyenne pondérée au CEM est de 85,2% comparativement à 81,5 % pour les autres cégeps) et, généralement, on observe la même tendance quand on regarde la catégorie tout programme qui inclut une inscription dans un autre programme du même collège (la moyenne du CEM est de 87,8% alors qu'elle est de 87% pour les autres cégeps). De surcroît, cette observation pour le même programme s'applique autant pour les filles que les garçons.

Depuis 2002, les étudiants de Sciences humaines du CEM se réinscrivent à peu près autant en troisième session que ceux des étudiants des autres cégeps dans leur programme de Sciences humaines (61,7 % contre 62 %). On observe généralement le même phénomène pour les réinscriptions qui comprennent d'autres programmes (69,3 % pour le CEM contre 69,9 % pour les autres cégeps). Même si les différences sont minimes, les baisses au CEM sont souvent compensées par les taux plus hauts de 1999 et 2000. De plus, les données indiquent des différences entre les sexes : les filles se réinscrivent plus souvent en troisième session pour la plupart des années (sauf en 2003 et en 2005) que celles du groupe de comparaison (67,7% contre 65,2%) dans leur programme. Pour les garçons, les données indiquent qu'ils se réinscrivent toujours moins que ceux du groupe de comparaison depuis 2001, que ce soit dans leur programme ou dans un autre. La moyenne pondérée pour la réinscription en Sciences humaines est de 54,6% au CEM contre 56,8% pour le groupe de comparaison et, pour tout programme, les moyennes sont de 61,9% pour le CEM est de 65% pour le groupe de comparaison. Il y a donc là une différence intéressante. Les données de réinscription sont aussi présentées dans la prochaine section avec les taux pondérés.

Depuis 2001, moins d'étudiants en Sciences humaines du CEM se réinscrivent en quatrième session, que ce soit en Sciences humaines (55,8 % versus 56,2 %) ou dans un autre programme de leur collège (63 % versus 63,7 %). Néanmoins, cela est vrai pour les filles de 2003 à 2005 seulement. Pour le reste des

années, les filles ont des taux supérieurs à leurs homologues des autres cégeps. Pour les garçons, on observe que leur taux de réinscription à la quatrième session est toujours inférieur à celui du groupe de comparaison depuis 2001.

En 1999 et en 2000, plus d'étudiants du programme de Sciences humaines se réinscrivaient en cinquième session dans leur programme ou dans un autre programme au CEM. Depuis 2001, cela n'est plus vrai pour les réinscriptions en Sciences humaines et le même phénomène s'observe pour la catégorie tout programme depuis 2003. Néanmoins, les moyennes sont à peu près égales pour les deux groupes (22,5 % pour le CEM et 22,1 % pour le groupe de comparaison et 30,4 % pour tous les programmes contre 29,2 % pour les autres cégeps). Les différences entre les filles et les garçons sont moins importantes mis à part pour la cohorte de 2004 où les filles se sont plus réinscrites dans leur programme ou dans un autre et la cohorte de 2002 où ce furent les garçons.

En 1999 et en 2000 et pour les données concernant l'ensemble des programmes, les étudiants de Sciences humaines du CEM se sont un peu plus souvent réinscrits en sixième session (moyenne pondérée de 11,1 % contre 10,6 % pour le groupe de comparaison). Pour les autres années, on observe de légères variations sauf en 2006 où les étudiants du CEM se sont plus réinscrits que ce soit en Sciences humaines ou dans les autres programmes et en 2004 où ils se sont plus inscrits dans le programme de Sciences humaines. Cependant, les filles du CEM se sont généralement plus réinscrits dans la catégorie Tout programme (17,7 % contre 16,9 % pour le groupe de comparaison. Cette tendance est aussi observée chez les garçons (18,6 % contre 18,2 % pour le groupe de comparaison).

Pourcentage d'étudiants réinscrits en troisième session dans leur programme initial

Le tableau p3.3 fournit les pourcentages d'étudiants qui se sont réinscrits en troisième session dans leur programme initial en fonction de leur MGS. Il donne aussi les taux totaux et pondérés. Ce sont ces dernières données qui sont représentées ci-dessous et non les taux associés à la MGS. Ces taux sont intéressants à consulter puisqu'ils nous permettent d'effectuer une comparaison plus juste avec le groupe comparatif.

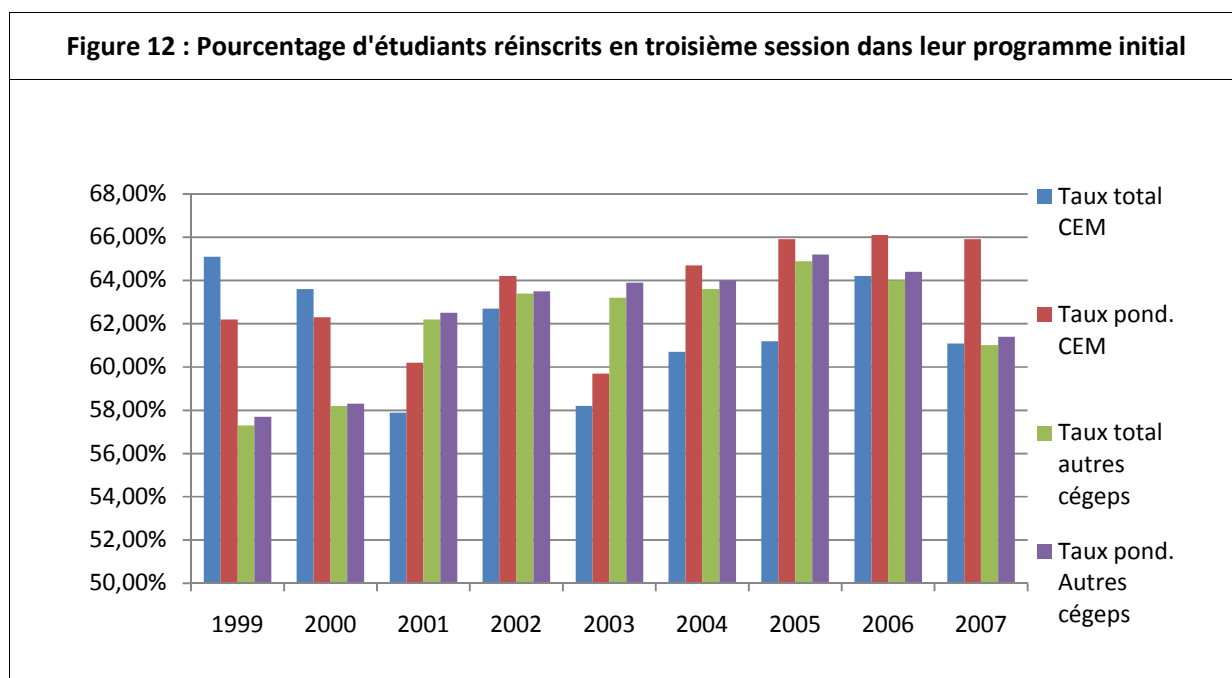
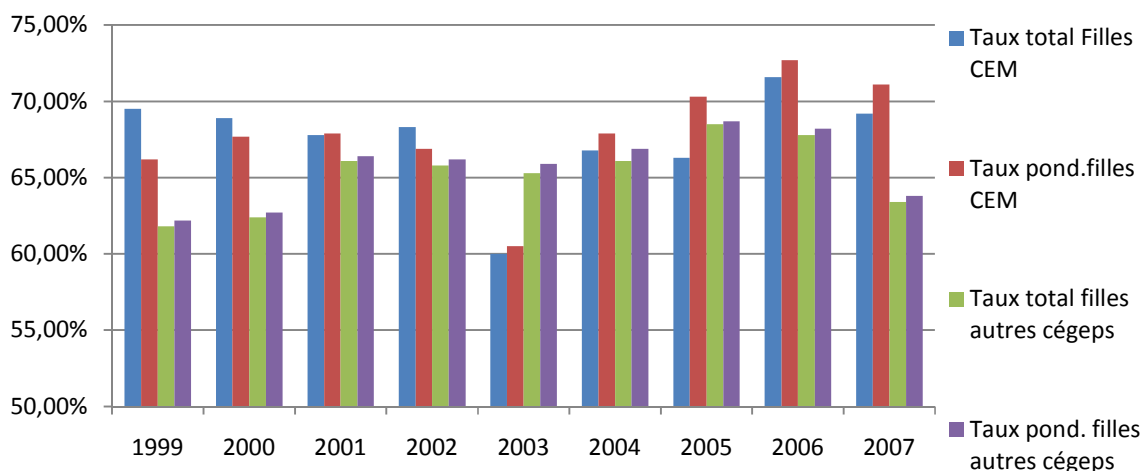
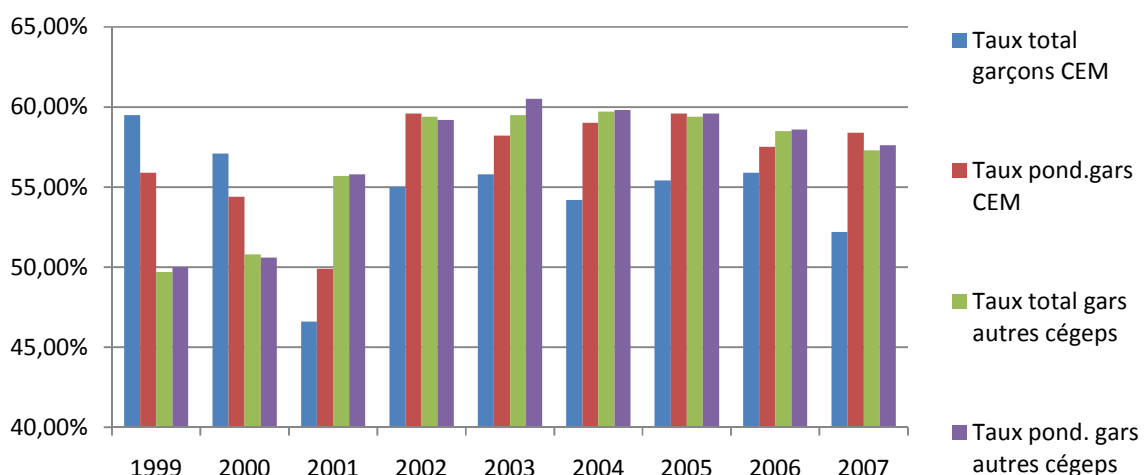


Figure 13 : Pourcentage d'étudiants réinscrits en troisième session dans leur programme initial chez les filles



Ces taux sont encore très éloquent. Ils montrent que le taux de réinscription a été inférieur à celui du groupe comparatif seulement en 2001 et en 2003. Il est même relativement plus élevé depuis 2004. Donc, les étudiants du CEM persévèrent généralement plus que ceux du groupe comparatif.

Figure 14 : Pourcentage d'étudiants réinscrits en troisième session dans leur programme initial chez les garçons



Les données compilées par sexe montrent que les filles ont des taux légèrement supérieurs à ceux du groupe comparatif sauf en 2003. Pour les garçons, c'est en 2001 qu'ils ont obtenu le plus faible et, pour les autres années, leur taux est assez près de celui du groupe comparatif.

Pourcentage d'étudiants réinscrits en troisième session, peu importe le programme

Le tableau p3.3 fournit les pourcentages d'étudiants qui se sont réinscrits en troisième session peu importe le programme en fonction de leur MGS. Il donne aussi les taux totaux et pondérés. Tout comme pour la section précédente, ce sont ces données qui sont représentées ci-dessous et non les taux associés à la MGS.

La figure 15 présente les résultats pour l'ensemble des étudiants. Sauf en 2003 et en 2004, le taux pondéré du CEM a été supérieur à celui de groupe de comparaison. Pour 2005 et 2006, les taux des deux groupes sont assez près.

La figure 16 présente les résultats pour les filles. Sauf en 2003, leur taux pondéré est toujours supérieur à celui du groupe de comparaison. Pour les garçons, les taux sont plutôt en dents de scie pour le CEM jusqu'en 2002 (voir Figure 17). Depuis, les taux total et pondéré sont inférieurs. Le taux pondéré indique cependant que le taux est plus élevé que le taux total

Figure 15 : Pourcentage d'étudiants réinscrits en troisième session peu importe le programme

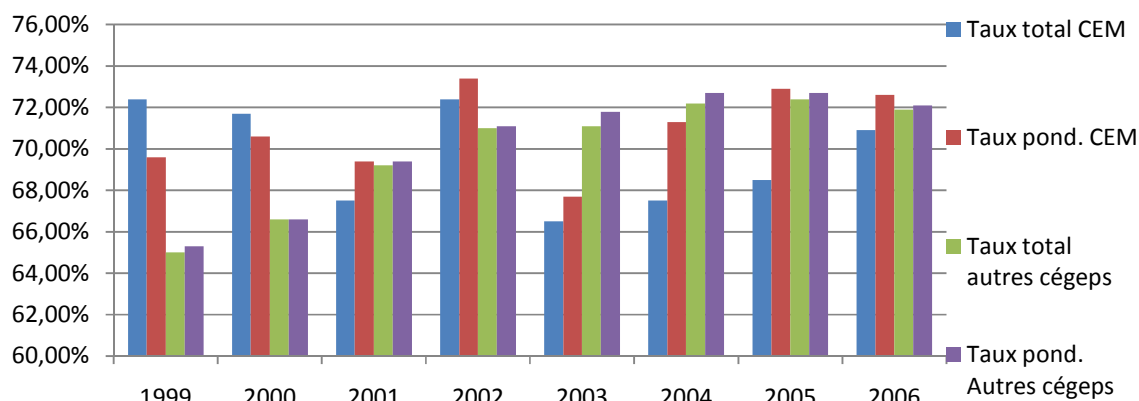


Figure 16 : Pourcentage de filles réinscrites en troisième session peu importe le programme

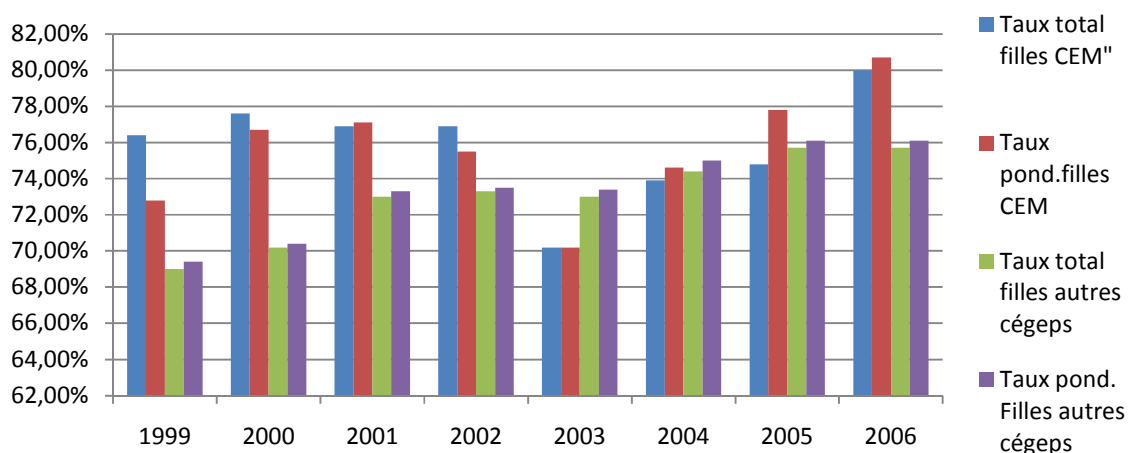
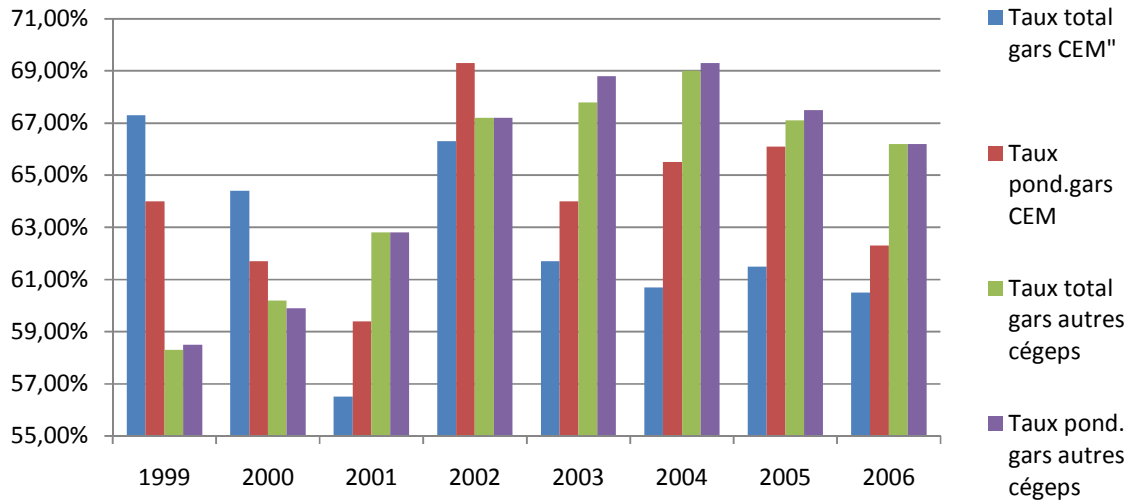


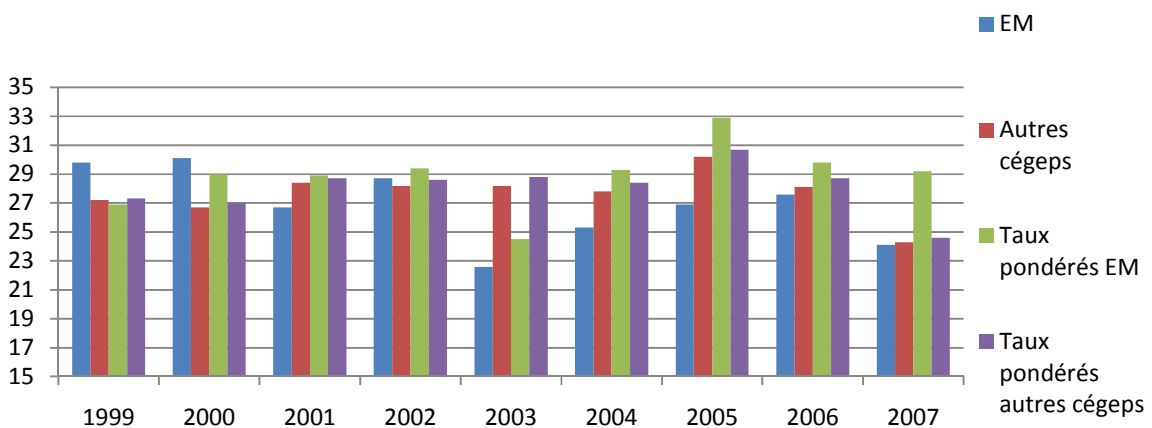
Figure 17 : Pourcentage de garçons réinscrits en troisième session peu importe le programme



4.7 Taux de diplomation^{14, 15}

Le taux de diplomation est « la proportion d'étudiants de la cohorte qui ont obtenu leur diplôme par rapport au nombre initial d'étudiants de cette cohorte (inscrits en première session) ». ¹⁶ Les figures ci-dessous présentent aussi les taux pondérés qui permettent de comparer les étudiants du CEM avec des étudiants de même force lors de leur arrivée au cégep.

Figure 18 : Pourcentage de diplômés dans le programme initial [% calculés au terme de la durée minimale pour ce(s) programme(s)]



¹⁴ Basé sur le tableau p4.3 du PSEP

¹⁵ Basé sur le tableau p4.4 du PSEP

¹⁶ SRAM, ibid. p. 17.

Le constat que nous pouvons effectuer à partir de la lecture de la figure 18 est que peu d'étudiants obtiennent leur diplôme après quatre sessions, qu'ils soient inscrits au CEM ou dans d'autres établissements (un peu plus de 27 %). On remarque aussi que le taux de diplomation au CEM après la durée minimale de la formation est inférieur à celui des autres cégeps, particulièrement en 2003, mais qu'il était nettement plus élevé en 1999 et en 2000. Les données du PSEP fournissent aussi le taux pondéré qui nous donne une information importante. Il nous indique qu'en fait, le taux de diplomation au CEM est supérieur à celui de notre groupe de comparaison sauf en 2003. Notons aussi que le taux de diplomation de 1999 est moins fort une fois pondéré. Il est en fait équivalent à celui du groupe de comparaison. Notons que le CEM avait admis des étudiants plus forts en 1999.

Ces taux sont donc très révélateurs. Ils confirment en fait que les cohortes du CEM ont des taux de diplomation inférieurs tout simplement parce qu'elles sont composées d'étudiants assez différents comparativement au groupe comparatif. Quand on les compare avec une population équivalente, on voit que les étudiants du programme de Sciences humaines diplôment plus en quatre sessions que ceux du groupe de comparaison.

**Figure 19 : Pourcentage de diplômés dans le programme initial
(% calculés au terme de la durée minimale pour les garçons)**

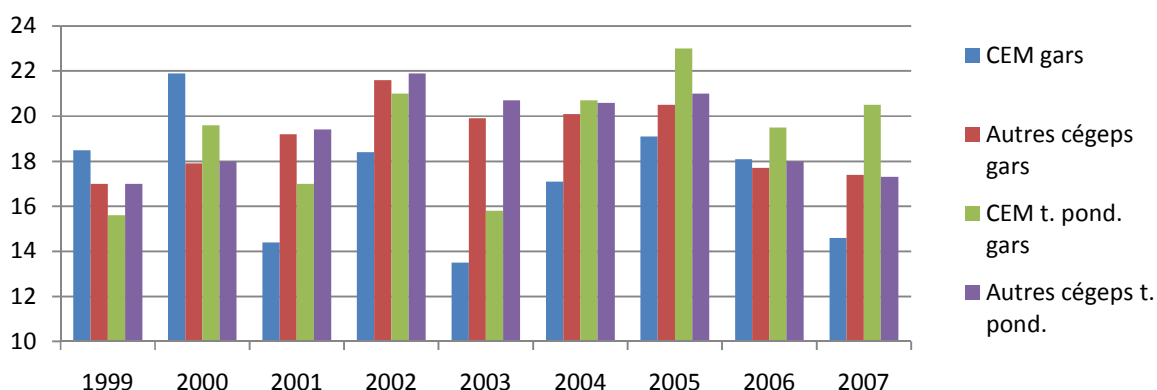
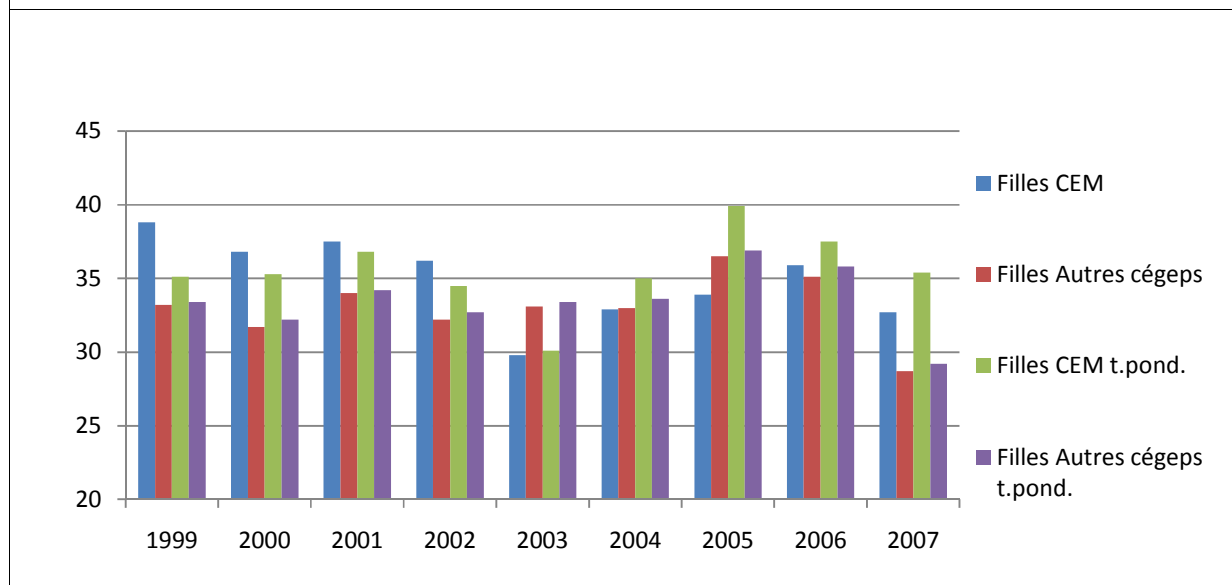


Figure 20 : Pourcentage de diplômés dans le programme initial (% calculés au terme de la durée pour les filles)



Les figures 19 et 20 présentent le taux de diplomation en quatre sessions pour les filles et les garçons. Premier constat : les filles du CEM ont toujours des taux supérieurs à celui du groupe de comparaison, sauf en 2003. En fait, le taux pondéré fait état d'une moyenne de 35,5 % pour le CEM comparativement à 33,4 % pour le groupe de comparaison.

La situation est différente pour les garçons : les taux pondérés sont presque équivalents (19,1 % pour le CEM comparativement à 19,3 % pour le groupe de comparaison). Les garçons du CEM obtiennent donc leur diplôme en quatre sessions dans à peu près la même proportion que ceux du groupe de comparaison. Leur performance est cependant inégale d'année en année. Enfin, depuis 2004, leur taux est plus élevé et, comme les filles, leur taux le plus faible a été obtenu en 2003. Ces résultats sont surprenants. Les étudiants du CEM ont en moyenne une MGS plus faible, mais ils persévèrent plus et diplôment presque autant que ceux du groupe comparatif.

Nous ne pouvons trouver de raisons qui expliquent cette chute du taux de diplomation en 2003. Une consultation de documents datant de cette année peut nous donner cependant une piste intéressante. Il est possible que l'interdiction d'obliger la présence aux cours pour cette cohorte (en attendant les dérogations à la PIEA) ait eu un impact sur la réussite de cette cohorte. Il faudrait cependant vérifier si c'est bien à ce moment que cela s'est produit.

Le PSEP fournit également des données (sans taux pondérés) quant à l'obtention d'un diplôme en plus de sessions que le minimum requis. L'annexe 9 présente les figures obtenues à partir de ces données. Voici quelques observations que nous pouvons faire :

- En 1999, 2000 et 2002, plus d'étudiants ont gradué en cinq sessions au CEM que dans les autres cégeps, mais c'est l'inverse depuis 2003 et l'écart tend à augmenter.
- Pour six des huit années étudiées, les étudiants du CEM ont été plus nombreux à obtenir leur diplôme après six sessions (la moyenne étant de 9,6 % pour le CEM comparativement à 7,5 % pour le groupe de comparaison). Il y a là une différence intéressante entre le CEM et le groupe de comparaison. Certains étudiants du CEM font donc leur DEC en Sciences humaines en trois années au lieu des deux qui sont normalement requises.

- Peu d'étudiants obtiennent leur diplôme après sept ou huit sessions dans le programme de Sciences humaines (moins de 2 %). Les moyennes sont environ les mêmes dans les deux groupes pour sept sessions soit 1,7 % et 1,5 et 1,6 % pour le CEM et le groupe de comparaison pour huit sessions.
- Les cohortes de 1999 et de 2000 de Sciences humaines au CEM ont plus diplômé, peu importe le nombre de sessions qu'ils ont pris pour obtenir ce diplôme, mais rappelons qu'elles avaient une MGS plus élevée que celle des cohortes subséquentes.

4.8 Conclusion générale

Garçons et filles au CEM

Le CEM admet proportionnellement plus de garçons que les collèges qui composent le groupe de comparaison. Ainsi, la moyenne pondérée des garçons admis entre 1999 et 2009 s'établit à 45,5 % alors qu'elle est de 38,9 % pour les garçons du groupe de comparaison. Cependant, cette tendance a diminué au cours de 2008 et 2009. Cette information est importante puisque les garçons persévèrent moins et diplôment généralement moins que les filles. Toute mesure de soutien à la réussite doit tenir compte de cette réalité.

MGS

La distribution de la MGS entre les étudiants qui s'inscrivent en Sciences humaines au CEM et dans le groupe comparatif présente des différences intéressantes. La MGS des filles a une distribution qui ressemble à celle du groupe comparatif, mais celle des garçons diffère. On voit qu'ils sont plus nombreux à avoir une MGS entre 1 et 69 % et 70-74 % alors qu'ils sont moins présents pour les moyennes supérieures à 80 %. Par exemple, 3,5 % de plus de garçons sont admis au CEM avec une moyenne entre 1 et 69 % et l'écart peut être encore plus grand pour certaines années. Ces derniers sont donc plus faibles. Cela a sans aucun doute un impact sur leur persévérance et leur réussite.

Réussite à la première session

En ce qui a trait à la réussite en fonction de la MGS, les étudiants du CEM dont la MGS se situe entre 1 et 69 % ont un taux de réussite inférieur à celui du groupe comparatif. On constate un écart de 8 % avec le groupe de comparaison pour les filles et de 10,2 % pour les garçons. Pour les MGS entre 70 et 74 %, l'écart est de 5,1 % pour les filles et de 3,6 % pour les garçons. Cependant, pour les autres intervalles, les autres étudiants réussissent à peu près autant. Ce sont donc les étudiants les plus faibles qui ont éprouvé le plus de difficultés et, comme ils sont plus nombreux au CEM, cela pourrait avoir des conséquences sur la persévérance et la diplomation. Quand on observe le taux total et le taux pondéré, les étudiants du CEM ont un taux total qui est légèrement inférieur, mais ce phénomène touche plus les garçons que les filles.

En ce qui concerne le taux de réussite, les garçons du CEM sont plus nombreux à échouer l'ensemble de leurs cours (écart de 2,1 % avec les garçons du groupe de comparaison), mais l'écart est dramatique pour quelques années. Ils sont aussi plus nombreux (3,7 % de plus) à réussir entre 1 et 50 % de leurs cours et moins nombreux à réussir plus de 80 % de leurs cours.

Cohortes de 1999 et 2000

Ces deux cohortes ont des caractéristiques différentes de celles des cohortes subséquentes. Elles avaient des MGS supérieures et elles ont obtenu de plus hauts taux de réussite à la première session. De plus, elles ont plus obtenu leur diplôme et elles ont plus persévéré.

Taux de réussite aux cours de première année

Pour la formation générale, le taux de réussite est à peine inférieur à celui du groupe de comparaison pour presque toutes les sessions. Les écarts sont généralement moins importants que dans les cours de la formation spécifique.

Pour les cours de la formation spécifique, il y a des écarts beaucoup plus prononcés entre les disciplines. Seuls les cours de politique et de psychologie, de sociologie et d'anthropologie offerts à la deuxième session ont des résultats supérieurs à ceux du groupe de comparaison. Pour le cours de politique, cela s'observe pour l'ensemble des sessions. Pour tous les autres cours, les taux sont inférieurs au CEM, mais cela varie beaucoup. D'autres cours ont cependant des taux de réussite élevés, comme le cours *L'entreprise dans le monde contemporain* (87,5 %), ou le cours *Initiation à l'économie globale* (73,5 %), mais ils sont tout de même un peu en deçà du groupe de comparaison. En dépit de cela, certains cours présentent un écart important avec le groupe de comparaison : il s'agit des cours d'histoire (9,2 %) et de géographie (10,1 %). Enfin, les cours porteurs des habiletés méthodologiques ont des taux de réussite très faibles. Le même cours de sociologie offert sans ces habiletés dans le profil *administration avec mathématiques* a pourtant un taux de réussite de 89,9 % lorsqu'il est offert en première session.

Persévérance

Malgré leur MGS inférieure, les étudiants du CEM se réinscrivent autant en deuxième session que ceux du groupe de comparaison. Et cela vaut pour les filles et les garçons. En troisième session, les filles du CEM s'inscrivent un peu plus que celles du groupe de comparaison (2 %) et les garçons un peu moins (un peu plus de 2%).

Pour la réinscription troisième session dans le programme de Sciences humaines, la base de données du PSEP donne des taux pondérés qui sont très intéressants. Ils nous apprennent que les étudiants du CEM se réinscrivent plus sauf pour les cohortes de 2001 et 2003. Les filles se sont plus inscrites que celles du groupe de comparaison et les garçons suivent l'autre groupe de près. Pour la réinscription dans la catégorie Tout programme, les taux pondérés sont généralement supérieurs au CEM, particulièrement pour les filles.

Diplomation

Les données montrent que le taux de diplomation au CEM est inférieur à celui du groupe de comparaison. Cependant, le taux pondéré indiquerait qu'en fait, la diplomation serait supérieure au CEM. En ce qui a trait au nombre de sessions effectuées avant l'obtention d'un diplôme, on remarque que, depuis 2003, moins d'étudiants l'obtiennent en cinq sessions alors que 2 % de plus d'étudiants l'obtiennent après six sessions au CEM.

5 ANALYSE DES DONNÉES DU SIPÉ

5.1 Introduction

Tout comme pour l'analyse des données du SRAM, nous avons ici choisi de nous intéresser seulement aux étudiants qui venaient de s'inscrire une première fois au collégial (population A). Nous avons décidé d'étudier les statistiques depuis 2002, date de l'entrée en vigueur du nouveau programme au CEM.

Dans un premier temps, nous avons regardé le taux d'inscription en fonction du sexe ainsi que la moyenne générale au secondaire (MGS). Comme cette moyenne est le principal « prédicteur » de la réussite scolaire, il nous semblait intéressant de nous y attarder. Nous avons analysé la MGS par profil et selon le sexe.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes attardées au taux de réussite pondéré par profil et par cours. Nous avons choisi de regarder les taux de réussite de l'automne 2002 jusqu'à l'hiver 2009. Il est à noter que, pour le profil Monde avec mathématiques, les données débutent à la session automne 2006, année où ce profil a démarré.

Puis, nous avons comparé les taux de réussite pour les mêmes sessions pour chacun des cours de première année, en fonction des profils. Dans notre analyse, nous avons tenu compte de la position des cours dans la grille, soit la première ou la deuxième session parce que nous soupçonnons que cela peut avoir un impact sur le taux de réussite aux cours.

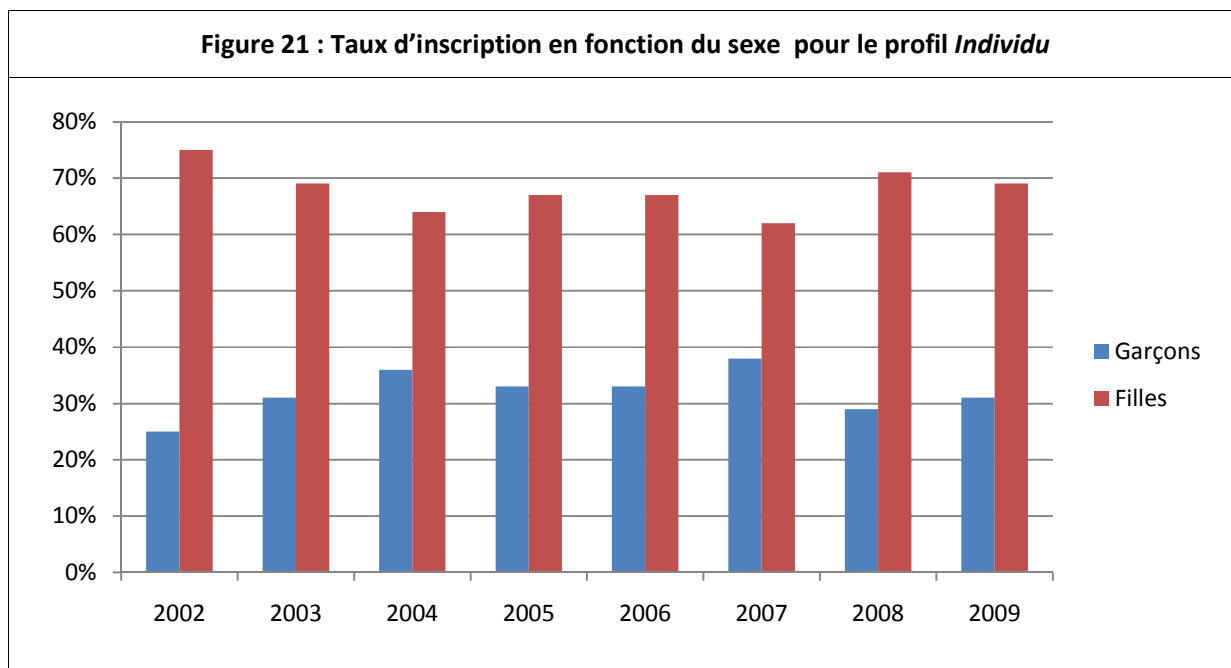
Par la suite, nous nous sommes intéressées au pourcentage d'étudiants ayant obtenu une note entre 0 et 30 %. En effet, ces étudiants sont généralement ceux qui cessent de se présenter au cours, sans l'avoir abandonné. Il nous semblait pertinent d'identifier ce pourcentage qui influence le taux de réussite en gonflant le taux d'échec. Nous voulions aussi déterminer si ces étudiants étaient plus ou moins représentés en fonction des différents profils.

Afin d'observer la persévérance dans le programme, nous avons regardé le taux de réinscription par profil. Finalement, nous avons étudié le taux de diplomation pour chacun des profils pour obtenir le portrait le plus juste de la persévérance des étudiants du programme de Sciences humaines.

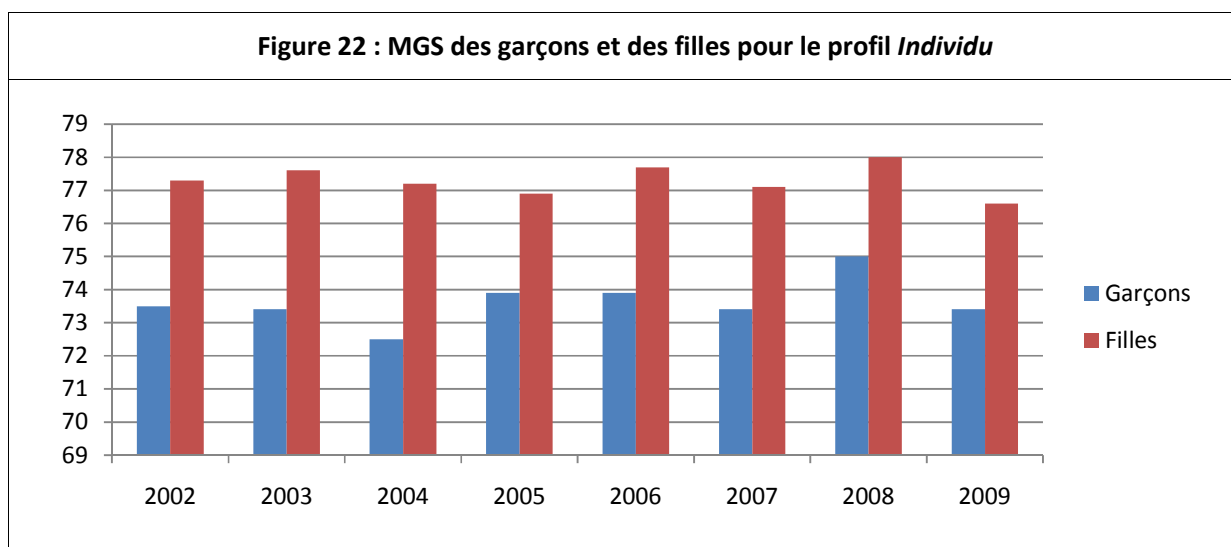
5.2 Taux d'inscription et moyenne générale au secondaire (MGS) selon le sexe, par profil

Dans cette section, nous présentons le taux d'inscription ainsi que la MGS, selon le sexe, pour chacun des profils. Afin d'obtenir des informations en lien avec l'entrée en vigueur du nouveau programme, nous avons examiné les données pour les cohortes de 2002 à 2009. Pour chacun des profils, nous présentons la moyenne de la MGS, telle que fournie dans les données du SIPÉ.

5.2.1 Profil Individu



La figure 21 nous permet de constater que, pour toutes les cohortes, il y a plus de filles qui s'inscrivent dans le profil *Individu* que de garçons. Pour les filles, le pourcentage d'inscription varie de 62 % (2007) à 75% (2002). Pour les garçons, le taux oscille de 25 % (2002) à 38 % (2007). Donc, selon les cohortes il y a de 24 % à 50 % plus de filles inscrites dans le profil *Individu* que de garçons.

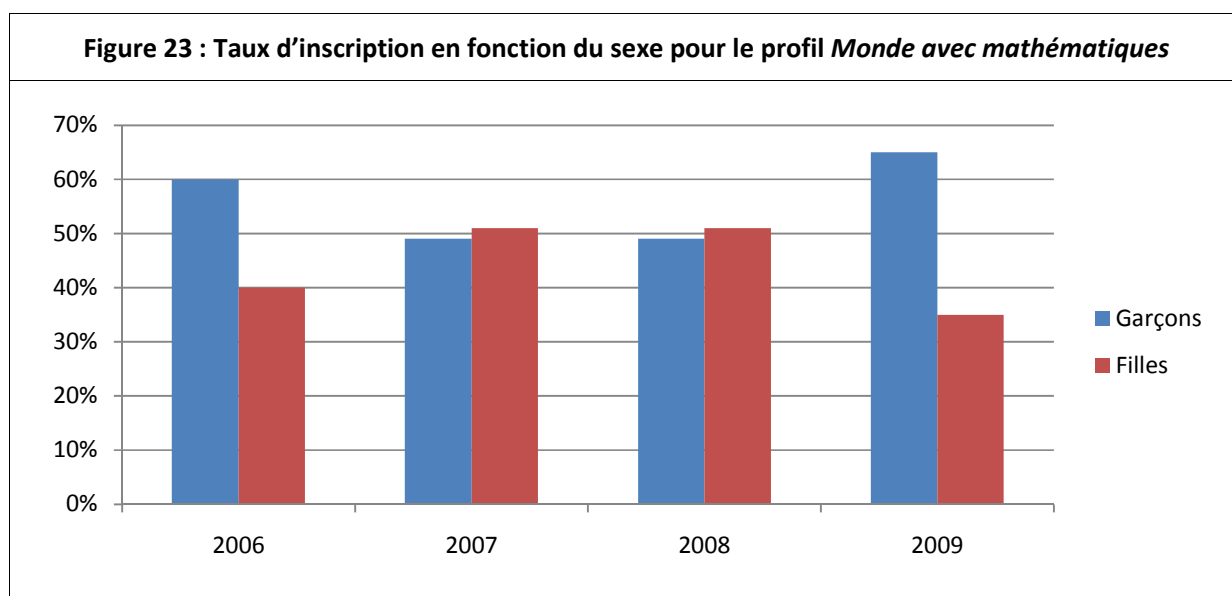


La figure 22 présente la comparaison des MGS des filles et des garçons. Elle nous permet de constater que les filles ont des MGS plus élevées que les garçons, et ce, pour toutes les cohortes. Cet écart varie de 3 % (2005 et 2008) à 4,7 % (2004).

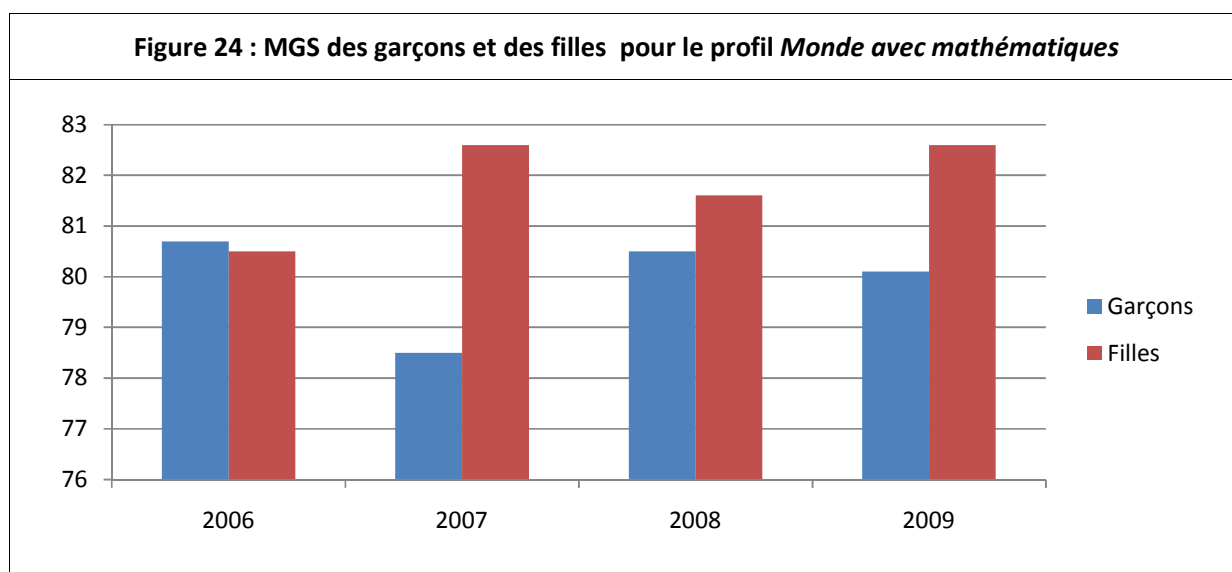
5.2.2 Profil Monde

Le profil Monde offre deux voies aux étudiants : avec ou sans mathématiques. Nous allons donc étudier ces deux voies de façon distincte. Notons que, pour le profil *Monde avec mathématiques*, les données sont disponibles depuis 2006, soit l'année où le profil est entré en force.

5.2.2.1 Profil Monde avec mathématiques

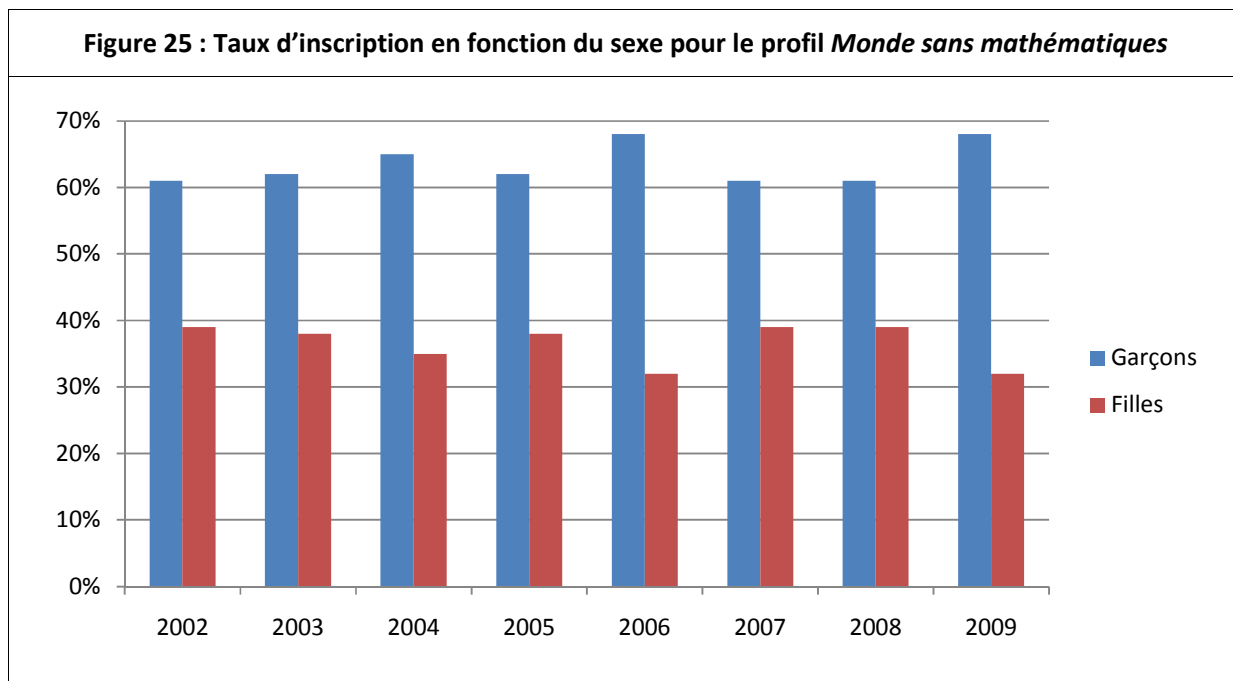


La figure 23 nous permet de remarquer que pour le profil *Monde avec mathématiques*, le taux d'inscription en fonction du sexe ne suit pas le même modèle que dans les autres profils. En effet, pour les cohortes de 2006 et de 2009, il y a eu peu plus de garçons inscrits que de filles. En 2006, 60 % de garçons et 40 % de filles se sont inscrits dans le profil, alors qu'en 2009, il y a eu 65 % de garçons et 35 % de filles. Par contre, pour les cohortes de 2007 et 2008, il y a légèrement plus de filles qui se sont inscrites dans ce profil. En effet pour ces deux cohortes, 51 % de filles s'y sont inscrites pour 49 % de garçons.

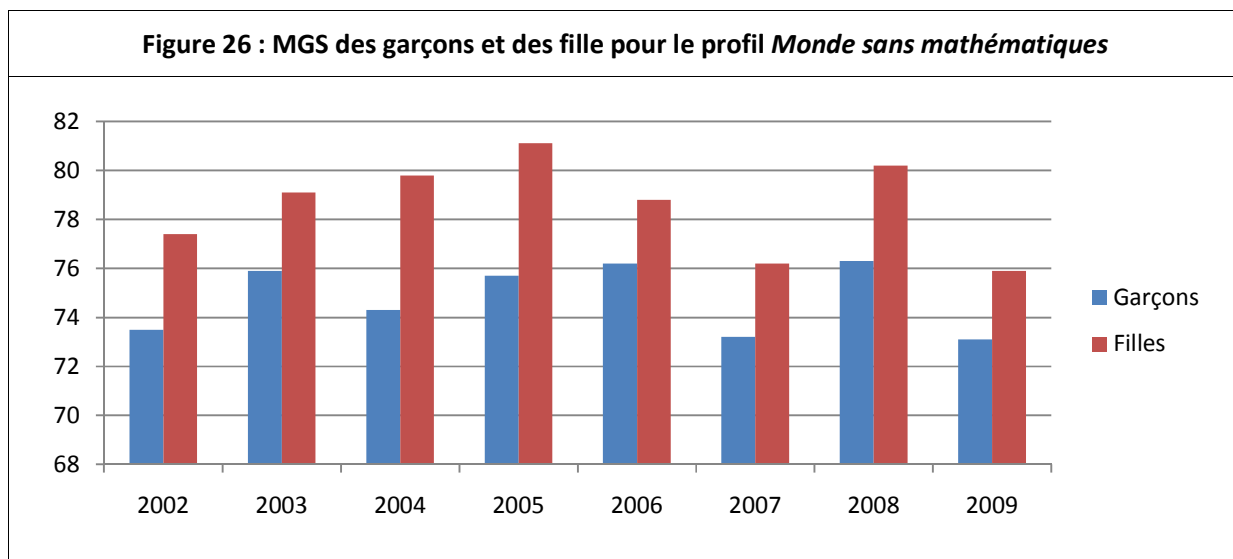


À l'exception de la cohorte de 2006, les filles ont une MGS supérieure à celle des garçons. En 2006, l'écart est de 0,2 %. Pour les autres cohortes, l'écart varie de 1,1 % (2008) à 4,7 % (2007).

5.2.2.2 Profil *Monde sans mathématiques*



En regardant la figure 25, on s'aperçoit que plus de garçons que de filles s'inscrivent dans le profil *Monde sans mathématiques*, et ce, pour toutes les cohortes. Les taux d'inscriptions varient entre 61 % (2002, 2007 et 2008) et 68 % (2006 et 2009) pour les garçons. Pour les filles, les taux oscillent entre 32 % (2006 et 2009) et 39 % (2002, 2007 et 2008). Donc, selon les cohortes, il y a entre 22 % et 36 % plus de garçons que de filles inscrits dans le profil *Monde sans mathématiques*.



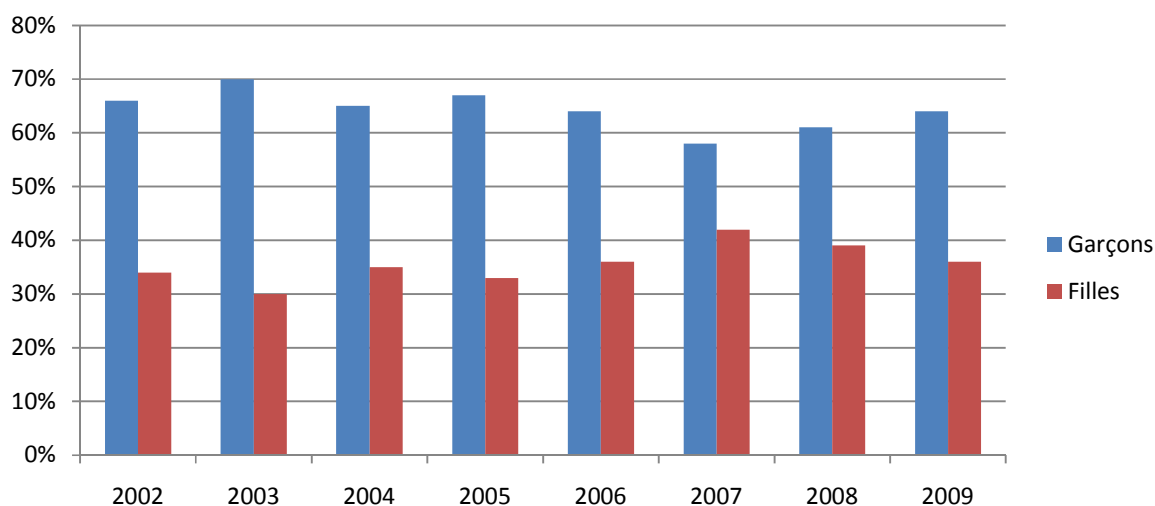
Dans le profil *Monde sans mathématiques*, les filles ont une MGS plus élevée que celles des garçons. Cette différence oscille entre 2,6% (2006) et 5,5% (2005).

5.2.3 Profil Administration

Tout comme le profil Monde, le profil Administration propose deux voies : avec ou sans mathématiques. Nous allons donc analyser les données de ces deux voies de façon distincte.

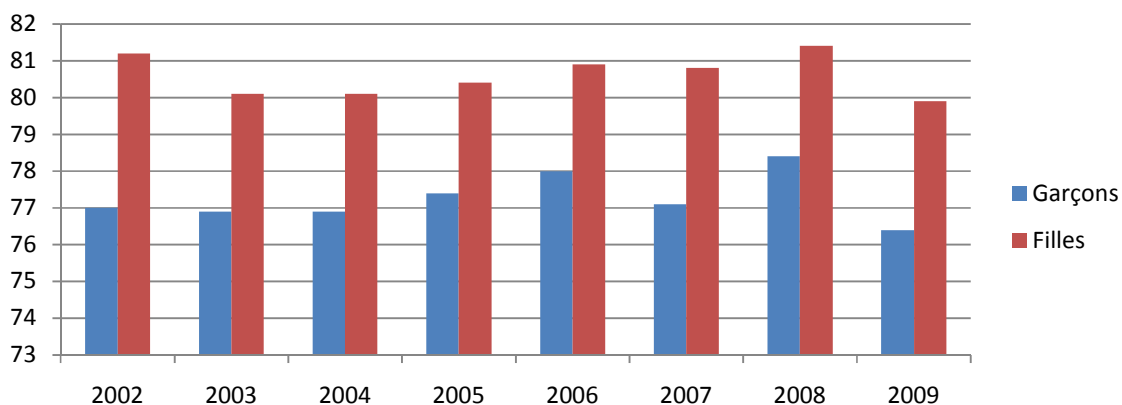
5.2.3.1 Profil Administration avec mathématiques

Figure 27 : Taux d'inscription en fonction du sexe pour le profil Administration avec mathématiques



En analysant la figure 27, on peut voir, tout comme pour le profil *Monde sans mathématiques*, qu'il y a plus de garçons que de filles qui s'inscrivent dans le profil *Administration avec mathématiques*. En 2003, ce taux atteignait 70 %. C'est en 2007 que le taux d'inscription fut le plus bas, atteignant 58 %. C'est donc en 2003 qu'il eût le moins filles inscrites dans ce profil (30 %) et, en 2007, ce taux fut le plus élevé (42 %). Cela signifie que, selon les cohortes, il y a entre 16 % et 40 % plus de garçons inscrits dans le profil *Administration avec mathématiques* que de filles.

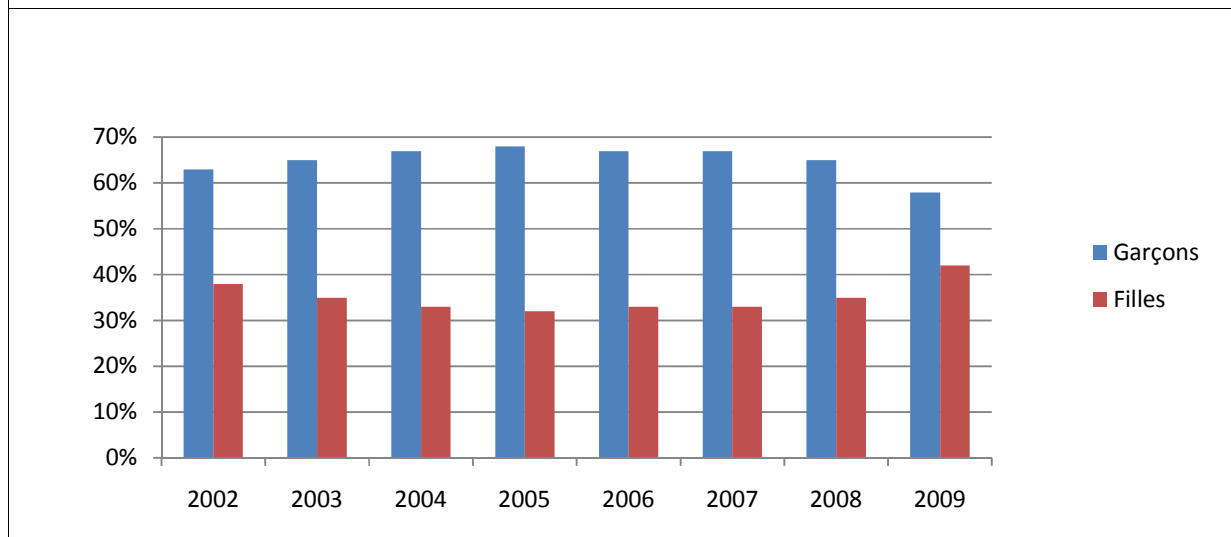
Figure 28 : MGS des garçons et des filles pour le profil Administration avec mathématiques



Il est possible d'observer que, dans le profil *Administration avec mathématiques*, les filles ont une MGS plus élevée que les garçons. Ces différences varient de 2,9% (2006) à 4,2% (2002).

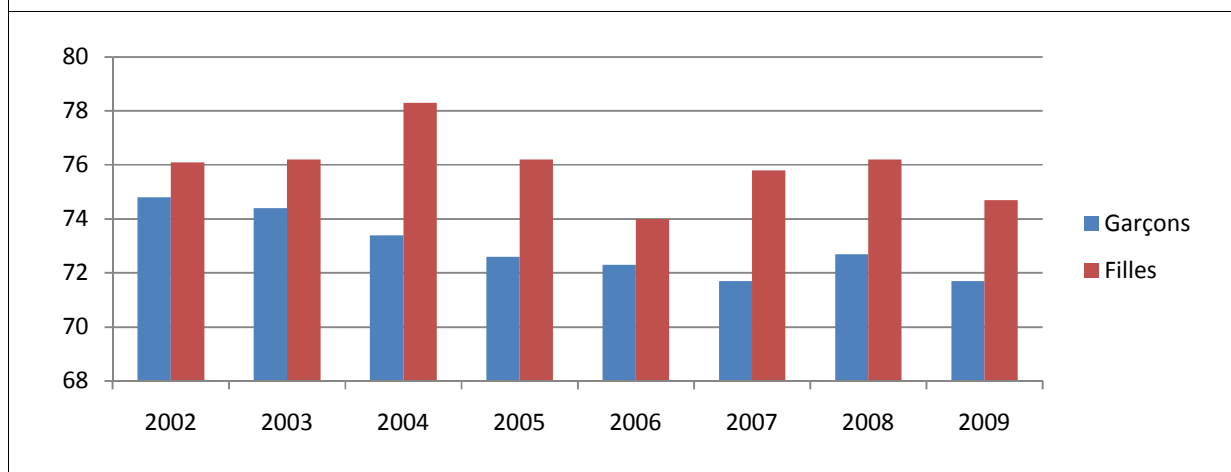
5.2.3.2 Profil *Administration sans mathématiques*

Figure 29 : Taux d'inscription en fonction du sexe pour le profil *Administration sans mathématiques*



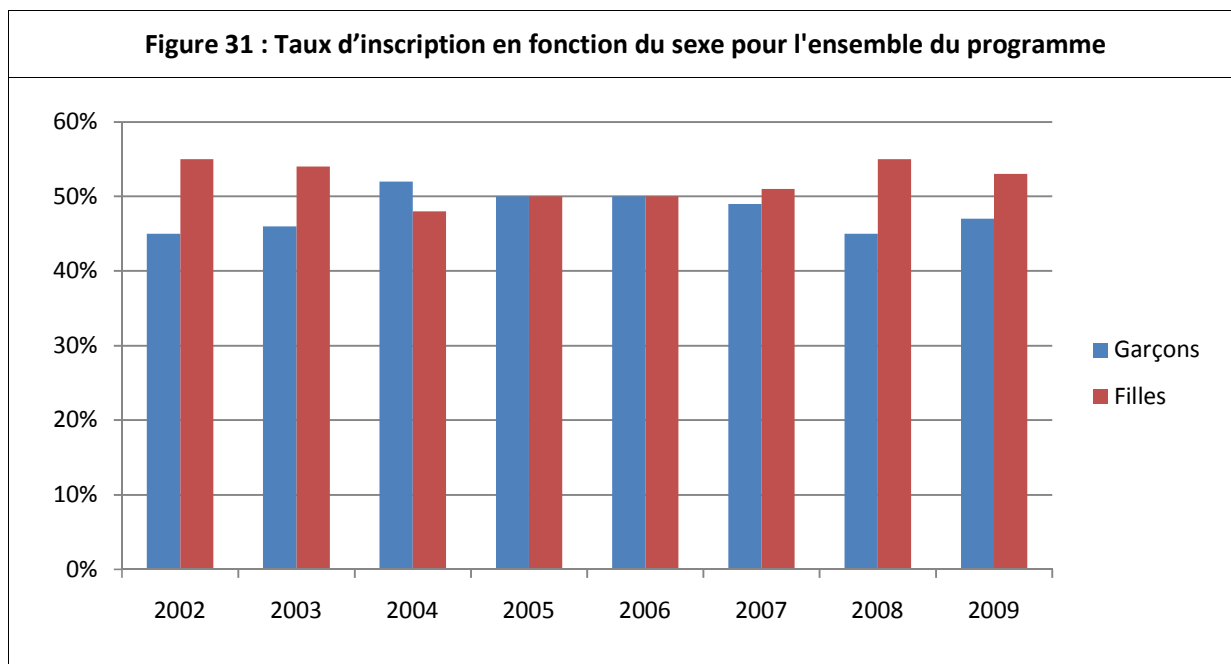
La figure 29 nous indique que le nombre de garçons inscrits dans le profil *Administration sans mathématiques* est plus élevé que le nombre de filles. Pour les garçons, les taux varient entre 68% (2005) pour atteindre un creux de 58% (2009). En fait, depuis 2005, le taux d'inscription des garçons baissent régulièrement. Cela signifie que, pour les filles, les taux d'inscription dans le profil *Administration sans mathématiques* oscillent entre 32% (2005) et 42% (2009). Selon les cohortes, il y avait entre 20% et 36% plus de garçons inscrits que de filles.

Figure 30 : MGS des garçons et des filles pour le profil *Administration sans mathématiques*



Dans le profil *Administration sans mathématiques*, comme dans tous les autres profils, les filles ont une MGS plus élevée que les garçons. Les écarts varient de 1,3% (2002) 4,9% (2004).

5.2.4 Taux d'inscription en fonction du sexe pour l'ensemble du programme



Finalement, la figure 31 nous permet de constater qu'à l'exception de trois cohortes (2004, 2005 et 2006), il y a plus de filles que de garçons qui sont inscrites dans le programme de Sciences humaines, mais les taux étaient égaux en 2005 et en 2006. C'est en 2002 et en 2008 que ce taux fut le plus élevé atteignant 55 %. Le taux le plus bas fut en 2004 (48 %). C'est donc en 2004 qu'il y a eu le plus d'inscriptions de garçons dans le programme de Sciences humaines, soit 52 %. Ceci peut s'expliquer par le fait que les filles sont plus nombreuses à s'inscrire dans le profil *Individu* et que ce dernier est le profil où il y a le plus d'inscriptions.

5.2.5 Comparaison de la MGS pondérée par profil

Finalement, nous présentons une comparaison de la moyenne pondérée¹⁷ de la MGS, par profil, en fonction du sexe en utilisant la moyenne des cohortes étudiées entre 2002 et 2009 (sauf pour le profil *Monde avec mathématiques* qui a débuté en 2006).

¹⁷ La moyenne pondérée tient compte du nombre d'étudiants inscrits dans chacun des profils à chacune des cohortes.

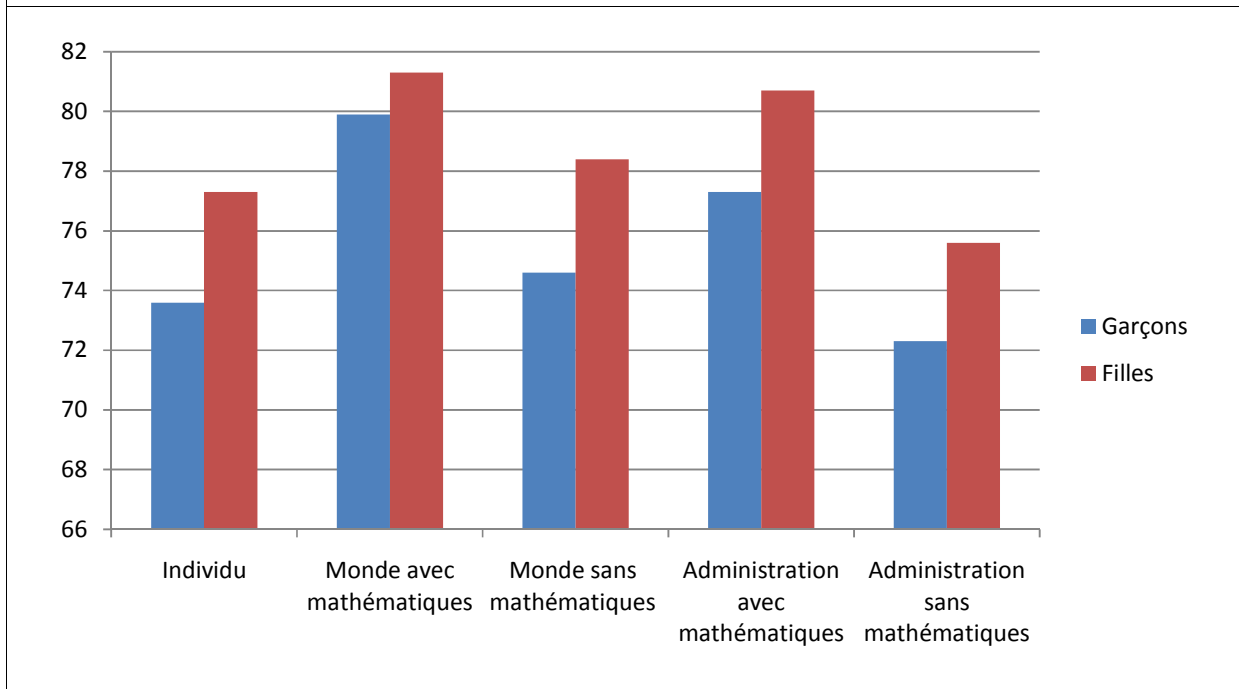
Figure 32 : Comparaison de la MGS pondérée en fonction des profils



Lorsque nous étudions la MGS pondérée en fonction des profils, nous constatons que les étudiants du profil *Monde avec mathématiques* ont la plus élevée (80,8 %). Ils sont suivis par les étudiants du profil *Administration avec mathématiques* qui ont une MGS de 78,6 %. Les profils *Monde sans mathématiques* et *Individu* ont la même MGS, soit 76,1 %. Finalement, ce sont les étudiants du profil *Administration sans mathématiques* qui ont la plus faible MGS, soit 73,6 %.

Comme dans la section précédente, nous avons relevé une différence entre les garçons et les filles, nous avons choisi d'étudier, pour chaque profil, les différences entre les sexes en ce qui concerne la MGS pondérée.

Figure 33 : Comparaison des moyennes pondérées selon le sexe, par profil



La figure 33 nous permet de constater que pour les garçons, la moyenne pondérée de la MGS est plus élevée dans le profil *Monde avec mathématiques* (79,9 %), suivie par le profil *Administration avec*

mathématiques (77,3 %). La plus faible est celle du profil *Administration sans mathématiques* (72,3 %). Les garçons inscrits dans les profils *Individu* et *Monde sans mathématiques* ont respectivement des moyennes pondérées de 73,6 % et 74,6 %.

À l'instar des garçons, nous observons chez les filles que la moyenne pondérée de la MGS est plus élevée dans le profil *Monde avec mathématiques* (81,3 %), suivi par le profil *Administration avec mathématiques* (80,7 %). La plus faible moyenne pondérée de la MGS est celle du profil *Administration sans mathématiques* (75,6 %). Les filles inscrites dans les profils *Individu* et *Administration sans mathématiques* ont respectivement une moyenne pondérée de 77,3 % et 78,4 %.

Finalement, lorsque nous comparons les résultats pour tous les profils, il faut retenir :

- Que pour l'ensemble du programme, il y a plus de filles qui sont inscrites que de garçons.
- Qu'à l'exception du profil *Individu* et de deux cohortes du profil *Monde avec mathématiques* (2007 et 2008), il y a plus de garçons que de filles qui s'inscrivent dans les profils *Monde* et *Administration*.
- Que les étudiants du profil *Monde avec mathématiques*, sans tenir compte du sexe, ont la MGS pondérée la plus élevée, tous profils confondus (80,8 %) et que ceux du profil *Administration sans mathématiques* ont la MGS pondérée la plus faible (73,6 %).
- Que les filles ont des MGS pondérées plus élevées que les garçons.

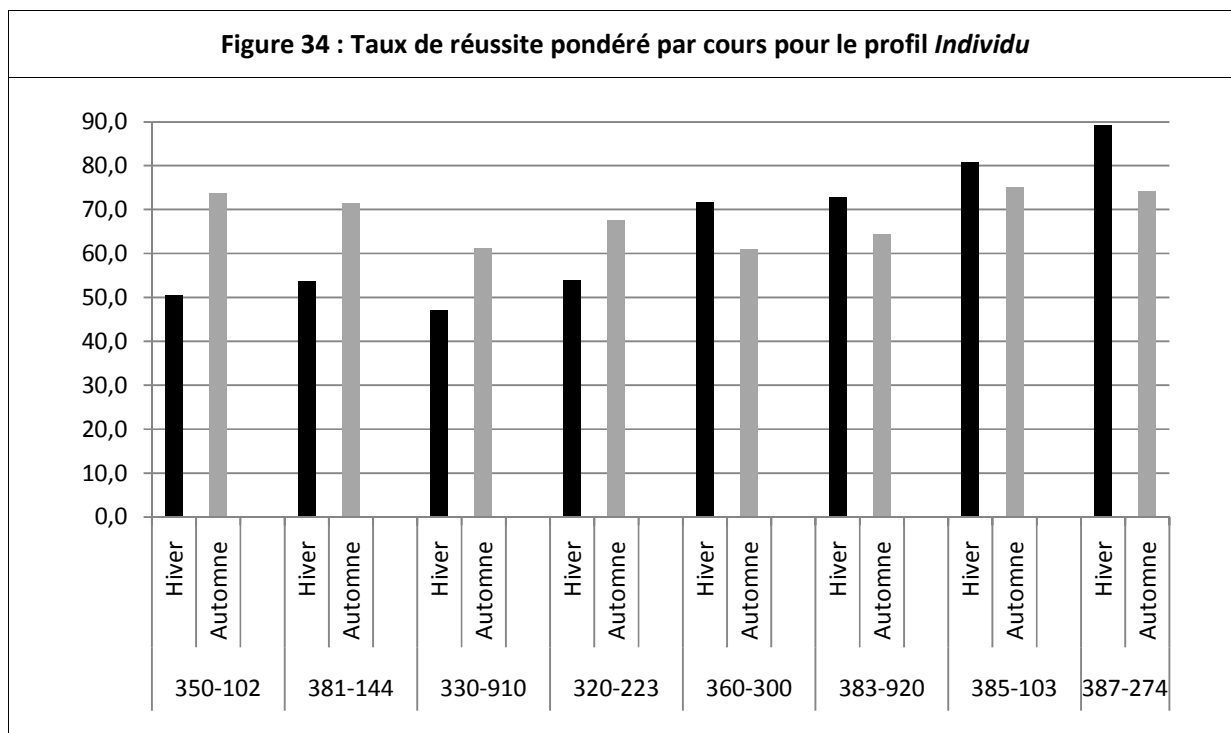
5.3 Analyse du taux pondéré de réussite par profil, par cours et par sexe

Les tableaux qui suivent présentent les taux de réussite pondérés¹⁸ par cours, par session, et ce, selon les profils. Pour tous les profils¹⁹, les quatre premiers cours sont offerts à la première session, alors que les quatre suivants sont offerts à la deuxième session. Les données représentent les taux de réussite pondérés en fonction du nombre d'étudiants inscrits entre la session Automne 2002 et la session Hiver 2009.

¹⁸ Ce taux tient compte du nombre d'étudiants par année par cohorte.

¹⁹ La liste des cours avec leur numéro, leur nom et leur pondération se retrouve dans l'Annexe 7 et les grilles de cours sont présentées à l'Annexe 8.

5.3.1 Profil Individu



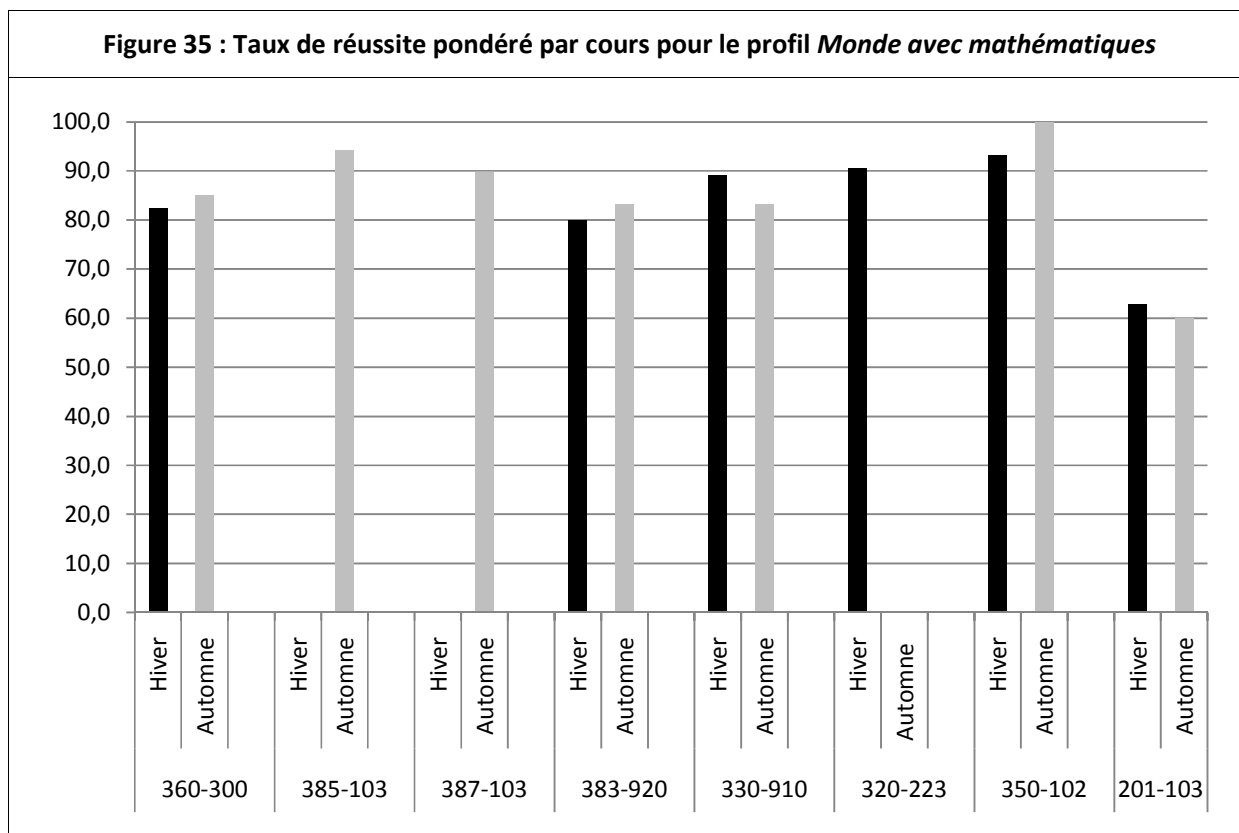
Pour le profil *Individu*, il est possible de remarquer que, pour tous les cours, le taux pondéré de réussite est plus élevé lorsqu'ils sont suivis à la session prévue dans la grille de cours. Par exemple, le cours *Initiation à la psychologie* (350-102) est mieux réussi à la session Automne (73,8 %) qu'à la session Hiver (50,6 %). Le même phénomène est observé pour les cours de deuxième session. Notons que pour le cours *Initiation à la psychologie*, les étudiants des autres programmes qui prenaient ce cours en complémentaire ne sont pas inclus dans le calcul.

Si nous observons le taux pondéré de réussite en fonction de la place du cours dans la grille du profil, le cours ayant le plus faible taux de réussite dans ce profil est *Histoire de la civilisation occidentale* (330-910), avec un taux pondéré de réussite de 61,1 %. Le cours ayant le plus haut taux de réussite est *Sociologie du Québec* (387-274) avec un taux de réussite de 81,9 %. Il est à noter que ce cours est offert à la deuxième session du programme alors que le cours d'histoire est offert à la première session.

Différences entre les garçons et les filles

Lorsque nous comparons le taux de réussite de chacun des cours en fonction du sexe, nous constatons que, globalement, les garçons réussissent moins bien que les filles (voir Annexe 12). Selon les cours et les sessions, l'écart peut aller jusqu'à 38 %.

5.3.2 Profil Monde avec mathématiques



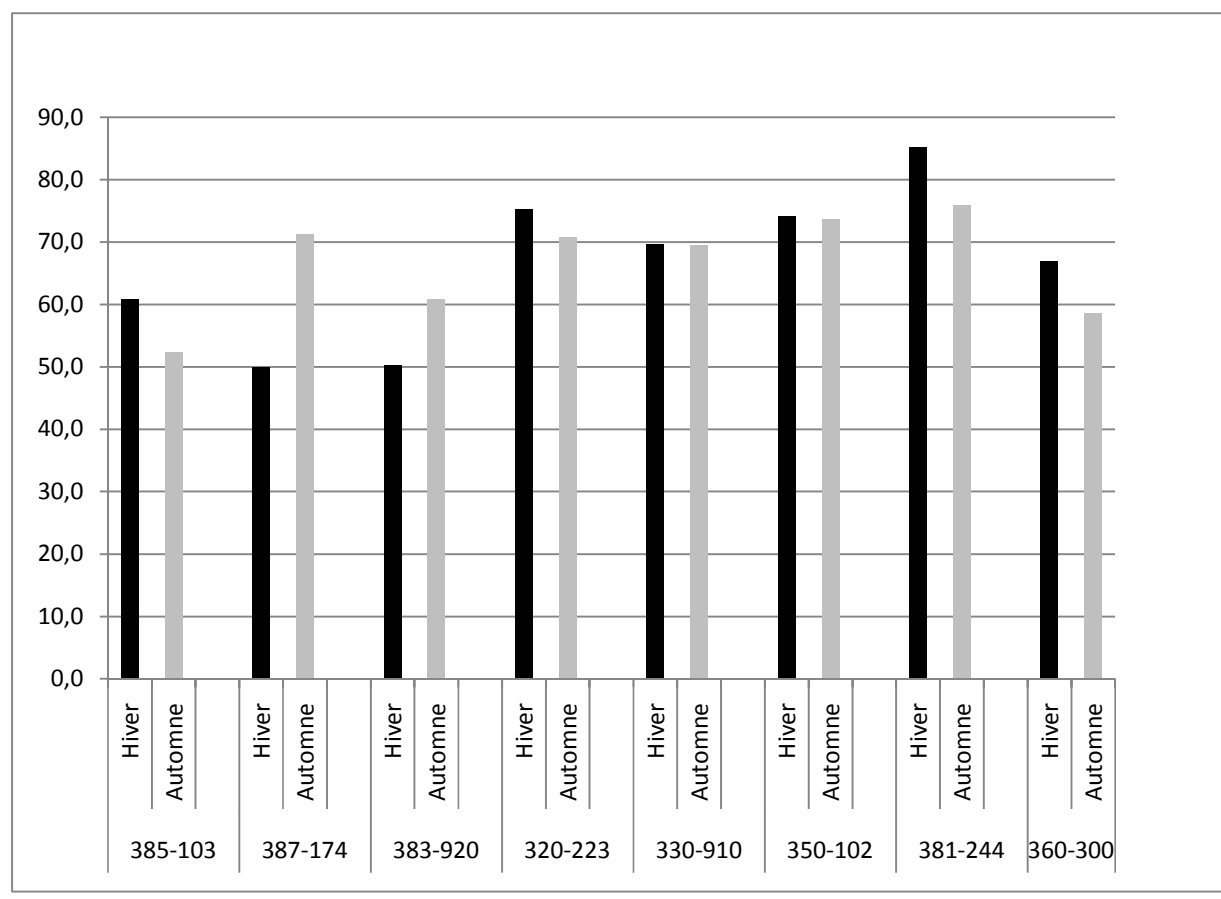
Dans le profil *Monde avec mathématiques*, nous constatons que, pour l'ensemble des cours, le taux de réussite atteint 80 % et plus. La seule exception est le cours *Calcul I* (201-103) avec un taux de réussite de 60 % à la session Automne et de 62,8 % à la session Hiver. De plus, pour trois cours, nous n'avons pas de données pour l'une des deux sessions, aucun étudiant y étant inscrit. À la première session, le cours le plus réussi est le cours *Idéologie et régimes politiques* (385-103) avec un taux de réussite de 94,2 % et, à la deuxième session, c'est le cours *Initiation à la psychologie* (350-102) avec un taux de réussite de 100 %. Le profil *Monde avec mathématiques* est le profil du programme de Sciences humaines où les étudiants performant le mieux dans l'ensemble de leurs cours.

Différence entre les garçons et les filles

Dans le profil *Monde avec mathématiques*, l'écart entre le taux de réussite des garçons et des filles est moins grand que dans les autres profils (voir Annexe 12). Cette différence s'explique par le fait que les garçons de ce profil réussissent mieux que ceux des autres profils du programme. Généralement et comme dans les autres profils, les filles réussissent mieux que les garçons.

5.3.3 Profil Monde sans mathématiques

Figure 36 : Taux de réussite pondéré par cours, pour le profil *Monde sans mathématiques*



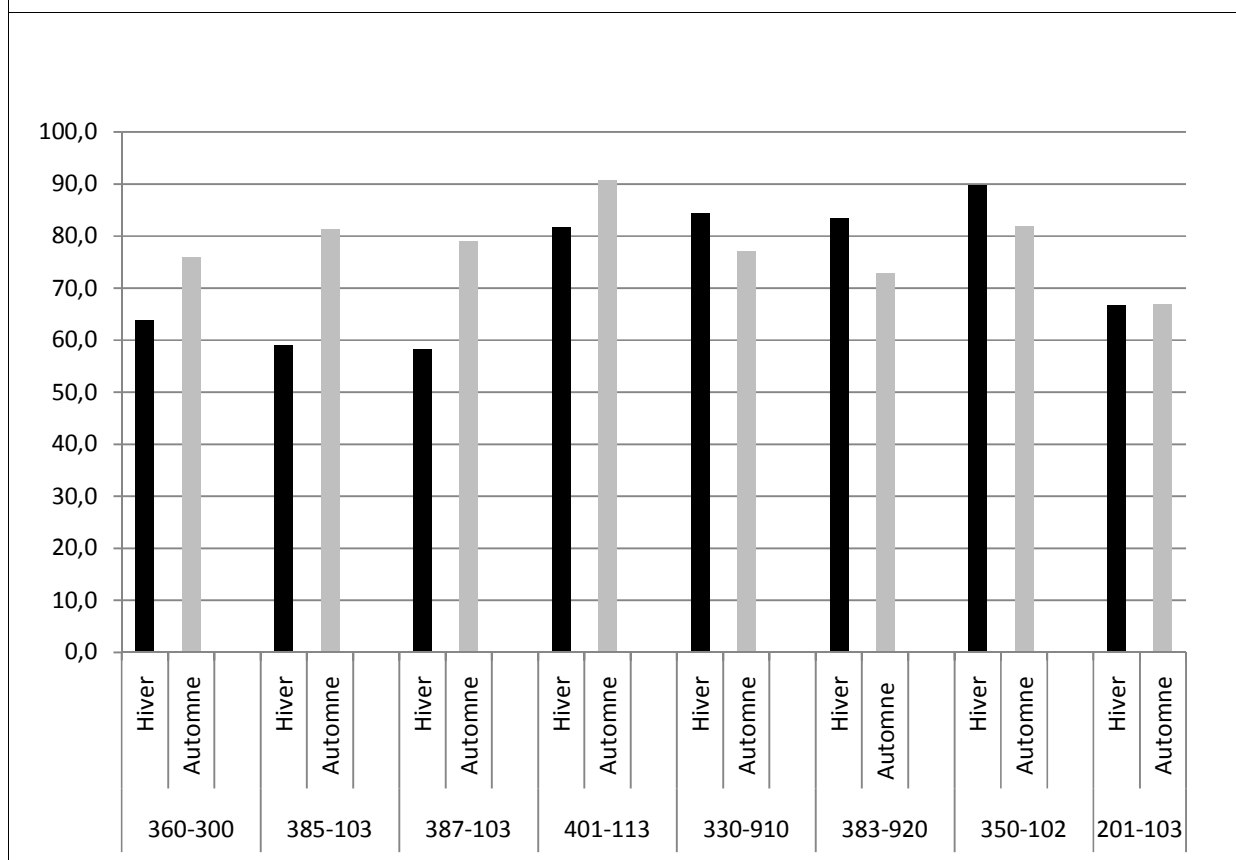
Globalement, le taux de réussite des étudiants inscrits au profil *Monde sans mathématiques* est légèrement moins élevé que celui du profil avec mathématiques. De plus, contrairement au profil *Individu*, le taux pondéré de réussite d'un cours ne semble pas influencé par sa position initiale dans la grille de cours. À titre d'exemple, le cours *Idéologies et régimes politiques* (385-103) est habituellement suivi à la première session. À la session Automne, il est de 52,3 % alors qu'il est de 60,8 % à la session Hiver. À la première session, le cours *Regards sociologiques sur le Québec* (387-174) a le plus haut taux pondéré de réussite, soit 71,2 %. À la deuxième session, c'est le cours *Peuples du monde : perspectives anthropologiques* (381-244) qui obtient le plus haut taux (85,2 %). Le cours avec le plus faible taux est le cours *Méthodes quantitatives* (360-300-RE) avec un taux de réussite de 66,9 %.

Différence entre les garçons et les filles

Lorsque nous regardons l'ensemble des taux pondérés de réussite pour le profil *Monde sans mathématiques* (voir Annexe 12), nous constatons une fois de plus que le taux de réussite est plus élevé pour les filles que pour les garçons. Nous remarquons que l'écart est particulièrement élevé pour les cours porteurs des DHM, tant à la première qu'à la deuxième session.

5.3.4 Profil Administration avec mathématiques

Figure 37 : Taux pondéré de réussite par cours pour le profil Administration avec mathématiques



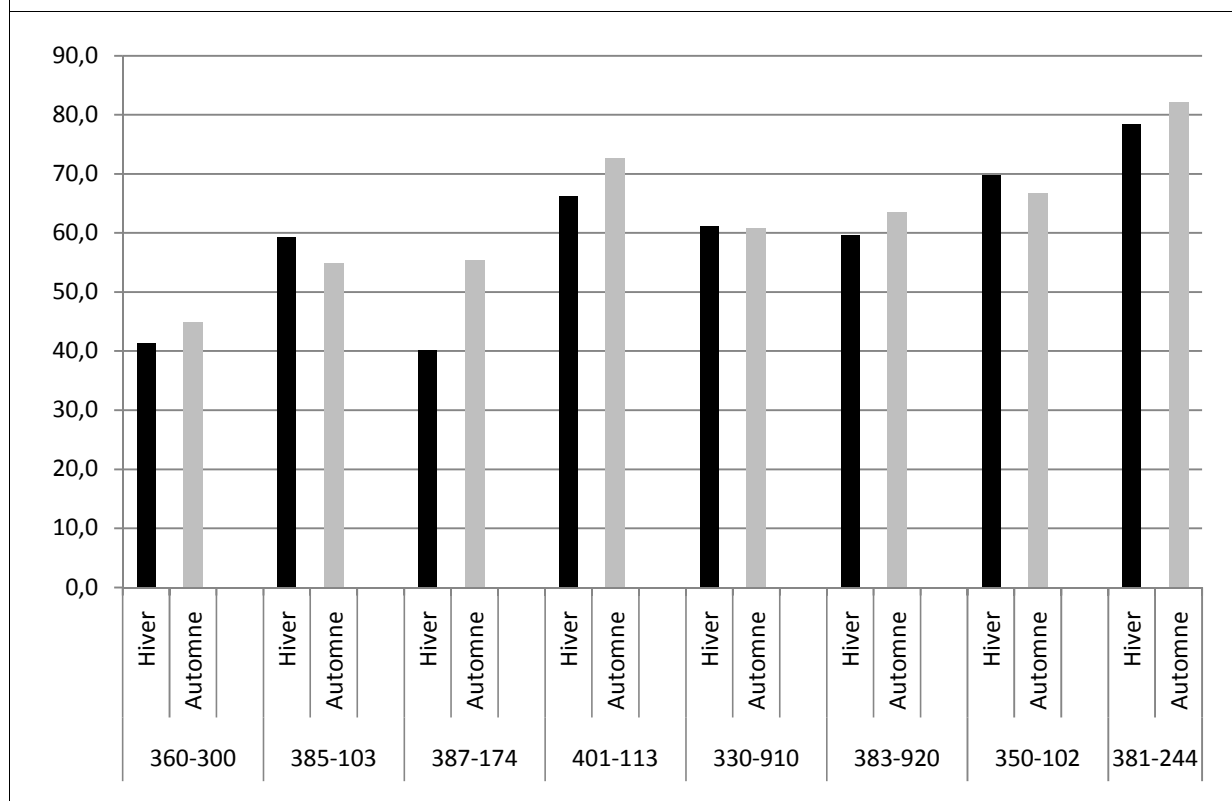
Tout comme pour le profil *Individu*, les étudiants du profil *Administration avec mathématiques* réussissent mieux les cours lorsqu'ils les suivent au moment prévu dans la grille. Il est à noter qu'ils réussissent mieux le cours *L'entreprise dans le monde contemporain* (401-113) avec un taux pondéré de réussite de 90,7 % à la session Automne et de 81,8 % à la session Hiver. Finalement, si nous analysons les taux de réussite en fonction de leur position dans la grille, les deux cours avec le plus haut taux de réussite sont, pour la session Automne, *L'entreprise dans le monde contemporain* (401-113) avec 90,7 % et pour la session Hiver, *Introduction à la psychologie* (350-102) avec 89,8 %. À la première session, le cours le moins réussi est le cours *Méthodes quantitatives* (360-300) avec un taux de 76 %. À la deuxième session, le cours le moins réussi est *Calcul I* (201-103) avec un taux de réussite de 67 %.

Différence entre les garçons et les filles

Globalement, les taux de réussite des filles sont plus élevés que ceux des garçons (voir l'Annexe 12). Tout comme pour le profil *Monde avec mathématiques*, l'écart entre les garçons et les filles est un peu moins grand que dans les profils *Individu*, *Monde* et *Administration sans mathématiques*.

5.3.5 Profil Administration sans mathématiques

Figure 38 : Taux de réussite pondéré par cours par session pour le profil Administration sans mathématiques



Tout comme dans le profil Monde, les étudiants du profil Administration inscrits dans la voie sans mathématiques ont un taux pondéré de réussite moins élevé que ceux qui sont inscrits dans la voie avec mathématiques. Cependant, il faut noter qu'il est plus faible que celui des étudiants du profil *Monde sans mathématiques* et du profil *Individu*.

De plus, comme dans le profil *Administration avec mathématiques*, le cours qui obtient le plus haut taux pondéré de réussite en première session est *L'entreprise dans le monde contemporain* (401-113) avec un taux 72,7 %. Il est important de remarquer qu'à la première session, c'est le seul cours qui obtient un taux pondéré de réussite supérieur à 60 %. Tous les autres cours ont un taux pondéré de réussite plus inférieur à 60 %. Ainsi, le cours *Méthodes quantitatives* (360-300) obtient un taux de 44,8 %, le cours *Idéologie et régimes politiques* (385-103) a un taux pondéré de réussite de 54,9 % et le cours *Regards sociologiques sur le Québec* (387-174) obtient un taux de 55,5 %. Les étudiants du profil *Administration sans mathématiques* sont les étudiants qui réussissent le moins leur première session.

À la deuxième session, les taux pondérés de réussite les plus faibles sont observés pour le cours *Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale* (330-910) qui a un taux de 61,1 % et pour le cours *Initiation à l'économie globale* (383-920) avec un taux de 59,7 %. Le cours *Initiation à la psychologie* (350-102) obtient un taux de réussite (69,9 %). Le cours *Peuples du monde : perspectives anthropologiques* (381-244) obtient le taux de réussite de 78,5 %, ce qui est le taux le plus élevé en deuxième session. Il est important de se rappeler que ce cours a une durée de quatre heures et qu'il est porteur du développement des habiletés méthodologiques (DHM). Remarquons que lorsque ce cours n'est pas suivi au moment prévu dans la grille, le taux de réussite est de 82,2 %.

Différence entre les garçons et les filles

Tout comme dans les autres profils, les filles du profil *Administration sans mathématiques* réussissent généralement mieux que les garçons (voir Annexe 12). Les écarts peuvent aller jusqu'à 50 % selon les cours et les sessions.

5.3.6 Conclusion

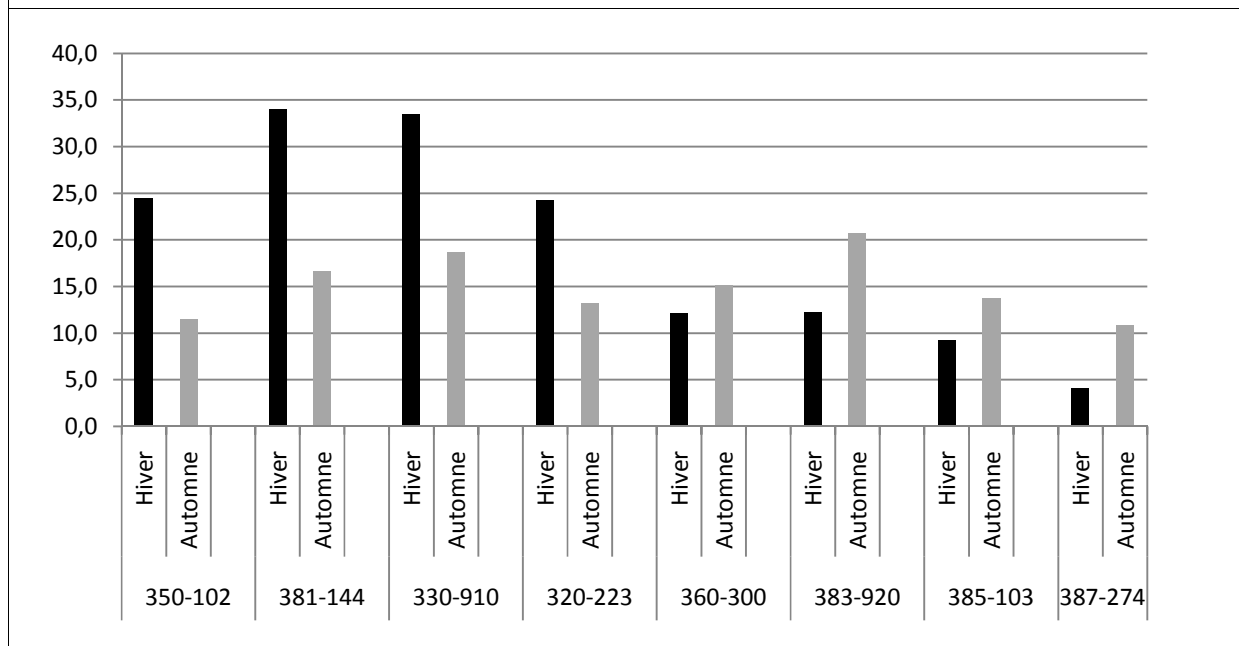
Il est possible d'observer des différences dans le taux de réussite pondéré des cours selon les profils et le sexe.

- En général, pour l'ensemble des cours et ce, pour l'ensemble des profils, les filles ont un meilleur taux de réussite que les garçons, mais il faut rappeler qu'elles ont une MGS supérieure à celle des garçons.
- Les garçons du profil *Monde avec mathématiques* ont un taux de réussite plus élevé que les garçons des autres profils du programme. Rappelons qu'ils ont aussi la MGS la plus élevée.
- Les étudiants du profil *Administration sans mathématiques* sont ceux qui réussissent moins bien leur cours à la première session. Un seul cours obtient un taux de réussite au-dessus de 60 %.
- Pour les profils *Individu* et *Administration sans mathématiques*, le cours *d'Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale* obtient un taux de réussite de 61,1 %. Pour le profil *Individu* le cours est dispensé en première session, alors que pour le profil *Administration sans mathématiques*, il est prévu à la deuxième session.
- Les étudiants du profil *Administration avec mathématiques* réussissent mieux le cours *Calcul I* que les étudiants du Profil *Monde avec mathématique*. Notons que pour les deux profils, le taux de réussite de ce cours se situe entre 60 % et 70 %.

5.4 Analyse du pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenu entre 0 et 30 %

Pour avoir un portrait plus juste du taux de réussite, nous avons décidé de vérifier le pourcentage des étudiants ayant obtenu une note entre 0 et 30 %. En effet, les étudiants qui ne se présentent plus au cours, mais qui ne l'annulent pas font baisser le taux de réussite des cours. D'après une étude du SRAM, nous savons aussi que ces étudiants sont ceux qui ont le moins de chances d'obtenir leur diplôme.

Figure 39 : Pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenu entre 0 et 30 % pour le profil Individu



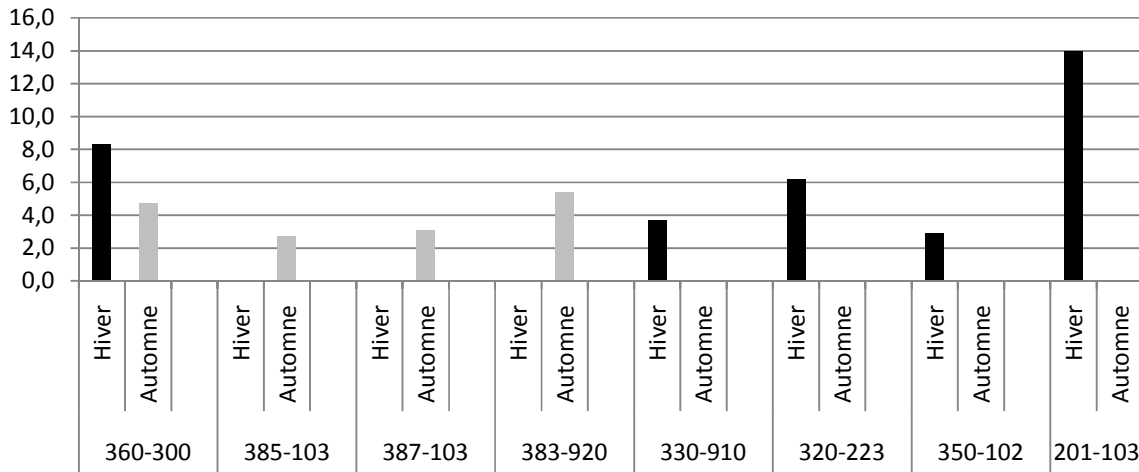
La figure 39 nous indique que, pour le profil *Individu*, le pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenu entre 0 et 30 % est plus élevé lorsque les étudiants suivent le cours à un moment différent de celui qui est prévu dans la grille, et ce, pour la première et la deuxième session. Cela correspond aux moyennes de taux de réussite des cours. En effet, pour les étudiants de ce profil, les cours sont moins bien réussis lorsqu'ils ne sont pas suivis au moment prévu dans la grille. Enfin, ces étudiants sont plus nombreux dans le cours d'anthropologie et dans le cours d'histoire ce qui certainement une incidence sur le taux de réussite de ces cours.

À la première session, c'est le cours *Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale* (330-910) avec un pourcentage pondéré de 18,7 % d'étudiants qui obtiennent le plus haut taux d'étudiants qui ont des notes entre 0 et 30 %. Rappelons que le taux de réussite de ce cours est de 61,1 % (voir figure 34). Il est clair que le haut pourcentage d'étudiants qui obtiennent entre 0 et 30 % contribue à diminuer le taux de réussite de ce cours.

Le cours *Peuples et cultures* (381-144) est le deuxième cours où l'on observe un pourcentage pondéré élevé d'étudiants qui obtiennent entre 0 % et 30 %, soit 16,6 %. Rappelons que ce cours est un cours de 4 heures et qu'il est porteur des DHM.

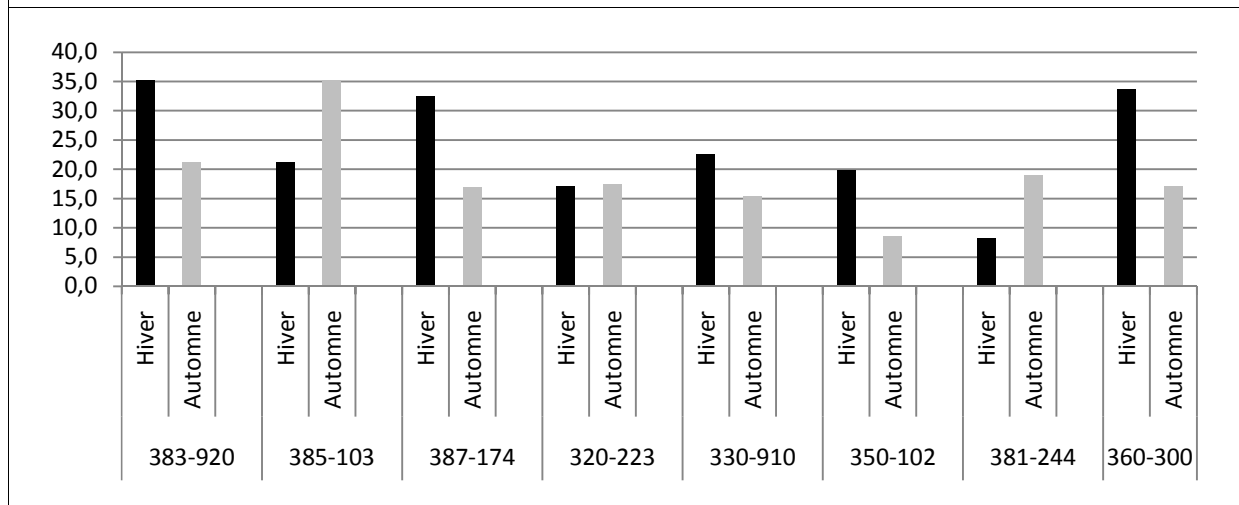
À la deuxième session, ce sont les cours *Méthodes quantitatives* (360-300) et *Initiation à l'économie globale* (383-920) qui obtiennent les plus hauts pourcentages d'étudiants ayant obtenu entre 0 % et 30 %, soit respectivement 12,2 % et 12,3 %.

Figure 40 : Pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenu entre 0 et 30 % pour le profil *Monde avec mathématiques*



Pour le profil *Monde sans mathématiques*, le cours ayant le plus haut pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenu entre 0 et 30 % est le cours *Calcul I* (201-103) avec 14 %. C'est d'ailleurs le cours qui obtient le plus bas taux de réussite dans ce profil, comme nous l'avons vu à la figure 35. Pour tous les autres cours, le taux est de 6,2 % et moins. Cela va dans le sens des taux de réussite observés dans ce profil.

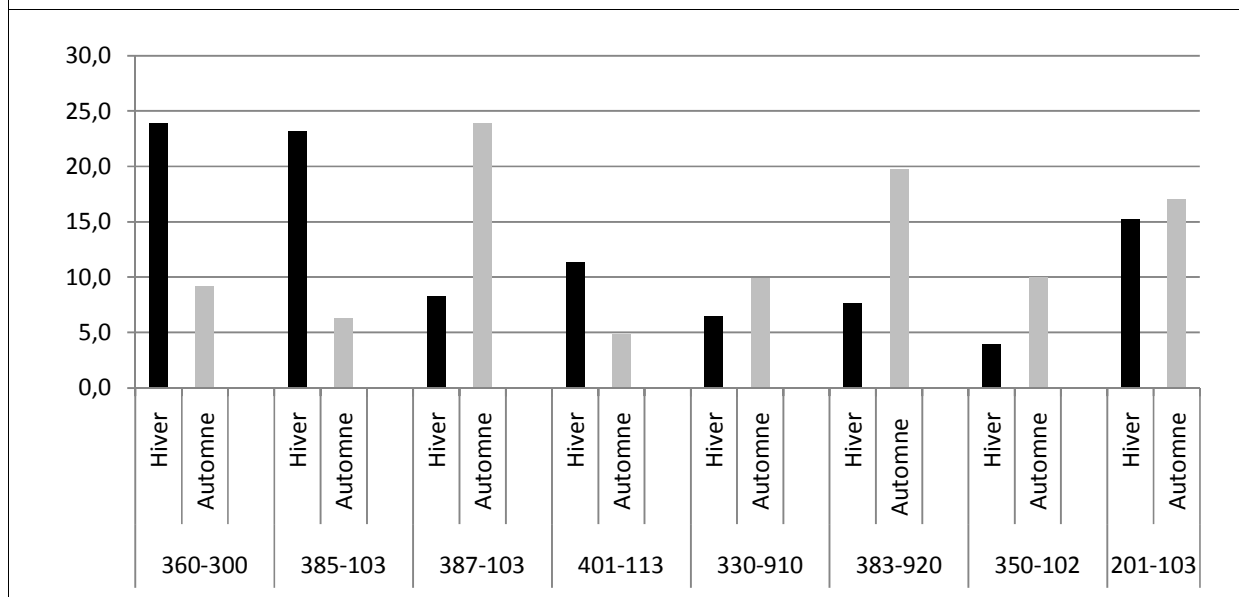
Figure 41 : Pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenu entre 0 et 30 % pour le profil *Monde sans mathématiques*



Le taux pondéré d'étudiants ayant obtenu une note de 30 % et moins est plus élevé dans le profil *Monde sans mathématiques* que dans le profil *Monde avec mathématiques*. Par contre, contrairement au profil *Individu*, ce taux ne semble pas influencé par la position du cours dans la grille. Nous avons observé la même chose pour les taux de réussite des cours, dans la section précédente.

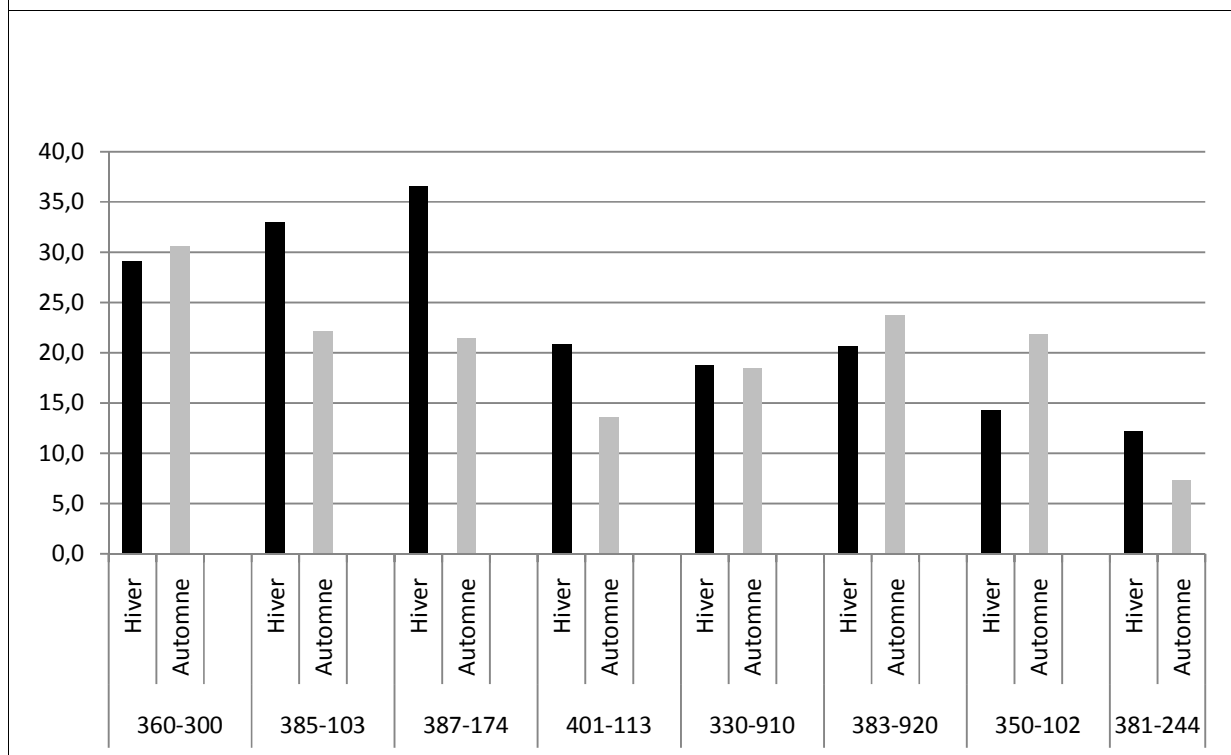
Les deux cours ayant obtenu le plus haut pourcentage pondéré sont les cours suivants : à la première session, le cours *Idéologies et régimes politiques* (385-103) avec un pourcentage de 35,3 %. À la deuxième session, c'est le cours *Méthodes quantitatives* (360-300) qui a le plus haut pourcentage (33,7 %). À noter que le cours *Regards sociologiques sur le Québec* (387-174), lorsqu'il n'est pas suivi au moment prévu dans la grille, obtient un pourcentage de 31 %.

Figure 42 : Pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenu entre 0 et 30 % pour le profil *Administration avec mathématiques*



Dans le profil *Administration avec mathématiques*, il est possible de remarquer que le pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenu une note entre 0 et 30 %, atteint 23,9 % pour le cours de *Perspectives sociales sur le Québec* (387-103) lorsqu'il est suivi à la session Automne, moment prévu initialement dans la grille de cours. Ce cours est donc offert en première session. On remarque aussi que le cours *Calcul I* (201-103) a un pourcentage de 15,2 % à la session Automne et de 17 % à la session Hiver. Ce cours est habituellement offert à la deuxième session. Ces pourcentages pondérés sont cohérents avec le taux de réussite de ce cours qui est le plus bas lorsqu'il est suivi au moment prévu dans la grille, soit à la deuxième session. Par ailleurs, ce pourcentage est comparable à celui des étudiants du profil *Monde avec mathématiques*. Nous remarquons que ce cours est d'une durée de plus de trois heures.

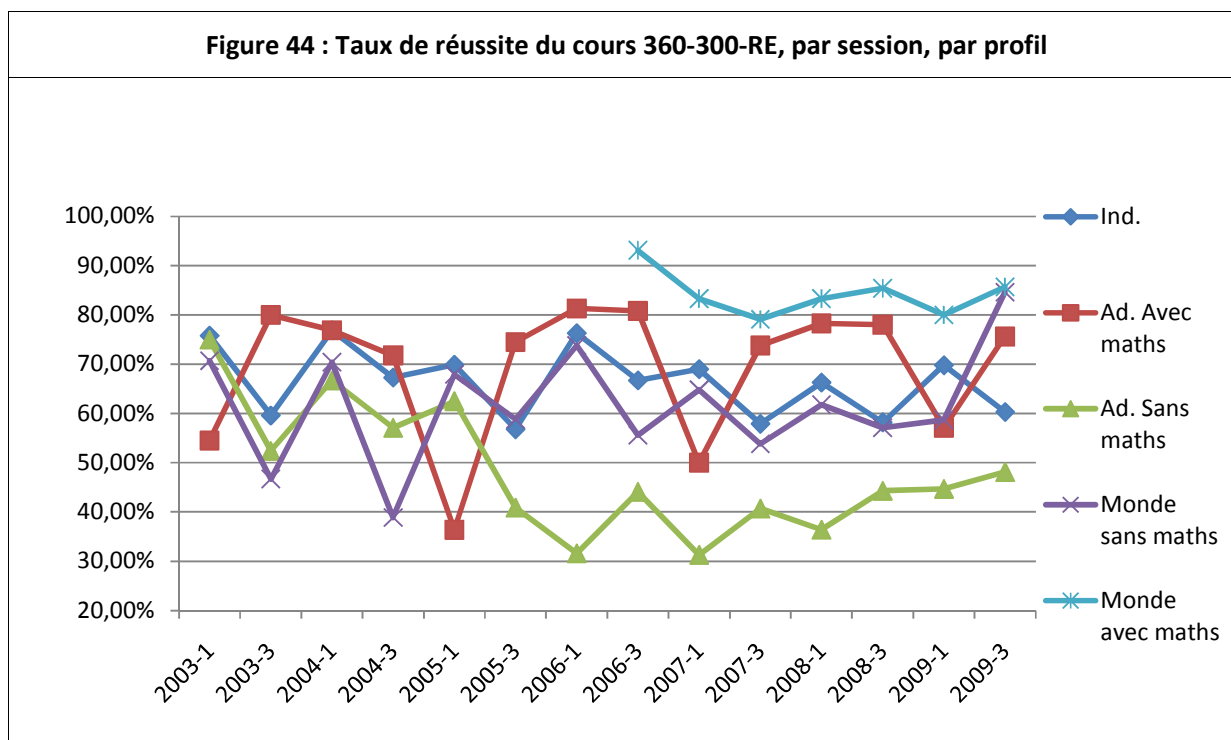
Figure 43 : Pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenu entre 0 et 30% pour le profil Administration sans mathématiques



Pour le profil *Administration sans mathématiques*, le pourcentage pondéré d'étudiants ayant obtenu une note entre 0 et 30 % est élevé dans plusieurs cours, pouvant même dépasser 35 %. Le cours ayant le plus bas pourcentage pondéré est *Peuples du monde : perspectives anthropologiques* (381-244) offert à la deuxième session avec 12,2 % des étudiants qui obtiennent une note entre 0 et 30 % lorsque le cours est suivi au moment prévu dans la grille, soit la deuxième session. En première session, c'est le cours *Méthodes quantitatives* (360-300) qui a le plus haut pourcentage pondéré d'étudiants (30,6 %) qui obtiennent une note entre 0 et 30 %. Notons au passage que le cours ayant le pourcentage le plus élevé est le cours de Sociologie, lorsqu'il n'est pas suivi au moment prévu dans la grille, avec 36,6 % des étudiants qui obtiennent une note entre 0 et 30 %. Le cours *Regards sociologiques sur le Québec* (387-174) est un cours de quatre heures et il est porteur des DHM.

5.5 Comparaison du taux de réussite de chaque cours, par profil et par session²⁰

Afin d'avoir une meilleure vue d'ensemble, nous avons choisi de comparer le taux de réussite de chaque cours, par profil et par session. Dans un premier temps, nous avons regardé les cours qui sont donnés dans tous les profils.



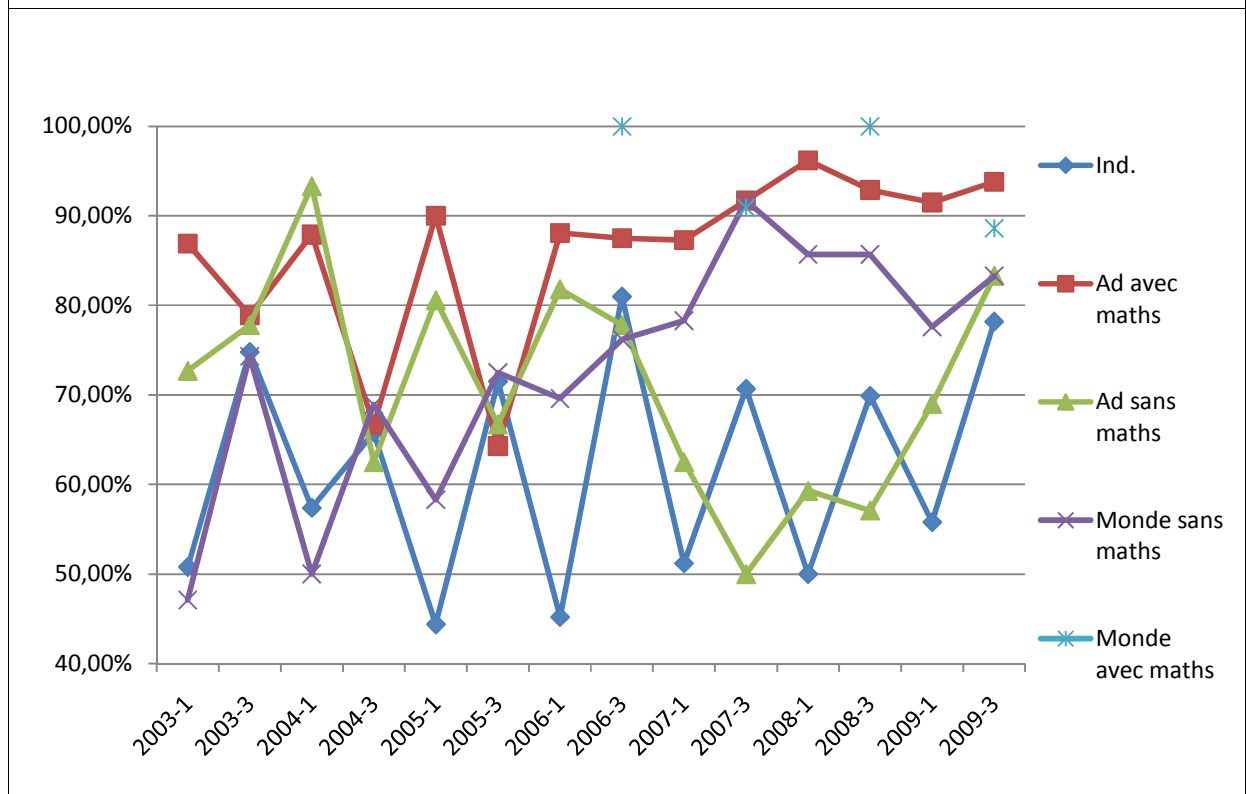
Pour les étudiants qui suivent le parcours régulier, le cours de *Méthodes quantitatives* (360-300-RE) est offert à la première session pour les profils Administration, avec ou sans mathématiques ainsi que pour le profil *Monde avec mathématiques*. Les étudiants des profils *Monde sans mathématiques* et *Individu* suivent ce cours à la deuxième session.

Ce sont les étudiants du profil *Monde avec mathématiques* qui réussissent le mieux le cours de *Méthodes quantitatives* (360-300). Cependant, il faut observer que le taux atteint à la session Automne 2006 (93,1 %) n'a jamais été atteint depuis. Cependant, les étudiants ont un taux de réussite de 79 % et plus.

Ce sont les étudiants du profil *Administration sans mathématiques* qui réussissent le moins ce cours, et ce, particulièrement depuis la session Automne 2005 où le taux de réussite est toujours sous la barre du 50 %.

²⁰ Nous savons qu'il n'y a pas le même nombre d'étudiants dans tous les profils et que les taux de réussite peuvent être influencés par ce fait. Nous avons décidé de présenter les données telles qu'elles étaient fournies par le SIPÉ et qui nous fournissent des tendances sur les taux de réussite par profil.

Figure 45 : Taux de réussite du cours 350-102-RE, par profil, par session



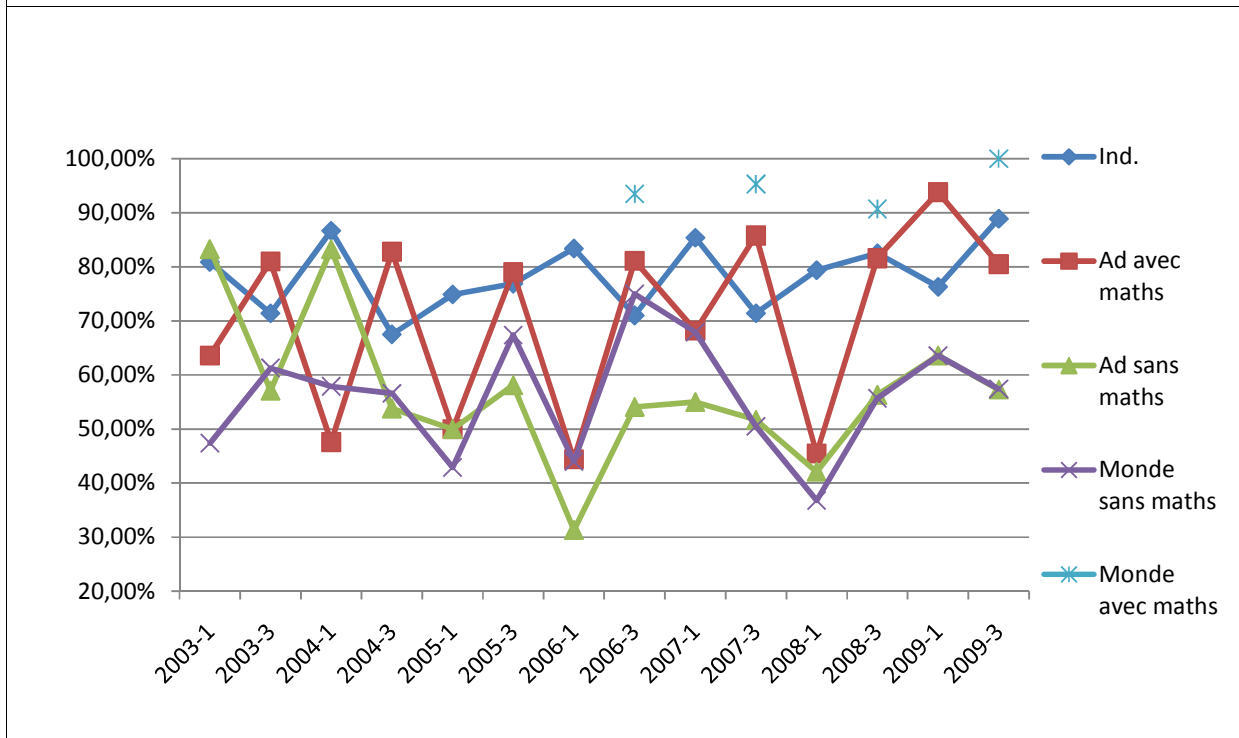
Les grilles de cours prévoient que le cours d'*Initiation à la psychologie* (350-102-RE) est dispensé à la première session pour le profil *Individu* seulement. Les étudiants de tous les autres profils ont le cours à la deuxième session.

Depuis 2007, le taux de réussite est plus élevé dans les profils *Monde*, avec ou sans mathématiques, ainsi que dans le profil *Administration avec mathématiques*, avec des taux de réussite au-dessus de 77,6 %.

Les résultats du profil *Administration sans mathématiques* ont beaucoup fluctué au fil des ans. De 2003 à 2006, le taux de réussite pour ce profil était régulièrement plus élevé que ceux des profils *Monde sans mathématiques* et *Individu*. Puis, à compter de 2007, les résultats ont chuté jusqu'à 50 % à la session Automne 2007, pour remonter à 83,3 % à la session Automne 2009.

Les étudiants du profil *Individu* réussissent mieux le cours lorsqu'ils le suivent à la session Automne comme cela est prévu à leur grille de cours. Lorsque le cours est suivi à la session Hiver, les taux de réussite sont nettement plus bas, atteignant même 44,4 % à la session Hiver 2005. Il est à noter qu'à cette session, les groupes sont composés d'étudiants qui ont un profil atypique comme des doubleurs, des étudiants qui ont entrepris leur programme à la session Hiver ou encore des étudiants qui prennent plus de quatre sessions pour faire leur DEC. La courbe pour le taux de réussite de ce profil est régulièrement plus faible que celle des autres profils. Une explication possible est le fait que ce cours soit offert en première session.

Figure 46 : Taux de réussite du cours 385-103-EM, par profil, par session



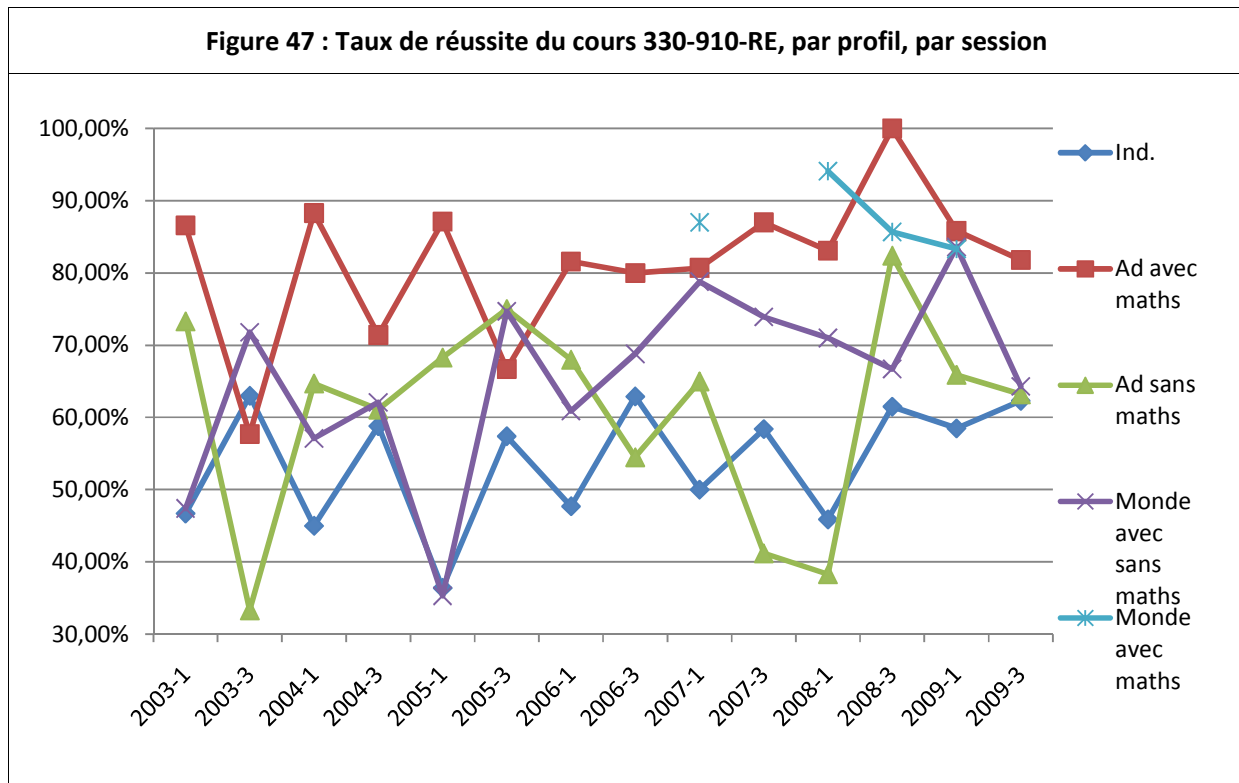
Pour les étudiants suivants le parcours régulier, le cours *Idéologies et régimes politiques* (385-103-EM) est offert à la première session pour tous les profils à l'exception du profil *Individu* où le cours est prévu à la deuxième session.

Les étudiants du profil *Monde avec mathématiques* sont les étudiants qui réussissent le mieux ce cours ayant même atteint un taux de réussite à 100 % de réussite à la session Automne 2009. En ce qui concerne le profil *Administration avec mathématiques*, il est possible de constater que ce cours est mieux réussi lorsqu'il est suivi au moment où il est prévu à la grille, soit à la session d'Automne, atteignant 93,8 % à la session Automne 2009. Dans ces circonstances, le taux de réussite de ce profil suit de près le taux de réussite du profil *Monde avec mathématiques*.

Tout comme pour le profil *Administration avec mathématiques*, les étudiants du profil *Individu* réussissent mieux ce cours lorsqu'ils le suivent au moment prévu à leur grille, soit à la session Hiver. À l'exception de la session Hiver 2005 (74,9 %), le taux de réussite pour ce cours tourne autour de 80 %.

Finalement, les résultats du profil *Administration sans mathématiques* ont changé au fil des ans. Jusqu'à la session Hiver 2004, le taux de réussite dépassait 60 %, particulièrement lorsque le cours n'était pas suivi au moment prévu dans la grille de cours, soit à la session Hiver. Dans ces conditions, le taux atteignait 83 %. Par la suite, le taux de réussite est demeuré sous la barre de 60 % jusqu'à la fin, à l'exception de la session Hiver 2009 où le taux a augmenté à 63,9 %.

Figure 47 : Taux de réussite du cours 330-910-RE, par profil, par session



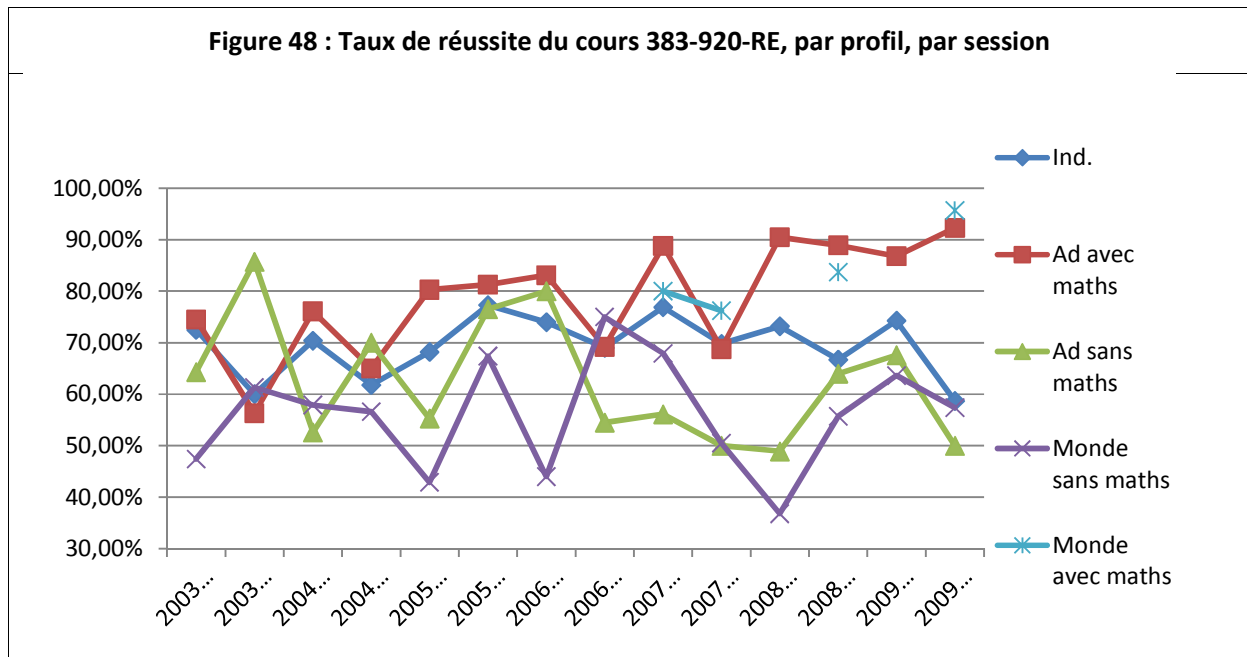
Comme pour le cours de psychologie, les grilles de cours prévoient que le cours *Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale* (330-910-RE) soit à la première session pour le profil *Individu* seulement. Les étudiants de tous les autres profils suivent le cours à la deuxième session.

Les étudiants du profil *Individu* réussissent mieux le cours lorsqu'ils le suivent à la session Automne comme cela est prévu à leur grille de cours. Cependant, le taux de réussite à ce cours n'est pas très élevé, le plus haut taux obtenu étant 64,5 % à la session Automne 2003. Une explication possible est le fait que ce cours soit offert en première session. Une tendance semblable était observée pour le cours de psychologie qui occupe aussi cette position dans la grille. Toutefois, le taux de réussite est moins élevé pour *Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale* (330-910-RE) que pour le cours *Initiation à la psychologie* (350-102-RE). En effet, pour le cours 330-910-RE la moyenne du taux de réussite est 50,7 % et pour le cours 350-102, elle est de 71,5 %. Une piste qui pourrait peut-être expliquer cette différence est les contenus de cours. Il est possible que les étudiants du profil *Individu* aient un intérêt plus grand pour le cours de psychologie que pour le cours d'histoire.

Les taux de réussite des étudiants des profils *Monde* et *Administration avec mathématiques* sont semblables, voire égaux pour deux sessions (Hiver et Automne 2009). Pour ces deux profils, le cours est mieux réussi lorsqu'il est suivi à la session prévue dans la grille (sauf à la session Hiver 2007 pour le profil *Administration avec mathématiques*). Encore une fois, ces deux profils ont un taux de réussite plus haut pour ce cours que ceux des autres profils.

Pour le profil *Monde sans mathématiques*, jusqu'à la session Hiver 2006, le taux de réussite est en dents de scie, descendant jusqu'à 35,3 % à la session Hiver 2005. Depuis la session Hiver 2006, le taux de réussite est à la hausse et toujours au-dessus de 60 %. Tout comme pour le profil *Monde sans mathématiques*, le taux de réussite du profil *Administration sans mathématiques* est extrêmement variable passant de 33,3 % (à la session Automne 2003) à 82,4 % (à la session Automne 2008). Les étudiants de ces deux profils semblent mieux réussir le cours d'histoire que les étudiants du profil *Individu*. Rappelons que, pour le profil *Individu*, le cours est suivi à la première session.

Figure 48 : Taux de réussite du cours 383-920-RE, par profil, par session



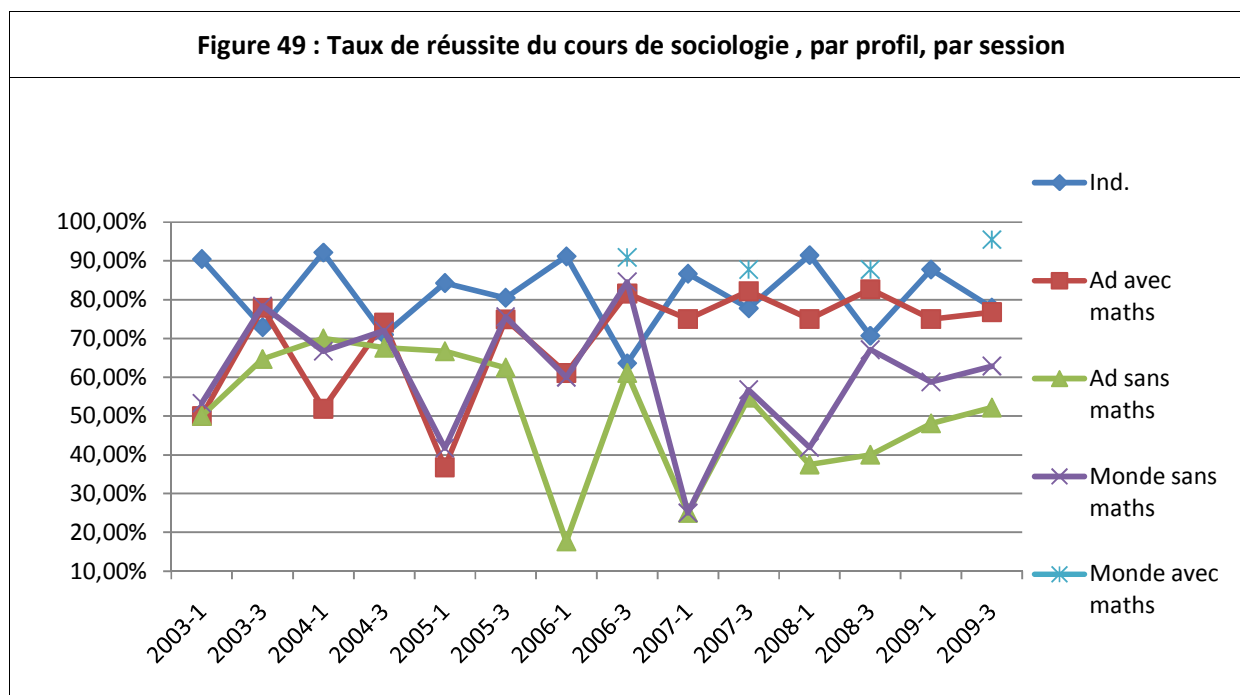
Le cours *Initiation à l'économie globale* (383-920-RE) est offert en première session pour les étudiants du profil Monde, avec ou sans mathématiques. Les étudiants du profil Administration, avec et sans mathématique, et du profil Individu le suivent à la deuxième session. Notons toutefois, qu'à la session Automne 2009, une partie des étudiants, l'équivalent de 10 groupes, du profil Individu ont plutôt suivi le cours à cette session. Les autres élèves de ce profil suivent le cours au moment prévu dans la grille de cours. Cette mesure a été mise en place ponctuellement afin d'équilibrer la charge du département d'Économie.

Globalement, ce sont les étudiants du profil *Administration avec mathématiques* qui réussissent le mieux ce cours. Ceci peut s'expliquer par le fait que le cours est offert à la deuxième session et que ces étudiants ont une MGS plus élevée que celle des étudiants du profil *Administration sans mathématiques* et *Individu*. Pour les étudiants du profil *Monde avec mathématiques*, le taux de réussite est un peu moins élevé que celui du profil *Administration avec mathématiques*, à l'exception de la session Automne 2009. Rappelons que le cours 383-920-RE est suivi à la première session, ce qui peut expliquer cette légère différence.

En ce qui concerne le profil *Administration sans mathématiques*, et ce, jusqu'en janvier 2006, le cours était mieux réussi lorsqu'il était suivi à la session d'Hiver, comme prévu dans la grille de cours. Depuis, le taux de réussite est sous la barre des 60 %, à l'exception de l'année scolaire 2008-2009, où le taux ait monté à 67,9 % (Hiver 2009). Un phénomène semblable est observé pour le profil *Monde sans mathématiques*. Au départ, le taux de réussite est meilleur lorsque le cours est suivi à la session Automne, moment prévu à la grille de cours. Il atteint 75 % à la session Automne 2006. Puis, il y a une chute du taux de réussite jusqu'à la session Hiver 2008, moment où le taux atteint 36,8 %. À compter de cette session, le taux de réussite s'est mis à remonter, pour atteindre 63,6 % à la session Hiver 2009. Rappelons que les étudiants du profil Monde suivent le cours à la deuxième session ce qui, en général, favorise un plus haut taux de réussite.

Encore une fois, pour les étudiants du profil *Individu*, le cours est mieux réussi lorsqu'il est suivi au moment prévu dans la grille de cours, soit à la deuxième session, atteignant même 80 % à la session Hiver 2007. Par contre, lorsqu'il est suivi à la session d'Hiver, le taux est plus faible, allant jusqu'à 57,4 %. Rappelons que l'on retrouve dans les groupes de la session Hiver, les étudiants avec un parcours atypique comme des doubleurs et des étudiants qui ont entrepris leur programme à cette session.

Figure 49 : Taux de réussite du cours de sociologie , par profil, par session



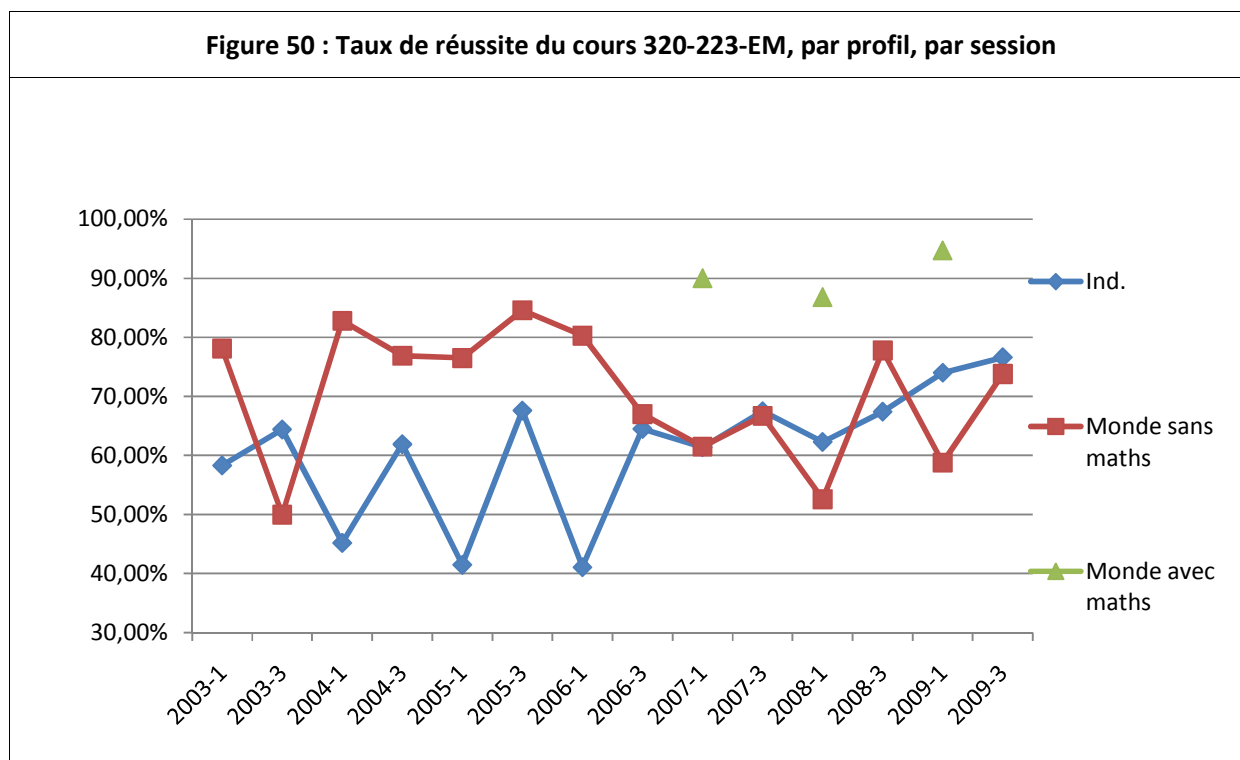
Tout comme pour le cours *Idéologies et régimes politiques* (385-103-EM), le cours de Sociologie est offert à la première session pour tous les profils à l'exception du profil *Individu* où ce cours est prévu à la deuxième session. En première année du programme de Sciences humaines, le cours de Sociologie porte trois numéros différents. Pour les profils *Administration* et *Monde sans mathématiques*, il s'agit du cours *Regards sociologiques sur le Québec* (387-174-EM). En plus des contenus disciplinaires, ce cours de 60 heures est porteur des DHM I²¹. Pour les profils *Administration* et *Monde avec mathématiques*, le cours se nomme *Perspectives sociales sur le Québec* (387-103-EM). Ce cours est de 45 heures, sans DHM. Finalement, pour le profil *Individu*, en deuxième session, le cours se nomme *Sociologie du Québec* (387-274-EM). C'est aussi un cours de 60 heures et il inclut les DHM II. Soulignons que le contenu disciplinaire est le même pour tous les cours.

Pour les étudiants qui ont le cours prévu à la première session, ce sont les étudiants du profil *Monde avec mathématiques* qui obtiennent le plus haut taux de réussite, suivis de près par les étudiants du profil *Administration avec mathématiques*. Pour ce dernier profil, il faut noter que, depuis la session Automne 2006, le taux réussite est plus stable, et ce, peu importe la session à laquelle le cours est suivi. Avant cette session, le cours de sociologie était mieux réussi s'il était suivi au moment prévu dans la grille de cours. Rappelons que les étudiants de ces deux profils ont, en moyenne, une MGS plus élevée lors de leur admission que les élèves des autres profils.

Pour les étudiants inscrits au profil *Monde sans mathématiques*, le cours de sociologie est mieux réussi lorsqu'il est suivi au moment prévu dans la grille, soit à la session Automne. Depuis 2007, le taux de réussite de ce cours dans ce profil a baissé significativement. Le maximum obtenu est de 67,1 % à la session Automne 2008. Un constat semblable peut se faire pour le profil *Administration sans mathématiques*. Depuis la session Hiver 2007, le taux de réussite est toujours en deçà de 60 %, le maximum obtenu étant de 56,8 % à la session Automne 2007. Il faut aussi se rappeler que les étudiants des profils sans mathématiques ont 1 heure de plus (cours de quatre heures), car ce cours est porteur des DHM.

²¹ Développement des habiletés méthodologiques (DHM)

Finalement, les étudiants du profil *Individu* obtiennent un plus haut taux de réussite pour ce cours lorsque les étudiants le suivent au moment prévu dans la grille, soit à la session Hiver. La courbe se compare à celles des profils *Administration* et *Monde*, avec mathématiques. Cela peut s'expliquer par le fait que le cours est offert à la deuxième session dans le profil *Individu*.



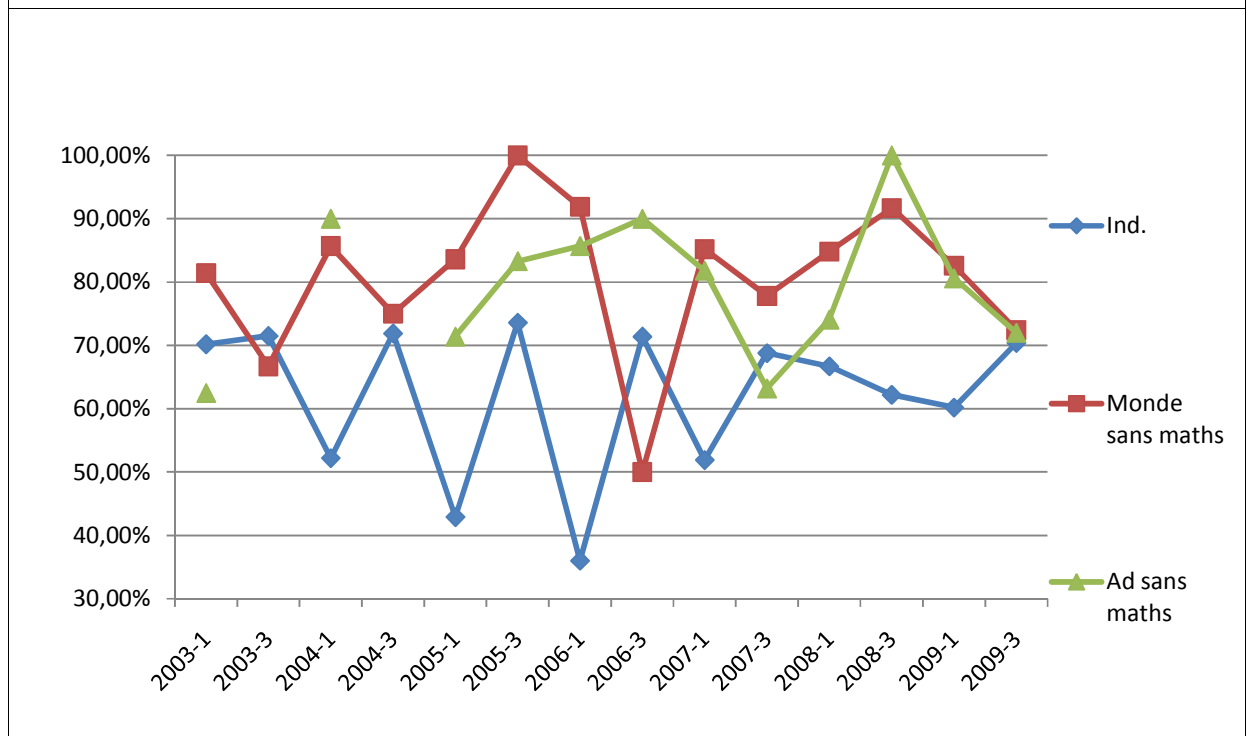
Le cours *Les espaces mondiaux* (320-223-EM) est dispensé en première session pour les étudiants des profils *Individu* et *Monde sans mathématiques*. Les étudiants du profil *Monde avec mathématiques* le suivent à la deuxième session. À la session Automne 2009. Notons cependant que seulement une partie des étudiants du profil *Individu*, l'équivalent de 10 groupes, ont suivi à la première session, comme prévu dans la grille de cours. L'autre partie suit présentement le cours (session Hiver 2010). Cette mesure a été mise en place ponctuellement afin d'équilibrer la charge du département d'Économie.

Jusqu'à la session Automne 2006, le taux de réussite pour le profil *Individu* fluctuait de façon importante selon la session : le taux étant plus haut lorsqu'il était suivi à la première session. Toutefois, le taux de réussite tournait autour de 60 % pour la session Automne et de 40 % à la session Hiver. Depuis la session Hiver 2008, le taux de réussite de ce cours est en progression constante et a même atteint 76,6 % à la session Automne 2009.

Lorsque l'on observe le taux de réussite du profil *Monde sans mathématiques*, il est possible de constater qu'après une période où le taux de réussite se maintenait autour de 80 % (de la session Hiver 2004 à la session Hiver 2006), ce dernier a subi une baisse allant jusqu'à 52,8 %. Aux sessions Automne 2008 et 2009, le taux de réussite tourne autour de 77 %.

Pour le profil *Monde avec mathématiques*, le taux de réussite est très élevé atteignant 94,7 % à la session Hiver 2009. Cet écart peut s'expliquer par le fait que le cours est offert à la deuxième session et que les élèves de ce profil ont une MGS supérieure aux élèves des deux autres profils.

Figure 51 : Taux de réussite du cours d'anthropologie, par profil, par session



Le cours d'anthropologie est offert dans trois profils : *Individu*, *Monde* et *Administration sans mathématiques*. Le cours *Peuples et cultures* (381-144-EM) est offert dans le profil *Individu* à la première session. C'est un cours de 60 heures et il est porteur des DHM I. Pour les profils *Monde* et *Administration sans mathématiques*, le cours *Peuples du monde : perspectives anthropologiques* (381-244-EM) est offert à deuxième session. C'est aussi un cours de 60 heures et il est porteur des DHM II.

Globalement, le taux de réussite pour le profil *Individu* est le plus faible, le taux le plus élevé étant de 73,6 % à la session Automne 2005. Cette situation peut s'expliquer par le fait que le cours est offert à la première session, qu'il soit porteur des DHM et que les étudiants du profil *Individu* ont une MGS moyenne moins élevée que les étudiants du profil *Monde sans mathématiques*.

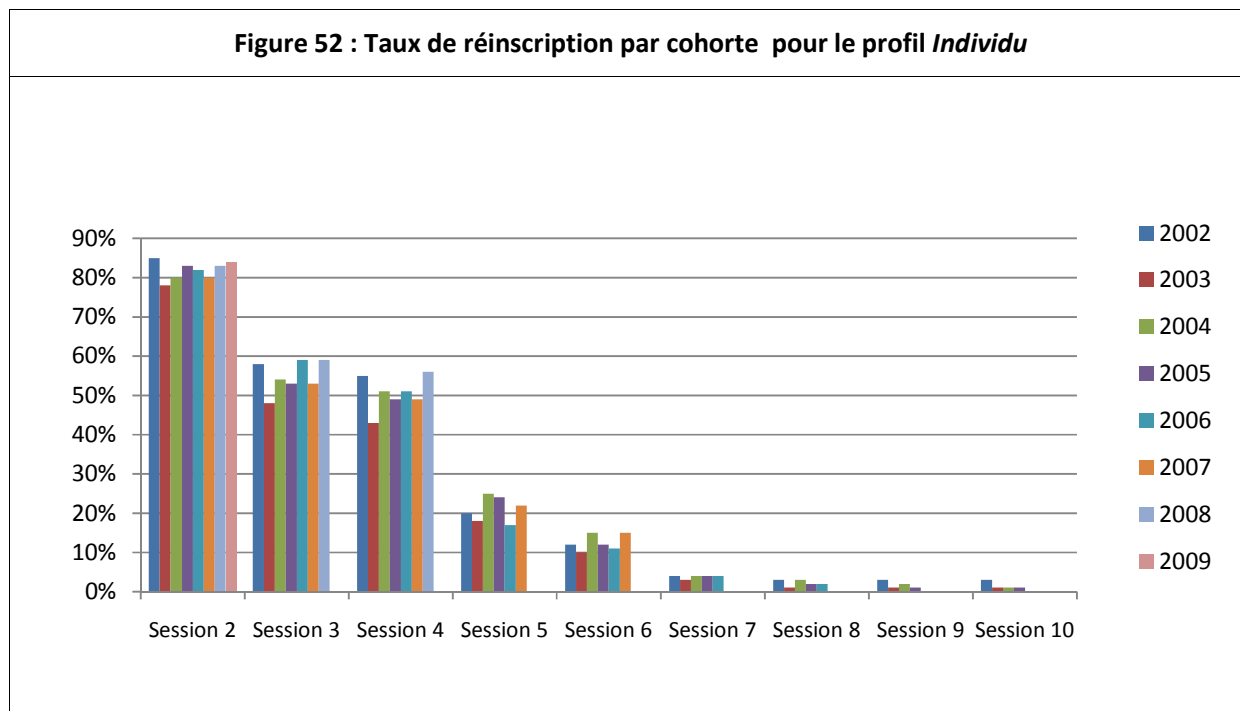
Pour le profil *Monde sans mathématiques*, le taux de réussite a atteint 100 % à la session Automne 2005 et de 50 % à la session Hiver 2006. Depuis, le taux de réussite varie entre 72 % et 87 %.

Finalement, pour le profil *Administration sans mathématiques*, le taux de réussite a toujours été au-dessus de 60 %, atteignant 100 % à la session Automne 2008.

Notons que, pour l'Automne 2009, le taux de réussite est sensiblement le même pour les trois profils, soit 72 %.

5.6 Taux de réinscription par cohorte selon le profil

Afin de compléter notre analyse sur les étudiants du Collège, nous avons décidé de vérifier le taux de réinscription par cohorte et selon les profils.



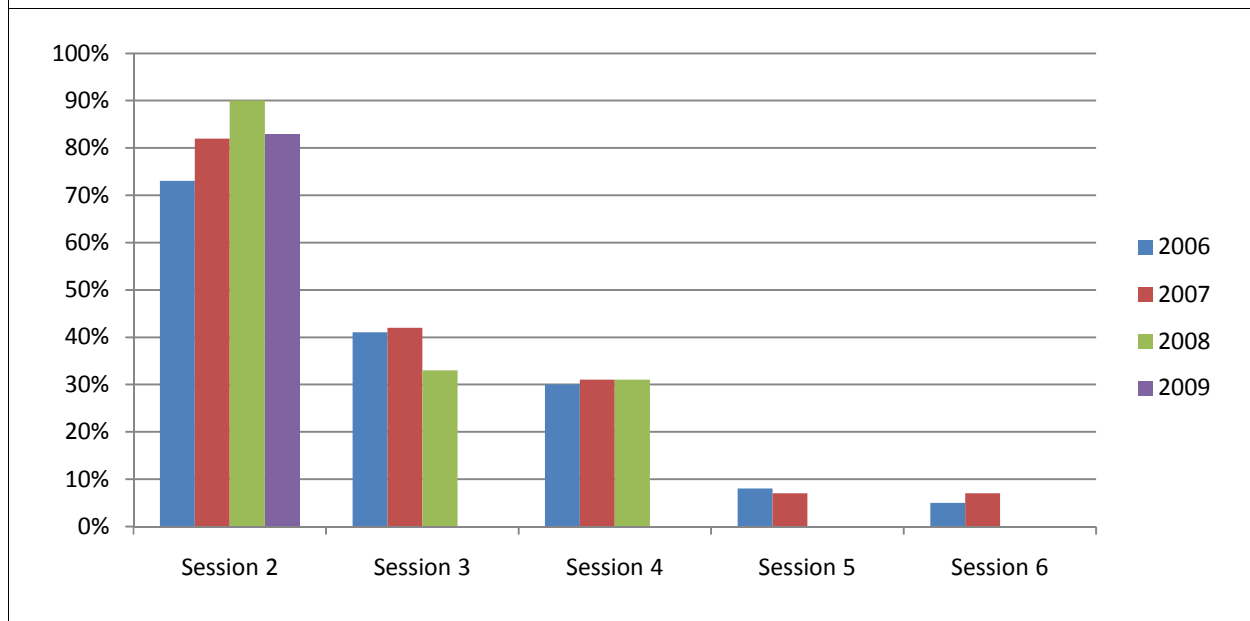
La figure 52 nous démontre que le taux de réinscription des étudiants du profil *Individu* ne semble pas influencé par la MGS. En effet, pour la cohorte de 2003, la MGS pondérée est de 76,3 % et le taux de réinscription à la session 2 est le plus bas pour toutes les cohortes étudiées, soit 78 %. La cohorte de 2009 a la plus faible MGS pondérée (75,6 %) et elle a pourtant un taux de réinscription de 84 %.

Pour toutes les cohortes, il est possible d'observer une baisse de la réinscription entre la deuxième et la troisième session. Alors que le taux de réinscription à la session 2 fluctue entre 78 % (cohorte 2003) et 85 % (cohorte 2002), il varie entre 48 % (cohorte 2003) et 59 % (cohortes 2006 et 2008) pour la session 3. Le taux de réinscription, pour la session 4, baisse légèrement allant de 43 % (cohorte 2003) à 56 % (cohorte de 2008),

Pour la session 5, le taux de réinscription décline d'environ 20 %, allant de 17 % (cohorte 2006) à 25 % (cohorte 2004). Il y a une autre baisse pour la session 6 avec un taux de réinscription qui oscille entre 10 % (cohorte 2003) et 15 % (cohorte 2007). Pour le profil *Individu*, 5 % de la cohorte 2003 a obtenu son diplôme en 6 sessions et 3 % l'a obtenu en 7 ou 8 sessions. Cela semble correspondre aux taux de réinscription.

À noter que la cohorte de 2003 est celle qui a toujours le plus bas taux de réinscription, et ce, peu importe la session. C'est aussi cette cohorte qui a obtenu le taux le plus élevé de diplomation en cinq sessions, soit 10 %. Cela est déjà noté dans la section précédente sur les données du SRAM.

Figure 53 : Taux de réinscription par cohorte pour le profil *Monde avec mathématiques*

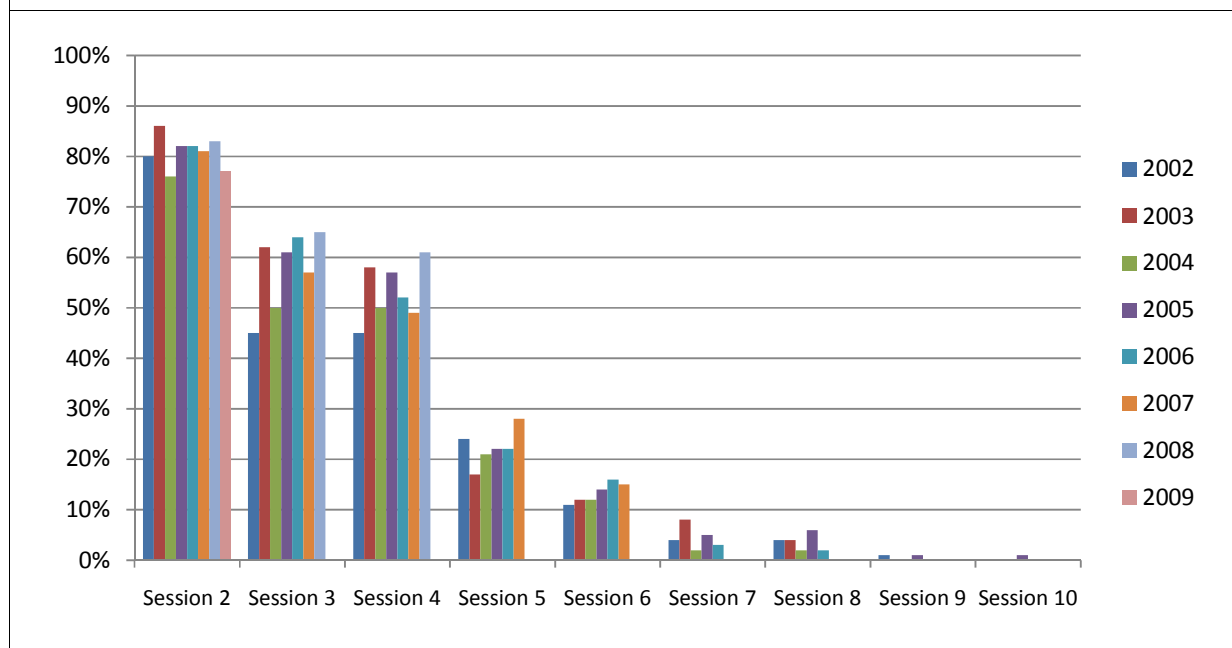


En ce qui concerne le profil *Monde avec mathématiques*, il semble que le taux de réinscription à la session 2 soit influencé par la MGS pondérée. En effet, ce taux suit les fluctuations de cette dernière. Par exemple, pour la cohorte 2006, la MGS pondérée est de 80,6 % et le taux de réinscription est de 73 %, alors que pour la cohorte 2008, la MGS pondérée est de 81,1 % et le taux de réinscription est de 90 %. Par contre, ce lien ne peut être fait pour les réinscriptions aux autres sessions.

En observant les données concernant la réinscription pour la session 3, il est possible de constater que la cohorte de 2008 a le plus faible taux de réinscription (33 %) alors qu'elle avait le taux le plus élevé de réinscription à la session 2. Pour les deux autres cohortes, le taux de réinscription est de 41 % (cohorte 2006) et 42 % (cohorte 2007). Finalement, le taux de réinscription à la session 4 est sensiblement le même : il varie entre 30 % (cohorte 2006) et 31 % (cohortes 2007 et 2008).

Le taux de réinscription pour les sessions 5 et 6 n'est pas très élevé. Pour la cohorte 2006, il est de 8 % et 5 %, tandis que pour la cohorte 2007, il est de 7 %. Il faut rappeler que les étudiants du profil *Monde avec mathématiques* sont les étudiants qui ont le plus haut taux de diplomation en quatre sessions.

Figure 54 : Taux de réinscription par cohorte pour le profil *Monde sans mathématiques*

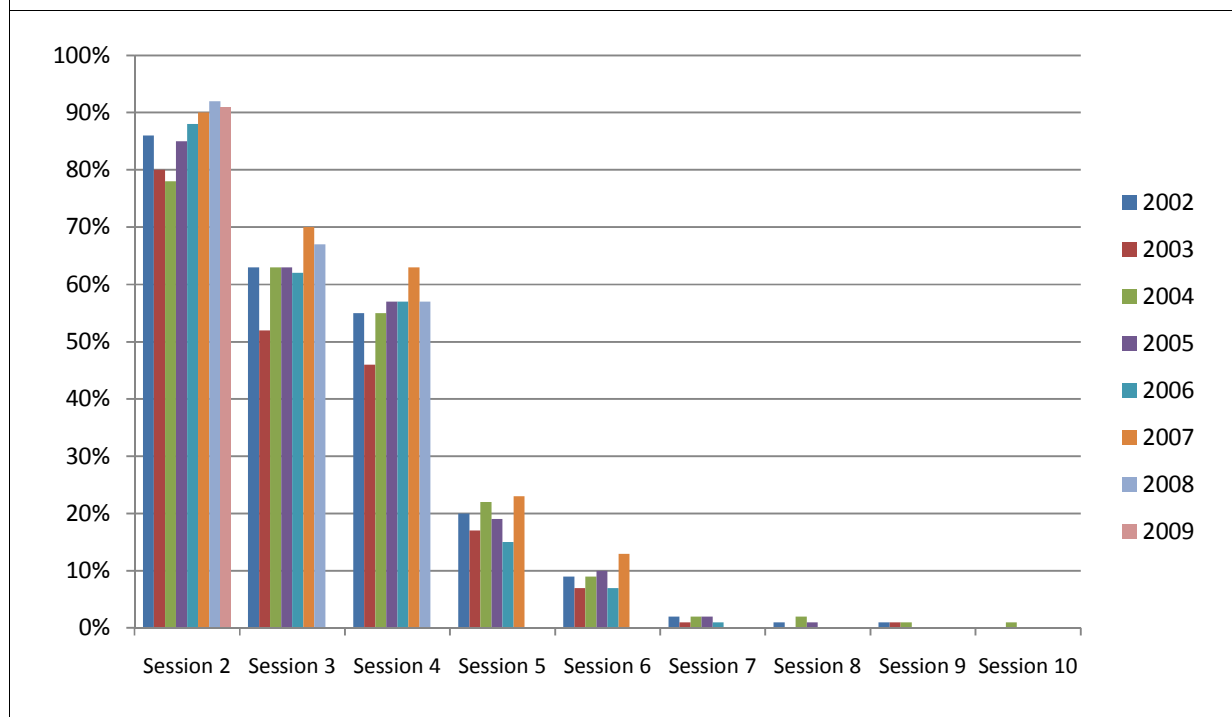


La figure 54 démontre que le taux de réinscription ne semble pas influencé par la MGS pondérée pour les étudiants inscrits dans le profil *Monde sans mathématiques*. Pour la session 2, le taux de réinscription oscille entre 76 % (cohorte de 2004, MGS moyenne de 76,2 %) et 86 % (cohorte de 2003, MGS moyenne 77,3 %). La cohorte 2007 avait une MGS moyenne de 74,4 % et un taux de réinscription de 83 %.

Tout comme pour les autres profils, le taux de réinscription est moins élevé à la session 3. Il fluctue de 45 % (cohorte 2002) à 65 % (cohorte 2008). Pour la session 4, le taux varie entre 45 % (cohorte 2002) et 61 % (cohorte 2008). La cohorte 2002 obtient donc, pour les sessions 3 et 4, les plus faibles taux de réinscription.

Pour la session 5, le taux de réinscription va de 17 % (cohorte 2003) à 28 % (cohorte 2007). C'est une baisse importante par rapport à la session 4. En ce qui concerne la session 6, le taux oscille de 11 % (cohorte 2002) à 16 % (cohorte 2007).

Figure 55 : Taux de réinscription par cohorte pour le profil *Administration avec mathématiques*

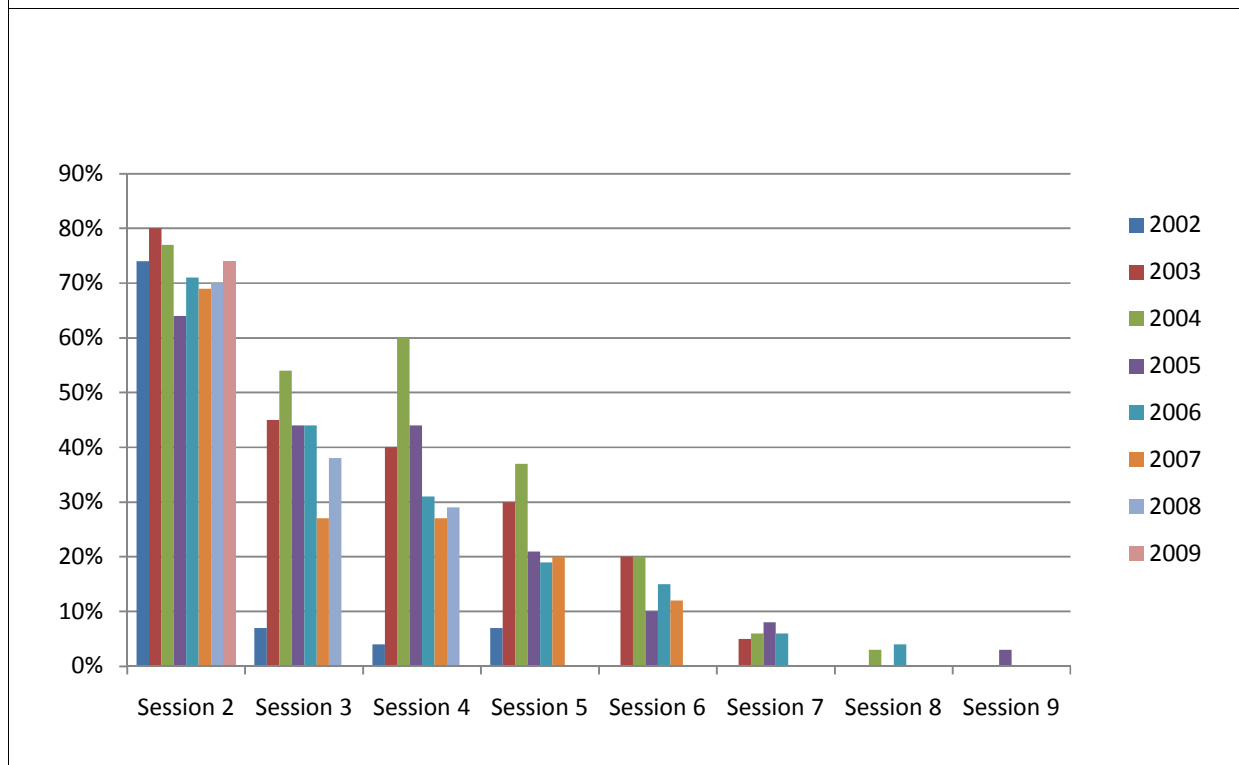


Comme l'illustre la figure 55, les étudiants du profil *Administration avec mathématiques* ont le taux de réinscription le plus élevé pour la session 2 : il va de 78 % (cohorte 2004) à 91 % (cohorte 2008). Bien que la cohorte de 2008 ait eu la MGS pondérée la plus élevée (79,7 %) et la cohorte 2004, la MGS pondérée la plus faible (78,4 %), il n'est pas possible de faire un lien entre la MGS pondérée et le taux de réinscription pour les autres cohortes.

Pour la session 3, le taux de réinscription fluctue de 52 % (cohorte 2003) à 70 % (cohorte 2007). Le taux de réinscription à la session 4 baisse pour aller de 63 % (cohorte 2007) à 46 % (cohorte 2003). D'ailleurs, à l'exception de la session 2, la cohorte de 2007 a toujours le plus haut taux de réinscription.

Rappelons qu'un fort pourcentage d'étudiants du profil *Administration avec mathématiques* diplôment en quatre ou en cinq sessions. Les taux de réinscription pour la session 5 varient de 7 % (cohorte 2006) à 23 % (cohorte 2007) et ceux de la session 6 vont de 7 % (2006) à 13 % (2007).

Figure 56 : Taux de réinscription par cohorte pour le profil *Administration sans mathématiques*



Finalement, la figure 56 indique que dans le profil *Administration sans mathématiques*, la MGS n'a pas d'influence sur le taux de réinscription. Ainsi, à la session 2, la cohorte 2005 a le plus faible taux de réinscription (64 %), mais pas la plus faible MGS pondérée (73,8 %). Cette plus faible moyenne a été obtenue par la cohorte de 2006 (72,8 %) dont le taux de réinscription était de 71 %.

Pour la session 2, les taux de réinscription vont de 64 % (cohorte 2005) à 80 % (cohorte de 2003). C'est d'ailleurs le profil *Administration sans mathématiques* qui, globalement, a le plus faible taux de réinscription à la session 2. Le taux moyen de réinscription est de 72,4 % pour la session 2.

Dès la session 3, les taux de la cohorte 2002 deviennent catastrophiques. Ils atteignent 7 % pour la session 3, 4 % pour la session 4 et 7 % pour la session 5. Par la suite, aucune réinscription pour cette cohorte, qui rappelons-nous, a obtenu la MGS pondérée la plus élevée (75,4 %) pour toutes les cohortes étudiées. Rappelons que cette cohorte n'avait eu aucun étudiant qui avait diplômé en quatre sessions et que 7 % de ces étudiants ont obtenu leur diplôme en 7 ou 8 sessions.

Si nous ne tenons pas compte de la cohorte 2002, le taux de réinscription pour la session 3 varie de 27 % (cohorte 2007) à 54 % (cohorte 2004). Le taux de réinscription pour la session 3, incluant la cohorte 2002, est de 37 %. La baisse est donc importante (35,4 %), un peu plus que pour les profils *Individu*, *Administration avec mathématiques* et *Monde sans mathématiques*.

À la session 4, le taux de réinscription est près de celui de la session 3, allant de 29 % (cohorte 2007) à 60 % (cohorte 2004). Comme nous l'avons vu précédemment, la cohorte 2002 a eu un taux de réinscription plus faible.

Si nous les comparons aux autres profils, les étudiants du profil *Administration sans mathématiques* ont un taux de réinscription élevé pour la session 5. En effet, ce taux va de 19 % (cohorte 2006) à 37 % (cohorte 2004). Le taux est aussi élevé pour la session 6 : de 10 %, pour la cohorte, 2005 à 20 % pour les cohortes 2003 et 2004.

Rappelons que, globalement, les étudiants de ce profil diplôment moins que ceux des autres profils et, lorsqu'ils le font, ils prennent plus de temps pour y arriver.

En conclusion, pour le taux de réinscription, il est possible d'observer que :

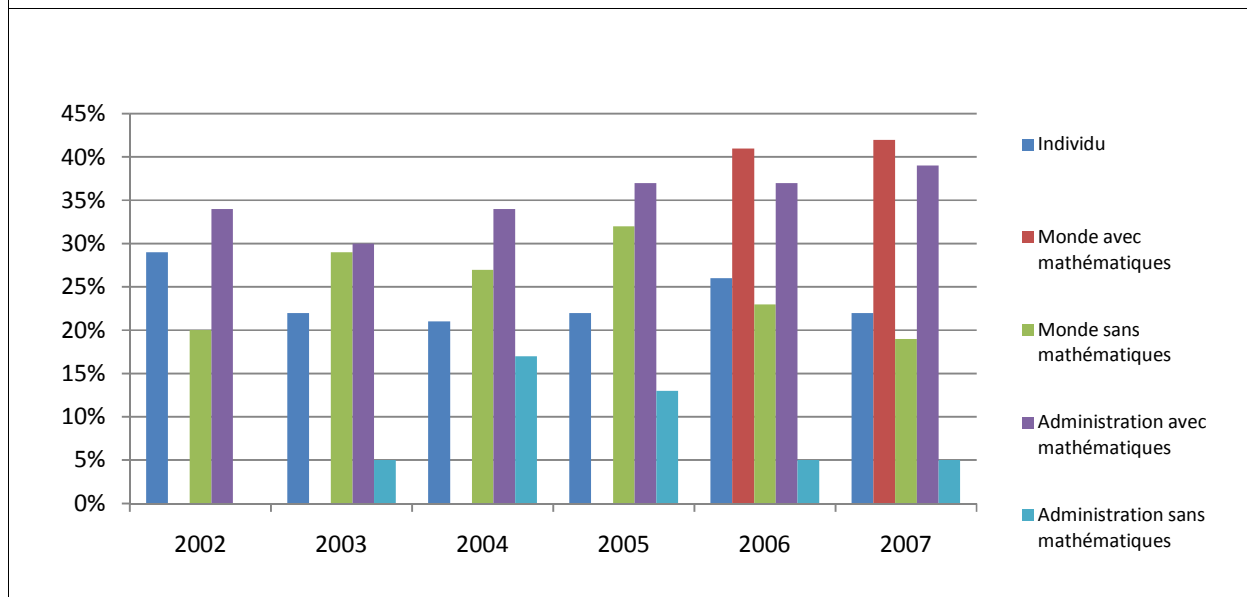
- Globalement, pour tous les profils, le taux de réinscription baisse de façon marquée entre la deuxième et la troisième session.
- À l'exception du profil *Monde avec mathématiques* pour la session 2, la MGS pondérée ne semble pas influencer le taux de réinscription.
- Pour le profil *Monde avec mathématiques*, il est possible d'observer une baisse du taux moyen de réinscription de 44 % à la session 3, et ce, même si ce profil a la MGS moyenne la plus élevée du programme.
- Pour le profil *Administration sans mathématiques*, la baisse du taux moyen de réinscription est de 35,4 % à la session 3. Rappelons que ce profil avait la MGS moyenne la plus faible du programme.
- À la session 3, le taux moyen de réinscription baisse de 27,5 % pour le profil *Individu*, de 23,4 % pour le profil *Administration avec mathématiques* et de 22,4 % pour le profil *Monde dans mathématiques*.
- Globalement, pour tous les profils, la baisse des taux de réinscription est plus faible entre la troisième et la quatrième session.

5.7 Taux de diplomation selon la cohorte et le profil²²

Afin de finaliser le portrait des étudiants du programme de Sciences humaines, nous avons choisi d'analyser le taux de diplomation selon la cohorte et le profil.

²² Nous savons que le nombre d'étudiants varie d'un profil à l'autre. Nous avons présenté les données fournies par le SIPÉ et nous considérons qu'elles nous permettent d'en dégager une tendance.

Figure 57 : Taux de diplomation, selon la cohorte et le profil, en 4 sessions

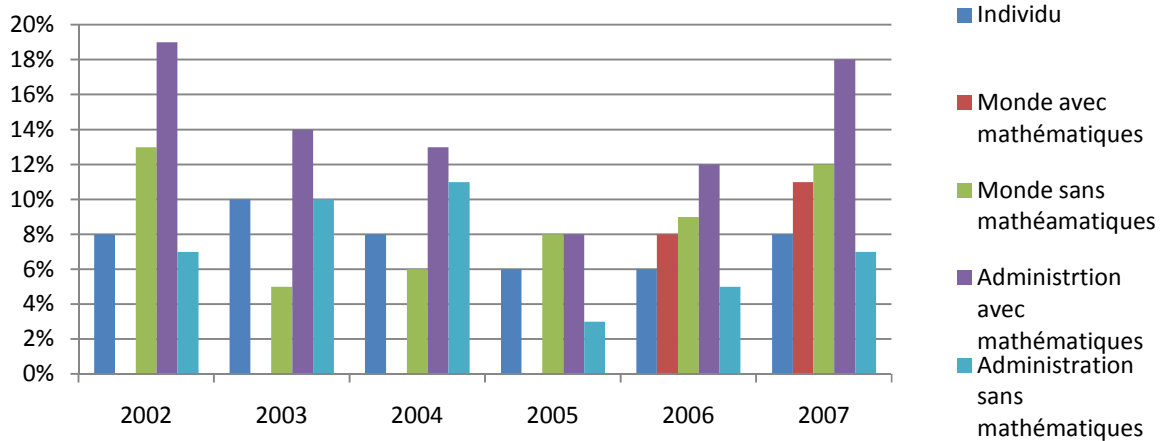


La figure 57 nous apprend que ce sont les étudiants du profil *Monde avec mathématiques* qui ont le plus haut taux de diplomation en quatre sessions avec un taux de 41 % pour la cohorte de 2006 et de 42 % pour la cohorte de 2007. Ils sont suivis de près par les étudiants du profil *Administration avec mathématiques* dont le taux de diplomation fluctue entre 30 % pour la cohorte de 2003 et 39 % pour la cohorte de 2007. En ce qui concerne les étudiants du profil *Monde sans mathématiques*, le taux de diplomation en quatre sessions varie de 19 % pour la cohorte de 2007 à 32 % pour la cohorte de 2005. Nous observons un taux de diplomation oscillant entre 21 % (cohorte de 2004) et 29 % (cohorte de 2002) chez les étudiants du profil *Individu*. Finalement, ce sont les étudiants du profil *Administration sans mathématiques* qui ont le plus faible taux de diplomation en quatre sessions allant de 0 % pour la cohorte de 2002 à 17 % pour la cohorte de 2004. Pour les cohortes de 2006 et 2007, le taux de diplomation pour ce profil atteignait 5 %.

Il est intéressant de noter que le taux de diplomation semble suivre la tendance de la MGS. Par exemple, pour le profil *Individu*, la cohorte 2002 a MGS de 76,4 % et un taux de diplomation en quatre sessions de 29 %. Par contre, la cohorte de 2007 a une MGS de 75,7 % et un taux de diplomation de 22 %. Il est possible d'observer le même phénomène dans le profil *Monde avec mathématiques*. La cohorte de 2006 avait une MGS de 80,6 % et son taux de diplomation en quatre sessions était de 41 % alors que la cohorte de 2007, dont la MGS était de 80,7 %, a obtenu un taux de diplomation de 42 %. Les profils *Monde sans mathématiques* et *Administration avec mathématiques* suivent la même tendance (à l'exception de la cohorte 2007 pour ce dernier profil).

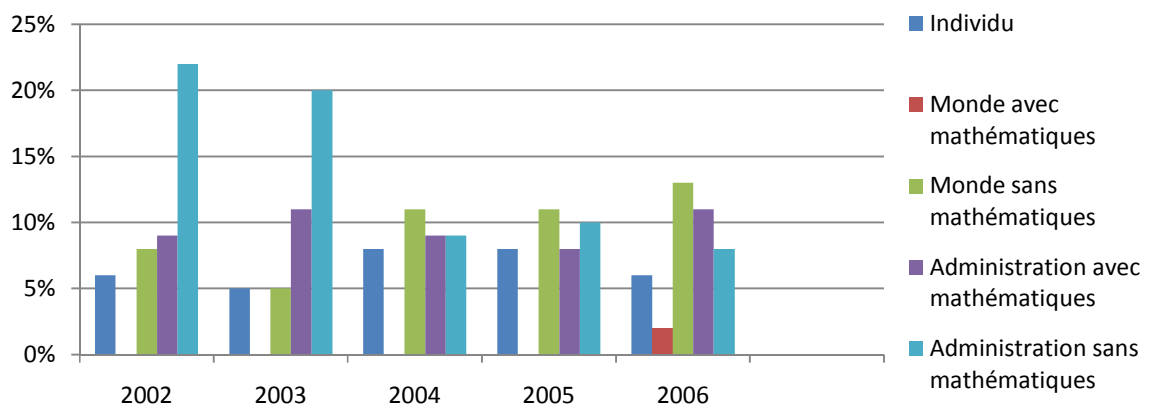
Par contre, le profil *Administration sans mathématiques* ne respecte pas ce modèle. En effet, la cohorte de 2002 avait MGS la plus élevée de toutes les cohortes étudiées. Or, aucun étudiant du profil n'a diplômé en quatre sessions. De plus, la MGS baisse régulièrement pour les cohortes de 2003 à 2006 (de 75,3 % à 72,8 %) alors que le taux de diplomation passe de 5 % (cohorte 2003) à 17 % (cohorte 2004), pour baisser ensuite régulièrement et atteindre 5 % (cohorte 2006). Finalement, la cohorte de 2007 avait une MGS de 73,1 % (plus élevée que la cohorte précédente), mais son taux de diplomation en quatre sessions est demeuré le même.

Figure 58 : Taux de diplomation, selon la cohorte et le profil, en 5 sessions

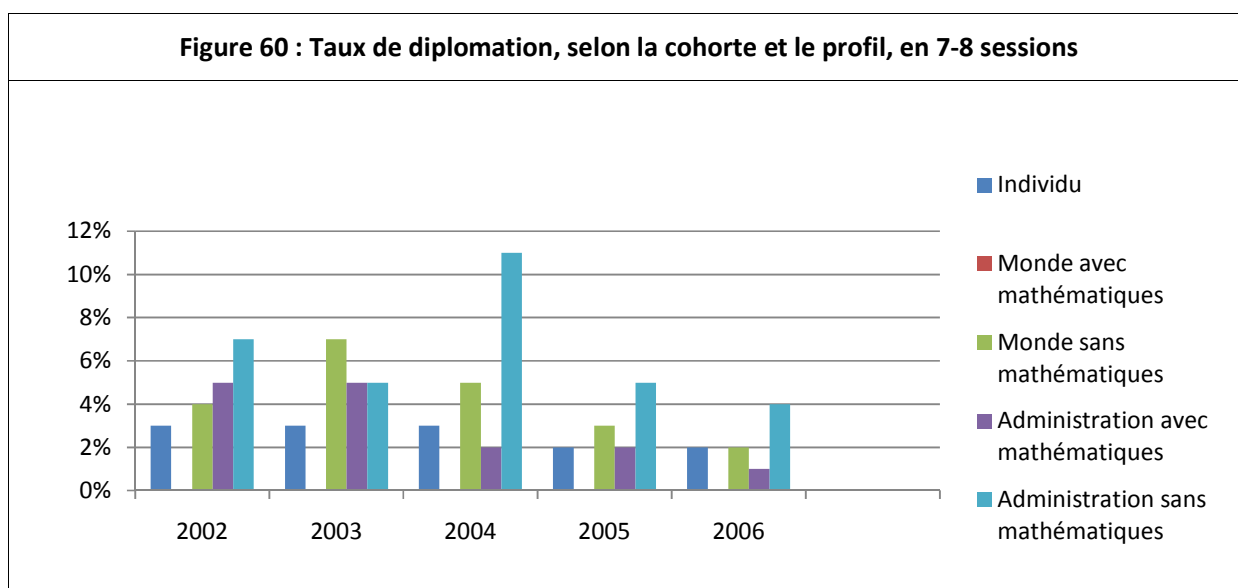


Selon les données colligées dans la figure 58, les choses diffèrent légèrement pour le taux de diplomation en cinq sessions. C'est le profil *Administration avec mathématiques* qui, globalement, obtient le plus haut taux de diplomation en cinq sessions avec des pourcentages qui varient entre 8 % pour la cohorte de 2005 et 19 % pour la cohorte de 2002. Les étudiants du profil *Monde avec mathématiques* suivent avec un taux fluctuant entre 8 % (cohorte de 2006) et 11 % (cohorte 2007). Par la suite, la position des profils reste la même que pour la diplomation en quatre sessions. En effet, les étudiants du profil *Monde sans mathématiques* ont un taux qui varie entre 5 % (cohorte 2003) et 13 % (cohorte 2002), ceux du profil *Individu* obtiennent un taux fluctuant entre 6 % (cohorte de 2005) et 10 % (cohorte de 2003) et ceux du profil *Administration sans mathématiques* ont un taux allant de 3 % (cohorte de 2005) à 11 % (cohorte de 2004).

Figure 59 : Taux de diplomation, selon la cohorte et le profil, en 6 sessions

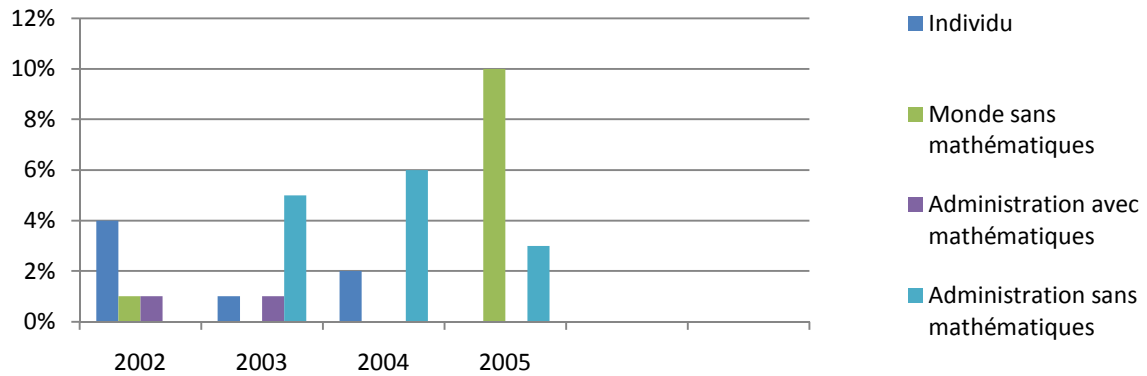


Lorsque nous analysons les données présentées à la figure 59 pour la diplomation en six sessions, il est possible de constater que, pour le profil Administration sans mathématiques, le taux était particulièrement élevé pour les cohortes de 2002 (22 %) et 2003 (20 %). Puis, le taux a diminué pour atteindre 8 % en 2006. Pour le profil *Monde sans mathématiques*, le taux de diplomation en six sessions est à la hausse depuis la cohorte 2002, à l'exception de la cohorte de 2003 (5 %), passant de 8 % pour atteindre 13 % pour la cohorte 2006. Le taux de diplomation en six sessions pour le profil *Individu* oscille entre 5 % (cohorte 2003) et 8 % (cohortes 2004 et 2005). Les étudiants du profil *Administration avec mathématiques* ont un taux de diplomation qui fluctue entre 9 % (cohortes 2002 et 2004) et 11 % (cohortes 2003 et 2006). Finalement, pour le profil *Monde avec mathématiques*, le taux de diplomation atteint 2 % pour la cohorte 2006.



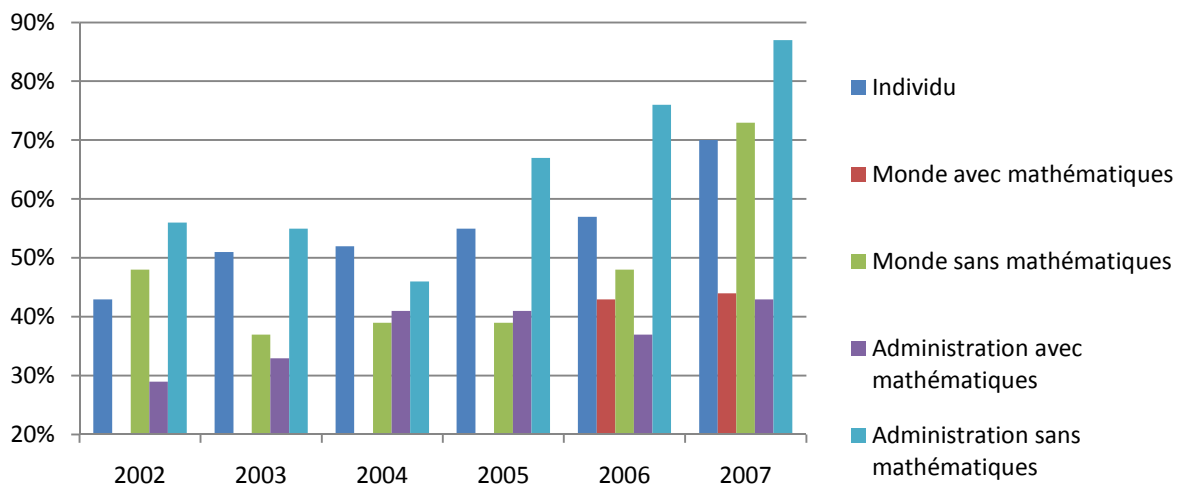
La banque de données du SIPÉ ne fait pas la distinction entre le taux de diplomation en sept ou en huit sessions. Rappelons que le profil *Monde avec mathématiques* est entré en force à la session Automne 2006. La figure 60 nous permet de constater qu'il semble donc n'y avoir aucun étudiant de ce profil qui ait diplômé en 7 sessions. En ce qui concerne le profil *Individu*, le taux de diplomation en sept ou huit sessions varie entre 2 % (cohortes de 2005 et 2006) et 3 % (cohortes de 2002, 2003 et 2004). Entre 1 % (cohorte 2006) et 5 % (cohortes 2003 et 2003) des étudiants du profil *Administration avec mathématiques* diplôment en sept ou huit sessions. Pour les étudiants du profil *Monde sans mathématiques*, entre 2 % (cohorte 2006) et 7 % (cohorte 2003) diplôment pour cette même période. Finalement, le taux de diplomation pour les étudiants du profil *Administration sans mathématiques* varie entre 4 % (cohorte 2006) et 11 % (cohorte 2004).

Figure 61 : Taux de diplomation, selon la cohorte et le profil, en 9 sessions ou plus



La figure 61 présente le taux de diplomation en neuf sessions ou plus. Dans ce cas, il n’y a pas des données pour tous les profils, notamment pour le profil *Monde avec mathématiques* qui est entré en force en 2006. Pour le profil *Individu*, les données concernent les cohortes de 2002 à 2004 (1 % à 4 %). Pour le profil *Monde sans mathématiques*, les données sont disponibles pour la cohorte de 2002 (1 %) et pour la cohorte de 2005 (10 %). En ce qui concerne le taux de diplomation du profil *Administration avec mathématiques*, il atteint 1 % pour les cohortes 2002 et 2003. Il n’y a pas de diplomation pour les cohortes suivantes. Finalement, pour le profil *Administration sans mathématiques*, il ne semble pas y avoir eu de diplomation en neuf sessions et plus pour la cohorte de 2002. Pour les trois cohortes suivantes, le taux de diplomation fluctue de 3 % (cohorte de 2005) à 6 % (cohorte de 2004).

Figure 62 : Taux de non-diplomation par profil et par cohorte



Finalement, nous avons étudié le taux de non-diplomation par profil et par cohorte. À l'exception de la cohorte de 2004, la figure 61 nous informe que c'est le profil *Administration sans mathématiques* qui a le taux le plus élevé de non-diplomation allant de 46 % (cohorte 2004) à 87 % (cohorte 2007). Cela peut s'expliquer, entre autres, par le fait que les étudiants de ce profil prennent souvent plus de quatre sessions pour faire leur programme, et par le fait qu'ils ont une MGS plus faible que ceux des autres profils. Ce sont les étudiants qui diplôment le moins, tous profils confondus.

Ils sont suivis par les étudiants du profil *Individu*. Le taux de non-diplomation pour ce profil oscille autour de 43 % (cohorte 2002) et augmente progressivement jusqu'à 70 % (cohorte 2007). Notons qu'il est possible que les étudiants de cette cohorte soient toujours au Collège (ils en seraient à leur sixième session).

Pour le profil *Monde sans mathématiques*, le taux de non-diplomation atteint 48 % pour la cohorte de 2002. Puis il y a une baisse et le taux de non-diplomation atteint 37 % (cohorte de 2003) pour augmenter progressivement à 73 % (cohorte de 2007). Bien que, pour la cohorte 2007, le taux de non-diplomation de ce profil soit plus élevé que pour le profil *Individu*, il demeure plus bas pour toutes les autres cohortes.

Le taux de non-diplomation du profil *Monde avec mathématiques* est stable : 43 %, pour la cohorte de 2006 et 44 % pour la cohorte de 2007. Rappelons que ce profil admet des étudiants qui ont une MGS plus élevée que celle des étudiants des autres profils.

Finalement, le taux de non-diplomation pour les élèves du profil *Administration avec mathématiques* varie de 29 % (cohorte 2002) à 43 % (cohorte 2007). Tout comme le profil *Monde avec mathématiques*, les étudiants de ce profil ont une MGS plus élevée lors de leur admission dans le programme.

En conclusion, en ce qui concerne le taux de diplomation :

- Ce sont les étudiants du profil *Administration sans mathématiques* qui diplôment le moins, suivis par les étudiants du profil *Individu*.
- Il semble, qu'à l'exception du profil *Administration sans mathématiques*, les MGS influencent le taux de diplomation : plus la MGS est élevée, plus le taux de diplomation en quatre sessions est élevé. Par contre, pour les taux de diplomation en plus de 4 sessions, il est impossible de faire cette affirmation.
- Les étudiants du profil *Monde avec mathématiques* ont les plus hauts taux de diplomation en quatre sessions.
- Les étudiants du profil *Administration avec mathématiques* ont les plus hauts taux de diplomation en cinq sessions.

6 SUGGESTIONS DE MESURES À EXPLORER OU À METTRE EN PLACE

À la suite de notre enquête, nous croyons que la mise en place des mesures suivantes pourrait favoriser la persévérance et la réussite scolaires dans le programme de Sciences humaines. Il est cependant important de souligner que la persévérance, dans le cadre de ce projet de recherche, ne signifie pas que les étudiants doivent persévérer dans le programme de Sciences humaines, mais bien dans leur cheminement scolaire. Il faut aussi noter que les mesures de soutien à la persévérance doivent être systémiques et toucher les aspects cognitifs et socioaffectifs des étudiants (Barbeau, 2007).

Ces mesures sont diverses et la plupart sont assez faciles à mettre en place. Une grande partie d'entre elles reposent en fait sur une meilleure diffusion des informations relatives au programme de Sciences humaines et aux ressources déjà présentes au CEM. Plusieurs de ces mesures ne peuvent être mises en place par l'équipe de recherche. Elles reposent sur une approche concertée entre différents services au CEM; elles demandent donc qu'une réelle collaboration s'établisse entre ceux-ci. Lors de l'année scolaire 2010-2011, il faudra prévoir des rencontres régulières avec le Service aux étudiants, le CISEP, les API et les Services des Communications tant pour (1) faire le point sur ce qui se fait déjà (2) pour voir comment il serait possible de mieux coordonner les ressources ainsi que (3) pour mettre en place de nouvelles pistes d'intervention. Le Comité de programme de Sciences humaines devra aussi être consulté régulièrement. Nous estimons que les étudiants, particulièrement ceux qui arrivent directement du secondaire, pourraient beaucoup bénéficier d'une approche concertée relative à la réussite. Néanmoins, nous sommes conscientes que ce sera un travail de longue haleine et que certains obstacles seront rencontrés puisque cela n'est pas la tradition actuellement. Soulignons que le rapport Dolce produit pour le Collège en 2002 présentait déjà certaines suggestions qui sont reprises dans ce document.

6.1 Sentiment d'appartenance et accueil des nouveaux étudiants du programme de Sciences humaines

Il est évident que le sentiment d'appartenance dans le programme de Sciences humaines n'est pas très développé, mis à part dans les projets de mobilité étudiante. Le grand nombre d'étudiants inscrits dans ce programme, et surtout dans certains profils, rend la réalisation d'activités assez difficile.

Une piste qui pourrait être explorée est l'organisation d'une journée d'activités pour préparer les étudiants aux études collégiales. Cette journée pourrait être organisée avec tous les services et se tenir la semaine avant le début des cours. Il ne s'agirait pas d'une activité d'accueil, mais d'une journée qui offrirait des ateliers de gestion du stress, d'organisation du temps, etc.

En ce qui concerne la tenue d'une activité d'accueil, cela peut être intéressant pour les nouveaux étudiants. Cependant, les expériences des années passées ont laissé les enseignants plutôt amers à ce sujet. En effet, très peu d'étudiants participent, peu importe qu'elle soit faite avant la rentrée ou pendant la semaine de la rentrée. Nous croyons qu'il doit y avoir tout de même une activité pour souligner cet événement et qu'elle devrait être faite par profil afin d'être plus personnalisée. Une voie qui sera possiblement explorée cette année est de faire cette activité dans le cadre d'un cours. On ne pourrait évidemment être assuré que tous les étudiants y participeraient puisque certains ne conservent que leurs cours de base et un cours de Sciences humaines. Néanmoins, cela pourrait être une avenue intéressante et nous pourrions certainement rejoindre plus d'étudiants que par les années précédentes. Afin de faire cette activité par profil, il faudra la réaliser dans un cours qui n'est offert qu'à un profil comme, par exemple, le cours *Peuples et cultures* (381-144-EM) dans le profil *Individu*. Cette activité pourrait être animée par le professeur et un autre qui enseigne aux mêmes étudiants ou dans le même profil. Nous pensons qu'il s'agit aussi peut-être d'une belle occasion pour leur parler du programme. Des

muffins et des jus pourraient être distribués. Nous croyons qu'il serait aussi intéressant de remettre une pochette à l'ensemble des nouveaux étudiants. Cette pochette contiendrait différents documents comme :

- la liste de cours de leur profil;
- le dépliant du Phare;
- des renseignements sur le CAF, le CAM et le CEPHI;
- des renseignements sur le CASA et les services de psychologie;
- un calendrier à compléter pour l'ensemble des évaluations à faire au cours de la session;
- une feuille pour indiquer les noms des professeurs et leurs périodes de disponibilité;
- des renseignements sur la gestion de l'horaire;
- le travail d'étudiant en Sciences humaines, etc.

Afin de développer un réel sentiment d'appartenance, il faut que les professeurs soient aussi impliqués en dehors de leurs périodes de cours, par exemple, en participant aux activités organisées comme les salons des projets DIASH ou lors de la cérémonie de fin d'année.

Enfin, un sentiment d'appartenance à un programme peut souvent être lié à l'utilisation d'espaces communs. Le Collège n'est pas choyé de ce côté. En effet, il y a de moins en moins d'endroits où les étudiants peuvent se réunir. La nouvelle bibliothèque ne contiendra sans doute pas de local attribué au programme de Sciences humaines, mais l'ajout de nombreux locaux pour le travail d'équipe facilitera la tâche des étudiants. Il en manque actuellement et les étudiants ne savent souvent pas où aller quand vient le temps de faire des rencontres en équipe.

6.2 Pédagogie de première session

Une relation éducative de qualité favorise la réussite et la persévérance scolaires. Comment maintenir une relation éducative de qualité? Un des moyens est de réviser notre conception de l'enseignement et de la transmission des connaissances. Afin de favoriser la transition entre le secondaire et les études collégiales, on ne peut enseigner en première session comme on le fait au cours des autres sessions. En effet, les étudiants qui entrent au Collège ont des besoins particuliers et manquent parfois de maturité, particulièrement pour les plus faibles. Plusieurs professeurs ont d'ailleurs remarqué que la discipline est très importante en première session. Comment sensibiliser les professeurs à cette réalité et au fait qu'ils ont un rôle important à jouer dans la réussite et la persévérance de leurs étudiants?

Dans certains cas, des activités de perfectionnement pourraient être offertes aux professeurs qui le désirent notamment pour leur présenter des stratégies efficaces comme l'organisation du contenu (passer du concret vers l'abstrait, contextualiser l'information pour la rendre signifiante, etc.). Certaines suggestions fort simples peuvent aussi être soulignées comme : offrir des plans pour chacune des leçons, varier les stratégies pédagogiques, donner des consignes détaillées pour la remise des travaux, mettre à la disposition des étudiants des modèles des travaux à faire, etc. Des activités autour des nouvelles méthodes pédagogiques peuvent aussi être intéressantes. On doit aussi sensibiliser les professeurs aux besoins particuliers de ces étudiants comme, par exemple, à l'importance de leur donner plus de rétroactions à la suite des évaluations. Lorsque cela est possible, les étudiants peuvent bénéficier d'un encadrement plus serré en première session. De plus, les professeurs pourraient aussi bénéficier d'une présentation des résultats de cette recherche et, particulièrement, de connaître les caractéristiques des étudiants des différents profils. Une telle connaissance permettrait de mieux les soutenir.

Il pourrait être intéressant d'offrir un bulletin de mi-session pour la première session. Ainsi, les étudiants auraient l'heure juste et pourraient se prendre en main pour la deuxième partie de la session.

Du côté de l'organisation scolaire, les étudiants de première session ne devraient pas, idéalement, avoir des cours qui se terminent après 16 h le vendredi et qui commencent tôt le lundi matin.

Le Conseil supérieur en 2002 recommandait aussi d'offrir des reprises d'examen en première session. Cela pourrait possiblement être envisageable pour les premières évaluations de la session dans certaines circonstances. Une autre recommandation concernait la création d'un cours *Initiation aux études universitaires*, une option difficilement réalisable pour le moment.

Enfin, nous nous permettons de faire des suggestions, mais il ne faut pas oublier que leur mise en place peut parfois se faire difficilement dans le contexte actuel. En effet, il faudrait considérer la possibilité de réduire le nombre d'étudiants assignés aux professeurs, particulièrement à ceux qui enseignent en première session. De cette façon, les enseignants pourront offrir un soutien adéquat sans augmenter leur tâche qui est déjà lourde. Ces derniers ont souvent exprimé leur incompréhension par rapport à la situation qui prévaut actuellement : comment favoriser la réussite alors que les classes contiennent de plus en plus d'étudiants?

6.3 Activités en lien avec l'orientation

Les répondants du sondage l'ont dit clairement : le manque d'orientation est un important motif de décrochage. Une journée ou une demi-journée carrière, réservée exclusivement aux étudiants du programme de Sciences humaines où la participation serait obligatoire, pourrait être organisée. On pourrait aussi faire ces activités le mercredi midi et commencer par un profil seulement.²³ Le cégep Bois-de-Boulogne offre déjà cette formule. Cette activité devrait être réalisée en première session assez tôt dans le calendrier scolaire. Son grand objectif serait de susciter l'intérêt pour les Sciences humaines et de donner des modèles concrets des emplois qui sont liés à ce domaine. Cela pourrait en même temps favoriser la motivation de ceux qui sont dans la bonne voie. Néanmoins, certains étudiants se rendront compte que ce n'est pas leur cas. Il faudra alors les orienter vers les ressources qui peuvent leur venir en aide.

Pour les finissants qui font leur demande à l'université au cours de leur dernière session, des ateliers pourraient être intégrés, si cela est possible, dans le cours de DIASH dès le début de chaque session afin d'aider les étudiants à choisir le programme universitaire qui les intéresse. Cela leur permettrait d'avoir une meilleure connaissance de ces programmes ainsi que des exigences liées à l'admission dans les différentes universités. Cette avenue a déjà été discutée avec Véronique Fillion.

De plus, les salons des finissants des étudiants dans le cadre de leur cours DIASH pourraient servir à faire la promotion des activités qui sont faites en Sciences humaines de même que du programme en général. Des démarches ont été faites auprès de Nathalie Coutu cette année et on envisagera pour l'année prochaine d'inviter les étudiants de certaines écoles secondaires lors de ces activités.

²³ En fait, on pourrait regarder les réponses des étudiants à la question 32 du questionnaire *Aide-nous à te connaître* pour voir si les problèmes d'orientation sont également présents dans tous les profils ou seulement dans certains.

6.4 Ressources pour certains cours de la formation spécifique

L'analyse des données du SRAM et du SIPÉ nous montre que certains cours ont des taux de réussite assez faibles et même plus faibles que les mêmes cours offerts dans le réseau collégial. Des mesures spécifiques pourraient aider les étudiants à mieux réussir ces cours. Ces cours sont :

- *Les espaces mondiaux* (320-223-EM);
- *Histoire de la civilisation occidentale* (330-910-RE);
- *Méthodes quantitatives* (360-300-RE);
- *Peuples et cultures* (381-144-EM);
- *Regards sociologiques sur le Québec* (387-174-EM)

Cependant, les taux de réussite varient en fonction des profils. Certains profils particuliers pourraient donc être ciblés. Ainsi, le taux de réussite du cours 330-91-RE dans le profil *Individu* est particulièrement faible ainsi que dans le profil *Monde sans mathématiques*. Il faudrait aussi porter une attention au cours 320-223-EM dans le profil *Individu*. En ce qui concerne le cours 360-300-RE, le taux de réussite est de 67 % pour le profil *Monde sans mathématiques*.

Finalement, deux de ces cours sont porteurs des habiletés méthodologiques et sont offerts à la première session. Il s'agit du cours d'anthropologie (381-144-EM) et de sociologie (387-174-EM). Puisque ces cours ont des taux d'échec très élevés, nous croyons qu'il serait préférable d'offrir des mesures spéciales pour les étudiants qui y sont inscrits. Une option intéressante pourrait être d'offrir une aide ponctuelle pour tout ce qui a trait aux aspects méthodologiques directement dans le laboratoire de Sciences humaines, les mercredis midis notamment.

Une aide par les pairs pourrait aussi être offerte pour certains de ces cours. Elle pourrait prendre deux formes. Dans un premier temps, il pourrait être intéressant de créer des groupes de soutien dans les classes des cours identifiés par la présente recherche. En créant ces groupes de soutien ou des équipes de pairs, les étudiants peuvent travailler ensemble profitant des forces de chacun. Il est à noter que Louise Bourbonnais, du département de Psychologie, a déjà appliqué une mesure semblable dans le cours *Initiation à la psychologie* (350-102-RE) et qu'elle a été satisfaite des résultats.

L'aide par les pairs peut aussi prendre la forme de tutorat à l'extérieur de la classe, comme celui offert par le Phare. Dans les deux cas, il faudra en discuter avec les disciplines concernées et pour le tutorat par les pairs, avec le *Service aux étudiants* qui s'occupe du Phare.

Enfin, nous croyons que le sujet de la réussite dans ces cours pourrait faire l'objet de discussions au sein de ces départements afin d'identifier les principaux obstacles à la réussite de ces cours en particulier. Certaines statistiques qui ne sont pas actuellement envoyées au département pourraient aussi être très utiles aux discussions. Nous pensons notamment au taux d'étudiants qui obtiennent entre 0 et 30 % dans leur bulletin et aux résultats scolaires en fonction du sexe. Ces données pourraient leur permettre de mieux comprendre pourquoi les étudiants réussissent moins bien ces cours.

6.5 Le tutorat ou encadrement par les professeurs

Le tutorat par les professeurs est une mesure qui existe déjà dans d'autres cégeps comme au collège Sainte-Foy avec le projet *Mise*. C'est une avenue intéressante, car elle permet d'offrir un soutien scolaire et un soutien socioaffectif (Tremblay *et al.*, 2006). Cependant, cette mesure nécessite des ressources. Dans ce cégep, l'étudiant peut choisir son tuteur parmi trois professeurs. Les étudiants dont la MGS est inférieure à 75 % sont invités par courrier à participer à cette activité. Nous croyons que cette mesure pourrait faire l'objet d'un projet particulier. Il faudrait prévoir, entre autres, des formations pour les enseignants qui souhaiteraient devenir tuteurs afin de les outiller pour soutenir les étudiants et être en mesure de les diriger vers les services adéquats. Cependant, ces étudiants ne sont souvent pas faciles à rejoindre. Cette année par exemple, très peu se sont inscrits.

Au cégep Ahuntsic, ce sont des étudiants de deuxième année qui contactent par téléphone ceux de première session et répondent à leurs questions dans le cadre du projet *Option Contact*. Cette entraide entre étudiants peut aussi être une avenue intéressante. Elle suppose aussi que ces étudiants reçoivent une formation.

6.6 Création d'un bureau d'aide à la réussite en Sciences humaines

Le bureau d'aide à la réussite pourrait offrir différents services qui soutiendraient la réussite et la persévérance scolaires. À titre d'exemple, des professeurs pourraient offrir leurs périodes de disponibilité dans ce local afin de répondre aux questions des étudiants. Lorsque les étudiants ont des questionnements sur leur orientation ou toute autre problématique ne relevant pas de l'enseignement, les professeurs pourraient alors les diriger vers les services appropriés (CISEP, API, Services aux étudiants, etc.). Ce type d'aide est déjà offert avec succès au cégep du Vieux-Montréal où il est beaucoup consulté par les étudiants.

Ce bureau pourrait aussi offrir, conjointement avec les autres services du Collège, des ateliers sur les habiletés méthodologiques, les stratégies d'études, la gestion du temps, etc. D'ailleurs, le service aux étudiants collabore avec le département de Technique d'éducation à l'enfance en offrant des ateliers dédiés à leur clientèle sur le plan de la confiance en soi.

6.7 Création d'un espace web pour les étudiants du programme de Sciences humaines

Cet espace web viserait à combler différentes lacunes qui ont été identifiées lors de notre sondage et lors des rencontres avec les intervenants ainsi qu'à répondre à des besoins particuliers. Il nous apparaît évident qu'il persiste encore aujourd'hui une méconnaissance de ce programme préuniversitaire, et ce, malgré le fait que plusieurs étudiants participent à la journée *Tout un programme* ou viennent aux soirées *Portes ouvertes*. Trop souvent, ce programme est choisi par défaut, même s'il s'agit parfois du premier choix des étudiants. Il sert donc de porte d'entrée pour les études supérieures même s'il ne constitue pas nécessairement un bon choix au plan de l'orientation. Plusieurs répondants au sondage abondent dans ce sens. Cet espace web pourrait contenir différentes informations qui viseraient à rétablir les faits.

Section dédiée aux étudiants du secondaire

- Que sont les sciences humaines au collégial?
- Le travail de l'étudiant dans ce programme et les habiletés nécessaires pour s'y inscrire.

- Description du programme avec un accent sur les différences entre les profils (description plus intéressante que la liste des cours).
- Courts témoignages vidéo d'anciens étudiants ou d'étudiants actuels.
- Mise en valeur des projets de mobilité étudiante.
- Questionnaire pour choisir le profil qui leur convient le mieux.²⁴
- Présentation des vidéos du Projet Cité-Polis qui présentent des professions des sciences humaines et, par le fait même, les thématiques qui y sont étudiées.
- Présentation de la formule Étudiant d'un jour qui est déjà offerte au CEM.

Ressources pour les nouveaux étudiants

Les étudiants qui entreprennent des études en Sciences humaines sont parfois surpris par la somme de travail qui est demandée dans ce programme. Il ne fait nul doute qu'ils pourraient bénéficier de différentes informations dans différents domaines avant d'entreprendre leurs études et tout au long de celles-ci.

- Une « boîte à outils » pour mieux s'organiser et gérer son temps.
- Ce qu'est le métier d'étudiant.
- Les différentes ressources disponibles au CEM quand on rencontre des problèmes particuliers, scolaires ou personnels.
- Un forum où ils pourraient poser des questions.

Il existe maintenant des plates-formes qui permettraient de créer ce site avec un temps minimum.

Orientation

Des lacunes dans l'orientation sont la deuxième cause la plus invoquée pour expliquer l'abandon des études en Sciences humaines. Ce site pourrait combler certaines d'entre elles. Il est évident qu'un site ne peut remplacer une rencontre avec un conseiller en orientation. Néanmoins, il peut aider l'étudiant à se faire une idée globale des domaines où conduisent les Sciences humaines.

- Section qui contient des liens vers des départements universitaires de Sciences humaines.
- Description détaillée de certaines professions des Sciences humaines avec des ressources (sites web, livres disponibles à la bibliothèque, etc.).²⁵
- Idéalement, on devrait avoir des témoignages d'anciens étudiants qui pratiquent aujourd'hui ces professions.
- Un lien vers le site *Academos* qui favorise le cybermentorat.²⁶
- Une page qui explique le mentorat qui peut se faire via le projet du collège.

²⁴ Voir ces pages sur le site du Collège de Ste-Foy : http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/csf4/fileadmin/Programmes-07/Preu-techniques/profils_sh.pdf et http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/csf4/fileadmin/Programmes-07/Preu-techniques/Le_programme_de_Sciences_humaines_-_Comment_faire_un_choix_de_profil.pdf

²⁵ Voir ces pages sur le site du Collège Bois-de-Boulogne : http://www2.bdeb.qc.ca/cours_programmes/carrieres_sciences_humaines/index.html

²⁶ Voir le site <https://academos.intraflex.ca/intr/Login.aspx?ReturnUrl=%2fintr>.

Sentiment d'appartenance et mise en valeur des travaux réalisés

Au cours de la deuxième année du programme, les cours *d'Initiation pratique à la méthodologie des Sciences humaines* et *Démarche d'intégration des acquis* permettent aux étudiants de réaliser de beaux projets de recherche qui tombent dans l'oubli à la session suivante. Un espace web, où seraient déposés les documents les plus intéressants par les étudiants chaque session, peut servir d'outils pédagogiques pour les professeurs et développer le sentiment d'appartenance pour les étudiants. Des liens, par profil, pourraient conduire vers des revues, des mini-documentaires et de sites web qui ont été conçus par les étudiants du programme. Pour le cours d'IPMSH, certains résultats de recherche pourraient aussi y être déposés. Ce site est déjà en construction. Sa création faisait partie du mandat du sous-comité des cours multidisciplinaires cette année.

6.8 Sensibilisation aux employeurs de la région

Beaucoup d'étudiants travaillent un trop grand nombre d'heures pendant leurs études collégiales. Il est question depuis longtemps de sensibiliser les employeurs au fait que cela peut nuire dans certains cas à la réussite et à la persévérance scolaires. Le projet réussite Montérégie travaille actuellement sur cette problématique. Il serait bon de s'assurer que nous soyons représentés dans ces démarches, car ce problème touche aussi le niveau collégial.

6.9 Encourager la réussite

Nous oublions parfois que plusieurs étudiants réussissent bien leur première session, cette proportion tournant autour de 50 %. Ces étudiants pourraient recevoir une lettre de félicitations qui soulignerait leur réussite. Cette mesure a déjà été appliquée il y a plusieurs années au CEM et les étudiants l'avaient appréciée.

6.10 Autres mesures

Les mesures suivantes pourraient aussi s'avérer intéressantes :

- Il serait aussi souhaitable d'expliquer aux professeurs l'importance d'entrer les notes des étudiants dans *Omnivox*. Comme les API ont accès à ces informations, cela leur permet de mieux faire le suivi avec eux lorsqu'ils les rencontrent.
- Les professeurs pourraient avoir plus facilement accès aux noms des autres professeurs de leurs étudiants. Actuellement, ils doivent demander cette information. Cela leur permettrait de s'informer plus facilement sur leurs étudiants et d'échanger avec leurs collègues. Une bonne concertation peut parfois servir à mieux encadrer les étudiants.
- Dans certains collèges, les professeurs connaissent les noms des étudiants qui ont les MGS les plus faibles. Cela leur permet d'assurer un suivi plus serré. Cette information pourrait être envoyée aux professeurs qui en font la demande. Cela a déjà été fait au CEM il y a plusieurs années.
- Créer des grilles de cours qui s'étalent sur 5 et 6 sessions pour chaque profil. L'ordre des cours n'est pas aléatoire dans les grilles, mais les étudiants les choisissent pourtant ainsi (souvent en fonction de se faire un bel horaire). Certains cours, notamment ceux qui dispensent des habiletés méthodologiques, devraient être suivis à la première et la deuxième session et non en deuxième ou en troisième. Le Collège dans le cadre de sa Planification stratégique 2006-2001 a déjà inscrit dans ses actions qu'il pourrait demander au MELS « l'autorisation d'offrir, au besoin, des DEC d'une durée prolongée ».

- Aviser les professeurs qui ont des élèves sous contrat.
- Une promotion par le Collège des études sur la réussite et la persévérance scolaires (marketing social) tant pour les étudiants que pour les différents intervenants.

6.11 Étudiants ciblés par ces mesures

Certaines des mesures proposées peuvent être offertes à l'ensemble des nouveaux étudiants. Cependant, d'autres devraient être offertes en priorité aux étudiants qui courent le plus de risques de ne pas persévérer ou d'échouer. **Nous proposons de donner priorité aux étudiants qui ont obtenu moins de 75 % de MGS et de cibler plus particulièrement les garçons** d'autant plus qu'il y en a proportionnellement plus au Collège et que l'analyse des données du SIPÉ démontre qu'ils éprouvent généralement plus de difficultés scolaires. Nous pensons qu'ils pourraient bénéficier du :

- Tutorat ou encadrement par les professeurs;
- Tutorat par les pairs;
- Groupe de soutien dans les classes;
- L'aide ponctuelle pour les cours porteurs de DHM;
- Ateliers sur l'organisation du temps, préparation aux examens, etc.

Nous savons aussi que les étudiants qui ont le plus besoin de soutien ne sont pas nécessairement ceux qui viennent en demander. Néanmoins, l'utilisation de la question 32 du questionnaire *Aide-nous à te connaître* pourrait nous permettre d'être plus proactif. Certains cégeps utilisent cette question afin de dresser une liste des étudiants qui ont déjà dit lors de la passation du questionnaire qu'ils craignaient rencontrer certaines difficultés au cours de leur première session dans les domaines suivants :

- rédiger des textes;
- lire et comprendre des textes;
- les mathématiques;
- la gestion de temps;
- le développement d'habiletés de travail intellectuel;
- la gestion du stress;
- des conseils en orientation;
- mieux s'intégrer au collège;
- améliorer la santé physique;
- résoudre des difficultés personnelles;
- un soutien dans la gestion des finances personnelles.

Cette question permettrait en fait de repérer les étudiants qui accepteraient de recevoir diverses formes d'aide. De surcroît, cela permettrait qu'une partie des démarches pour les aider soient entreprises avant le début de la session. On pourrait aussi faire une compilation par profil afin de voir si les besoins sont les mêmes d'un profil à un autre. Cela permettrait d'offrir des mesures ciblées pour certains d'entre eux.

Le cégep Chicoutimi a déjà tenté cette expérience. Une personne s'occupait alors de compiler les noms des personnes qui avaient répondu qu'elles auraient besoin d'aide. Certaines étaient alors contactées pendant l'été afin de leur offrir différents types de soutien. Il est évident que cette mesure demande du

temps et mobilise des ressources. Mais il pourrait être intéressant de tenter l'expérience avec la nouvelle cohorte de l'automne 2010 et de faire ensuite un bilan.

Si certaines de ces mesures peuvent être offertes par certains professeurs, plusieurs reposent beaucoup plus sur d'autres intervenants au CEM, notamment le Service de l'encadrement scolaire et le Service aux étudiants et à la communauté.

Pour que cette mesure soit entreprise, il faudrait néanmoins que les étudiants donnent leur consentement afin d'être contactés durant l'été. Nous croyons cependant que ce serait une mesure qui pourrait être mise en place assez rapidement si les étudiants sont invités à remplir le questionnaire lorsqu'ils font leur choix de cours.

Enfin, pour mieux comprendre le phénomène de la non-persévérance dans le programme de Sciences humaines, on pourrait aussi recueillir des informations sur les deux points suivants. Nous savons que plusieurs étudiants abandonnent leurs cours sans se désinscrire officiellement. Nous estimons que nous devons nous pencher sur ces cas particuliers puisqu'ils concernent les étudiants qui vont probablement décrocher de leurs études collégiales. Il faudrait trouver une manière de les rejoindre pour comprendre ce qui les a motivés à quitter un ou plusieurs cours. Un autre domaine où il serait intéressant de recueillir certaines données concerne les étudiants qui ne conservent que leurs cours de la formation générale avec un autre cours pour demeurer à temps complet. Ces étudiants ont des besoins particuliers. Sont-ils plus présents dans certains profils? Est-ce que ce sont plus souvent des garçons? Voilà des questions dont la réponse pourrait orienter certaines des mesures qui pourraient éventuellement être offertes au CEM.

7 BIBLIOGRAPHIE

- Archambault, Guy et Rachel Aubé. « Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial ». En ligne. 1996, 125 p.
<http://www.cdc.qc.ca/parea/720638_archambault_aube_beauce_PAREA_1006.pdf>.
Consulté le 17 septembre 2009.
- Bailey, Thomas, Jenkins, Davis, et D. Timothy Leinbach. The Effect of Student Goals on Community College Performance Measures». *Community Research Center Brief*, no 33 (mars 2007), 1-4.
- Barbeau, Denise. *Interventions pédagogiques et réussite au Cégep*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2007, 427 p.
- Belleau, Jacques. « Réussir à l'extrême ». *Pédagogie collégiale*, vol. 16, no 4 (mai 2003), p. 4-8.
- Boisvert, Jacques, et Josée Paradis (coll.). *La motivation chez les garçons et les filles en Sciences humaines au collégial*. Saint-Jean : Cégep Saint-Jean sur Richelieu, 2008, 286 p.
- Boisvert, Jacques. « Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en sciences humaines ». *Pédagogie collégiale*, vol. 20, no 3 (Printemps 2007), p. 15-22.
- Blouin, Yves. « Les collèges et la réussite de leurs étudiants : imputables ou pas? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, no 1, 2003, p. 42-44.
- Bouchamma, Yamina. « Relations entre quelques explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants au collégial ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no 2, 2002, p. 649-674.
- Bourque, Guy. « L'aide à la réussite : les effets d'une intervention cognitive comportementale ». *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no 1 (septembre 1990), p. 15-20.
- Braxton, John, Jeffrey F. Milem et Anna Shaw Sullivan. « The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process ». *The Journal of Higher Education*, vol. 71, no 5 (septembre-octobre 2000), p. 569-590.
- Braxton, John M., Willis A. Jones, Amy S. Hirschy et Harold V. Hartley III. « The Role of Active Learning in College Student Persistence ». *New Directions for Teaching and Learning*, no 115 (Automne 2008), p. 71-83.
- Cantin, Andrée, et Serge Dubuc. *Facteurs d'intégration et réussite aux études à la première session*. Joliette : Cégep Joliette-De Lanaudière, 1995, 101 p.
- CAPRES. « Des activités favorisant le passage du secondaire vers le collégial ». *Répertoire d'activités d'intégration du magazine électronique du CAPRES ?* Décembre 2008. En ligne.
<http://www.uquebec.ca/capres/Animation-08-09/Atelier-08/Activites-accueil.pdf>. Consulté le 25 septembre 2009.
- Carrefour de la réussite au collégial. « Trousse 1. Pédagogie de la première session ». En ligne.
<http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/guide01.pdf>. Consulté le 21 septembre 2009.
- Cauchy, Clairandrée. «Des jeunes expliquent comment contrer le décrochage scolaire ». *Le Devoir*, (samedi-dimanche, 31 mai 2009), p. A8.
- Chasse, Éric. «L'enseignement : un métier de relation ». *Pédagogie collégiale*, vol.20, no 1 (automne 2006), p. 25 à 31.

- Collège Maisonneuve. «Pédagogie de la première session». En ligne. 1996, 26 p.
http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/texte02.pdf. Consulté le 27 septembre 2009
- Corriveau, Louise. « L'échec d'un plan intégré d'aide à la réussite dans un cégep québécois ». 2005.
- Cragg, Kristina M. « Influencing the Probability for Graduation at Four-Year Institutions : A Multi-Model Analysis ». *Research in Higher Education*, vol. 50, 2009, p. 394-413.
- CRÉPAS. « *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire* ». En ligne. 17 mars 2009, 67 p.
[http://www.crepas.qc.ca/nouvelle.php?totalEnr=52&page=2\[Doc_60_224\[2\].pdf\]](http://www.crepas.qc.ca/nouvelle.php?totalEnr=52&page=2[Doc_60_224[2].pdf]),
 Consulté le 30 août 2009.
- Davidson, William B., et Hall P. Beck. « Survey of Academic Orientation Scores and Persistence in College Freshmen ». *Journal of College Student Retention*, vol. 8, no 3, 2006-2007, p. 297-305.
- Desgent, Colette, et Céline Forcier. Impact des TIC sur la réussite et la persévérance. En ligne Hull : Collège de l'Outaouais, 2004, 72 p.
http://www.cdc.qc.ca/parea/desgent_outaouais_2004_rapport_PAREA.pdf. Consulté le 15 juin 2009.
- DeWitz, S. Joseph, Woolsey, M. Lynn et W. Bruce Walsh. « College Student Retention : An Exploration of the Relationship Between Self-Efficacy Beliefs and Purpose in Life Among College Students ». *Journal of College Student Development*, vol. 50, no 1 (janvier-février 2009), p. 19-34.
- Dumont, Michelle, Danielle Leclerc et Suzie McKinnon. «La conciliation travail-études : conséquences différées sur l'adaptation scolaire et psychosociale d'adolescents québécois». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 30, no 1, (2009), p. 103 à 117.
- Forget, Dominique. «Sombre jeunesse !». *Québec Science*, (septembre 2009), p. 20-21.
- Fortier, Claire. La réussite des élèves : qu'en disent les principaux intéressés? ». In *Actes du colloque conjoint APOP-AQPC (Mont-Tremblant, 2003)*, p. 139-148. En ligne.
http://www.infiresources.ca/bd/recherche/conferences/actes2003/Fortier_Claire-703.pdf.
 Consulté le 30 août 2009.
- Freer-Weiss, Dana. « Community College Freshmen : Last In, First Out ». *Journal of College Student Retention*, vol. 6, no 2, 2004-2005, p. 137-154.
- Gardner, John N. « Accueil et intégration des nouveaux élèves : le moment est venu ». In *Contre le décrochage scolaire par de véritables mesures d'accueil et d'intégration des nouveaux élèves* (Cégep Vanier, 4 novembre 1995). En ligne.
http://www.cdc.qc.ca/pdf/727732_gardner_accueil_AQPC_1995.pdf. Consulté le 14 septembre 2009.
- Gingras, Michèle. « Un portrait de l'étudiant à son arrivée au collégial ». Présenté lors des Rendez-vous CAPRES *Passer du secondaire au collégial : quels sont les enjeux pour les étudiants et les établissements ?* 5 janvier 2009. En ligne. <http://www.uquebec.ca/capres/Animation-08-09/Atelier-08/Gingras.ppt>. Consulté le 25 septembre 2009.
- Gingras, Michèle, et Ronald Terrill (Service de la recherche). *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : SRAM, 2006, 133 p.
- Groleau, Amélie, Lucia Mason et Pierre Doray. "Les étudiants de première génération : le potentiel d'un indicateur, les limites d'un concept". ??? En ligne.

- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires. *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires. S.d., s.l. 67 p.
- Ishitani, Terry T. « Studying Educational Attainment among First-Generation Students in the United States ». Présenté au 45^e forum annuel de l'Association for Institutional Research (San Diego, Californie), 1^{er} juin 2005, 34 p.
- Jean, Pauline, et Dany Rondeau. « Forum des élèves sur la réussite ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, no 2, 2003, p. 4-8.
- Kanouté, Fasal, Michèle Vatz Laaroussi, Lyliane Rachédi et Madeleine Tchimou Doffouchi. « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire ». *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 34, no 2 (2008), p. 265 à 289.
- Kuh, George D., Ty M. Cruce, Rick Shoup, Jillian Kinzie et Robert M. Gonyea. « Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence ». *The Journal of Higher Education*, vol. 79, no 5 (septembre-octobre, 2008), p. 540-563.
- Lafortune, Louise. « À la première session, devrait-on enseigner autrement ? ». In *Réussir au collégial* (Actes du 20^e colloque de l'AQPC). En ligne. <http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2000/8A22-Lafortune.pdf>. Consulté le 14 septembre 2009.
- Langevin, Louise. « L'intégration aux études supérieures ». *Pédagogie collégiale*, vol. 9, no 4, 1996, p. 6-10.
- Larose, Simon et Stéphane Duchesne. « Réussir ses études postsecondaires : continuité ou discontinuité ». En ligne. Présenté au colloque de l'ACFAS *Les transitions scolaires en enseignement supérieur : comprendre et agir en* (Ottawa), 8 juin 2009, 26 p. <<http://www.uquebec.ca/capres/Animation-08-09/ACFAS-09/Larose-S.pdf>>. Consulté le 25 septembre 2009.
- Lasabille, Gérard, Lucia Navarra Gomez. « Why Do Higher Education Students Drop Out? Evidence from Spain ». *Education Economics*, vol. 16, no 1 (mars 2008), p. 89-105.
- Lapostolle, Lynn, Jason Morin et Sylvie Charbonneau. « Mise à jour des orientations du Parea : quatre nouvelles pistes de recherches et... mille et une questions ». *Pédagogie collégiale*, vol. 21, no 2, (hiver 2008), p. 40-43.
- Lasnier, Monique. « Analyse des causes de la non-persistance ». In *Plan institutionnel d'aide à la réussite et à la persistance*. Collège de Sherbrooke, (novembre 2001), p. 18 à 21.
- Ledoyen, Alberte. *Montréal au pluriel*. Montréal : IQRC, 1992, 329 p.
- Lee, Donghyuck, Elizabeth A. Olson, Ben Locke, Sandra Testa Michelson et Eleonara Odes. « The Effects of College Counseling Services on Academic Performance and Retention ». *Journal of College Student Development*, vol 50, no 3 (mai-juin, 2009), p. 305-319.
- Lohfink, Mandy Martin, et Michael B. Paulsen. « Comparing the Determinants of Persistence for First-Generation and Continuing-Generation Students ». *Journal of College Student Development*, vol. 46, no 4 (Juillet-août 2005), p. 409-428.
- Lussier, Odette. « La pédagogie de la première session : vers une nouvelle perception du rôle de l'enseignant ». *Pédagogie collégiale*, vol 17, no 4 (mai 2004), p.52 à 56.
- Mathieu, Isabelle. « Les "boursiers" réussissent mieux ». *Le Soleil* (Québec), 29 février 2008, p. 8.

- Mc Andrew, Marie *et al.* « La réussite scolaire des enfants issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? » En ligne. *Éducation et francophonie*, vol. 36, no 1, (printemps 2008), p. 177 à 196. <www.acef.ca>.
- Mc Andrew, Marie, Jacques Ledent et Rachid Ait-Said. « L'école québécoise assure-t-elle l'égalité des chances ? Le cheminement scolaire des jeunes noirs au secondaires ». En ligne. *Cahiers québécois de démographie*, vol. 35, no 1, (2006), p. 123 à 148. <<http://www.erudit.org/revue/cqd/2006/v35/n1/017751ar.pdf>>
- Ménard, L. Jacques. Au-delà des chiffres : une affaire de coeur. L'épaule à la roue : comment le Québec peut se mobiliser contre le décrochage scolaire. Montréal : BMO Groupe financier, 2009, 84 p.
- Milot, Pascale. « Attention : élève distrait ! ». *Québec Science*, (septembre 2009), p. 20-21.
- Québec, Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). Poursuite des études et obtention d'un diplôme chez les bénéficiaires du Programme de prêts et bourses. Volet 2 : La formation préuniversitaire au collégial. En ligne, 69 p. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/PoursuiteEtudesObtDipVolet2.pdf>>. Consulté le 14 septembre 2009.
- Nelson Laird, Thomas F., Chen. Daniel, et George D. Kuh. « Classroom Practices at Institutions with Higher-Than-Expected Persistence Rates : What Student Engagement Data Tell Us ». *New Directions for Teaching and Learning*, no. 115 (automne 2008), p. 85-99.
- Nutt, Charlie L. « Academic Advising and student retention and persistence ».
- Pageau, Danielle. « Les stratégies éprouvées : le What Really Works américain ». In *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, sous la dir. P. Chenard et P. Doray. Sainte-Foy : Presses de l'université Laval, 2005.
- Paradis, Josée. « Étude portant sur les élèves en échec après une première session au collégial : les facteurs associés à la réussite, leur expérience scolaire et leurs interventions souhaitables ». En ligne. 2000a. 164 p. <http://www.cdc.qc.ca/pdf/paradis_echec_reussite_2000.pdf>. Consulté le 10 septembre 2009.
- Paradis, Josée. « Comment réduire le taux d'échecs scolaires ». In *Réussir au collégial* (Actes du 20^e colloque de l'AQPC). En ligne. <http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2000/8Dy75-Ragusch-Akhras.pdf>. Consulté le 23 août 2009.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. « Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite ». En ligne. Avril 2002. Conseil supérieur de l'éducation. 128 p. <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs47926>>. Consulté le 15 avril 2010.
- Ragusich, Christian, et Georges Akhras. « Deux prédicteurs de réussite aux études postsecondaires ». In *Réussir au collégial* (Actes du 20^e colloque de l'AQPC). En ligne. <http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2000/8Dy75-Ragusch-Akhras.pdf>. Consulté le 23 août 2009.
- Réussite Montérégie. « *Le décrochage scolaire : un phénomène complexe* ». En ligne. 2008a. <http://www.reussitemonteregie.ca/3_1.htm>. Consulté le 7 septembre 2009.
- Réussite Montérégie. Statistiques sur la persévérance scolaire et la réussite en Montérégie. Longueuil : 2008b, 145 p.
- Rivière, Bernard. Le décrochage au collégial : le comprendre et le prévenir. Laval : Beauchemin, 1996, 221 p.

- Roberge, Julie. « Aider les élèves allophones à réussir en français ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, no 1, 2003, p. 27-30.
- Roy, Jacques. *Entre la classe et les Mcjobs : portrait d'une génération de cégépiens*. Coll. « Regard sur... ». Québec : Presses de l'Université Laval, 2008, 140 p.
- Roy, Jacques. « Les valeurs des cégépiens et la réussite scolaire : portrait de valeurs et repères pour l'intervention ». En ligne. *Service social*, vol. 52, no 1, (2006), p. 31 à 46. <<http://id.erudit.org/ideerudit/015953ar>>.
- Sauvé, Louise, Godelieve Debeurme, Johanne Fournier, Émilie Lafontaine et Alan Wright. « Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, no 3, (2006), p. 783-805.
- Southerland, J. Nathaniel. Formulating a New Model of College Choice and Persistence. Présentation à ASHE Annual Conference, 3 nov. 2006, 29 p.
- Statistique Canada. Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition, rédigé par Mylène Lambert, Klarka Zeman, Mary Allen et Patrick Bussière. Ottawa : Statistique Canada, 2004, 39 p.
- Statistique Canada. Les études postsecondaires – participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires, rédigé par Danielle Shaienks, Tomasz Gluszynski et Justin Bayard. Ottawa : Statistique Canada, 2008, 40 p.
- Sylvain, Lina. . « En quête d'une éthique de la relation éducative chez l'enseignant et l'étudiant au collégial ». En ligne. 2001. 370 p. <http://www.cdc.qc.ca/pdf/paradis_echec_reussite_2000.pdf>. Consulté le 25 septembre 2009.
- Tinto, Vincent. « Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College ». En ligne. S.d. 8 p. <<http://www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/docs/takingretentionseriously.pdf>>. Consulté le 30 août 2009.
- Tousignant, Suzanne. « La pédagogie de la première session : qu'est-ce que c'est au juste ? ». En ligne, 2009, 4 p. <http://portail.colval.qc.ca/fileadmin/user_upload/commun/Documents/CapsuleNo5.pdf>. Consulté le 27 septembre 2009.
- Tremblay, Gilles *et al.* *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. En ligne. Février 2006. 192 p. <[http://www.fqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-GillesTremblay\(1\).pdf](http://www.fqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-GillesTremblay(1).pdf)>
- Vezeau, Carole, Thérèse Bouffard et Mathieu Roy. « Expectations Relative to College Studies ». *Pédagogie collégiale*, vol. 21, no 1 (Automne 2007), p. 1-6.
- Sites Internet qui portent sur des aspects liés à l'enseignement collégial :
- Café pédagogique du cégep Maisonneuve : <<http://cafe.cmaisonneuve.qc.ca/>>
- Centre de documentation collégiale : <<http://www.cdc.qc.ca/>>