

UNIVERSITE DE SHERBROOKE

Causes et solutions au taux d'échec et d'abandon élevé en technique de l'informatique
au Cégep de Saint-Hyacinthe

par
Jean-Pierre Doiron

Projet d'essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M.Éd.)
Maîtrise en Enseignement

Août 2005
© Jean-Pierre Doiron, 2005

UNIVERSITE DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Causes et solutions au taux d'échec et d'abandon élevé en technique de l'informatique
au Cégep de Saint-Hyacinthe

Jean-Pierre Doiron

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

_____Françoise Ruel_____

(Prénom et nom de la personne)

Présidente ou président du jury

_____Françoise Breton_____

(Prénom et nom de la personne)

Directrice ou directeur de recherche

(Prénom et nom de la personne)

Codirectrice ou codirecteur de recherche
(s'il y a lieu)

_____Denis Trudelle_____

(Prénom et nom de la personne)

Autre membre du jury

(Prénom et nom de la personne)

Autre membre du jury

Essai accepté le _____ 8 septembre 2005 _____

Sommaire

Le but de cette recherche tente de trouver les causes au taux d'échec et d'abandon élevé en technique de l'informatique. Notre étude a été menée au cégep de Saint-Hyacinthe à l'hiver 2005. Nous avons également étendu notre réflexion à rechercher des solutions à cette problématique, lesquelles nous le croyons, pourraient être appliquées dans d'autres cégeps ou même d'autres techniques. Nous avons voulu proposer des solutions applicables plutôt que d'en faire une liste exhaustive. Pour y arriver, nous avons limité notre champ d'analyse aux domaines suivants: le temps d'étude, le travail rémunéré, la qualité de l'intervention pédagogique et le choc du passage du secondaire au collégial. Nous voulions aussi vérifier si le taux de diplomation en technique de l'informatique au cégep de Saint-Hyacinthe que nous évaluons à 35% a évolué depuis 1994 à aujourd'hui. Nous avons également cherché à établir un lien entre le temps d'étude et le temps occupé à un travail rémunéré. De là nous avons essayé de trouver la corrélation entre le temps d'étude et la réussite scolaire. Finalement, notre dernier objectif était d'interroger les intervenants des différents niveaux afin de recueillir les solutions qu'ils proposaient à la problématique soulevée. De plus, nous avons interrogé par questionnaire tous les étudiants du programme pour jauger leur niveau de satisfaction.

Nous avons divisé cette étude en quatre chapitres dont le premier définit la problématique. Dans ce chapitre, notre intention était de recenser les principaux problèmes d'échec et d'abandon relevés en informatique au cégep de Saint-Hyacinthe et d'y suggérer des solutions. Le second chapitre consiste en une recension d'écrits permettant de renforcer notre réflexion à l'aide de références provenant de chercheurs renommés. Le troisième chapitre relate la méthodologie employée pour recueillir les données et propos des répondants à cette étude. Le quatrième chapitre fait état de la collecte de données effectuée à l'hiver 2005 et qui a consisté en des questionnaires et des entrevues dirigées; dans ce même chapitre, les données sont présentées, analysées et synthétisées à l'aide de graphiques et de tableaux. Tout près de 90 répondants ont été interrogés que ce soit en entrevue ou par questionnaire. De plus au-delà de 110 tableaux statistiques provenant du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) ont servi de base à cette étude. Finalement, en guise de conclusion, cette étude nous a permis de présenter une synthèse de l'ensemble du travail effectué au cours de la présente recherche.

Voici en résumé les résultats de notre recherche. Notre analyse des données statistiques nous a permis d'établir un portrait de l'étudiant moyen en technique de l'informatique au cégep de Saint-Hyacinthe. C'est un garçon qui a environ 18 ans à son inscription au programme, il passe entre 5 et 7 heures à étudier, un peu moins en première mais un peu plus en troisième année. Il occupe un travail rémunéré environ 15 heures par semaine. Il faut préciser que la clientèle du programme est presque exclusivement de sexe masculin. Les professeurs interrogés du département d'informatique ont fait ressortir clairement que le choc du passage du secondaire au

collégial est très présent. Les élèves arrivant du secondaire ont souvent l'habitude de réussir sans étudier. Ils vivent souvent leur premier échec scolaire au cégep et se sentent très désemparés face à cette situation. Ils ignorent les outils à leur disposition et n'osent pas demander de l'aide à leurs professeurs. Les différents intervenants consultés nous ont proposé les solutions tels que d'offrir des ateliers ou des cours de prise de notes, de gestion du temps, de gestion des priorités, et finalement de faire connaître les services déjà offerts aux étudiants pour les aider à réussir. Nous pouvons mentionner ici que les élèves du programme n'ont pratiquement pas consulté les services du centre d'aide à la réussite durant la dernière année. Ils attendent souvent trop longtemps avant de demander de l'aide et il ne leur reste souvent plus d'autre choix que d'abandonner le programme. Les professeurs ont aussi le devoir de détecter les étudiants nécessitant de l'aide. Ceux-ci se sentent démunis pour aider les étudiants et ont manifesté avoir besoin d'assistance en ce sens.

Comme mentionné précédemment nous avons évalué le taux de diplomation du programme à environ 35 %. L'analyse des statistiques nous a révélé que ce taux affiche une légère progression depuis 1994. À notre surprise, par contre, nous avons constaté que ce taux est légèrement au-dessus du taux moyen des autres collèges de la province (SRAM) et même de celui d'autres programmes majoritairement composés de garçons du cégep de Saint-Hyacinthe (voir le graphique 2, p. 53).

Nous avons voulu connaître ce que pensaient nos étudiants ayant abandonné le programme et à l'inverse ceux qui en étaient diplômés. Nos répondants diplômés avaient tous un emploi en informatique et avouaient avoir réussi à force de volonté. Leur principale motivation à terminer leurs études était d'obtenir un emploi intéressant et bien rémunéré. Ils ont fait les travaux demandés car ils les préparaient bien aux examens. Cependant, nos répondants qui ont abandonné le programme nous ont confié qu'un emploi rémunéré occupant trop de temps hebdomadaire et le trop peu de temps d'étude avait contribué à les faire abandonner. Nous avons observé que le temps passé à un travail rémunéré n'influence pas le temps passé à étudier. Par contre, le temps passé à étudier a une répercussion sur la réussite. Nous ajoutons ici que trop de temps passé au travail rémunéré et pas assez aux études favorise l'échec et l'abandon. En conclusion, l'élève qui croit en sa réussite prend les moyens pour l'obtenir. La théorie que nous avons énoncée au début de cet ouvrage spécifiant que seuls les élèves les mieux organisés réussissaient s'avère donc vérifiée, mais nous pouvons malheureusement constater aussi que les élèves les moins organisés abandonnent le programme.

Les questionnaires remplis par tous les étudiants du programme nous ont révélé un net manque d'équilibre au niveau du travail exigé lors du passage de la première année à la seconde. Nos entrevues avec les professeurs du programme nous ont confirmé que les élèves trouvaient difficile le passage de la première à la deuxième année. Assiste-on à un report du choc du passage du secondaire au collégial vers le choc du passage de la première à la deuxième année? Aurait-on repoussé le problème en deuxième année en voulant faciliter le passage du secondaire au

collégial? Il faudrait bien se garder maintenant de repousser le problème en troisième année, ce serait dommage que ce soit à l'arrivée sur le marché du travail que le choc se produise. Il est donc de première importance que les élèves soient bien préparés à la réalisation des étapes suivantes. Nous ne rendrions pas service à trop faciliter la réussite et que ce soit le marché du travail qui rejette nos étudiants.

Enfin voilà pourquoi, après cette mise en garde, six projets seront mis en place afin de favoriser la réussite de nos étudiants tout en conservant une formation de grande qualité qui est la caractéristique du programme de technique de l'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe. Voici la liste de ces projets dont vous trouverez une description en consultant la section 3.4 intitulée « Entrevues avec un cadre de la direction des études » : a) implantation du programme Alternance travail-études (ATE), b) la création d'une équipe d'intervention auprès des élèves de première année, c) la création d'un centre d'assistance en technologie de l'information et des communications (TIC), d) l'implantation du tutorat par les pairs, e) la promotion du programme d'informatique et finalement f) l'assistance d'un professeur aux services techniques du département afin de favoriser l'implantation des nouvelles technologies de pointe.

Tous ces moyens mis de l'avant permettront, nous l'espérons, de faire en sorte que le programme d'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe se démarque grâce à son innovation et à sa volonté de résoudre le faible taux de diplomation tout en offrant une formation de la plus haute qualité.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	13
PREMIER CHAPITRE - La problématique	14
1. Le contexte du problème.....	14
2. Les facteurs explicatifs du problème.....	15
3. Quelques solutions à étudier	16
4. La pertinence de la recherche envisagée.....	18
5. La question de recherche.....	18
6. Les objectifs de recherche.....	19
7. Les solutions applicables.....	20
DEUXIEME CHAPITRE - Le cadre de référence	21
1. Les facteurs reliés à l'élève.....	23
1.1 Le temps d'étude.....	23
1.2 Le travail rémunéré	25
2. Les facteurs reliés au collègue	27
2.1 Le choc du passage du secondaire au collégial.....	28
2.2 La qualité de l'intervention pédagogique.....	30
TROISIÈME CHAPITRE - La méthodologie	33
1. L'approche et le type de recherche	33
2. La stratégie de collecte des données	34
3. Les modalités de recrutement et de choix des participants.....	35
4. Le choix et la construction des instruments de collecte.....	36
5. La validité des données	40
6. Les aspects déontologiques à respecter.....	41
7. La stratégie d'analyse	41

QUATRIÈME CHAPITRE - La présentation et l'analyse des données.....	42
1. Les statistiques	42
1.1 Le programme de technique de l'informatique du Cégep de Saint-Hyacinthe vs le même programme des autres collèges du SRAM	42
1.2 Le programme de technique de l'informatique du Cégep de Saint-Hyacinthe vs le programme de techniques administratives du Cégep de Saint-Hyacinthe.....	44
1.3 Le programme de technique de l'informatique du Cégep de Saint-Hyacinthe vs le programme de mécanique du bâtiment du Cégep de Saint-Hyacinthe.....	46
1.4 Le programme de technique de l'informatique du Cégep de Saint-Hyacinthe vs le même programme pour un groupe témoin de six autres cégeps	49
1.5 La comparaison de la moyenne générale du secondaire (MGS) pour chacun des groupes visés en fonction de l'année de la cohorte	51
1.6 La comparaison du taux de diplomation pour chacun des groupes visés en fonction de l'année de la cohorte.....	53
2. Les questionnaires	55
2.1 Le groupe de première année	55
2.1.1 Les renseignements généraux	55
2.1.2 Le programme	58
2.1.3 La charge de travail.....	59
2.1.4 La profession.....	59
2.1.5 Le développement personnel et professionnel	60
2.1.6 Les méthodes pédagogiques.....	61
2.1.7 L'évaluation des apprentissages	62
2.1.8 L'engagement des professeurs.....	63
2.1.9 L'atmosphère du programme.....	64
2.1.10 Les ressources matérielles.....	65
2.1.11 La perception de ma compétence	66
2.1.12 L'appréciation générale du programme.....	66
2.2 Le groupe de deuxième année.....	67
2.2.1 Les renseignements généraux	67

2.2.2	Le programme	70
2.2.3	La charge de travail	71
2.2.4	La profession	71
2.2.5	Le développement personnel et professionnel	72
2.2.6	Les méthodes pédagogiques.....	74
2.2.7	L'évaluation des apprentissages	75
2.2.8	L'engagement des professeurs.....	76
2.2.9	L'atmosphère du programme.....	77
2.2.10	Les ressources matérielles.....	78
2.2.11	La perception de ma compétence	79
2.2.12	L'appréciation générale du programme.....	79
2.3	Le groupe de troisième année	80
2.3.1	Les renseignements généraux	80
2.3.2	Le programme	84
2.3.3	La charge de travail	85
2.3.4	La profession.....	85
2.3.5	Le développement personnel et professionnel	86
2.3.6	Les méthodes pédagogiques.....	88
2.3.7	L'évaluation des apprentissages	89
2.3.8	L'engagement des professeurs.....	90
2.3.9	L'atmosphère du programme.....	91
2.3.10	Les ressources matérielles.....	92
2.3.11	La perception de ma compétence	93
2.3.12	L'appréciation générale du programme.....	93
2.4	La comparaison des trois années.....	95
3.	Les entrevues.....	99
3.1	L'entrevue avec le responsable de l'aide à la réussite	99
3.2	L'entrevue avec la responsable du placement étudiant	99
3.3	Les entrevues avec un conseiller pédagogique	100
3.4	Les entrevues avec un cadre de la direction des études	101

3.5	Les entrevues avec des étudiants diplômés.....	102
3.5.1	L'année de graduation et la voie de sortie	103
3.5.2	Leur travail actuel	103
3.5.3	Ce qui t'a été le plus utile pour ton travail parmi ce que tu as vu durant tes études en informatique	103
3.5.4	Ce qui t'a été le plus inutile pour ton travail parmi ce que tu as vu durant tes études en informatique	104
3.5.5	Les changements que les répondants proposent au programme suivi.....	104
3.5.6	Les moyens pris pour réussir à obtenir leur diplôme	105
3.6	L'entrevue avec des étudiants qui ont abandonné le programme.....	105
3.7	L'entrevue avec des professeurs du département d'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe.....	106
3.8	L'entrevue avec un professeur d'une autre discipline ayant implanté ATE	107
	CONCLUSION.....	109
	REMERCIEMENTS	111
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	112
	ANNEXE A - Les questionnaires.....	114
	ANNEXE B - Les statistiques	129

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Taux de diplomation en informatique Saint-Hyacinthe vs SRAM.....	43
Tableau 2	Taux de diplomation à Saint-Hyacinthe informatique vs administration	45
Tableau 3	Taux de diplomation à Saint-Hyacinthe informatique vs mécanique du bâtiment	47
Tableau 4	Taux de diplomation de Saint-Hyacinthe en technique de l'informatique vs groupe témoin de 6 autres collèges en technique de l'informatique	50
Tableau 5	Nombre d'heures accordées aux études par semaine	55
Tableau 6	Nombre d'heures par semaine accordées au travail rémunéré	56
Tableau 7	Nombre d'heures par semaine accordées au travail rémunéré vs le nombre moyen d'heures accordées aux études.....	57
Tableau 8	Degré de satisfaction par rapport au programme	58
Tableau 9	Degré de satisfaction face aux méthodes pédagogiques	61
Tableau 10	Degré de satisfaction face à l'évaluation des apprentissages	62
Tableau 11	Degré de satisfaction face à l'atmosphère du programme.....	64
Tableau 12	Nombre d'heures accordées aux études par semaine	67
Tableau 13	Nombre d'heures par semaine accordées au travail rémunéré	68
Tableau 14	Nombre d'heures par semaine accordées au travail rémunéré vs le nombre moyen d'heures accordées aux études.....	69
Tableau 15	Degré de satisfaction par rapport au programme	70
Tableau 16	Degré de satisfaction face aux méthodes pédagogiques	74
Tableau 17	Degré de satisfaction face à l'évaluation des apprentissages	75
Tableau 18	Degré de satisfaction face à l'atmosphère du programme.....	77
Tableau 19	Nombre d'heures accordées aux études par semaine	81
Tableau 20	Nombre d'heures par semaine accordées au travail rémunéré	82
Tableau 21	Nombre d'heures par semaine accordées au travail rémunéré vs le nombre moyen d'heures accordées aux études.....	83
Tableau 22	Degré de satisfaction par rapport au programme	84

Tableau 23	Degré de satisfaction face aux méthodes pédagogiques	88
Tableau 24	Degré de satisfaction face à l'évaluation des apprentissages	89
Tableau 25	Degré de satisfaction face à l'atmosphère du programme.....	91

LISTE DES FIGURES

Graphique 1	Évolution de la moyenne générale du secondaire en fonction de l'année de la cohorte	52
Graphique 2	Évolution du taux de diplomation en fonction de l'année de la cohorte	53
Graphique 3	Comparaison de la MGS en fonction du taux de diplomation pour le groupe de techniques de la mécanique du bâtiment.....	54
Graphique 4	Les répondants totalement insatisfaits	95
Graphique 5	Les répondants moyennement insatisfaits.....	96
Graphique 6	Les répondants moyennement satisfaits.....	97
Graphique 7	Les répondants totalement satisfaits	98

INTRODUCTION

Depuis quelques années, nous nous interrogeons sérieusement sur les causes du taux d'abandon avoisinant les 65 % au programme d'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe. Plusieurs supposent que c'est dû à la baisse de qualité de la clientèle admise mais est-ce une raison pour simplement rejeter la cause sur les étudiants? Au départ, nous désirions vérifier d'autres pistes comme l'amélioration des méthodes d'études, l'aide à la réussite, l'expérimentation de méthodes pédagogiques nouvelles. Nous voudrions également effectuer une recherche des causes d'échec et d'abandon du programme, tout en analysant les raisons du succès de nos diplômés.

Notre idée d'origine était de créer du matériel didactique afin de stimuler et motiver les étudiants à travailler en situation réelle. Nous voulions expérimenter le développement de la plate-forme Linux en classe: les étudiants auraient collaboré au développement de la prochaine version du logiciel. En réfléchissant plus profondément, nous nous sommes rendu compte que notre sujet était beaucoup plus vaste que nous ne l'avions imaginé et que notre véritable intérêt pédagogique était plutôt de s'attaquer au taux d'échec et d'abandon élevé de nos étudiants. Alors voilà d'où est née la question à laquelle cette recherche tente de répondre: Abandon et taux d'échec élevé en technique de l'informatique au Cégep de Saint-Hyacinthe. Pourquoi et quelles solutions apporter?

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

1. LE CONTEXTE DU PROBLÈME

Selon nos observations locales, environ le tiers des élèves inscrits au programme de technique informatique au cégep de Saint-Hyacinthe obtiennent leur diplôme. Les statistiques du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) le démontrent et le taux de diplomation n'a pas varié significativement depuis plusieurs années. Si nous comparons notre situation aux autres collèges dans la même discipline, notre situation est à peu près similaire.

Nous admettons environ 50 élèves annuellement. Près de la moitié auront abandonné le programme après la troisième session. Cette situation nous inquiète particulièrement. Jusqu'à maintenant, peu d'actions ont été entreprises mais nous osons espérer que la situation devrait changer prochainement. Par exemple, nous avons offert aux professeurs du département d'informatique des rencontres avec un conseiller pédagogique pouvant offrir de l'aide sur la préparation des outils d'évaluation ou sur l'utilisation de méthodes d'enseignement plus variées. Ce fort taux d'abandon pourrait être lié au fait que les élèves ne sont pas suffisamment préparés à affronter une charge de travail aussi importante lorsqu'ils proviennent du secondaire. Seuls les élèves les mieux organisés réussissent à s'en sortir.

Notre clientèle est composée presque uniquement de garçons. Comme le rapporte Aubé (2000), les garçons sont moins studieux que les filles. Notre programme demande une quantité de travail très importante alors il y aurait lieu de se demander s'il est conçu pour la clientèle que nous avons. Cela ne signifie pas la diminution de nos exigences mais bien de les adapter à la clientèle masculine. Tel que le prétend Aubé (2000), c'est en variant les stratégies pédagogiques que nous permettrons aux garçons de mieux explorer leur potentiel.

Finalement presque tous les étudiants ont un travail rémunéré. Paradis (2000) rapporte qu'un travail rémunéré trop important compte parmi les principaux facteurs d'échecs. Notre recherche a tenté de savoir le nombre d'heures hebdomadaires qu'accordent les étudiants de technique de l'informatique au travail rémunéré et d'y trouver une solution.

2. LES FACTEURS EXPLICATIFS DU PROBLÈME

Notre programme est très chargé. Il comporte quatre sessions sur les six où le nombre d'heures de cours hebdomadaire dépasse 28. Une étude sur la réussite réalisée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science en 1993 révélait qu'en formation technique, plus l'étudiant suit d'heures de cours par semaine, plus il réussit tous ses cours au premier trimestre. Ce phénomène a cessé d'être observé quand le nombre d'heures de cours par semaine était supérieur à 28. Dans cette situation, la réussite de tous les cours devenait moins fréquente. En fait, la réussite est plus fréquente chez les étudiants qui suivent de 26 à 28 heures de cours par semaine.

Nos observations nous permettent de constater que nos élèves n'accordent pas le temps nécessaire à leurs études, ont tendance à mal organiser leur temps et attendent à la dernière minute pour effectuer leurs travaux. Selon une étude de Aubé (2000), les élèves masculins n'accordent que 4,5 heures par semaine à leurs études alors que les filles en accordent 7,5. Nous pouvons dénoter ici le peu de temps accordé par les élèves masculins aux études. Le fait que notre clientèle étudiante se compose presque entièrement de garçons pourrait expliquer notre taux d'échec élevé. Nous avons voulu vérifier si ce que prétend Aubé, s'applique à nos étudiants.

Nous observons qu'il y a un fort taux d'abandon au cours des trois premières sessions. Serait-ce occasionné par les mauvaises habitudes de travail acquises au secondaire? Paradis (2000) relate que la grande majorité des élèves n'avaient pas

l'habitude de travailler au secondaire. De plus, cette étude de Paradis dévoile les principales causes d'échecs lors de la première session au collégial: liberté accrue, mauvaises habitudes de travail, croyance en la facilité, difficulté à se mettre au travail, mauvaise orientation, travail rémunéré trop important.

3. QUELQUES SOLUTIONS À ÉTUDIER

Notre réflexion et nos lectures nous ont amené à élaborer quelques idées originales de solutions applicables à notre programme.

Notre clientèle presque composée exclusivement de garçons exige que nous adaptions nos méthodes pédagogiques pour mieux répondre aux besoins de cette clientèle, comme nous le propose Aubé. En effet, cet auteur relate qu'en variant les stratégies pédagogiques nous permettrons [...] aux garçons de mieux explorer leur potentiel (Aubé, 2000). Cette étude trace un portrait comparatif des étudiants et des étudiantes. On y voit les différences, mais l'auteur propose aussi des solutions qui permettent de mieux adapter notre enseignement aux caractéristiques de l'étudiant masculin. Par exemple, il suggère d'intégrer un côté ludique à nos activités pédagogiques car les garçons participent plus s'ils voient l'activité comme un jeu. Est-ce que le fait d'intégrer de tels jeux, comme outils pédagogiques, va les motiver à étudier? Nous y croyons après l'avoir déjà expérimenté mais n'était-ce qu'un cas isolé?

Audy (1992) propose quant à lui une méthode structurée: l'actualisation du potentiel intellectuel (API) pour contrer le décrochage et les échecs. Cette méthode utilise la médiation afin d'enseigner la résolution de problèmes. Audy ajoute que l'effritement du tissu social a privé nos enfants des médiateurs naturels qui transmettaient plus de 80 stratégies de résolution de problèmes. Or l'API permet de remédier à cette situation (Audy, 1992). Cette méthode pourrait être appliquée au cégep puisque actuellement on l'a déjà expérimentée au secondaire et à l'université.

L'enseignement doit motiver à apprendre et non pas le contraire. Il est carrément inacceptable que ce soit à l'école que les jeunes perdent le goût d'apprendre (Caouette, 1993). Il faudrait probablement revoir nos pratiques. Caouette aborde des solutions comme adopter une approche pédagogique axée sur l'apprentissage par problème au lieu d'être orientée sur la mémorisation. Il cite entre autres que ceux qui réussissent sont ceux qui sont capables d'oublier après un examen alors que ceux qui échouent oublient avant l'examen. L'apprentissage par problème peut-il être utilisé dans notre programme et quelle influence aura-t-il sur la réussite?

Les interventions face au décrochage seront efficaces si elles tiennent compte des recommandations des étudiants (Rivière, 1995). Voici donc quelques-unes des recommandations qu'il propose: structurer la première année pour faciliter l'orientation et l'exploration professionnelle, accroître les ressources en orientation, mettre en place un service de tutorat, fournir des outils de travail intellectuel, offrir des cours de perfectionnement pour les nouveaux étudiants présentant des lacunes, implanter un programme d'alternance travail-études.

Plus spécifiquement, notre recherche tentera par des questionnaires et des entrevues auprès non seulement des étudiants mais aussi des professeurs, des cadres et intervenants de notre collège d'obtenir des recommandations qui, nous l'espérons, nous permettront de trouver des solutions aux problèmes aigus d'abandon et d'échec que nous connaissons.

Il est évident que ces différentes pistes nous montrent que l'explication des abandons peut tenir à plusieurs causes et qu'une analyse approfondie de la situation à Saint-Hyacinthe déterminera quelles sont celles qui sont les plus importantes.

4. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE ENVISAGÉE

Peu de recherches existent concernant les échecs en informatique au collégial. Notre recension des écrits nous amène à réaliser que les recherches sur le décrochage spécifique au domaine de l'informatique sont très peu nombreuses. Donc cette recherche aurait sa place.

Le ministère de l'Éducation fait de la diminution du décrochage scolaire une priorité. Depuis quelques années, des budgets importants sont accordés afin de contrer le décrochage scolaire. Mais nous demande-t-on de baisser les exigences ou de mieux faire apprendre?

Rivière (1995) rapporte que 38 % des cégépiens ne terminent pas leurs études. Cette étude tend à confirmer que les études collégiales ne génèrent pas assez de diplômés et qu'elles coûtent très cher. Nous pouvons déduire que la diminution du taux d'abandon en réduirait le coût.

5. LA QUESTION DE RECHERCHE

Notre question est: Abandon et taux d'échec élevé en informatique au Cégep de Saint-Hyacinthe. Pourquoi et quelles solutions apporter?

Le type d'essai que nous voulons réaliser est l'analyse d'une situation problème. Nous prévoyons le présenter en août 2005.

6. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

La question de recherche est abordée par la poursuite des objectifs suivants :

Objectif principal :

Analyser les causes d'échec et d'abandon et proposer des solutions applicables.

Objectifs spécifiques

1. Connaître les insatisfactions de nos étudiants face à notre programme.
Nous avons recueilli à l'aide de questionnaires auprès des étudiants actuels et d'entrevues auprès des diplômés et des décrocheurs les causes d'insatisfactions;
2. Analyser l'évolution du taux de diplomation dans le temps.
Vérifier, à l'aide des statistiques du SRAM, l'historique du taux de diplomation afin d'identifier si le phénomène est récent et vérifier s'il y a un lien avec la moyenne générale du secondaire (MGS). La MGS est une statistique fournie par le SRAM et représente la moyenne obtenue au secondaire par les étudiants admis à notre programme;
3. Analyser les liens entre le nombre d'heures accordées au travail rémunéré et la réussite scolaire. Des questionnaires ont permis de recueillir ces données auprès des étudiants inscrits actuellement au programme;
4. Vérifier la corrélation entre les heures accordées aux études et la réussite scolaire. Encore une fois, les questionnaires ont permis de recueillir ces données auprès des étudiants inscrits actuellement au programme;
5. Rechercher des solutions applicables pour réduire les taux d'échec et d'abandon trop élevés. Notre principale source pour obtenir les recommandations, comme nous le mentionnait plus haut Rivière (1995), demeure d'interroger nos étudiants actuels et finissants ainsi que les intervenants et professeurs.

7. LES SOLUTIONS APPLICABLES

Au cours de cette recherche, une importance particulière a été accordée aux facteurs qui relèvent de l'élève et à ceux qui relèvent du collège, le principal but étant de proposer des solutions réalistes et sur lesquelles nous pouvons avoir un certain contrôle. Ces solutions seront plus facilement applicables si nous mettons en œuvre des stratégies impliquant les facteurs reliés à l'élève et au collège. Il serait plus difficile d'intervenir sur des facteurs qui seraient reliés aux conditions sociales de l'étudiant, telles que l'éloignement du lieu d'études ou le fait d'appartenir à une famille qui ne privilégie pas les études supérieures. Pour cette raison, nous avons volontairement limité notre revue des facteurs à ceux sur lesquels nous pouvions plus facilement intervenir. Le prochain chapitre fera donc état de nos lectures au sujet des facteurs que nous avons privilégiés.

DEUXIEME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le présent chapitre nous exposerons, sur la base de nos lectures comme cadre de référence, ce que nous avons trouvé dans la littérature, dans les revues et dans quelques banques de données sur le sujet qui nous préoccupe, à savoir : les causes d'échec et d'abandon des études collégiales. Nous tenterons également d'inventorier les solutions proposées par les auteurs consultés. Dans ce chapitre, nous avons subdivisé les facteurs causant l'échec et l'abandon de la façon suivante : premièrement, les facteurs reliés à l'élève qui comprennent le temps d'étude et le travail rémunéré, deuxièmement, les facteurs reliés au collègue qui incluent le choc du passage du secondaire au collégial et la qualité de l'intervention pédagogique.

Outre les consultations de livres en bibliothèque et d'articles dans des revues et sur Internet, notre recherche d'écrits a inclus la consultation des banques de données suivantes : a) le Centre de documentation collégiale (CDC) où nous avons utilisé l'outil de recherche « Regard » avec les mots clés suivants: collégial et abandon, collégial et échec, collégial, réussite et garçon, b) la base de données « Repère », qui est une banque de données produite par les Services documentaires multimédia (SDM) en collaboration avec la Bibliothèque Nationale du Québec dans laquelle nous nous sommes servi des mêmes mots clés et finalement c) la base de données ERIC qui est une banque de données comptant plus d'un million de références, d'articles, de périodiques et de rapports couvrant tous les aspects de l'éducation. La recherche devant se faire en anglais, les mots clés utilisés ont été: persistance, quebec et college, motivation, quebec et college, performance, quebec et college. Étant donné notre faible maîtrise de l'anglais, nous n'avons retenu que les références en français. Les recherches auprès de ces trois sources ont permis d'obtenir et de recenser des données antérieures à 2005.

Les causes d'échec et d'abandon des études en techniques informatiques et les solutions applicables sont les concepts qui feront l'objet de la présente recherche. Nous tenterons de les définir à partir des sources consultées dans notre recension d'écrits; Le Dictionnaire actuel de l'éducation définit « l'abandon en cours d'étude » comme suit: « fait pour une personne d'interrompre un cheminement d'apprentissage avant d'avoir complété la période entière de formation » (Legendre, 1993). Par ailleurs, il est important de mentionner la définition que le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CREPAS) donne de l'abandon scolaire dans ses travaux de recherche :

L'abandon scolaire est un phénomène complexe. Les causes de l'abandon scolaire sont multiples et variées. De nombreux facteurs augmentent la probabilité qu'un jeune abandonne ses études. Ces facteurs associés à l'abandon scolaire peuvent être de nature personnelle, familiale, scolaire ou être reliés au milieu de vie. (CREPAS, 2001, p.1).

Plus spécifiquement pour le milieu collégial, cet organisme relève, dans ses travaux de recherche, des causes d'abandon et ajoute des recommandations afin de solutionner le problème. On y mentionne que les principaux facteurs d'abandon scolaire sont: a) d'ordre personnel comme l'indécision vocationnelle, la faible estime de soi, la difficulté à concilier travail rémunéré et études, de faibles résultats scolaires au secondaire ou la détresse psychologique, b) d'ordre familial comme la dévalorisation de l'éducation par la famille, c) d'ordre scolaire comme des méthodes pédagogiques déficientes ou de mauvaises relations maître/étudiant et d) des facteurs reliés au milieu de vie comme l'éloignement géographique ou l'inaccessibilité des services. Il est mentionné également quels sont les principaux défis à relever pour prévenir l'abandon scolaire: a) augmenter le taux de rétention et de diplomation des garçons et des filles, dans les programmes à risque, b) soutenir les aspirations scolaires et professionnelles des étudiants, c) valoriser l'éducation auprès des parents et d) valoriser le statut de l'étudiant.

Dans le même ordre d'idée, l'étude de Paradis (2000) fait état des principales causes d'échecs lors de la première session au collégial: liberté accrue, mauvaises

habitudes de travail, croyance en la facilité, difficulté à se mettre au travail, mauvaise orientation, travail rémunéré trop important.

D'autre part, nous voudrions connaître si, dans la littérature, on parle des facteurs qui font qu'un étudiant réussit et savoir si les étudiants qui ne réussissent pas ont des caractéristiques différentes.

À ce sujet, Roy (2003) aborde la réussite dans les études et les types de facteurs qui y contribuent; il distingue divers types de facteurs : les facteurs reliés à l'étudiant et ceux reliés au collège, à la pédagogie et au programme. Certains tiennent de l'élève, d'autres mettent en cause l'organisation scolaire, d'autres encore sont rattachés à la pédagogie. Nous nous sommes donc inspirés de ce dernier auteur pour regrouper les facteurs influençant le taux de diplomation en deux grandes catégories soit ceux qui relèvent de l'organisation scolaire, c'est-à-dire du collège et ceux qui relèvent de l'étudiant.

1. LES FACTEURS RELIÉS À L'ÉLÈVE

Les facteurs reliés à l'élève seront divisés en deux sections soit: le temps d'étude et le travail rémunéré; il existe évidemment d'autres facteurs possibles mais nous avons voulu nous attarder sur ceux-ci car il nous semblait plus facile d'y intervenir que sur des facteurs tels le milieu social, par exemple. Le but poursuivi par notre recherche était d'apporter des solutions applicables à la problématique rencontrée.

1.1 Le temps d'étude

Il est généralement admis qu'il existe une forte corrélation entre le dossier scolaire du secondaire et la réussite au collégial. Comme le soulignent Terrill et Ducharme (1994) et Roy (2003), la question du temps d'étude est au coeur de tous les modèles visant à expliquer le rendement scolaire. Or, le temps d'étude au secondaire est en général très faible. Si l'on se reporte aux résultats du questionnaire de Terrill

(1998) "Aide-nous à te connaître", 44,6 % des élèves qui sont arrivés au collégial en 1997 disaient avoir consacré moins de trois quarts d'heure par jour à étudier et à faire leurs devoirs au cours de leur dernière année d'étude au secondaire, 49,1 % y consacraient de une à deux heures tandis que 8,4 % y consacraient plus de deux heures.

Les auteurs établissent des liens entre le temps d'étude et le rendement scolaire pour constater que le temps d'étude au secondaire a non seulement une influence sur les résultats du secondaire, mais également, et même davantage, sur ceux du collégial. Ils font remarquer que «l'influence du temps d'étude sur la réussite en première session est évidente, bien que l'effet de la moyenne au secondaire demeure prépondérant» (Terrill et Ducharme, 1994, p. 154).

L'étude illustre également les liens entre le temps d'étude au secondaire et le taux d'abandon des études après un an au collégial. Les étudiants qui consacrent le moins de temps à l'étude au secondaire sont proportionnellement plus nombreux que les plus studieux à abandonner leurs études après un an au collégial. Et encore, comme le fait remarquer l'étude, les écarts sont d'autant plus accentués que les étudiants sont faibles : ces écarts mettent en évidence «[...] l'effet négatif à long terme du fait de ne pas avoir consacré suffisamment de temps à l'étude à l'école secondaire» (*Ibid.*, p. 154).

Parmi les obstacles à l'étude, un des premiers facteurs analysés est l'incidence du travail rémunéré sur le temps d'étude. Les constatations sont à l'effet qu'il n'y a pratiquement pas de différence dans le temps consacré à l'étude entre ceux qui travaillent moins de cinq heures par semaine et ceux qui travaillent de cinq à quinze heures par semaine. Là où la situation diffère, c'est chez ceux qui travaillent quinze heures et plus par semaine.

Les raisons qui empêcheraient les élèves du secondaire d'étudier davantage sont également explorées. Elles n'ont pratiquement rien à voir avec leurs conditions matérielles ou économiques qui ne sont citées que par une très faible proportion de répondants. En effet, les principaux obstacles à l'étude tiennent davantage au manque de motivation et d'organisation.

Les auteurs distinguent les réponses de ceux qui étudient moins d'une heure par jour de ceux qui étudient au moins une heure par jour : les principales raisons invoquées sont le manque de motivation et le manque de temps. Il est intéressant de noter que les élèves qui étudient moins d'une heure par jour invoquent principalement le manque de motivation (dans une proportion de 53 %), alors que ceux qui étudient au moins une heure par jour font valoir en majorité le manque de temps (46 %). Le manque de temps est donc cité plus souvent par les élèves plus studieux. Ces deux raisons sont suivies chez l'un et l'autre groupe par le manque d'exigence de la part des professeurs du secondaire, ainsi que par le sentiment que les notes étaient suffisantes.

Toutefois, le nombre moyen d'heures qui leur sont consacrées demeure sans doute en deçà de ce que prévoit le troisième élément de la pondération des cours lié au travail personnel de l'étudiant. Selon une enquête réalisée par Ricard en 1997 auprès des étudiants du Collège de Rosemont, 40 % des étudiants indiquent qu'ils consacrent moins de dix heures par semaine à leurs études, 39 %, de dix à vingt heures, alors que 22 % disent accorder plus de vingt heures chaque semaine à leurs travaux scolaires.

1.2 Le travail rémunéré

Si plusieurs études se sont penchées sur les effets du travail rémunéré, le Conseil supérieur de l'Éducation (1995a) a invité à la prudence ceux qui voulaient établir trop rapidement des liens entre le travail rémunéré, l'engagement dans les études et la réussite scolaire. Quoique des premiers résultats aient laissé croire qu'une

relation étroite existait entre ces phénomènes, d'autres études ont démontré que ces liens observés de prime abord disparaissaient lorsqu'étaient prises en compte l'influence possible du sexe de l'étudiant et sa réussite au secondaire.

Dans son étude sur les conditions de réussite au collégial, le Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*) indiquait que, si l'ampleur du phénomène du travail rémunéré ne fait pas de doute, les liens qu'il entretient avec la réussite scolaire sont beaucoup moins limpides. S'appuyant sur les résultats d'une étude menée au Collège Montmorency, il mettait en relief les observations suivantes :

Si le fait d'avoir un travail au secondaire semble influencer la réussite, la relation entre l'emploi et la réussite au collégial semble beaucoup moins évidente. [...] le travail au secondaire influencerait la réussite au secondaire, qui à son tour influencerait l'engagement dans les études, le temps qu'on y consacre et, finalement, la réussite au collégial (Conseil supérieur de l'éducation, 1995*b*).

Terrill et Ducharme (1995) tout comme Roy (2003) arrivent à des conclusions semblables dans leur étude sur les caractéristiques étudiantes et le rendement scolaire. Ils observent en effet un lien important entre le travail rémunéré au secondaire et le taux de réussite en première session au collégial. Toutefois, cet effet du travail rémunéré se ferait particulièrement sentir chez les étudiants plus faibles, alors qu'il serait presque négligeable chez les plus forts.

Chez les plus faibles, on remarque que 33 % de ceux qui travaillaient 20 heures ou plus par semaine au secondaire ne faisaient déjà plus partie des effectifs collégiaux un an après la passation du questionnaire, comparativement à 19 % chez ceux qui travaillaient le moins d'heures. C'est presque le double. On remarque également qu'une augmentation, ne fût-ce que très légère du temps de travail rémunéré, conduit irrémédiablement à une forte augmentation du taux d'abandon, puisqu'avec seulement 10 heures de travail rémunéré par semaine, le taux d'abandon grimpe à 29 % (Terrill et Ducharme, 1995).

Par ailleurs, les auteurs étudient les relations entre l'inquiétude financière des étudiants et des étudiantes et leur rendement scolaire au collégial. Ils font remarquer eux aussi que la corrélation entre le travail rémunéré et la réussite est moins nette au collégial qu'au secondaire.

L'ensemble de ces observations amène le Conseil à conclure que le phénomène du travail rémunéré ne «saurait se réduire à une simple question de temps et de disponibilité des élèves, des systèmes d'actions plus complexes, plus fondamentaux et structurant le rapport à l'école des populations étudiantes étant manifestement en cause» (Conseil supérieur de l'éducation, 1995*b*, p. 70).

Une étude plus récente menée en 2003 par Roy démontre qu'il y a trois fois plus de filles que de garçons qui occupent un travail rémunéré.

S'il y a autant de filles que de garçons en proportion qui évoluent sur le marché du travail tout en étant aux études, il n'en demeure pas moins que les garçons y consacrent davantage d'heures. En particulier, il y a trois fois plus de garçons que de filles (7 % contre 2,5 %) qui travaillent 25 heures et plus par semaine (p. 41).

Cette étude à l'instar de plusieurs autres prétend qu'à partir de 20 heures et plus de travail rémunéré par semaine, le risque d'échec et d'abandon augmente. Donc ici les garçons seraient plus à risque.

2. LES FACTEURS RELIÉS AU COLLÈGE

Pour les mêmes raisons que pour les facteurs reliés à l'élève, parmi les facteurs reliés au collège, nous n'avons retenu que deux facteurs : le choc du passage du secondaire au collégial et la qualité de l'intervention pédagogique.

2.1 Le choc du passage du secondaire au collégial

En 2003, une consultation a été menée dans 10 collèges différents par Jean et Rondeau. On a interrogé 106 élèves pour connaître leurs pensées sur la réussite et les moyens mis à leur disposition pour réussir.

Notre objectif était de demander à des élèves du collégial de nous dire ce qu'ils pensent de la réussite au collégial et des moyens qui sont mis ou non à leur disposition pour les aider à réussir. (p.4)

Il ressort de cette étude que les élèves ne se sentent pas très compétents pour réussir des études supérieures à leur sortie du secondaire.

À leur arrivée au collège, les jeunes rencontrés ressentent un sentiment d'incompétence à réussir leurs études collégiales. Ils considèrent que même s'ils ont obtenu leur diplôme d'études secondaires, leur préparation à suivre des études supérieures est inadéquate. (Jean et Rondeau, 2003, p.5)

L'information reçue par les élèves sur les études supérieures est souvent incomplète et les conduit à s'en faire une fausse idée.

De plus, l'information et l'orientation scolaires, faites au secondaire à propos des études collégiales, conduisent les élèves à se forger des attentes tronquées. On ne leur a pas expliqué - ou ils n'ont pas compris - qu'il y a un fondement théorique dont il faut faire l'apprentissage avant de passer à la pratique. À titre d'exemples, certains élèves en informatique croient qu'ils vont apprendre à créer de nouveaux jeux vidéos au cégep, alors que ceux qui choisissent le programme de sciences humaines réalisent qu'ils devront suivre une batterie de cours qui ne s'appliquent pas directement au programme universitaire auquel ils veulent s'inscrire (Jean et Rondeau, 2003, p.6).

L'un des facteurs explicatifs de l'échec et de l'abandon des études collégiales, retenu par le Conseil des collèges (1988) dans son rapport, est ce qu'il appelait, "le choc du passage du secondaire au collégial". L'étude met en relief le premier angle d'analyse, une méconnaissance des conditions et des exigences des études collégiales de la part des nouveaux arrivants. Nouveau contexte de liberté, nouvelle autonomie, mais aussi nouvelles exigences. La somme de travail personnel exigée est souvent beaucoup plus élevée que ce que les élèves avaient imaginé. Selon le Conseil des

collèges, cette méconnaissance constituerait une importante cause d'échec, d'autant plus qu'elle serait souvent accompagnée d'une perception erronée de la réussite scolaire. Plusieurs élèves réussissent leurs études secondaires sans y avoir investi beaucoup d'heures d'études.

Le second angle d'analyse porte sur les difficultés liées à l'orientation scolaire des élèves et au choix du programme dans lequel ils s'inscrivent en arrivant au collégial et qu'ils ont dû choisir au milieu de leur cinquième secondaire. Selon le Conseil des collèges, bon nombre d'élèves ne prennent vraiment connaissance des orientations et des contenus de leurs nouveaux programmes que dans les premières semaines de leurs études collégiales. Pour plusieurs d'entre eux, le premier choix ne sera donc pas définitif.

Dans l'étude sur les changements de programmes au collégial, Falardeau (1992) indique que ces changements «touchent davantage les élèves qui ont des dossiers faibles au secondaire, ceux qui éprouvent des difficultés scolaires au premier trimestre collégial et ceux qui finissent par abandonner leurs études collégiales» (p.132). Ces changements de programmes résultent en deux grands types d'indécision : l'un en matière de choix de carrière, l'autre face aux études en général.

Larose et Roy (1994) abordent la question des relations entre le développement des réseaux sociaux des nouveaux inscrits au collégial et la qualité de leur ajustement scolaire, social et émotif. S'appuyant sur les résultats d'une étude menée auprès de plusieurs centaines d'élèves, les auteurs constatent que la structure des réseaux sociaux se modifie de façon significative entre la fin du cours secondaire et le milieu du premier trimestre au collégial. Ils font remarquer que la qualité des réseaux sociaux des nouveaux arrivants est importante puisqu'elle est associée à l'adaptation des jeunes pendant tout leur cours collégial. Selon l'étude, une part des difficultés scolaires des garçons trouve son explication dans la divergence entre leurs attitudes et leurs comportements ainsi que les normes de leur réseau social. Si le

passage du secondaire au collégial est particulièrement exigeant pour l'ensemble de la communauté, la situation des garçons serait encore plus difficile à cet égard.

Ces diverses constatations amènent les auteurs à suggérer aux collèges de mettre en place des mécanismes favorisant l'émergence de réseaux sociaux de qualité. Dans ce contexte, ils soulignent l'importance des journées d'accueil qui permettent aux élèves de côtoyer leurs nouveaux pairs et de développer de nouvelles relations, ils suggèrent de privilégier l'encouragement au travail en équipe structuré, les contacts répétés entre groupes de jeunes et enseignants et l'entraide entre pairs; autant de «moyens à privilégier pour développer, maintenir ou encore renforcer des attitudes favorables à la réussite scolaire chez les nouveaux arrivants» (Larose et Roy, 1994, p.86).

2.2 La qualité de l'intervention pédagogique

Le CREPAS (2001) classe parmi les principaux facteurs influençant l'abandon scolaire, les relations maître/élève. Au-delà de la cohérence des programmes d'études, la qualité de l'intervention pédagogique est assurément un facteur déterminant de la réussite. Dans son avis sur les conditions de réussite au collégial, le Conseil supérieur de l'éducation (1995b) souligne avoir été frappé au cours de ses consultations par la vulnérabilité des étudiants et des étudiantes à l'égard du personnel enseignant, à tel point qu'on ne peut en sous-estimer «l'importance sur la motivation étudiante et donc sur la performance et la persévérance qui s'ensuivent» (p. 88). Dans ce même rapport, le Conseil indique qu'il partage largement l'avis des étudiants consultés, selon lequel ils n'attendent pas de leurs professeurs qu'ils se contentent de donner leurs cours. «Ils doivent faciliter d'abord les apprentissages de type scolaire, mais ils ont aussi à soutenir les autres apprentissages inhérents à cette période de transition.» (*Ibid.*, p. 89).

Le Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*) est ainsi amené à recommander que l'on repense la formation pédagogique du personnel enseignant du collégial. À ce sujet, il fait les observations suivantes :

«Plus que jamais encore, les collèges ont besoin non seulement de spécialistes de discipline mais aussi de réels pédagogues, c'est-à-dire de personnes capables d'aider les élèves à cheminer à travers leurs différents apprentissages, de personnes capables de soutenir les élèves dans leurs stratégies d'apprentissage, ce qui suppose, entre autres, des connaissances relatives aux besoins des jeunes de cet âge, aux processus et stratégies d'apprentissage, aux méthodes pédagogiques favorisant le soutien et la motivation, la communication de l'enseignant avec ses élèves et des élèves entre eux, des savoirs relatifs aux méthodes pédagogiques qui permettent de faire des liens entre les apprentissages, de poser des défis stimulants et de structurer une démarche d'évaluation réellement formative» (Conseil supérieur de l'éducation, 1995*b*, p. 91).

S'il est largement reconnu que l'intervention pédagogique a des incidences certaines sur la réussite, cette dimension prend une importance singulière au cours du premier trimestre. La transition entre le secondaire et le collégial s'y vit intensément et les taux de changements de programme, d'échecs et d'abandons y sont particulièrement élevés. Dans ce contexte, certains mettent de l'avant l'importance de développer des façons particulières d'intervenir auprès des élèves qui en sont à leur première session en définissant une "pédagogie de la première session" (Boutet, 1999 et Lussier, 2004). Les formules pédagogiques développées dans un tel cadre reposent sur la capacité de l'enseignant d'intervenir là où se situe l'étudiant dans son apprentissage afin de lui offrir le soutien requis. On y souligne l'intérêt pour les collèges de développer une culture d'accompagnement des étudiants et des étudiantes. Enfin, soulignons que Perrenoud (1996), dans un article sur l'évaluation des réformes en éducation, indiquait que l'enseignant devait être moins centré sur l'enseignement proprement dit et davantage sur les élèves et leur construction des savoirs, du savoir-faire et du savoir-être. Selon lui, les méthodes d'enseignement et de gestion de classe doivent évoluer vers des pédagogies plus actives, plus différenciées, plus centrées sur les apprenants, plus porteuses de sens et de régulation, donc plus efficaces. Ces observations, qui ne font qu'ajouter à l'importance de la dimension

pédagogique de l'enseignement, prennent tout leur sens dans le cadre de l'élaboration de formules pédagogiques propres à la première session.

Maintenant que nous avons établi un cadre de référence autour de la problématique de notre programme, il est temps d'aborder la méthodologie qui nous permettra de vérifier, en utilisant des questionnaires et des entrevues, si les hypothèses que nous avons émises s'appliquent à notre milieu et si nos étudiants et nos intervenants proposent des solutions applicables.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose la méthodologie employée pour cette recherche. Nous l'aborderons en la divisant en sept parties : 1) l'approche et le type de recherche, 2) la stratégie de collecte des données, 3) les modalités de recrutement et de choix des participants, 4) le choix et la construction des instruments de collecte, 5) la validité des données 6) les aspects déontologiques à respecter et 7) la stratégie d'analyse.

1. L'APPROCHE ET LE TYPE DE RECHERCHE

Nous avons choisi de faire une recherche évaluative dans laquelle nous avons combiné l'approche quantitative afin d'appuyer nos affirmations par des données numériques et l'approche qualitative nous permettant d'analyser la situation. Ces approches nous ont permis entre autres, de relier le point de vue humain à la froideur des données quantitatives. Tashakkori et Teddlie (1998) soulignent qu'une approche mixte où des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives, enrichit les perspectives.

Il est important pour nous de bien appuyer les propos recueillis par les données. «Ces deux approches lorsqu'elles sont jumelées permettent d'avoir une vision plus complète» (Moss, 1996, p. 22). Nous nous sommes assuré ainsi de couvrir les sujets abordés de manière plus complète comme l'affirme Karthwohl (1998), «Combiner différentes méthodes afin de mieux attaquer un problème de recherche». (P.618). Ce type de recherche implique l'analyse des résultats obtenus et l'élaboration de solutions ou de recommandations, tel que spécifié par Deslauriers (1991).

2. LA STRATÉGIE DE COLLECTE DES DONNÉES

Les instruments de collecte des données consistaient en des entrevues et des questionnaires. Les paragraphes qui suivent décrivent en détails le déroulement des entrevues et de la cueillette des données à l'aide des questionnaires. Parallèlement, des données locales et provinciales en provenance du SRAM ont été rassemblées et analysées afin de pouvoir appuyer nos affirmations.

Des questionnaires et des entrevues nous ont permis de recueillir le point de vue des étudiants, autant de ceux qui réussissent que de ceux qui échouent ou même abandonnent. Ces mêmes instruments ont permis ainsi de connaître les solutions que les participants proposaient autant que leur vision des causes de leur succès ou de leur échec. De plus, nous avons pu vérifier entre autres, leur motivation pour choisir ce programme, leurs sources de satisfaction ou d'insatisfaction concernant le contenu des cours, les méthodes pédagogiques, le temps consacré au travail rémunéré versus celui consacré aux études.

Des entrevues avec des cadres et autres intervenants mentionnés plus loin dans le texte ont été menées afin de relever les solutions qu'ils proposent face au manque de motivation des étudiants envers l'étude, à l'augmentation du temps accordé au travail rémunéré et au taux de diplomation qui est trop bas.

Des entrevues ont été effectuées avec des professeurs du cégep de Saint-Hyacinthe. Elles avaient pour but de recueillir l'opinion et les recommandations des professeurs du collège, face au taux de diplomation peu élevé.

Nous avons recueilli des données provenant du SRAM sur les taux de diplomation du département de technique de l'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe et nous avons tenté de les mettre en relation avec la moyenne générale du secondaire (MGS) afin d'essayer d'établir un lien entre les notes obtenues au

secondaire et la réussite au cégep. Pour y arriver, nous avons recueilli des données de 1994 à 2003. Ces statistiques nous ont permis de situer le département de technique de l'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe par rapport à l'ensemble des collèges affiliés au SRAM. Nous avons aussi recueilli les statistiques des départements de mécanique du bâtiment et de techniques administratives de notre collègue. Le but était de vérifier comment notre département se situe par rapport à d'autres départements qui sont majoritairement composés de garçons. De plus, nous avons rassemblé les données concernant un groupe témoin de collèges à vocation régionale tout comme le cégep de Saint-Hyacinthe. Il s'agit des collèges de Sorel, Drummondville, Victoriaville, Lévis-Lauzon, André-Laurendeau (Lasalle) et Shawinigan. Nous voulions savoir comment le département de technique de l'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe se comporte par rapport aux départements de technique de l'informatique d'un ensemble de collèges qui sont situés hors des grands centres tels que Montréal et Québec. Le collège André-Laurendeau est plus près de Montréal que les autres, mais est tout de même situé dans Lasalle (71 000 h.) qui est de taille comparable à Saint-Hyacinthe (51 000 h.)

3. LES MODALITÉS DE RECRUTEMENT ET DE CHOIX DES PARTICIPANTS

Le recrutement et le choix des participants a été fait en respectant les étapes suivantes:

1. Élaborer les critères de choix des participants : choisir les participants parmi les groupes ciblés, c'est-à-dire les étudiants, les professeurs et les cadres;
2. Trouver des volontaires auprès des professeurs, des cadres et des étudiants. Cette étape consiste à trouver les volontaires en nombre suffisant afin d'obtenir des groupes représentatifs. L'échantillonnage peut être formé de groupes naturels. (Lecompte et Preissle, 1993). Notre intention était d'interroger un conseiller pédagogique, un cadre de la direction des études, trois professeurs de notre département, un professeur d'un autre département,

un responsable de l'aide à la réussite, un responsable du centre de placement étudiant, trois étudiants qui ont déjà abandonné le programme et finalement cinq étudiants diplômés. Dans le cas où nous utilisons une méthode qualitative, la taille de l'échantillon est constituée selon le principe de la «saturation» comme le prétend Mayer (1991). Il définit la saturation comme suit: «l'échantillon est constitué de façon finale lorsque la collecte d'information n'apporte plus aucune idée nouvelle» (p. 393).

4. LE CHOIX ET LA CONSTRUCTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE

Nous avons conçu les questionnaires, c'est-à-dire rédigé des questions claires, en nombre suffisant et assez précises pour obtenir l'information voulue. Pour la conception des questionnaires, nous avons pris comme modèle un questionnaire d'évaluation de programme conçu par le comité d'évaluation de programme du cégep de Saint-Hyacinthe en collaboration avec le Collège Marie-Victorin. Nous tenons ici à remercier le comité pour son aide précieuse à l'élaboration de cette tâche.

Il aura aussi fallu élaborer le déroulement des entrevues: concevoir les entrevues afin de mettre les intervenants à l'aise et pour ainsi obtenir l'information désirée.

Les entrevues qui étaient de type dirigé ont été effectuées auprès de participants volontaires : il s'agissait ici de sonder l'opinion et d'obtenir les idées et les recommandations des participants. Il était primordial qu'ils soient volontaires afin de s'assurer de leur collaboration. Savoie-Zajc (2003) définit l'entrevue comme une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement. Le même auteur ajoute que lors de l'entrevue dirigée «une série de questions préalablement définies sont posées lors de la rencontre» (p. 134). Il ajoute que ce type d'entrevue

permet au chercheur d'exercer un contrôle plus grand sur l'échange verbal. Voilà ce qui nous a motivé à utiliser ce type d'entrevue.

Pour ainsi faire, nous avons mené plus spécifiquement des entrevues dirigées avec le responsable de l'aide à la réussite, la responsable du placement étudiant, notre conseiller pédagogique, un cadre de la direction des études. De plus nous avons interrogé 7 diplômés de notre programme et trois étudiants qui ont quitté l'informatique pour étudier dans un autre programme ou joindre le marché du travail. Nous avons interrogé trois professeurs du département d'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe. Finalement, nous avons complété une entrevue avec une professeure d'une autre discipline afin de recueillir de l'information sur le programme Alternance Travail Études (ATE) qu'elle a implanté récemment dans son département. Les différentes entrevues sont détaillées ici:

1. Entrevue avec le responsable de l'aide à la réussite.

Les buts de cette entrevue étaient de recenser les interventions concernant l'aide à la réussite des autres départements du cégep de Saint-Hyacinthe, de connaître ce que le département de technique de l'informatique pourrait faire pour favoriser l'aide à la réussite de nos étudiants. Nous voulions aussi savoir quelle formation serait disponible pour les professeurs qui désireraient améliorer la réussite de leurs étudiants;

2. Entrevue avec la responsable du placement étudiant.

Le but de l'entrevue était de recueillir les coordonnées des diplômés de notre programme et de connaître les emplois reliés à l'informatique et disponibles pour les étudiants en cours de session et durant l'été. Nous savons que les étudiants passent une grande partie de leur temps au travail alors si cet emploi était relié à leur profession, nous sommes d'avis qu'ils pourraient apprendre en travaillant;

3. Entrevues avec notre conseiller pédagogique.

Le but de la première entrevue était de recueillir des statistiques provenant du SRAM. Aussi nous voulions connaître quelle aide pédagogique il était en

mesure d'offrir aux professeurs. Une deuxième entrevue a eu lieu afin de mettre en place les grandes lignes d'un projet d'aide à la réussite;

4. Entrevue avec un cadre de la direction des études.

Le but de cette entrevue était de connaître la vision de la direction concernant le département de technique de l'informatique, le faible taux de réussite des étudiants et le manque d'outils disponibles pour régler la situation. La discussion a aussi porté sur la baisse de clientèle importante au département de technique de l'informatique;

5. Entrevues avec des étudiants diplômés

Les questions précises pour ces entrevues étaient :

En quelle année as-tu gradué et quelle était ta voie de sortie?

Travailles-tu dans ton domaine?

Qu'est-ce qui t'a été le plus utile pour ton travail parmi ce que tu as vu durant tes études en informatique?

Qu'est-ce qui t'a été le plus inutile pour ton travail parmi ce que tu as vu durant tes études en informatique?

Quels moyens as-tu pris pour réussir à obtenir ton diplôme?;

6. Entrevue avec des étudiants qui ont abandonné le programme.

Voici les questions d'entrevues:

Quelles raisons t'ont fait abandonner le programme d'informatique?

Quels points de notre département améliorerais-tu?

Quels sont les points forts de notre département?;

7. Entrevue avec des professeurs du département d'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe.

L'entrevue s'est déroulée sous forme d'une rencontre de groupe. Les questions suivantes ont été posées:

Est-ce que les élèves sont moins motivés qu'il y a quelques années?

Est-ce que les élèves sont bien préparés au passage du secondaire au cégep ?

Sinon, qu'est ce qui leur manque le plus?

Quelle est votre opinion de l'aide à la réussite?

Aimeriez-vous avoir de l'aide ou de la formation pour détecter les étudiants qui ont besoin d'aide et pour lesquels il vaut la peine d'intervenir?

De quel genre d'aide avez-vous besoin?

Êtes-vous au courant des services offerts aux étudiants et aux professeurs par le centre d'aide à la réussite?;

8. Entrevue avec un professeur d'une autre discipline ayant implanté ATE.

Le but de l'entrevue était de connaître les étapes et les exigences d'implantation du programme ATE

Les questions suivantes ont été posées :

Que doit-on faire pour implanter ATE?

Est-ce que les étudiants apprécient ce programme?

Est-ce que les employeurs apprécient ce programme?

Est-ce que ATE est bon moyen pour attirer la clientèle de qualité?

À quel somme de travail doit-on s'attendre pour implanter ce programme?

Finalement des questionnaires à choix multiples ont été distribués auprès de tous les étudiants du programme d'informatique: nous voulions ainsi obtenir des données auprès des étudiants sans aucune intervention de notre part. Le but était de connaître le taux de satisfaction des étudiants face au programme d'informatique en plus de recueillir des données sur le portrait des étudiants telles l'âge au moment de l'inscription, le nombre d'heures consacrées au travail rémunéré, le nombre d'heures accordées aux études et leur voie de sortie, soit réseautique ou programmation. Ces questionnaires qui comportaient une soixantaine de questions permettaient aux répondants de fournir leur appréciation, que Mayer (1991) appelle «attitude», face aux sujets suivants: a) le programme d'informatique, b) la charge de travail, c) la profession d'informaticien, d) le développement personnel et professionnel, e) les méthodes pédagogiques de notre département, f) l'évaluation des apprentissages, g) l'engagement professionnel des professeurs du département, h) l'atmosphère du programme, i) les ressources matérielles mises à leur disposition, j) la perception de leur compétence et finalement k) leur appréciation générale du programme. Pour

mesurer l'attitude à l'égard d'une question, comme le suggère Mayer (1991) nous avons utilisé l'échelle de Likert comportant quatre choix. Nous avons laissé tomber le choix neutre afin de forcer les participants à se prononcer sur leur degré de satisfaction face à la question posée. Les choix d'attitude pour chaque question étaient les suivants: 1) totalement en désaccord, 2) moyennement en désaccord, 3) moyennement en accord et 4) totalement en accord. On peut consulter une copie des questionnaires à l'annexe A.

Nous avons compilé séparément les trois années du programme de technique de l'informatique ainsi que les deux voies de sortie soient réseautique et programmation. Nous avons remis nous-même les questionnaires en classe, nous sommes demeurés en classe pendant que les étudiants y répondaient et nous les avons finalement récupérés nous-même. Les professeurs nous ont permis d'accorder le temps requis aux élèves pour compléter le questionnaire. Nous avons aussi obtenu la permission du département avant de passer ces questionnaires.

Nous avons utilisé un questionnaire spécifique pour les finissants et un autre pour les étudiants de première et deuxième année. Il est à noter que ces questionnaires ont été complétés juste avant que les finissants partent pour leurs stages donc nous n'avons pas inclus de questions sur leur satisfaction face à leur milieu de stage; nous avons procédé ainsi afin de pouvoir plus facilement rejoindre les étudiants. Il devient pratiquement impossible de rassembler les finissants pour compléter un questionnaire, une fois qu'ils ont quitté le collège pour aller en stage. Nous avons fait compléter ces questionnaires en février 2005.

5. LA VALIDITÉ DES DONNÉES

Afin d'assurer la validité des données deux méthodes ont été utilisées, soit la triangulation des sources qui consiste à utiliser plusieurs sources de données, comme par exemple des questionnaires et des entrevues, et de tenir un journal de bord afin de

bien y enregistrer les étapes rigoureuses de cette recherche. Savoie-Zajc (2003) affirme que la triangulation des sources prévoit que plusieurs points de vues seront abordés durant la recherche. Cette auteure rapporte également que le journal de bord est un moyen qui revient souvent dans la discussion sur les critères de rigueur de la recherche, étant perçu comme une sorte de "mémoire vive" de la recherche.

6. LES ASPECTS DÉONTOLOGIQUES À RESPECTER

Les critères déontologiques qui seront respectés dans la divulgation des résultats et le respect des intervenants lors de l'élaboration des solutions sont les suivants : s'assurer de ne pas mettre personne dans l'embarras suite à la divulgation des résultats, s'assurer de la confidentialité des données, s'assurer que chacun des participants connaît les buts de la recherche à laquelle il participe. Nous avons obtenu l'appui de la direction pour faciliter l'accès aux ressources statistiques et humaines du collège.

7. LA STRATÉGIE D'ANALYSE

Une fois les entrevues et les questionnaires complétés, une compilation dans un chiffrier électronique permettra de convertir les données brutes en pourcentage et de les illustrer par des graphiques pour en faciliter la comparaison et l'analyse. À l'instar de Deslauriers (1991), nous sommes d'avis que c'est dans l'analyse des données que réside l'effort du chercheur pour faire des liens à travers les faits accumulés. Au chapitre suivant, une analyse des résultats sera effectuée et des recommandations seront formulées.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Les données à analyser proviennent de trois principales sources; a) les statistiques, b) les questionnaires et c) les entrevues. Nous avons donc séparé ce chapitre en fonction de ces trois sources de données.

1. LES STATISTIQUES

Les statistiques comportent quatre sections en plus des graphiques d'analyse. La source des données provient du SRAM Profil Scolaire des Étudiants par Programme (PSEP), version 1.4. Les requêtes ont été effectuées en janvier et en février 2005. Les critères de sélection de données ont été standardisés afin d'en assurer la constance. En effet pour toutes les requêtes nous avons choisi la population 'A', c'est-à-dire les élèves qui à leur inscription provenaient du secondaire. Nous n'avons pas fait de distinction de sexe. On peut retrouver les données statistiques recueillies à l'annexe B.

1.1 Le programme de technique de l'informatique du Cégep de Saint-Hyacinthe vs le même programme des autres collèges du SRAM.

Le tableau 1 illustre le taux de diplomation des élèves du programme de technique de l'informatique qui à leur inscription, provenaient du secondaire. Il ne rapporte que les étudiants qui ont réussi à obtenir leur diplôme en six sessions. Nous avons comparé plus spécifiquement les élèves du cégep de Saint-Hyacinthe à ceux des collèges affiliés au SRAM.

Tableau 1 - Taux de diplomation en informatique Saint-Hyacinthe vs SRAM

Cohorte	Groupe	MGS (%)	Écart	Nombre	Taux (%)
Aut-1994	SRAM	75,2	5,6	803	16,6
Aut-1994	St Hyacinthe	73,6	5,4	32	18,8
Aut-1995	SRAM	75,5	5,5	935	17,0
Aut-1995	St Hyacinthe	75,1	5,3	39	23,1
Aut-1996	SRAM	76,2	5,9	1115	17,0
Aut-1996	St Hyacinthe	78,0	5,7	40	22,5
Aut-1997	SRAM	77,3	5,9	1343	20,6
Aut-1997	St Hyacinthe	77,8	5,7	72	22,2
Aut-1998	SRAM	77,1	5,6	1467	21,7
Aut-1998	St Hyacinthe	77,4	5,5	59	33,9
Aut-1999	SRAM	77,9	5,6	1398	26,0
Aut-1999	St Hyacinthe	78,4	5,5	43	25,6
Aut-2000	SRAM	78,5	5,5	1039	30,3
Aut-2000	St Hyacinthe	77,3	6,3	40	27,5
Aut-2001	SRAM	78,0	5,7	953	25,6
Aut-2001	St Hyacinthe	79,2	5,4	35	40,0
Aut-2002	SRAM	78,0	5,6	722	N.D.
Aut-2002	St Hyacinthe	78,5	6,0	22	N.D.
Aut-2003	SRAM	78,2	5,8	566	N.D.
Aut-2003	St Hyacinthe	79,5	6,8	20	N.D.

À l'intérieur du tableau 1, nous retrouvons la cohorte qui représente la session d'inscription au programme de technique de l'informatique, les groupes représentés sont le SRAM c'est-à-dire l'ensemble des collèges affiliés à ce service et le cégep de Saint-Hyacinthe. MGS signifie la moyenne générale du secondaire pour les groupes cités précédemment et la colonne suivante affiche l'écart type correspondant. Ces deux données proviennent du tableau du SRAM "p1.2 La moyenne générale du secondaire (MGS): distribution, valeur moyenne et écart-type" et portant les numéros de requête 428570 et 428573.

La colonne nombre représente le nombre d'inscrits au programme technique de l'informatique qui provenaient du secondaire et ce, peu importe le sexe. Le taux représente le pourcentage de diplômés en informatique six sessions après l'inscription. Ces deux données proviennent du tableau du SRAM "p4.1 Taux de diplomation dans le programme initial" et portant les numéros de requête 428570 et 428573.

Il est à noter que les diplômés des cohortes 2002 et 2003 sont non disponibles d'où la mention N.D., car ils n'ont évidemment pas encore gradué. Un fait à remarquer est que le taux de diplomation du cégep de Saint-Hyacinthe est plus élevé pour la cohorte Aut-2001 mais nous pouvons aussi remarquer que la moyenne générale du secondaire l'est aussi un peu plus. Il est probablement trop tôt pour prétendre à une augmentation durable du taux de diplomation mais il sera intéressant de vérifier si cette tendance se maintiendra durant les années à venir. Nous pouvons donc conclure que le cégep de Saint-Hyacinthe a un comportement comparable à celui des autres collèges du SRAM.

1.2 Le programme de technique de l'informatique du Cégep de Saint-Hyacinthe vs le programme de techniques administratives du Cégep de Saint-Hyacinthe.

Le tableau 2 illustre le taux de diplomation des élèves des programmes de technique de l'informatique et de technique administrative qui à leur inscription, provenaient du secondaire. Il ne rapporte que les étudiants qui ont réussi à obtenir leur diplôme en six sessions. Les élèves des deux techniques provenaient uniquement du cégep de Saint-Hyacinthe.

Tableau 2 - Taux de diplomation à Saint-Hyacinthe informatique vs administration

Cohorte	Groupe	MGS (%)	Écart	Nombre	Taux (%)
Aut-1994	Administration	75,6	5,9	84	17,9
Aut-1994	Informatique	73,6	5,4	32	18,8
Aut-1995	Administration	75,9	5,5	98	25,5
Aut-1995	Informatique	75,1	5,3	39	23,1
Aut-1996	Administration	74,9	5,8	69	23,2
Aut-1996	Informatique	78,0	5,7	40	22,5
Aut-1997	Administration	77,4	6,2	93	36,6
Aut-1997	Informatique	77,8	5,7	72	22,2
Aut-1998	Administration	76,8	5,7	81	27,2
Aut-1998	Informatique	77,4	5,5	59	33,9
Aut-1999	Administration	76,2	6,8	56	30,4
Aut-1999	Informatique	78,4	5,5	43	25,6
Aut-2000	Administration	76,0	6,8	46	34,8
Aut-2000	Informatique	77,3	6,3	40	27,5
Aut-2001	Administration	76,8	4,8	35	28,6
Aut-2001	Informatique	79,2	5,4	35	40,0
Aut-2002	Administration	78,3	5,4	25	N.D.
Aut-2002	Informatique	78,5	6,0	22	N.D.
Aut-2003	Administration	81,1	4,1	17	N.D.
Aut-2003	Informatique	79,5	6,8	20	N.D.

À l'intérieur du tableau 2, nous retrouvons la cohorte qui représente la session d'inscription au programme de technique administrative, les groupes représentés sont le programme de technique administrative et le programme de technique de l'informatique. MGS signifie la moyenne générale du secondaire pour les groupes cités précédemment et la colonne suivante affiche l'écart type correspondant. Pour technique administrative, ces deux données proviennent du tableau du SRAM "p1.2

La moyenne générale du secondaire (MGS): distribution, valeur moyenne et écart-type" et portant les numéros de requête 431868 et 431870. Pour technique de l'informatique, la même source est la même que pour le tableau 1.

La colonne nombre représente le nombre d'inscrits aux programmes technique administrative et de l'informatique qui provenaient du secondaire et ce, peu importe le sexe. Le taux représente le pourcentage de diplômés en technique administrative et en technique de l'informatique, six sessions après l'inscription. Pour technique administrative, ces deux données proviennent du tableau du SRAM "p4.1 Taux de diplomation dans le programme initial" et portant les numéros de requête 431868 et 431870. Pour technique de l'informatique, la même source est encore la même que pour le tableau 1.

Il est à noter que les diplômés des cohortes 2002 et 2003 sont non disponibles d'où la mention N.D., car ils n'ont évidemment pas encore gradué. Un fait à remarquer est que le taux de diplomation ne varie pas très significativement entre les élèves des deux techniques. Nous pouvons facilement observer par contre une baisse importante de clientèle mais la moyenne générale du secondaire conserve tout de même une légère tendance à la hausse.

1.3 Le programme de technique de l'informatique du Cégep de Saint-Hyacinthe vs le programme de mécanique du bâtiment du Cégep de Saint-Hyacinthe.

Le tableau 3 illustre le taux de diplomation des élèves des programmes de technique de l'informatique et de technique de la mécanique du bâtiment qui à leur inscription, provenaient du secondaire. Il ne rapporte que les étudiants qui ont réussi à obtenir leur diplôme en six sessions. Les élèves des deux techniques provenaient uniquement du cégep de Saint-Hyacinthe.

Tableau 3 - Taux de diplomation à Saint-Hyacinthe informatique vs mécanique du bâtiment

Cohorte	Groupe	MGS (%)	Écart	Nombre	Taux (%)
Aut-1994	Méc. bâtiment	72,8	5,0	14	7,1
Aut-1994	Informatique	73,6	5,4	32	18,8
Aut-1995	Méc. bâtiment	74,5	4,5	16	12,5
Aut-1995	Informatique	75,1	5,3	39	23,1
Aut-1996	Méc. bâtiment	75,5	5,8	13	15,4
Aut-1996	Informatique	78,0	5,7	40	22,5
Aut-1997	Méc. bâtiment	81,0	8,3	6	50,0
Aut-1997	Informatique	77,8	5,7	72	22,2
Aut-1998	Méc. bâtiment	75,8	4,8	13	30,8
Aut-1998	Informatique	77,4	5,5	59	33,9
Aut-1999	Méc. bâtiment	76,1	4,6	13	30,8
Aut-1999	Informatique	78,4	5,5	43	25,6
Aut-2000	Méc. bâtiment	75,3	5,2	19	26,3
Aut-2000	Informatique	77,3	6,3	40	27,5
Aut-2001	Méc. bâtiment	73,4	5,1	10	20,0
Aut-2001	Informatique	79,2	5,4	35	40,0
Aut-2002	Méc. bâtiment	72,9	5,4	17	N.D.
Aut-2002	Informatique	78,5	6,0	22	N.D.
Aut-2003	Méc. bâtiment	73,6	5,7	17	N.D.
Aut-2003	Informatique	79,5	6,8	20	N.D.

Au niveau du tableau 3, nous retrouvons la cohorte qui représente la session d'inscription au programme de technique de la mécanique du bâtiment, les groupes représentés sont le programme de la mécanique du bâtiment et le programme de technique de l'informatique. MGS signifie la moyenne générale du secondaire pour les groupes cités précédemment et la colonne suivante affiche l'écart type correspondant. Pour la technique de la mécanique du bâtiment, ces deux données proviennent du tableau du SRAM "p1.2 La moyenne générale du secondaire (MGS): distribution, valeur moyenne et écart-type" et portant les numéros de requête 431871 et 431872. Pour la technique de l'informatique c'est la même source de données que le tableau 1.

La colonne nombre représente le nombre d'inscrits aux programmes techniques de la mécanique du bâtiment et de l'informatique qui provenaient du secondaire et ce, peu importe le sexe. Le taux représente le pourcentage de diplômés en techniques de la mécanique du bâtiment et de l'informatique, six sessions après l'inscription. Pour technique de la mécanique du bâtiment, ces deux données proviennent du tableau du SRAM "p4.1 Taux de diplomation dans le programme initial" et portant les numéros de requête 431871 et 431872. Pour la technique de l'informatique c'est encore la même source que le tableau 1.

Il est à noter que les diplômés des cohortes 2002 et 2003 sont non disponibles d'où la mention N.D., car ils n'ont évidemment pas encore gradué. Un fait à remarquer est que le taux de diplomation des élèves de technique de mécanique du bâtiment varie assez drastiquement pouvant passer de 7,1 % à 50 % mais ces variations correspondent significativement avec les variations de la MGS.

1.4 Le programme de technique de l'informatique du Cégep de Saint-Hyacinthe vs le même programme pour un groupe témoin de six autres cégeps.

Le tableau 4 illustre le taux de diplomation des élèves des programmes de technique de l'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe et de 6 autres collèges qui à leur inscription, provenaient du secondaire. Il ne rapporte que les étudiants qui ont réussi à obtenir leur diplôme en six sessions. Le groupe témoin est composé des collèges de Victoriaville, de Drummondville, de Sorel-Tracy, de Lévis-Lauzon, André-Laurendeau et de Shawinigan.

Tableau 4 - Taux de diplomation de Saint-Hyacinthe en technique de l'informatique vs groupe témoin de 6 autres collèges en technique de l'informatique

Cohorte	Groupe	MGS (%)	Écart	Nombre	Taux (%)
Aut-1994	Groupe	74,7	5,6	150	16,7
Aut-1994	St Hyacinthe	73,6	5,4	32	18,8
Aut-1995	Groupe	75,1	5,5	187	24,1
Aut-1995	St Hyacinthe	75,1	5,3	39	23,1
Aut-1996	Groupe	75,7	6,5	267	20,2
Aut-1996	St Hyacinthe	78,0	5,7	40	22,5
Aut-1997	Groupe	77,4	6,0	276	23,9
Aut-1997	St Hyacinthe	77,8	5,7	72	22,2
Aut-1998	Groupe	76,6	5,9	303	22,8
Aut-1998	St Hyacinthe	77,4	5,5	59	33,9
Aut-1999	Groupe	77,8	5,9	253	24,9
Aut-1999	St Hyacinthe	78,4	5,5	43	25,6
Aut-2000	Groupe	78,7	6,3	150	36,0
Aut-2000	St Hyacinthe	77,3	6,3	40	27,5
Aut-2001	Groupe	77,8	5,7	179	21,8
Aut-2001	St Hyacinthe	79,2	5,4	35	40,0
Aut-2002	Groupe	78,7	5,5	135	N.D.
Aut-2002	St Hyacinthe	78,5	6,0	22	N.D.
Aut-2003	Groupe	78,7	5,5	92	N.D.
Aut-2003	St Hyacinthe	79,5	6,8	20	N.D.

Dans le tableau 4, nous retrouvons la cohorte qui représente la session d'inscription au programme de technique de l'informatique, les groupes représentés sont le programme technique de l'informatique du cégep de St Hyacinthe et le même programme pour le groupe témoin. MGS signifie la moyenne générale du secondaire pour les groupes cités précédemment et la colonne suivante affiche l'écart type correspondant. Pour le groupe témoin, ces deux données proviennent du tableau du

SRAM "p1.2 La moyenne générale du secondaire (MGS): distribution, valeur moyenne et écart-type" et portant les numéros de requête 431860 et 431862. Pour le cégep de Saint-Hyacinthe c'est la même source de données que le tableau 1.

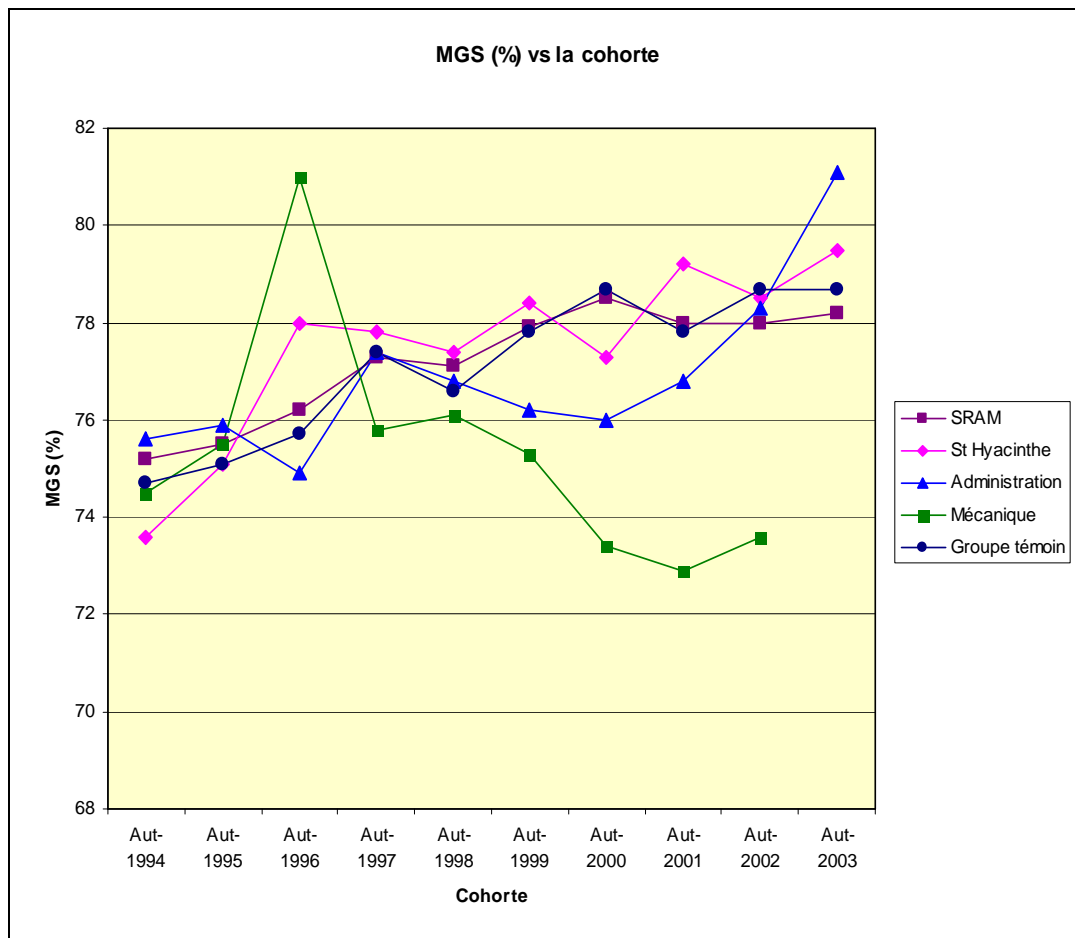
La colonne nombre représente le nombre d'inscrits au programme de technique de l'informatique qui provenaient du secondaire et ce, peu importe le sexe. Le taux représente le pourcentage de diplômés en technique de l'informatique six sessions après l'inscription. Pour le groupe témoin, ces deux données proviennent du tableau du SRAM "p4.1 Taux de diplomation dans le programme initial" et portant les numéros de requête 431860 et 431862. Pour le cégep de Saint-Hyacinthe c'est la même source de données que le tableau 1.

Il est noter que les diplômés des cohortes 2002 et 2003 sont non disponibles d'où la mention N.D., car ils n'ont évidemment pas encore gradué. Un fait à constater est que le taux de diplomation du cégep de Saint-Hyacinthe suit sensiblement celui du groupe témoin.

1.5 La comparaison de la moyenne générale du secondaire (MGS) pour chacun des groupes visés en fonction de l'année de la cohorte.

Le graphique 1 illustre l'évolution de la moyenne générale du secondaire (MGS) en fonction des années de cohorte pour chacun des cinq groupes étudiés dans ce chapitre.

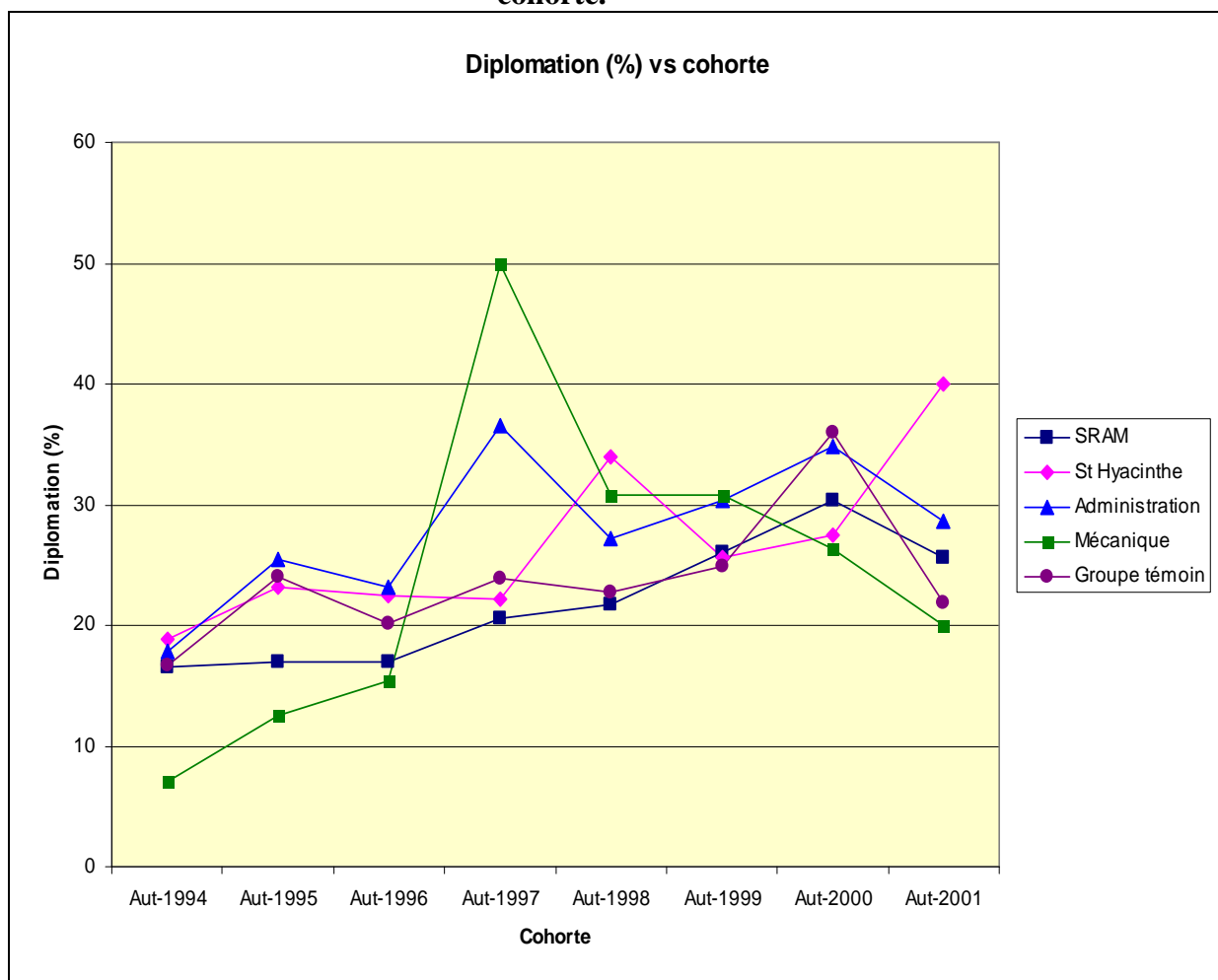
Graphique 1 - Évolution de la moyenne générale du secondaire en fonction de l'année de la cohorte



L'axe des ordonnées représente la moyenne générale du secondaire et celle des abscisses, l'année de la cohorte. La légende spécifie le motif identifiant chacun des groupes. Pour tous les groupes sauf pour la technique de mécanique du bâtiment, nous dénotons une légère augmentation de la moyenne générale du secondaire. Nous pouvons également remarquer les écarts de variation plus marqués pour la technique de mécanique du bâtiment.

1.6 La comparaison du taux de diplomation pour chacun des groupes visés en fonction de l'année de la cohorte.

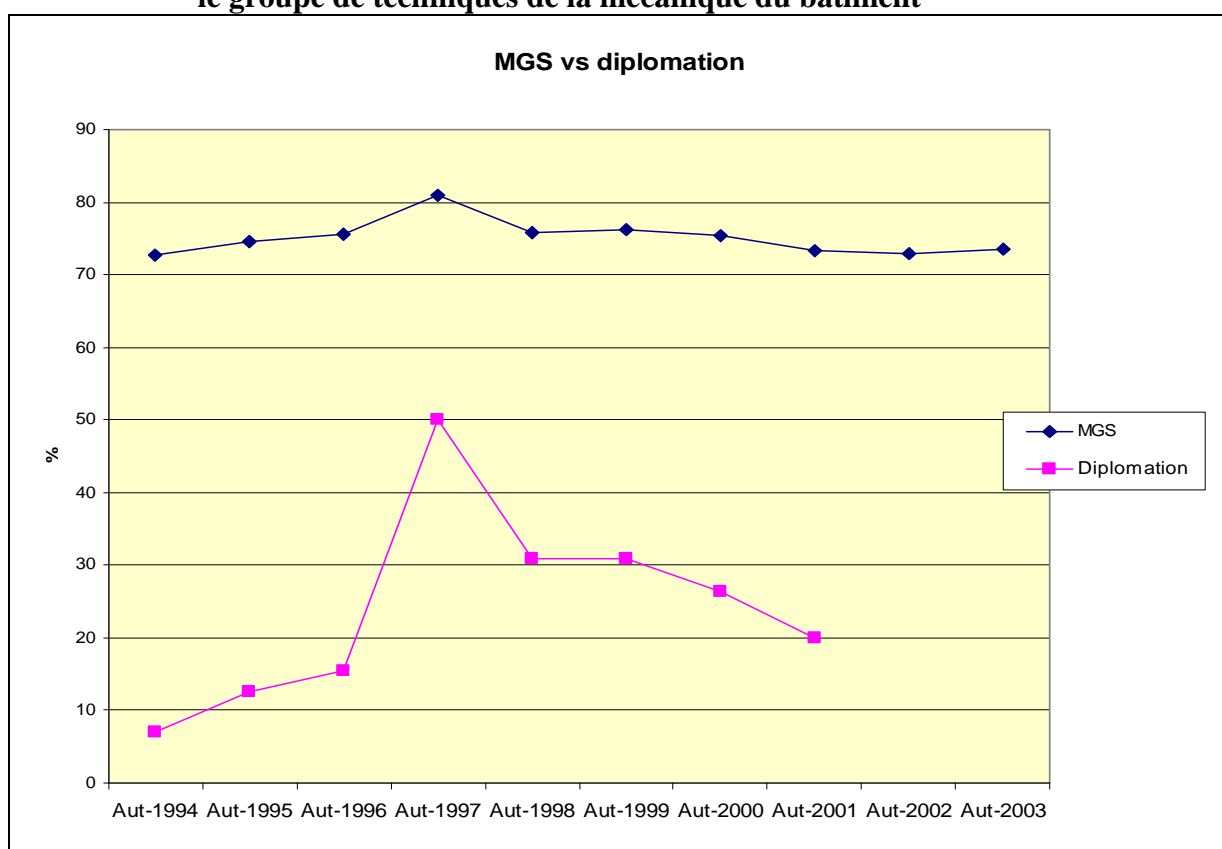
Graphique 2 - Évolution du taux de diplomation en fonction de l'année de la cohorte.



L'axe des ordonnées représente le taux de diplomation et celle des abscisses, l'année de la cohorte. La légende spécifie le motif identifiant chacun des groupes. Pour tous les groupes, nous notons une légère augmentation du taux de diplomation. Nous pouvons remarquer les écarts de variation plus marqués pour la technique de mécanique du bâtiment.

En analysant ces deux graphiques, nous pouvons remarquer une tendance à l'augmentation du taux de diplomation. Nous pouvons aussi observer que les variations de la MGS semblent influencer celles du taux de diplomation. Cette observation est plus évidente pour la technique de mécanique du bâtiment, tel qu'illustré par le graphique 3.

Graphique 3 - Comparaison de la MGS en fonction du taux de diplomation pour le groupe de techniques de la mécanique du bâtiment



L'axe des ordonnées du graphique 3 représente l'échelle de pourcentage de la MGS et du taux de diplomation et celle des abscisses, l'année de la cohorte. La légende spécifie le motif identifiant la MGS et le taux de diplomation. Nous pouvons remarquer les écarts de variation du taux de diplomation suivent celles de la MGS pour la technique de mécanique du bâtiment. Pour les autres groupes nous pourrions observer la même situation mais la variation serait moins évidente.

2. Les questionnaires

Les questionnaires sont recoupés en trois sections soit une pour chacune des trois années que comporte le programme de technique de l'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe. À l'intérieur de chacune de ces sections une subdivision a été faite pour correspondre aux divisions retrouvées sur les questionnaires.

2.1 Le groupe de première année

Ce groupe représente tous les étudiants de première année inscrits, au moment de répondre au questionnaire, dans le programme de technique de l'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe.

2.1.1 *Les Renseignements généraux*

Ce groupe est composé de 28 répondants. À l'inscription en première année, 68 % avaient 18 ans et moins, cependant 39 % avaient entrepris des études dans un autre programme avant de s'inscrire en informatique. Finalement, 61 % prétendent qu'ils choisiront la voie de sortie réseautique plutôt que programmation.

Nous pouvons voir au tableau 5 que 60 % des répondants ne mettent pas plus de quatre heures par semaine pour étudier.

Tableau 5 - Nombre d'heures accordées aux études par semaine

Nombre d'heures	Nombre d'étudiants	Taux (%)
Moins de 1h	0	0
Entre 1h et 2h	6	21
Entre 3h et 4h	11	39
Entre 5h et 6h	7	25
Plus de 7h	4	15
Total	28	100

Dans le tableau 5, sur un total de 28 étudiants de première année, nous comptons six étudiants qui consacrent une à deux heures par semaine à leurs études ou 21 % de l'ensemble; nous notons également que 11 étudiants ou 39 % du total dédient trois à quatre heures par semaine à leurs études, ils semblent former le groupe le plus nombreux. Sept étudiants ou 25 % étudient entre cinq et six heures par semaine et finalement nous ne comptons que quatre étudiants ou 15 % qui consacrent plus de 7 heures par semaine à approfondir les notions apprises aux cours.

En faisant des regroupements, nous pourrions évaluer à 60 % le nombre d'étudiants consacrant moins de quatre heures par semaine à leurs études.

Une proportion de 79 % occupe un emploi rémunéré pendant leurs études, la répartition se retrouve au tableau 6 plus bas

Tableau 6 - Nombre d'heures par semaine accordées au travail rémunéré

Nombre d'heures	Nombre d'étudiants	Taux (%)
Ne travaille pas	5	18
Moins de 10h	7	25
Entre 11h et 15h	6	21
Entre 16h et 20h	7	25
Plus de 20h	3	11
Total	28	100

Dans le tableau 6, nous pouvons lire le nombre d'heures que le groupe de 28 étudiants de première année consacre au travail rémunéré. Cinq étudiants ne travaillent pas durant leurs études ce qui représente 18 % du total; sept étudiants travaillent moins de dix heures (25 %) et six autres (21 %) travaillent entre onze et quinze heures par semaine. Sept étudiants (25 %) avouent travailler entre seize et vingt heures par semaine et trois étudiants (11 %) ont un emploi qui occupe plus de

vingt heures de leur semaine. Si nous faisons des regroupements, nous pouvons évaluer à 82 % le nombre total d'étudiants qui doivent assumer de nombreuses heures de travail rémunéré à chaque semaine dont 57 % y consacrent plus de onze heures. Ces heures grugent probablement les heures disponibles pour les études. Comme les étudiants ont trente heures de cours par semaine et si nous ajoutons à ce total quinze heures de travail, les heures de sommeil, les heures de repas, de déplacement et par exemple dix heures d'études personnelles pour des travaux reliés à leurs cours, nous pouvons voir se dessiner un horaire hebdomadaire bien rempli.

Dans le tableau 7 nous faisons le parallèle entre le nombre d'heures consacrées aux études et le nombre d'heures dédiées au travail rémunéré.

Tableau 7 - Nombre d'heures par semaine accordées au travail rémunéré vs le nombre moyen d'heures accordées aux études

Nombre d'heures	Nombre d'étudiants	Nombre moyen d'heures accordées aux études
Ne travaille pas	5	De 3h à 4h
Moins de 10h	7	De 5h à 6h
Entre 11h et 15h	6	De 3h à 4h
Entre 16h et 20h	7	De 5h à 6h
Plus de 20h	3	De 5h à 6h

Dans le tableau 7, nous pouvons lire que les 5 étudiants qui n'ont pas de travail rémunéré accordent entre 3 et 4 heures à leurs études, ceux qui travaillent moins de 10 heures en accordent 5 à 6 heures, ceux qui travaillent de 11 à 15 heures étudient entre 3 et 4 heures, le groupe qui travaille de 16 à 20 heures et ceux qui travaillent plus de 20 heures passent de 5 à 6 heures aux études. Nous pouvons donc conclure que le travail rémunéré ne semble pas influencer le temps passé à étudier.

2.1.2 Le Programme

Le tableau 8 décrit le degré de satisfaction du groupe des 28 étudiants de première année par rapport au programme en technique de l'informatique.

Tableau 8 - Degré de satisfaction par rapport au programme

Programme	Désaccord (%)		Accord (%)	
	1	2	3	4
1=totalement en désaccord, 2=moyennement en désaccord 3=moyennement en accord, 4=totalement en accord				
Je comprends les objectifs du programme	0	4	36	60
Le programme m'a été bien expliqué avant de m'y inscrire	7	14	43	36
Les exigences du programme correspondent à ce que je m'en attendais	0	11	39	50
Le contenu du programme correspond à mes attentes.	4	14	43	39
L'ordre dans lequel les cours sont offerts est logique	4	4	35	57
Ce qui est enseigné dans les cours correspond à ce qui est annoncé dans les plans de cours	0	7	25	68
J'ai l'impression que les professeurs impliqués dans le programme forment une équipe de travail	0	14	39	47
Les professeurs montrent les liens entre leurs cours et les objectifs du programme	0	11	50	39
Les professeurs situent le rôle de leurs cours parmi les autres cours du programme	0	32	46	22
Les habiletés acquises dans un cours sont réutilisées dans d'autres cours	0	4	50	46
Il est possible de voir un lien commun entre les cours	0	0	54	46

Dans le tableau 8 nous retrouvons les énoncés à gauche et à droite la proportion de répondants selon l'échelle qui varie de 1 à 4.

La majorité est moyennement en accord ou totalement en accord avec les énoncés. Par contre nous pouvons dénoter une plus grande insatisfaction pour l'énoncé suivant: "Les professeurs situent le rôle de leurs cours parmi les autres cours du programme" où il y a 32 % moyennement en désaccord et 46 % qui sont moyennement en accord.

2.1.3 *La charge de travail*

Nous avons interrogé le groupe des 28 élèves de première année pour connaître leur perception face à la charge de travail du programme en informatique.

Parmi eux 25 % étaient totalement en accord que le niveau de difficulté des cours est adéquat, 67 % se classaient moyennement en accord, 4 % étaient moyennement en désaccord et 4 % affirmaient être totalement en désaccord.

Dans le même groupe 7 % se disent totalement en accord avec le fait que la charge de travail scolaire en dehors des cours est équilibrée d'un trimestre à l'autre, 36 % sont moyennement d'accord, 54 % sont moyennement en désaccord et finalement 3 % sont complètement en désaccord.

De plus, 14 % sont complètement en accord pour trouver que la charge de travail dans le programme n'est pas exagérée, 50 % sont moyennement d'accord, 32 % étaient moyennement en désaccord et 4 % complètement en désaccord.

2.1.4 *La profession*

Nous avons interrogé le groupe des 28 élèves de première année pour connaître leur perception face à la profession d'informaticien.

Parmi eux 21 % étaient totalement en accord pour affirmer qu'ils connaissent les métiers et professions auxquels ils ont accès avec ce programme, 68 % se classaient moyennement en accord, 7 % étaient moyennement en désaccord et 4 % affirmaient être totalement en désaccord.

Face à l'énoncé : Je suis capable d'identifier les compétences développées dans les cours du programme, 32 % se disaient totalement en accord, 64 % étaient

moyennement en accord, 4 % étaient moyennement en désaccord et aucun n'avouait être totalement en désaccord.

2.1.5 *Le développement personnel et professionnel*

Le même groupe a été interrogé afin de connaître leur perception en rapport avec le développement personnel et professionnel que leur fait acquérir le programme.

En leur demandant si leur formation leur permet d'adapter leur conduite pour répondre aux besoins de l'employeur ou du client, 36 % sont totalement en accord, 39 % sont moyennement en accord, 21 % sont moyennement en désaccord et 4 % sont totalement en désaccord.

Parmi les répondants, 29 % sont totalement en accord pour prétendre que leur formation les prépare à tenir compte des idées de leurs collègues quand ils travaillent en équipe, 64 % sont moyennement en accord, 7 % sont moyennement en désaccord et aucun n'est totalement en désaccord.

En rapport avec la phrase : Ma formation me permet de développer mon sens de l'initiative, 50 % sont totalement en accord, 39 % sont moyennement en accord, 11 % sont moyennement en désaccord et aucun n'est totalement en désaccord.

Finalement, 28 % sont totalement en accord pour affirmer que leur formation leur permet de comprendre les enjeux éthiques liés à leur profession, 50 % sont moyennement en accord, 18 % sont moyennement en désaccord et 4 % sont totalement en désaccord.

2.1.6 Les méthodes pédagogiques

Le groupe a été questionné pour connaître leur appréciation des méthodes pédagogiques employées dans le programme.

Tableau 9 - Degré de satisfaction face aux méthodes pédagogiques

méthodes pédagogiques	Désaccord (%)		Accord (%)	
	1	2	3	4
1=totalement en désaccord, 2=moyennement en désaccord 3=moyennement en accord, 4=totalement en accord				
Les professeurs en général, préparent bien leurs cours	4	10	57	29
Les exercices et les travaux pratiques demandés dans les cours me semblent essentiels à ma formation.	0	22	32	46
Les professeurs expliquent avec clarté la matière enseignée.	0	22	64	14
Les professeurs expliquent clairement les travaux à réaliser.	4	25	57	14
Globalement, je suis satisfait de la qualité de l'enseignement dans les cours du programme.	0	14	61	25
Les professeurs sont disponibles en dehors des heures de cours.	0	7	43	50
Les méthodes utilisées permettent de développer les habiletés requises pour ma formation.	0	0	64	36
Les professeurs font régulièrement des liens entre les connaissances déjà vues et la nouvelle matière.	0	4	53	43
Dans les cours, les professeurs nous font réaliser des tâches représentatives de notre domaine de formation.	0	18	39	43
Lorsque les professeurs me font réaliser des tâches complexes, ils explicitent les liens entre les différentes étapes de réalisation.	7	14	61	18
Dans les cours, nous faisons suffisamment d'exercices en vue d'apprendre à appliquer les connaissances.	4	11	46	39
Les professeurs me préparent bien à la réussite des épreuves finales dans les cours (examen, travail, projet).	4	4	57	35
Les professeurs rendent leurs cours intéressants.	7	29	39	25
Les exercices ou les projets à faire dans les cours présentent des défis stimulants.	0	36	46	18

Dans le tableau 9, nous retrouvons les énoncés à gauche et à droite la proportion de répondants selon l'échelle allant de 1 à 4.

La majorité est moyennement en accord ou totalement en accord avec les énoncés. Par contre nous pouvons dénoter une plus grande insatisfaction pour

l'énoncé suivant: " Les exercices ou les projets à faire dans les cours présentent des défis stimulants" où il y a 36 % moyennement en désaccord et 46 % qui sont moyennement en accord. Seulement 18 % sont totalement en accord. Il y aurait certainement lieu d'améliorer les exercices faits en classe. Nous observons que 7 % des élèves sont totalement en désaccord et 29 % sont moyennement en désaccord avec l'énoncé suivant: "Les professeurs rendent leur cours intéressant" Il y aurait place à l'amélioration puisque 36 % des étudiants trouvent les cours plus ou moins intéressants.

2.1.7 L'évaluation des apprentissages

Le groupe fut interrogé pour connaître leur satisfaction face à l'évaluation des apprentissages.

Tableau 10 - Degré de satisfaction face à l'évaluation des apprentissages

évaluation des apprentissages	Désaccord (%)		Accord (%)	
	1	2	3	4
1=totalement en désaccord, 2=moyennement en désaccord 3=moyennement en accord, 4=totalement en accord				
Les examens et les travaux favorisent les apprentissages.	4	4	56	36
Les commentaires des professeurs (écrits et verbaux), lors de la correction des travaux et des examens, aident à corriger nos erreurs.	0	21	36	43
Les professeurs fournissent, sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui permettaient de se réajuster immédiatement.	0	21	43	36
Les diverses évaluations correspondent à ce qui est annoncé dans les plans de cours.	0	0	46	54
Les examens et les travaux couvrent les aspects importants des cours.	0	0	54	46
Les évaluations comportent des tâches représentatives des apprentissages effectués durant les cours.	0	4	46	50
Les critères de correction des examens et des travaux sont clairs.	0	7	43	50
Les critères de correction sont précisés à l'avance.	4	11	46	39
Je perçois que les professeurs sont justes dans leurs corrections.	0	11	43	46

Au tableau 10 nous retrouvons les énoncés à gauche et à droite la proportion de répondants selon l'échelle allant de 1 à 4.

La majorité est moyennement en accord ou totalement en accord avec les énoncés. Par contre nous pouvons dénoter une plus grande insatisfaction pour les énoncés suivants: " Les commentaires des professeurs (écrits et verbaux), lors de la correction des travaux et des examens, aident à corriger nos erreurs." et "Les professeurs fournissent, sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui permettent de se réajuster immédiatement" où il y a pour chacun, 21 % des répondants moyennement en désaccord. Il y aurait certainement lieu d'améliorer les commentaires concernant les évaluations.

2.1.8 *L'engagement des professeurs*

Le même groupe a été interrogé afin de connaître leur appréciation face à l'engagement des professeurs.

La première question leur demandait si les professeurs connaissent bien leur matière, 54 % sont totalement en accord, 39 % sont moyennement en accord, 7 % sont moyennement en désaccord et aucun n'est totalement en désaccord.

Parmi les répondants, 50 % sont totalement en accord pour prétendre qu'ils sentent que les professeurs sont impliqués dans leur domaine professionnel, 43 % sont moyennement en accord, 7 % sont moyennement en désaccord et aucun n'est totalement en désaccord.

Devant l'affirmation : "Je perçois que les professeurs croient aux professions reliées à mon programme", 61 % sont totalement en accord, 32 % sont moyennement

en accord, 7 % sont moyennement en désaccord et aucun n'est totalement en désaccord.

Finalement, 47 % sont totalement en accord pour affirmer qu'ils sentent que leurs professeurs sont intéressés par leur enseignement, 39 % sont moyennement en accord, 14 % sont moyennement en désaccord et aucun n'est totalement en désaccord.

2.1.9 *L'atmosphère du programme*

Le groupe fut interrogé pour connaître leur satisfaction face à l'atmosphère du programme.

Tableau 11 - Degré de satisfaction face à l'atmosphère du programme

atmosphère du programme	Désaccord (%)		Accord (%)	
	1	2	3	4
1=totalement en désaccord, 2=moyennement en désaccord 3=moyennement en accord, 4=totalement en accord				
Je me suis senti bien accueilli dans le programme.	0	11	43	46
La communication et les relations entre les étudiants et les professeurs sont satisfaisantes.	0	14	39	47
Les professeurs savent créer un climat agréable et propice à l'apprentissage dans les cours.	0	18	43	39
J'ai du plaisir à étudier dans ce programme.	0	7	32	61
Les professeurs se montrent ouverts aux suggestions et aux critiques des étudiants.	0	7	39	54
Les professeurs sont respectueux envers les étudiants.	0	4	25	71
Il est facile de s'intégrer aux autres étudiants du groupe.	0	14	39	47
J'apprécie l'atmosphère qui règne dans les cours.	4	7	39	54

Dans le tableau 11 nous retrouvons les énoncés à gauche et à droite la proportion de répondants selon l'échelle allant de 1 à 4.

La majorité est moyennement en accord ou totalement en accord avec les énoncés. Par contre nous pouvons dénoter une plus grande insatisfaction pour les énoncés suivants: " Je me suis senti bien accueilli dans le programme. " et "La

communication et les relations entre les étudiants et les professeurs sont satisfaisantes " où il y a respectivement, 11 % et 14 % des répondants moyennement en désaccord. Nous pouvons dénoter la même chose pour les énoncés: "Les professeurs savent créer un climat agréable et propice à l'apprentissage dans les cours" et "Il est facile de s'intégrer aux autres étudiants du groupe" où il y a pour respectivement, 18 % et 14 % des répondants moyennement en désaccord. Il y aurait certainement lieu d'améliorer le climat et l'accueil des nouveaux arrivants. Un fait important à noter est que seulement 4 % des répondants disent être moyennement en désaccord avec le fait que les professeurs sont respectueux envers les étudiants, le reste est totalement ou moyennement en accord avec l'énoncé.

2.1.10 *Les ressources matérielles*

Le même groupe a été interrogé afin de connaître leur appréciation face aux ressources matérielles.

La première question leur demandait si les locaux du Collège fréquentés durant la formation sont fonctionnels, 64 % sont totalement en accord, 25 % sont moyennement en accord, 7 % sont moyennement en désaccord et 4 % sont totalement en désaccord.

Parmi les répondants, 61 % sont totalement en accord pour prétendre que les laboratoires d'informatique sont adéquats, 21 % sont moyennement en accord, 11 % sont moyennement en désaccord et 7 % sont totalement en désaccord.

Concernant la phrase : "Les ressources informatiques (logiciels, ordinateurs, équipements) sont à jour", 50 % sont totalement en accord, 39 % sont moyennement en accord, 7 % sont moyennement en désaccord et 4 % sont totalement en désaccord.

Finalement, 64 % sont totalement en accord pour affirmer que les ressources informatiques sont facilement accessibles, 25 % sont moyennement en accord, 4 % sont moyennement en désaccord et 7 % sont totalement en désaccord.

2.1.11 *La perception de leur compétence*

Le même groupe a été interrogé afin de connaître leur perception vis-à-vis de leur compétence.

Une seule question leur demandait si à l'approche de la fin de l'année ils se sentent compétents pour faire face aux exigences de la prochaine année de leur programme d'étude, 32 % sont totalement en accord, 57 % sont moyennement en accord, 7 % sont moyennement en désaccord et 4 % sont totalement en désaccord. Nous pouvons observer que seulement 32 % des répondants sont totalement en accord avec l'énoncé. Il y a certainement lieu d'apporter des améliorations à ce niveau.

2.1.12 *L'appréciation générale du programme*

Le même groupe a été interrogé afin de connaître leur appréciation générale du programme.

La première question leur demandait s'ils sont satisfaits de la formation reçue, 36 % sont totalement en accord, 57 % sont moyennement en accord, 7 % sont moyennement en désaccord et aucun n'est totalement en désaccord.

Parmi les répondants, 47 % sont totalement en accord pour prétendre qu'ils choisiraient le même programme au Cégep de St Hyacinthe, 39 % sont moyennement en accord, 7 % sont moyennement en désaccord et 7 % sont totalement en désaccord.

Devant la phrase : "Je recommanderais à un ami de s'inscrire au Cégep de Saint-Hyacinthe en technique de l'informatique", 36 % sont totalement en accord, 50 % sont moyennement en accord, 10 % sont moyennement en désaccord et 4 % sont totalement en désaccord.

2.2 Le groupe de deuxième année

Ce groupe représente tous les étudiants de deuxième année inscrits, au moment de répondre au questionnaire, dans le programme de technique de l'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe.

2.2.1 Les renseignements généraux

Ce groupe de deuxième année est composé de 20 répondants. À leur inscription en première année, 80 % avaient 18 ans et moins, cependant 25 % avaient entrepris des études dans un autre programme avant de s'inscrire en informatique. Finalement, 65 % prétendent qu'ils choisiront la voie de sortie programmation plutôt que réseautique.

Nous pouvons voir au tableau 12 que 55 % des répondants ne mettent pas plus de six heures par semaine pour étudier.

Tableau 12 - Nombre d'heures accordées aux études par semaine

Nombre d'heures	Nombre d'étudiants	Taux (%)
Moins de 1h	0	0
Entre 1h et 2h	1	5
Entre 3h et 4h	3	15
Entre 5h et 6h	7	35
Plus de 7h	9	45
Total	20	100

Dans le tableau 12, sur un total de 20 étudiants de deuxième année, Nous comptons un étudiant qui consacre environ une à deux heures par semaine à ses études ou 5 % de l'ensemble; nous notons également que 3 étudiants ou 15 % du total dédient trois à quatre heures par semaine à leurs études. Sept étudiants ou 35 % étudient entre cinq et six heures par semaine et finalement nous comptons neuf étudiants ou 45 % qui consacrent plus de 7 heures par semaine à approfondir les notions apprises aux cours. Ils semblent former le groupe le plus élevé et c'est trois fois plus que le groupe de première année qui n'en comptait que 15 %.

En faisant des regroupements, nous pourrions évaluer à 55 % le nombre d'étudiants consacrant six heures et moins par semaine à leurs études. Par contre 95 % étudient plus de deux heures par semaine.

Une proportion de 70 % occupe un emploi rémunéré pendant leurs études, la répartition se retrouve au tableau 13 plus bas.

Tableau 13 - Nombre d'heures par semaine accordées au travail rémunéré

Nombre d'heures	Nombre d'étudiants	Taux (%)
Ne travaille pas	6	30
Moins de 10h	4	20
Entre 11h et 15h	6	30
Entre 16h et 20h	2	10
Plus de 20h	2	10
Total	20	100

Dans le tableau 13, nous pouvons lire le nombre d'heures que le groupe de 20 étudiants de deuxième année consacre au travail rémunéré. Six étudiants ne travaillent pas durant leurs études ce qui représente 30 % du total; quatre étudiants travaillent moins de dix heures (20 %) et six autres (30 %) travaillent entre onze et

quinze heures par semaine. Deux étudiants (10 %) avouent travailler entre seize et vingt heures par semaine et deux étudiants (10 %) ont un emploi qui occupe plus de vingt heures de leur semaine. Si nous faisons des regroupements, nous pouvons évaluer à 50 % la proportion d'étudiants qui occupent un travail rémunéré pendant plus de onze heures à chaque semaine. Ces heures grugent probablement les heures disponibles pour les études. Comme les étudiants ont trente heures de cours par semaine et si nous ajoutons à ce total quinze heures de travail, les heures de sommeil, les heures de repas, de déplacement et par exemple dix heures d'études personnelles pour des travaux reliés à leurs cours, nous pouvons voir se dessiner un horaire hebdomadaire bien rempli.

Dans le tableau 14 nous faisons le parallèle entre le nombre d'heures consacrées aux études et le nombre d'heures dédiées au travail rémunéré.

Tableau 14 - Nombre d'heures par semaine accordées au travail rémunéré vs le nombre moyen d'heures accordées aux études

Nombre d'heures	Nombre d'étudiants	Nombre moyen d'heures accordées aux études
Ne travaille pas	6	Plus de 7 heures
Moins de 10h	4	De 5h à 6h
Entre 11h et 15h	6	De 5h à 6h
Entre 16h et 20h	2	De 5h à 6h
Plus de 20h	2	De 5h à 6h

Dans le tableau 14, nous pouvons lire que les 6 étudiants qui n'ont pas de travail rémunéré accordent plus de 7 heures à leurs études et que ceux qui travaillent passent de 5 à 6 heures aux études. Nous pouvons donc conclure que parmi ceux qui travaillent le nombre d'heures passées à occuper un travail rémunéré ne semble pas influencer le temps passé à étudier. Cependant les étudiants qui n'ont pas de travail

sont un peu plus studieux. Cette constatation diffère du groupe de première année dont les heures d'études ne semblaient pas être influencées par les heures passées au travail.

2.2.2 Le programme

Le tableau 15 décrit le degré de satisfaction du groupe des 20 étudiants de deuxième année par rapport au programme en technique de l'informatique.

Tableau 15 - Degré de satisfaction par rapport au programme

Programme	Désaccord (%)		Accord (%)	
	1	2	3	4
1=totalement en désaccord, 2=moyennement en désaccord 3=moyennement en accord, 4=totalement en accord				
Je comprends les objectifs du programme	0	5	40	55
Le programme m'a été bien expliqué avant de m'y inscrire	5	35	45	15
Les exigences du programme correspondent à ce que je m'en attendais	0	20	75	5
Le contenu du programme correspond à mes attentes.	0	25	60	15
L'ordre dans lequel les cours sont offerts est logique	0	15	60	25
Ce qui est enseigné dans les cours correspond à ce qui est annoncé dans les plans de cours	0	40	40	20
J'ai l'impression que les professeurs impliqués dans le programme forment une équipe de travail	30	10	55	5
Les professeurs montrent les liens entre leurs cours et les objectifs du programme	0	30	65	5
Les professeurs situent le rôle de leurs cours parmi les autres cours du programme	5	40	30	25
Les habiletés acquises dans un cours sont réutilisées dans d'autres cours	0	15	50	35
Il est possible de voir un lien commun entre les cours	0	10	70	20

Dans le tableau 15 nous retrouvons les énoncés à gauche et à droite la proportion de répondants selon l'échelle allant de 1 à 4.

La majorité est moyennement en accord ou totalement en accord avec les énoncés. Par contre nous pouvons dénoter une plus grande insatisfaction pour

l'énoncé suivant: "J'ai l'impression que les professeurs impliqués dans le programme forment une équipe de travail" où il y a 30 % totalement en désaccord et 10 % qui sont moyennement en désaccord. Nous pouvons voir qu'il y a plusieurs énoncés pour lesquels la proportion d'étudiants en désaccord atteint au moins 40 %. Cette proportion est plus élevée que pour le groupe de première année.

2.2.3 *La charge de travail*

Nous avons interrogé le groupe des 20 élèves de deuxième année pour connaître leur perception face à la charge de travail du programme en informatique.

Parmi eux 15 % étaient totalement en accord que le niveau de difficulté des cours est adéquat, 70 % se classaient moyennement en accord, 15 % étaient moyennement en désaccord et aucun n'affirmait être totalement en désaccord. Ceci se compare au groupe de première année.

Dans le même groupe aucun ne se dit totalement en accord avec le fait que la charge de travail scolaire en dehors des cours est équilibrée d'un trimestre à l'autre, 10 % sont moyennement d'accord, 70 % sont moyennement en désaccord et finalement 20 % sont complètement en désaccord. Il y a une nette diminution de la satisfaction par rapport au groupe de première année.

De plus, 5 % sont complètement en accord pour trouver que la charge de travail dans le programme n'est pas exagérée, 50 % sont moyennement d'accord, 40 % étaient moyennement en désaccord et 5 % complètement en désaccord. Encore ici c'est comparable à la première année.

2.2.4 *La profession*

Nous avons interrogé le groupe des 20 élèves de deuxième année pour connaître leur perception face à la profession d'informaticien.

Parmi eux, 25 % étaient totalement en accord pour affirmer qu'ils connaissent les métiers et professions auxquels ils ont accès avec ce programme, 60 % se classaient moyennement en accord, 15 % étaient moyennement en désaccord et aucun n'affirmait être totalement en désaccord. La situation ne varie pas significativement par rapport à la première année.

Face à l'énoncé : Je suis capable d'identifier les compétences développées dans les cours du programme, 25 % se disaient totalement en accord, 65 % étaient moyennement en accord, 10 % étaient moyennement en désaccord et aucun n'avouait être totalement en désaccord. Il n'y a pas de changement significatif par rapport à la première année.

2.2.5 *Le développement personnel et professionnel*

Le même groupe a été interrogé afin de connaître leur perception en rapport avec le développement personnel et professionnel que leur procure le programme.

En leur demandant si leur formation leur permet d'adapter leur conduite pour répondre aux besoins de l'employeur ou du client, 10 % sont totalement en accord, 80 % sont moyennement en accord, 10 % sont moyennement en désaccord et aucun n'est totalement en désaccord. Comparativement à la première année, la proportion des "totalement en accord" a laissé place aux "moyennement en accord", par contre le cumul des deux proportions est demeuré semblable.

Parmi les répondants, 20 % sont totalement en accord pour prétendre que leur formation les prépare à tenir compte des idées de leurs collègues quand ils travaillent en équipe, 55 % sont moyennement en accord, 25 % sont moyennement en désaccord

et aucun n'est totalement en désaccord. Il n'y a pas de changement important avec la première année.

Face à la phrase : Ma formation me permet de développer mon sens de l'initiative, 25 % sont totalement en accord, 35 % sont moyennement en accord, 35 % sont moyennement en désaccord et 5 % sont totalement en désaccord. La proportion des « totalement en accord » a diminué de moitié par rapport aux répondants de première année.

Finalement, 20 % sont totalement en accord pour affirmer que leur formation leur permet de comprendre les enjeux éthiques liés à leur profession, 20 % sont moyennement en accord, 50 % sont moyennement en désaccord et 10 % sont totalement en désaccord. Dans ce cas la proportion des insatisfaits est plus que le double de celle de première année.

2.2.6 Les méthodes pédagogiques

Le groupe a été questionné pour connaître leur appréciation des méthodes pédagogiques employées dans le programme.

Tableau 16 - Degré de satisfaction face aux méthodes pédagogiques

Méthodes pédagogiques	Désaccord (%)		Accord (%)	
	1	2	3	4
1=totalement en désaccord, 2=moyennement en désaccord 3=moyennement en accord, 4=totalement en accord				
Les professeurs en général, préparent bien leurs cours	5	20	70	5
Les exercices et les travaux pratiques demandés dans les cours me semblent essentiels à ma formation.	0	15	40	45
Les professeurs expliquent avec clarté la matière enseignée.	10	25	55	10
Les professeurs expliquent clairement les travaux à réaliser.	10	25	40	25
Globalement, je suis satisfait de la qualité de l'enseignement dans les cours du programme.	5	35	50	10
Les professeurs sont disponibles en dehors des heures de cours.	0	0	50	50
Les méthodes utilisées permettent de développer les habiletés requises pour ma formation.	5	5	65	25
Les professeurs font régulièrement des liens entre les connaissances déjà vues et la nouvelle matière.	10	20	50	20
Dans les cours, les professeurs nous font réaliser des tâches représentatives de notre domaine de formation.	5	5	60	30
Lorsque les professeurs me font réaliser des tâches complexes, ils explicitent les liens entre les différentes étapes de réalisation.	0	50	45	5
Dans les cours, nous faisons suffisamment d'exercices en vue d'apprendre à appliquer les connaissances.	5	35	55	5
Les professeurs me préparent bien à la réussite des épreuves finales dans les cours (examen, travail, projet).	5	15	70	10
Les professeurs rendent leurs cours intéressants.	15	20	60	5
Les exercices ou les projets à faire dans les cours présentent des défis stimulants.	10	20	55	15

Dans le tableau 16 nous retrouvons les énoncés à gauche et à droite la proportion de répondant selon l'échelle allant de 1 à 4.

La majorité est moyennement en accord ou totalement en accord avec les énoncés. Par contre nous pouvons dénoter une plus grande insatisfaction pour

l'énoncé suivant: "Lorsque les professeurs me font réaliser des tâches complexes, ils explicitent les liens entre les différentes étapes de réalisation" où il y a 50 % moyennement en désaccord et 45 % qui sont moyennement en accord. Seulement 5 % sont totalement en accord. Il y aurait certainement lieu d'améliorer les explications des liens entre les étapes de réalisation des exercices faits en classe. Le niveau général de satisfaction concernant les méthodes pédagogiques change peu par rapport à celui de la première année.

2.2.7 L'évaluation des apprentissages

Le groupe fut interrogé pour connaître leur satisfaction face à l'évaluation des apprentissages.

Tableau 17 - Degré de satisfaction face à l'évaluation des apprentissages

évaluation des apprentissages	Désaccord (%)		Accord (%)	
	1	2	3	4
1=totalement en désaccord, 2=moyennement en désaccord 3=moyennement en accord, 4=totalement en accord				
Les examens et les travaux favorisent les apprentissages.	0	15	65	20
Les commentaires des professeurs (écrits et verbaux), lors de la correction des travaux et des examens, aident à corriger nos erreurs.	5	35	40	20
Les professeurs fournissent, sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui permettaient de se réajuster immédiatement.	10	25	50	40
Les diverses évaluations correspondent à ce qui est annoncé dans les plans de cours.	0	10	50	40
Les examens et les travaux couvrent les aspects importants des cours.	0	10	60	30
Les évaluations comportent des tâches représentatives des apprentissages effectués durant les cours.	0	5	70	25
Les critères de correction des examens et des travaux sont clairs.	10	15	55	20
Les critères de correction sont précisés à l'avance.	5	45	35	15
Je perçois que les professeurs sont justes dans leurs corrections.	0	15	70	15

Dans le tableau 17 nous retrouvons les énoncés à gauche et à droite la proportion de répondant selon l'échelle allant de 1 à 4.

La majorité est moyennement en accord ou totalement en accord avec les énoncés. Par contre nous pouvons dénoter une plus grande insatisfaction pour les énoncés suivants: " Les commentaires des professeurs (écrits et verbaux), lors de la correction des travaux et des examens, aident à corriger nos erreurs." et "Les critères de correction sont précisés à l'avance" où il y a respectivement, 35 % et 45 % des répondants moyennement en désaccord. Il y aurait certainement lieu d'améliorer les commentaires concernant les évaluations et les élèves aimeraient connaître à l'avance les critères de correction.

2.2.8 *L'engagement des professeurs*

Le même groupe a été interrogé afin de connaître leur appréciation face à l'engagement des professeurs.

La première question leur demandait si les professeurs connaissent bien leur matière, 30 % sont totalement en accord, 55 % sont moyennement en accord, 10 % sont moyennement en désaccord et 5 % sont totalement en désaccord.

Parmi les répondants, 30 % sont totalement en accord pour prétendre qu'ils sentent que les professeurs sont impliqués dans leur domaine professionnel, 55 % sont moyennement en accord, 5 % sont moyennement en désaccord et 10 % sont totalement en désaccord.

Devant la phrase : "Je perçois que les professeurs croient aux professions reliées à mon programme", 20 % sont totalement en accord, 60 % sont moyennement en accord, 5 % sont moyennement en désaccord et 15 % sont totalement en désaccord.

Finalement, 25 % sont totalement en accord pour affirmer qu'ils sentent que leurs professeurs sont intéressés par leur enseignement, 65 % sont moyennement en accord, aucun n'est moyennement en désaccord et 10 % sont totalement en désaccord.

Pour les quatre questions, comparativement aux réponses des élèves de première année, la proportion des élèves totalement en accord a diminué de moitié pour voir se doubler la proportion des répondants moyennement en accord. Le niveau d'insatisfaits demeure comparable.

2.2.9 *L'atmosphère du programme*

Le groupe fut interrogé pour connaître leur satisfaction face à l'atmosphère du programme.

Tableau 18 - Degré de satisfaction face à l'atmosphère du programme

atmosphère du programme	Désaccord (%)		Accord (%)	
	1	2	3	4
1=totalement en désaccord, 2=moyennement en désaccord 3=moyennement en accord, 4=totalement en accord				
Je me suis senti bien accueilli dans le programme.	0	5	45	50
La communication et les relations entre les étudiants et les professeurs sont satisfaisantes.	0	10	50	40
Les professeurs savent créer un climat agréable et propice à l'apprentissage dans les cours.	0	15	50	35
J'ai du plaisir à étudier dans ce programme.	5	20	30	45
Les professeurs se montrent ouverts aux suggestions et aux critiques des étudiants.	5	10	50	35
Les professeurs sont respectueux envers les étudiants.	0	0	60	40
Il est facile de s'intégrer aux autres étudiants du groupe.	0%	0%	30%	70%
J'apprécie l'atmosphère qui règne dans les cours.	0%	0%	50%	50%

Dans le tableau 18 nous retrouvons les énoncés à gauche et à droite la proportion de répondant selon l'échelle allant de 1 à 4.

La majorité est moyennement en accord ou totalement en accord avec les énoncés. Par contre nous pouvons dénoter une plus grande insatisfaction pour les énoncés suivants: "Les professeurs savent créer un climat agréable et propice à l'apprentissage dans les cours" et "J'ai du plaisir à étudier dans ce programme" où il y a pour respectivement, 15 % et 20 % des répondants moyennement en désaccord. Il y aurait certainement lieu d'améliorer le climat. Un fait important à noter est qu'aucun des répondants dit être en désaccord avec le fait que les professeurs sont respectueux envers les étudiants, le reste est totalement ou moyennement en accord avec l'énoncé. Dans l'ensemble le niveau de satisfaction est semblable à celui de la première année.

2.2.10 *Les ressources matérielles*

Le même groupe a été interrogé afin de connaître leur appréciation face aux ressources matérielles.

La première question leur demandait si les locaux du Collège fréquentés durant la formation sont fonctionnels, 40 % sont totalement en accord, 50 % sont moyennement en accord, 5 % sont moyennement en désaccord et 5 % sont totalement en désaccord.

Parmi les répondants, 40 % sont totalement en accord pour prétendre que les laboratoires d'informatique sont adéquats, 45 % sont moyennement en accord, 10 % sont moyennement en désaccord et 5 % sont totalement en désaccord.

Devant l'affirmation : "Les ressources informatiques (logiciels, ordinateurs, équipements) sont à jour", 45 % sont totalement en accord, 25 % sont moyennement en accord, 25 % sont moyennement en désaccord et 5 % sont totalement en désaccord.

Finalement, 55 % sont totalement en accord pour affirmer que les ressources informatiques sont facilement accessibles, 30 % sont moyennement en accord, 15 % sont moyennement en désaccord et aucun n'est totalement en désaccord.

En résumé pour ces quatre questions les réponses se rapprochent de celles des étudiants de première année.

2.2.11 La perception de leur compétence

Le même groupe a été interrogé afin de connaître leur perception vis-à-vis de leur compétence.

Une seule question leur demandait si à l'approche de la fin de l'année ils se sentent compétents pour faire face aux exigences de la prochaine année de leur programme d'étude, 25 % sont totalement en accord, 60 % sont moyennement en accord, 15 % sont moyennement en désaccord et aucun n'est totalement en désaccord. Nous pouvons observer que seulement 25 % des répondants sont totalement en accord avec l'énoncé. Il y a certainement lieu d'apporter des améliorations à ce niveau. Les proportions d'élèves satisfaits et insatisfaits ne varient pas significativement par rapport à celles de la première année.

2.2.12 L'appréciation générale du programme

Le même groupe a été interrogé afin de connaître leur appréciation générale du programme.

La première question leur demandait s'ils sont satisfaits de la formation reçue, 10 % sont totalement en accord, 60 % sont moyennement en accord, 25 % sont moyennement en désaccord et 5 % sont totalement en désaccord.

Parmi les répondants, 20 % sont totalement en accord pour prétendre qu'ils choisiraient le même programme au Cégep de St Hyacinthe, 50 % sont moyennement en accord, 20 % sont moyennement en désaccord et 10 % sont totalement en désaccord.

Devant l'affirmation : "Je recommanderais à un ami de s'inscrire au Cégep de Saint-Hyacinthe en technique de l'informatique", 15 % sont totalement en accord, 55 % sont moyennement en accord, 15 % sont moyennement en désaccord et 15 % sont totalement en désaccord.

Pour ces trois questions, comparativement aux réponses des élèves de première année, la proportion des élèves totalement en accord a diminué de moitié pour voir se doubler la proportion des répondants moyennement en accord. Le niveau d'insatisfaits demeure comparable.

2.3 Le groupe de troisième année

Ce groupe représente tous les étudiants de troisième année inscrits, au moment de répondre au questionnaire, dans le programme de technique de l'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe.

2.3.1 Les renseignements généraux

Ce groupe de troisième année est composé de 21 répondants. À leur inscription en première année, 86 % avaient 18 ans et moins, cependant 25 % avaient entrepris des études dans un autre programme avant de s'inscrire en informatique. Finalement, 57 % prétendent qu'ils ont choisi la voie de sortie programmation plutôt que réseautique.

Nous pouvons voir au tableau 19 que 81 % des répondants ne mettent pas plus de six heures par semaine pour étudier comparativement à 55 % des répondants de deuxième année qui en faisaient autant.

Tableau 19 - Nombre d'heures accordées aux études par semaine

Nombre d'heures	Nombre d'étudiants	Taux (%)
Moins de 1h	0	0
Entre 1h et 2h	2	9
Entre 3h et 4h	9	43
Entre 5h et 6h	6	29
Plus de 7h	4	19
Total	21	100

Dans le tableau 19, sur un total de 21 étudiants de troisième année, nous comptons deux étudiants qui consacrent environ une à deux heures par semaine à ses études ou 9 % de l'ensemble; nous notons également que 9 étudiants ou 43 % du total dédient trois à quatre heures par semaine à leurs études alors qu'il y en avait que 15 % en deuxième année. Six étudiants ou 29 % étudient entre cinq et six heures par semaine et finalement nous comptons quatre étudiants ou 19 % qui consacrent plus de 7 heures par semaine à approfondir les notions apprises aux cours, soit la moitié moins qu'en deuxième année.

En faisant des regroupements, nous pourrions évaluer à 91 % ceux qui étudient plus de deux heures par semaine, ce qui est comparable aux étudiants de deuxième année.

Une proportion de 76 % occupe un emploi rémunéré pendant leurs études, la répartition se retrouve au tableau 20 plus bas

Tableau 20 - Nombre d'heures par semaine accordées au travail rémunéré

Nombre d'heures	Nombre d'étudiants	Taux (%)
Ne travaille pas	4	19
Moins de 10h	5	24
Entre 11h et 15h	4	19
Entre 16h et 20h	5	24
Plus de 20h	3	14
Total	21	100

Dans le tableau 20, nous pouvons lire le nombre d'heures que le groupe de 21 étudiants de troisième année consacre au travail rémunéré. Quatre étudiants ne travaillent pas durant leurs études ce qui représente 19 % du total; cinq étudiants travaillent moins de dix heures (24 %) et quatre autres (19 %) travaillent entre onze et quinze heures par semaine. Cinq étudiants (24 %) avouent travailler entre seize et vingt heures par semaine et trois étudiants (14 %) ont un emploi qui occupe plus de vingt heures de leur semaine. Si nous faisons des regroupements, nous pouvons évaluer à 57 % la proportion d'étudiants qui occupe un travail rémunéré pendant plus de onze heures à chaque semaine.

Dans le tableau 21 nous faisons le parallèle entre le nombre d'heures consacrées aux études et le nombre d'heures dédiées au travail rémunéré.

Tableau 21 - Nombre d'heures par semaine accordées au travail rémunéré vs le nombre moyen d'heures accordées aux études

Nombre d'heures	Nombre d'étudiants	Nombre moyen d'heures accordées aux études
Ne travaille pas	4	De 5h à 6h
Moins de 10h	5	De 3h à 4h
Entre 11h et 15h	4	De 3h à 4h
Entre 16h et 20h	5	De 3h à 4h
Plus de 20h	3	De 5h à 6h

Dans le tableau 21, nous pouvons lire que les 4 étudiants qui n'ont pas de travail rémunéré accordent presque autant d'heures à leurs études que ceux qui travaillent plus de 20 heures. Nous pouvons donc conclure que parmi ceux qui travaillent, le nombre d'heures passées à occuper un travail rémunéré ne semble pas influencer le temps passé à étudier. Cependant ceux qui travaillent le plus à l'extérieur sont aussi les plus studieux. Cette constatation diffère du groupe de première année dont les heures d'études ne semblaient pas être influencées par les heures passées au travail et de ceux de deuxième année dont ceux qui n'ont pas de travail sont un peu plus studieux.

2.3.2 Le programme

Le tableau 22 décrit le degré de satisfaction du groupe des 21 étudiants de troisième année par rapport au programme en informatique.

Tableau 22 - Degré de satisfaction par rapport au programme

Programme	Désaccord (%)		Accord (%)	
	1	2	3	4
1=totalement en désaccord, 2=moyennement en désaccord 3=moyennement en accord, 4=totalement en accord				
Je comprenais les objectifs du programme	0	5	57	38
L'ordre dans lequel les cours étaient offerts était logique	0	19	48	33
Ce qui était enseigné dans les cours correspond à ce qui était annoncé dans les plans de cours	0	5	57	38
J'avais l'impression que les professeurs impliqués dans le programme formaient une équipe de travail	14	38	33	14
Les professeurs montraient les liens entre leurs cours et les objectifs du programme	0	0	81	19
Les professeurs situaient le rôle de leurs cours parmi les autres cours du programme	5	38	48	9
Les habiletés acquises dans un cours étaient réutilisées dans d'autres cours	0	0	67%	33
Il était possible de voir un lien commun entre les cours	0	5	81	14

Dans le tableau 22 nous retrouvons les énoncés à gauche et à droite la proportion de répondants selon l'échelle allant de 1 à 4.

La majorité est moyennement en accord ou totalement en accord avec les énoncés. Par contre nous pouvons dénoter une plus grande insatisfaction pour l'énoncé suivant: "J'ai l'impression que les professeurs impliqués dans le programme forment une équipe de travail" où il y a 14 % totalement en désaccord et 38 % qui sont moyennement en désaccord. Nous pouvons voir que l'énoncé: "Les professeurs situaient le rôle de leurs cours parmi les autres cours du programme" pour lequel la proportion d'étudiants moyennement en désaccord atteint aussi 38 %. Cette proportion est plus élevée que pour les groupes de première année et deuxième année.

2.3.3 *La charge de travail*

Nous avons interrogé le groupe des 21 élèves de troisième année pour connaître leur perception face à la charge de travail du programme en informatique.

Parmi eux 29 % étaient totalement en accord que le niveau de difficulté des cours est adéquat, 38 % se classaient moyennement en accord, 33 % étaient moyennement en désaccord et aucun n'affirmait être totalement en désaccord. Il y a une diminution marquée de la satisfaction si nous comparons au groupe de deuxième année.

Dans le même groupe 19 % se disent totalement en accord avec le fait que la charge de travail scolaire en dehors des cours est équilibrée d'un trimestre à l'autre, 9 % sont moyennement d'accord, 48 % sont moyennement en désaccord et finalement 24 % sont complètement en désaccord. Il y a une légère augmentation de la satisfaction par rapport au groupe de deuxième année.

De plus, 24 % sont complètement en accord pour trouver la charge de travail dans le programme n'est pas exagérée, 52 % sont moyennement d'accord, 19 % étaient moyennement en désaccord et 5 % complètement en désaccord. Encore ici apparaît une légère augmentation de la satisfaction par rapport au groupe de deuxième année.

2.3.4 *La profession*

Nous avons interrogé le groupe des 21 élèves de troisième année pour connaître leur perception face à la profession d'informaticien.

Parmi eux 24 % étaient totalement en accord pour affirmer qu'ils connaissent les métiers et professions auxquels ils ont accès avec ce programme, 62 % se

classaient moyennement en accord, 14 % étaient moyennement en désaccord et aucun n'affirmait être totalement en désaccord. La situation ne varie pas significativement par rapport à la première et deuxième année.

Face à l'énoncé : Je suis capable d'identifier les compétences développées dans les cours du programme, 19 % se disaient totalement en accord, 62 % étaient moyennement en accord, 19 % étaient moyennement en désaccord et aucun n'avouait être totalement en désaccord. Il n'y a pas de changement significatif par rapport aux années précédentes.

2.3.5 *Le développement personnel et professionnel*

Le même groupe a été interrogé afin de connaître leur perception en rapport avec le développement personnel et professionnel que leur procure le programme.

En leur demandant si leur formation leur permet d'adapter leur conduite pour répondre aux besoins de l'employeur ou du client, 33 % sont totalement en accord, 38 % sont moyennement en accord, 19 % sont moyennement en désaccord et 10 % sont totalement en désaccord. Dans ce cas la proportion des élèves "moyennement en accord", a diminué considérablement par rapport à la deuxième année.

Parmi les répondants, 19 % sont totalement en accord pour prétendre que leur formation les prépare à tenir compte des idées de leurs collègues quand ils travaillent en équipe, 67 % sont moyennement en accord, 9 % sont moyennement en désaccord et 5 % sont totalement en désaccord. Il n'y a pas de changement important par rapport aux années précédentes.

Face à l'énoncé : Ma formation me permet de développer mon sens de l'initiative, 24 % sont totalement en accord, 43 % sont moyennement en accord, 33 %

sont moyennement en désaccord et aucun n'est totalement en désaccord. Encore ici, il n'y a pas de changement significatif par rapport aux répondants de deuxième année.

Finalement, 29 % sont totalement en accord pour affirmer que leur formation leur permet de comprendre les enjeux éthiques liés à leur profession, 29 % sont moyennement en accord, 33 % sont moyennement en désaccord et 9 % sont totalement en désaccord. Dans ce cas, la proportion des insatisfaits a légèrement diminué par rapport à la deuxième année.

2.3.6 Les méthodes pédagogiques

Le groupe a été questionné pour connaître leur appréciation des méthodes pédagogiques employées dans le programme.

Tableau 23 - Degré de satisfaction face aux méthodes pédagogiques

méthodes pédagogiques	Désaccord (%)		Accord (%)	
	1	2	3	4
1=totalement en désaccord, 2=moyennement en désaccord 3=moyennement en accord, 4=totalement en accord				
Les professeurs en général, préparent bien leurs cours	0	19	71	10
Les exercices et les travaux pratiques demandés dans les cours me semblent essentiels à ma formation.	5	24	57	14
Les professeurs expliquent avec clarté la matière enseignée.	0	33	62	5
Les professeurs expliquent clairement les travaux à réaliser.	0	43	38	19
Globalement, je suis satisfait de la qualité de l'enseignement dans les cours du programme.	10	19	57	14
Les professeurs sont disponibles en dehors des heures de cours.	5	14	38	43
Les méthodes utilisées permettent de développer les habiletés requises pour ma formation.	0	10	71	19
Les professeurs font régulièrement des liens entre les connaissances déjà vues et la nouvelle matière.	5	19	52	24
Dans les cours, les professeurs nous font réaliser des tâches représentatives de notre domaine de formation.	9	19	48	24
Lorsque les professeurs me font réaliser des tâches complexes, ils explicitent les liens entre les différentes étapes de réalisation.	9	29	48	14
Dans les cours, nous faisons suffisamment d'exercices en vue d'apprendre à appliquer les connaissances.	0	29	48	24
Les professeurs me préparent bien à la réussite des épreuves finales dans les cours (examen, travail, projet).	0	19	67	14
Les professeurs rendent leurs cours intéressants.	5	28	62	5
Les exercices ou les projets à faire dans les cours présentent des défis stimulants.	5	5	76	14

Dans le tableau 23 nous retrouvons les énoncés à gauche et à droite la proportion de répondant selon l'échelle allant de 1 à 4.

La majorité est moyennement en accord ou totalement en accord avec les énoncés. Par contre nous pouvons dénoter une plus grande insatisfaction pour les

énoncés suivants: "Lorsque les professeurs me font réaliser des tâches complexes, ils explicitent les liens entre les différentes étapes de réalisation" et "Dans les cours, nous faisons suffisamment d'exercices en vue d'apprendre à appliquer les connaissances" où pour ces deux affirmations, il y aurait certainement lieu d'améliorer les explications des liens entre les étapes de réalisation des exercices faits en classe et d'augmenter le nombre d'exercices. Le niveau général de satisfaction concernant les méthodes pédagogiques change peu par rapport à celui de la deuxième année.

2.3.7 L'évaluation des apprentissages

Le groupe fut interrogé pour connaître leur satisfaction face à l'évaluation des apprentissages.

Tableau 24 Degré de satisfaction face à l'évaluation des apprentissages

évaluation des apprentissages	Désaccord (%)		Accord (%)	
	1	2	3	4
1=totalement en désaccord, 2=moyennement en désaccord 3=moyennement en accord, 4=totalement en accord				
Les examens et les travaux favorisent les apprentissages.	0	19	57	24
Les commentaires des professeurs (écrits et verbaux), lors de la correction des travaux et des examens, aident à corriger nos erreurs.	10	33	52	5
Les professeurs fournissent, sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui permettaient de se réajuster immédiatement.	14	24	52	10
Les diverses évaluations correspondent à ce qui est annoncé dans les plans de cours.	0	5	67	28
Les examens et les travaux couvrent les aspects importants des cours.	0	9	62	29
Les évaluations comportent des tâches représentatives des apprentissages effectués durant les cours.	0	14	67	19
Les critères de correction des examens et des travaux sont clairs.	0	24	52	24
Les critères de correction sont précisés à l'avance.	5	38	48	9
Je perçois que les professeurs sont justes dans leurs corrections.	0	14	67	19

Dans le tableau 24 nous retrouvons les énoncés à gauche et à droite la proportion de répondant selon l'échelle allant de 1 à 4.

La majorité est moyennement en accord ou totalement en accord avec les énoncés. Par contre nous pouvons dénoter une plus grande insatisfaction pour les énoncés suivants: "Les commentaires des professeurs (écrits et verbaux), lors de la correction des travaux et des examens, aident à corriger nos erreurs." et "Les critères de correction sont précisés à l'avance" où il y a respectivement, 33 % et 38 % des répondants moyennement en désaccord. Il y aurait certainement lieu d'améliorer les commentaires concernant les évaluations et les élèves aimeraient connaître à l'avance les critères de correction. Les élèves de deuxième année ont manifesté une plus grande insatisfaction pour les deux mêmes questions.

2.3.8 *L'engagement des professeurs*

Le même groupe a été interrogé afin de connaître leur appréciation face à l'engagement des professeurs.

La première question leur demandait si les professeurs connaissent bien leur matière, 19 % sont totalement en accord, 57 % sont moyennement en accord, 24 % sont moyennement en désaccord et aucun n'est totalement en désaccord.

Parmi les répondants, 29 % sont totalement en accord pour prétendre qu'ils sentent que les professeurs sont impliqués dans leur domaine professionnel, 38 % sont moyennement en accord, 24 % sont moyennement en désaccord et 9 % sont totalement en désaccord. Devant la phrase : "Je perçois que les professeurs croient aux professions reliées à mon programme", 29 % sont totalement en accord, 57 % sont moyennement en accord, 5 % sont moyennement en désaccord et 9 % sont totalement en désaccord.

Finalement, 29 % sont totalement en accord pour affirmer qu'ils sentent que leurs professeurs sont intéressés par leur enseignement, 57 % sont moyennement en accord, 14 % sont moyennement en désaccord et aucun n'est totalement en désaccord.

Pour les quatre questions, comparativement aux réponses des élèves de deuxième année, les niveaux d'insatisfaction et de satisfaction demeurent comparables.

2.3.9 *L'atmosphère du programme*

Le groupe fut interrogé pour connaître leur satisfaction face à l'atmosphère du programme.

Tableau 25 - Degré de satisfaction face à l'atmosphère du programme

atmosphère du programme	Désaccord (%)		Accord (%)	
	1	2	3	4
1=totalement en désaccord, 2=moyennement en désaccord 3=moyennement en accord, 4=totalement en accord				
Je me suis senti bien accueilli dans le programme.	0	5	62	33
La communication et les relations entre les étudiants et les professeurs sont satisfaisantes.	5	5	76	14
Les professeurs savent créer un climat agréable et propice à l'apprentissage dans les cours.	5	14	71	10
J'ai du plaisir à étudier dans ce programme.	0	14	38	48
Les professeurs se montrent ouverts aux suggestions et aux critiques des étudiants.	0	19	52	29
Les professeurs sont respectueux envers les étudiants.	0	5	43	52
Il est facile de s'intégrer aux autres étudiants du groupe.	0	14	53	33
J'apprécie l'atmosphère qui règne dans les cours.	0	14	57	29

Dans le tableau 25 nous retrouvons les énoncés à gauche et à droite la proportion de répondant selon l'échelle allant de 1 à 4.

La majorité est moyennement en accord ou totalement en accord avec les énoncés. Par contre nous pouvons dénoter une plus grande insatisfaction pour les énoncés suivants: "Les professeurs savent créer un climat agréable et propice à l'apprentissage dans les cours" et "J'ai du plaisir à étudier dans ce programme" où il y a pour respectivement, 15 % et 20 % des répondants moyennement en désaccord. Il y aurait certainement lieu d'améliorer le climat. Un fait important à noter est qu'aucun des répondants dit être "totalement en désaccord" avec le fait que les professeurs sont respectueux envers les étudiants. Dans l'ensemble le niveau de satisfaction est semblable à celui de la deuxième année.

2.3.10 *Les ressources matérielles*

Le même groupe a été interrogé afin de connaître leur appréciation face aux ressources matérielles.

La première question leur demandait si les locaux du Collège fréquentés durant la formation sont fonctionnels, 29 % sont totalement en accord, 52 % sont moyennement en accord, 14 % sont moyennement en désaccord et 5 % sont totalement en désaccord.

Parmi les répondants, 28 % sont totalement en accord pour prétendre que les laboratoires d'informatique sont adéquats, 48 % sont moyennement en accord, 19 % sont moyennement en désaccord et 5 % sont totalement en désaccord.

Devant la phrase: "Les ressources informatiques (logiciels, ordinateurs, équipements) sont à jour", 29 % sont totalement en accord, 52 % sont moyennement en accord, 19 % sont moyennement en désaccord et aucun n'est totalement en désaccord.

Finalement, 33 % sont totalement en accord pour affirmer que les ressources informatiques sont facilement accessibles, 57 % sont moyennement en accord, 10 % sont moyennement en désaccord et aucun n'est totalement en désaccord.

En résumé pour ces quatre questions les réponses se rapprochent de celles des étudiants de deuxième année.

2.3.11 *La perception de leur compétence*

Le même groupe a été interrogé afin de connaître leur perception vis-à-vis de leur compétence.

Une seule question leur demandait si à l'approche de la fin de leurs études, ils se sentent compétents pour faire face aux exigences du marché du travail ou pour s'inscrire à un niveau d'étude supérieur dans leur domaine, 24 % sont totalement en accord, 48 % sont moyennement en accord, 24 % sont moyennement en désaccord et 5 % sont totalement en désaccord. Nous pouvons observer que seulement 24 % des répondants sont totalement en accord avec l'énoncé. Il y a certainement lieu d'apporter des améliorations à ce niveau. Les proportions d'élèves satisfaits et insatisfaits ne varient pas significativement par rapport à celles de la deuxième année.

2.3.12 *L'appréciation générale du programme*

Le même groupe a été interrogé afin de connaître leur appréciation générale du programme.

La première question leur demandait s'ils sont satisfaits de la formation reçue, 10 % sont totalement en accord, 76 % sont moyennement en accord, 9 % sont moyennement en désaccord et 5 % sont totalement en désaccord.

Parmi les répondants, 33 % sont totalement en accord pour prétendre qu'ils choisiraient le même programme au Cégep de St Hyacinthe, 38 % sont moyennement en accord, 19 % sont moyennement en désaccord et 10 % sont totalement en désaccord.

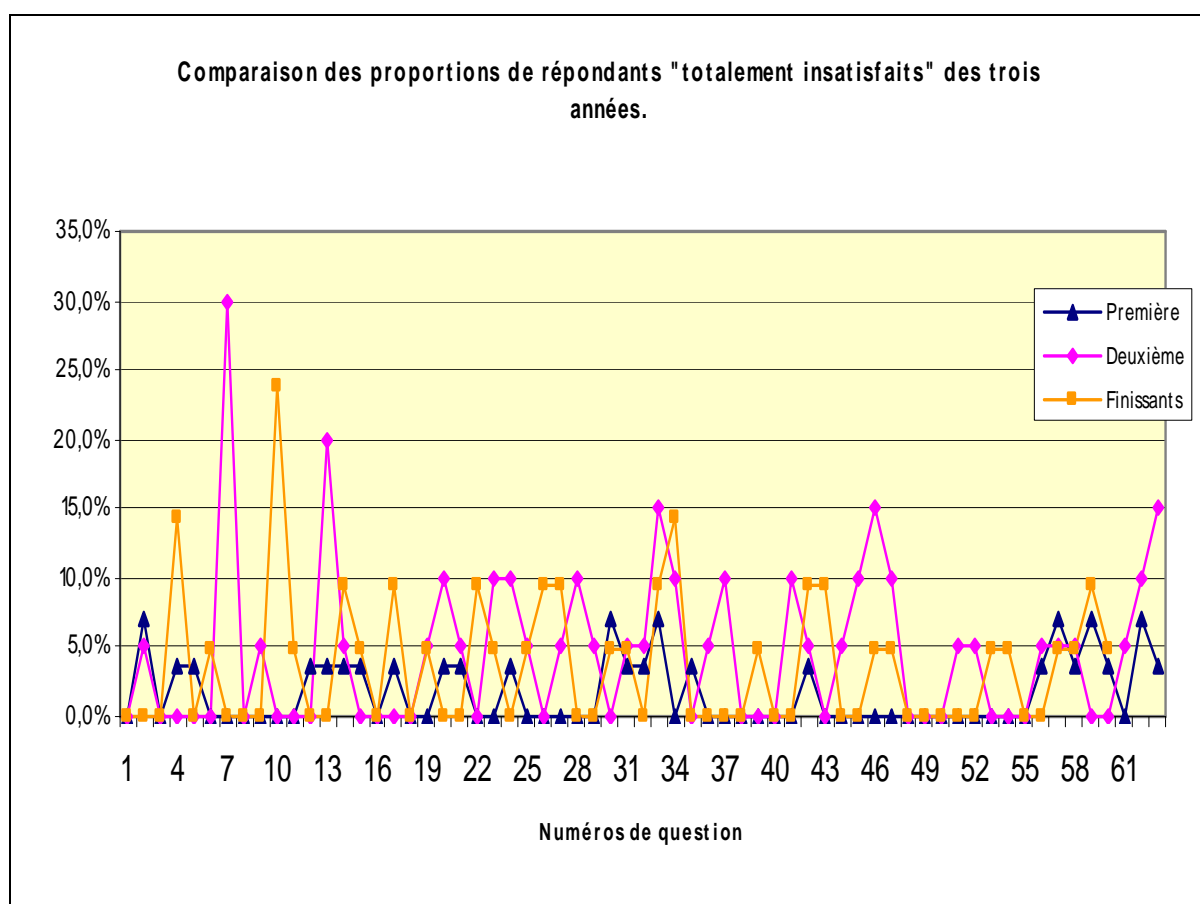
Devant la phrase : "Je recommanderais à un ami de s'inscrire au Cégep de Saint-Hyacinthe en technique de l'informatique", 33 % sont totalement en accord, 33 % sont moyennement en accord, 29 % sont moyennement en désaccord et 5 % sont totalement en désaccord.

Pour ces trois questions, comparativement aux réponses des élèves de deuxième année, les proportions de satisfaits et d'insatisfaits demeurent comparables.

2.4 La comparaison des trois années

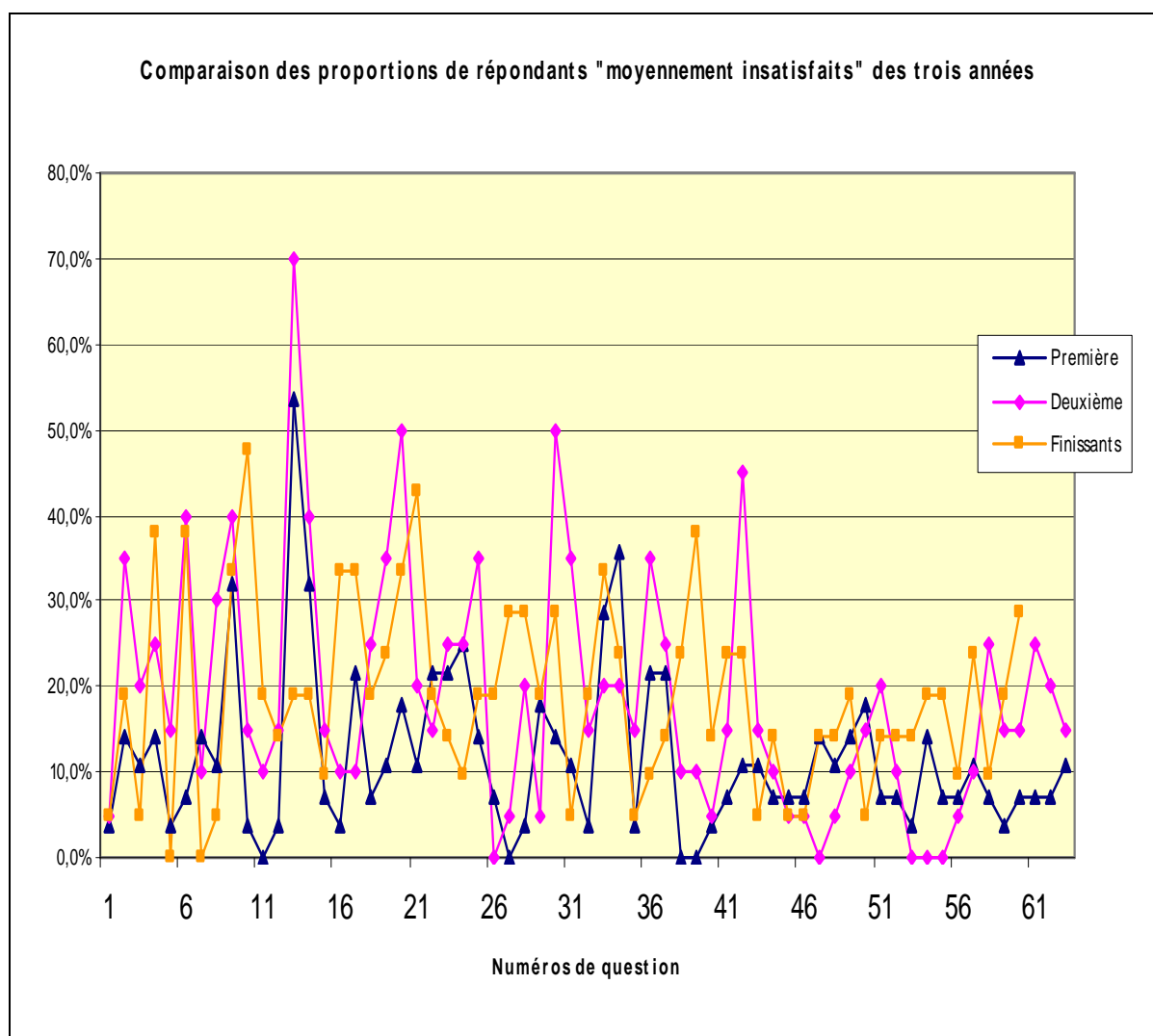
Nous comparons ici les réponses selon les regroupements suivants : 1) les répondants totalement insatisfaits, 2) les répondants moyennement insatisfaits, 3) les répondants moyennement satisfaits et 4) les répondants totalement satisfaits.

Graphique 4 – Les répondants totalement insatisfaits



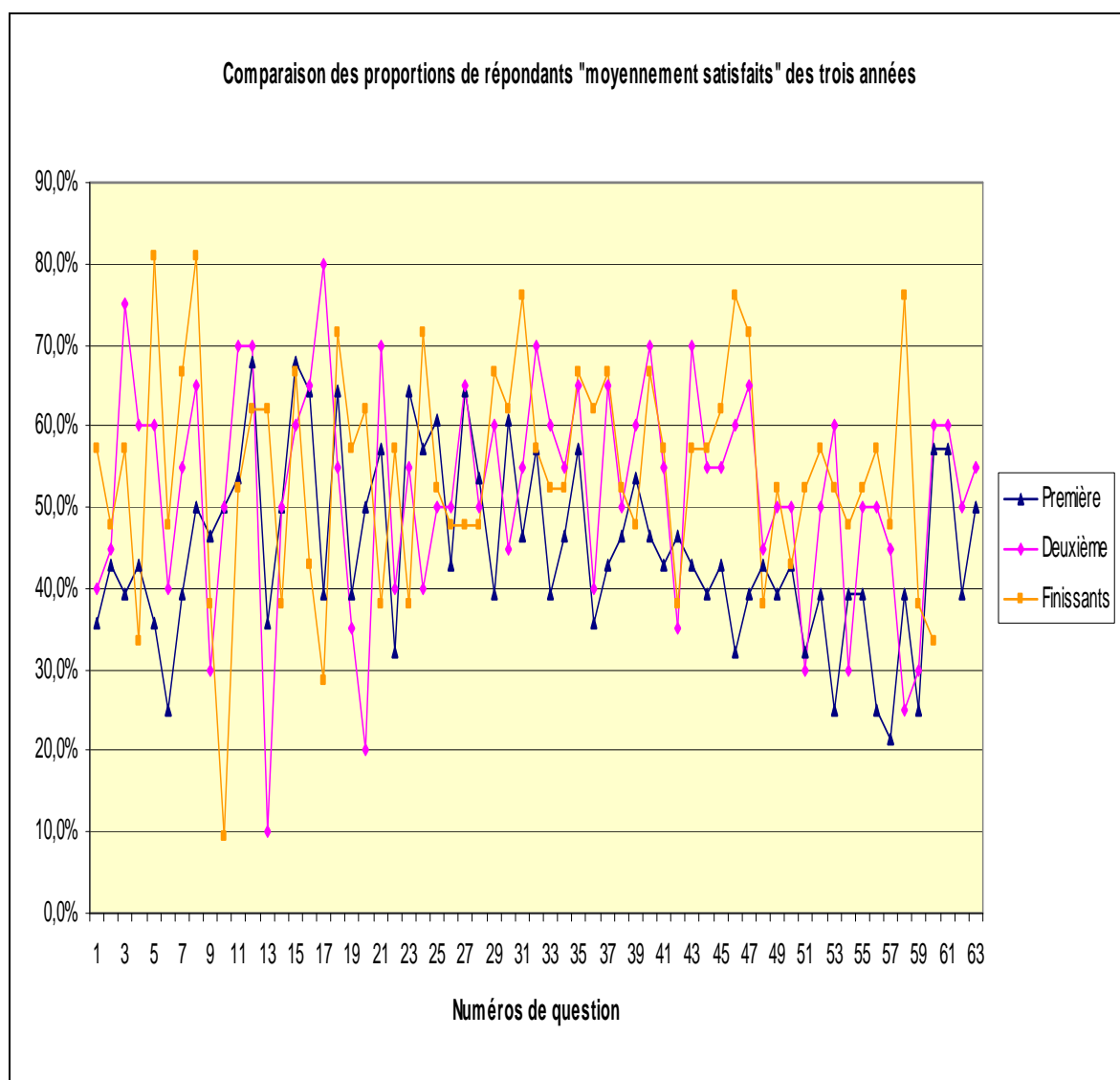
Nous pouvons facilement remarquer que les répondants de première année sont moins insatisfaits en général. Les répondants de deuxième année sont les plus insatisfaits aux questions 7 et 13 et ceux de troisième année, aux questions 4 et 10. Dans tous les cas l'insatisfaction est manifestée au niveau du programme et de la charge de travail.

Graphique 5 – Les répondants moyennement insatisfaits



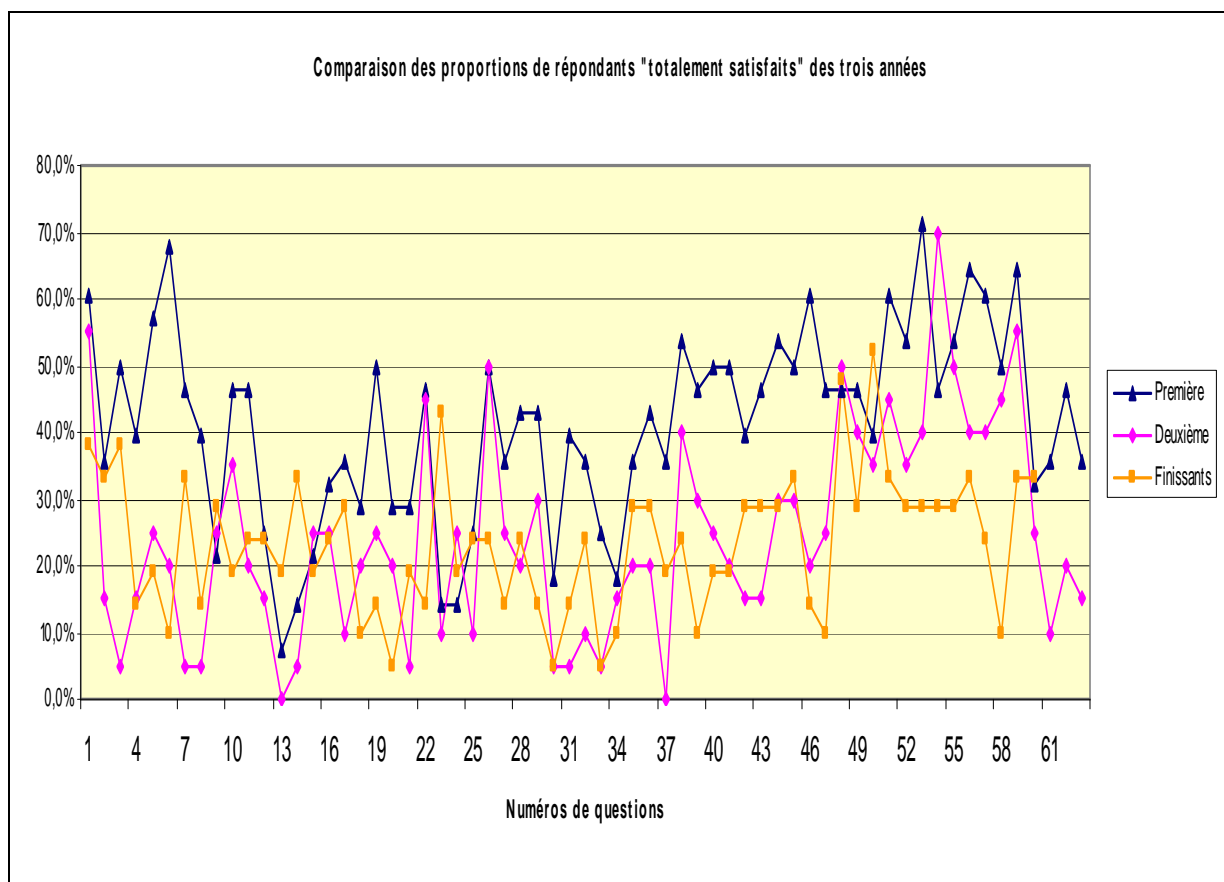
Dans ce cas l'insatisfaction est plus équilibrée entre les années. Pour chacune des années nous pouvons remarquer une question où les élèves sont les plus insatisfaits. Pour les élèves de première année il s'agit de la question 13 avec un taux de 54 %, pour ceux de deuxième c'est la question 13 avec un score de 70 %, et pour ceux de troisième nous pointons la question 10 avec un taux de 48 %.

Graphique 6 – Les répondants moyennement satisfaits



Nous pouvons observer que la proportion moyenne se situe autour de 60 % et ce pour les trois années.

Graphique 7 – Les répondants totalement satisfaits



Nous pouvons observer que les répondants de première année sont plus nombreux à être totalement satisfaits.

3. LES ENTREVUES

Cette troisième et dernière section analyse séparément le contenu de chacune des huit entrevues que nous avons menées au cégep de Saint-Hyacinthe au début de l'année 2005.

3.1 **L'entrevue avec le responsable de l'aide à la réussite.**

Nos étudiants ayant des difficultés à réussir, des ateliers pourraient leur être offerts pour les sensibiliser sur les services disponibles au centre d'aide à la réussite comme par exemple des ateliers sur la prise de notes, l'organisation de son temps, le tutorat par les pairs. Nous avons aussi discuté d'offrir aux professeurs du département d'informatique des ateliers donnant des moyens d'aider les étudiants. Parmi ces moyens nous avons retenu un atelier sur les méthodes d'enseignement, un autre sur la résolution de problèmes ou encore la détection des élèves en difficulté.

3.2 **L'entrevue avec la responsable du placement étudiant**

Actuellement les élèves du département d'informatique ont majoritairement un travail rémunéré et souvent y passent plus de 20 heures par semaine. Ce travail est rarement relié au domaine de l'informatique et le temps occupé à travailler ne peut pas être utilisé pour étudier. Une bonne partie des étudiants ne travaillent pas par choix mais bien par obligation. Nous ne pouvons laisser sous silence le cas d'un de nos étudiants qui nous a confié que depuis la venue d'un enfant il devra retarder d'un an son entrée à l'université faute de moyens financiers. Une solution possible serait donc d'offrir aux étudiants des emplois reliés au domaine de l'informatique. Le placement étudiant pourrait intervenir en assistant les étudiants à la préparation de projets rémunérés tels que des camps d'été en informatique pour les jeunes du primaire, en plus ils permettraient de sensibiliser les jeunes aux métiers de l'informatique. Ça ferait d'une pierre deux coups, préparer la future clientèle

étudiante et offrir aux étudiants actuels un emploi relié au domaine de l'informatique. Des projets tels la préparation de guides écrits sur des équipements spécialisés tels les i-pods, les lecteurs dvd, les blackberry ou la mise en place d'un site web ont été proposés durant cette entrevue.

3.3 Les entrevues avec un conseiller pédagogique

Deux entrevues ont eu lieu à quelques semaines d'intervalle avec le conseiller pédagogique. La première entrevue a porté surtout sur les statistiques provenant du SRAM. Il nous a expliqué la méthode d'interprétation des données et nous avons aussi discuté des comparaisons possibles qui pouvaient être faites, comme par exemple de comparer les données du cégep de Saint-Hyacinthe en informatique à celles d'autres programmes majoritairement composés de garçons telles les techniques administratives et de mécanique du bâtiment. Nous avons aussi formé le groupe témoin de collèges ayant les mêmes caractéristiques que Saint-Hyacinthe. Nous avons finalement discuté du fait qu'il pouvait venir rencontrer les professeurs du département pour leur faire part des services qu'il peut nous offrir, tels l'aide à la préparation des évaluations et des plans de cours pour ne nommer que ceux là. Il a mentionné être toujours disponible pour aider ou discuter de quelconque sujet pédagogique avec un professeur. Nous avons abordé finalement le fait que les professeurs semblent gênés de venir confier leurs problèmes alors nous avons discuté la possibilité d'ouvrir un comptoir d'aide pour les professeurs à même le centre d'aide à la réussite. Cette solution plus impersonnelle aurait l'avantage d'être moins intimidante.

La seconde entrevue a eu lieu plusieurs semaines plus tard et nous y avons mis en place les grandes lignes d'un projet d'aide à la réussite. Trois autres professeurs pour qui l'aide à la réussite est primordiale ont participé à cette réunion. Le projet d'aide à la réussite comporterait trois volets, soit la mise en place d'une équipe d'intervention auprès des étudiants de première année. Cette équipe serait composée

des professeurs de première année qui croient en l'aide à la réussite. Ils interviendraient dans leur propre classe pour former les étudiants sur des sujets comme la prise de notes, la tenue d'un agenda, la mémorisation et pour inciter les étudiants à venir chercher de l'aide auprès de leur professeur en leur donnant par exemple un travail où ils doivent venir absolument voir le professeur pour obtenir l'énoncé ou bien corriger individuellement le travail au bureau en présence de l'étudiant. Le but visé est de briser la glace et de favoriser les visites de l'étudiant auprès de son professeur. Une formation serait organisée pour les professeurs intervenants afin de les aider à offrir un contenu de qualité et pour assurer un suivi des interventions.

Un deuxième volet serait d'organiser une équipe de tutorat par les pairs. Il consisterait à recruter les intervenants auprès de nos étudiants, de trouver un moyen pour les rémunérer si possible et faire le suivi des interventions.

Un dernier volet a été abordé, il s'agit un centre d'assistance de technologies de l'information et des communications (TIC) pour l'ensemble des étudiants et professeurs du collège. Il s'agirait d'offrir de l'aide en informatique à toute personne du collège qui en ferait la demande, il faudrait aussi assurer une présence au centre parmi l'équipe des professeurs du département d'informatique.

3.4 Les entrevues avec un cadre de la direction des études

Deux rencontres ont eu lieu à un mois d'intervalle. Lors de la première rencontre, nous avons dressé une liste d'interventions possibles auprès des étudiants telle que l'implantation du programme ATE, la possibilité d'offrir aux étudiants des emplois reliés au domaine de l'informatique, l'implantation d'un comité d'aide à la réussite et finalement la mise en place des services d'un ombudsman qui défendrait les étudiants qui se sentent traités injustement. Nous avons discuté des interventions auprès des professeurs en appuyant sur le manque d'outils disponibles à ces derniers

pour détecter et aider les étudiants en difficulté. Nous avons discuté du rôle d'appui de la direction qui doit aider les professeurs à adopter une attitude favorisant l'aide à la réussite. Nous avons abordé les attentes de la direction des études qui souhaite que le département fasse des efforts pour se démarquer des autres collèges en offrant un programme de qualité. Un effort devrait aussi être fait pour favoriser la réussite des étudiants car ces derniers fuiraient l'informatique en particulier à cause du fait qu'ils estiment que ce programme est très difficile à réussir.

À la seconde rencontre nous avons fixé notre choix sur six projets favorisant la réussite des étudiants. Il s'agissait 1) de l'implantation du programme ATE qui débutera à l'été 2006, 2) de la mise en place de l'équipe d'intervention auprès des étudiants de première année qui sera active dès l'automne 2005, 3) de la création d'un centre d'assistance TIC pour tout le collège, où ce sont les étudiants qui apporteront ce support, la possibilité de rémunérer les étudiants intervenants sera étudiée, 4) la mise en place du tutorat par les pairs avec un encadrement serré afin de s'assurer que ça ne devienne pas un centre de copies de travaux. 5) organiser une promotion de notre programme auprès des écoles afin de mieux nous faire connaître auprès de nos futurs étudiants et 6) la participation à temps partiel d'un professeur afin d'assister la technicienne dans le domaine de la recherche et développement des nouveaux produits technologiques et de l'installation et de l'étude des nouveaux produits informatiques.

3.5 Les entrevues avec des étudiants diplômés

Les résultats des entrevues avec les étudiants sont subdivisés selon le sujet couvert par les questions posées.

3.5.1 *L'année de graduation et la voie de sortie*

Nous avons interrogé deux groupes différents: un premier qui a gradué il y a trois ans en programmation et un second il y a deux ans en réseautique.

3.5.2 *Leur travail actuel*

Tous les répondants travaillent dans le domaine de l'informatique, les étudiants du premier groupe occupent pour la plupart des postes de programmeurs analystes et un seul est directeur.

Les étudiants du second groupe occupent des postes d'administrateurs de parc informatique ou d'administrateurs de réseau.

3.5.3 *Ce qui t'a été le plus utile pour ton travail parmi ce que tu as vu durant tes études en informatique*

Pour les étudiants de programmation les matières les plus utiles ont été la programmation orientée objet, la programmation graphique et les bases de données. François m'a confié : " le cours de fonctionnement interne des ordinateurs m'aide à comprendre la source des problèmes de programmation."

Pour les étudiants de réseautique les cours de Cisco, de matériel informatique et ceux reliés au domaine des réseaux en général sont les plus utiles

3.5.4 *Ce qui t'a été le plus inutile pour ton travail parmi ce que tu as vu durant tes études en informatique.*

Les matières les plus inutiles mentionnées étaient Novell, Cobol et les chiffriers. Il est à noter que Cobol et Novell ne sont plus enseignés maintenant ils ont été enlevés parce qu'ils étaient désuets.

Pour les étudiants de réseautique les cours de programmation en général semblent être les plus inutiles.

3.5.5 *Les changements que les répondants proposent au programme suivi*

Les étudiants du premier groupe m'ont fait les commentaires suivants: "Davantage de programmation web" déclare Dominic, "Ajouter une voie de sortie" selon David qui a obtenu son diplôme alors qu'il n'y en avait qu'une seule. "Davantage de cours de Java" mentionne Pascal "Augmenter le nombre d'ordinateurs disponibles en dehors des cours" nous dit Sylvain.

Il est intéressant de remarquer que presque toutes ces suggestions sont déjà en place. Le département d'informatique organise annuellement une rencontre avec les finissants afin de relever leurs suggestions et plusieurs idées nouvelles sont mises en place à chaque année. Cette pratique favorise l'enseignement de logiciels et l'utilisation d'outils à la fine pointe des nouvelles technologies.

Les étudiants du second groupe ont mentionné qu'ils aimeraient avoir quatre cours de Cisco et des cours sur la gestion d'un parc informatique, il est encore à noter que depuis un an, ces deux améliorations ont déjà été apportées au programme.

3.5.6 *Les moyens pris pour réussir à obtenir leur diplôme*

Les étudiants des deux groupes nous ont affirmé que c'est la motivation à terminer leurs études pour obtenir un emploi intéressant et bien payé ainsi qu'un intérêt marqué pour l'informatique qui les ont poussé à réussir. Ils ont aussi mentionné avoir pris le temps de faire leurs travaux car ceux qui les copiaient ne pouvaient pas réussir les examens puisque ces travaux constituaient une très bonne préparation aux examens.

3.6 **L'entrevue avec des étudiants qui ont abandonné le programme**

Les raisons mentionnées pour abandonner le programme sont les suivantes : le fait d'échouer un cours retarde l'obtention du diplôme d'une année. La réseautique débute à la 3^e session alors que selon Jean, elle devrait débiter plus tôt. Il y avait beaucoup de programmation et cette matière ne l'intéressait pas particulièrement. La troisième session est surchargée alors pour l'étudiant qui doit avoir un travail rémunéré ça devient beaucoup plus difficile de réussir. Michel m'a suggéré qu'on implante un tutorat par les pairs où le tuteur serait rémunéré et de proposer des emplois reliés au domaine de l'informatique soit l'été ou durant la session. Nous lui avons mentionné que nous avons déjà abordé ce sujet avec le placement étudiant. Il m'a rapporté le point positif suivant : l'encadrement des professeurs est excellent par rapport à d'autres départements. En effet il est plus facile de rencontrer un professeur pour avoir de l'aide et nous pouvons aussi obtenir cette aide d'un professeur qui n'est pas celui qui nous enseigne le cours en particulier. Une suggestion de Jean-Luc a été d'introduire un cours d'initiation à la réseautique et à la programmation afin de faciliter le choix de la voie de sortie et ce, dès la première session.

3.7 L'entrevue avec des professeurs du département d'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe

À la question demandant si les élèves sont moins motivés que ceux d'il y a quelques années, l'ensemble m'a affirmé que oui. Plusieurs cas d'élèves très démotivés ont été rapportés. Par contre on ne semblait pas trop savoir les raisons exactes de cet état de chose. Cependant on revenait souvent sur le fait que les élèves n'ont pas été habitués au secondaire à travailler pour réussir.

Est-ce que les élèves sont biens préparés au passage du secondaire au cégep ? À cette question l'ensemble des professeurs affirme que les élèves trouvent la transition difficile et qu'ils n'y sont pas très bien préparés. Et à ce qui manque le plus aux étudiants, les participants affirment que les étudiants n'ont pas appris à travailler, qu'ils ne savent pas écouter ou prendre des notes, ils ne savent pas ressortir ce qui est important ou résumer leur pensée ou transférer leur savoir dans un autre contexte.

En réponse à la question, « Quelle est votre opinion de l'aide à la réussite? », les participants ont presque tous affirmé ne pas y croire ou à tout le moins de se sentir peu intéressés ou mal préparés à aider les étudiants.

Lorsque nous avons abordé la question: « Aimeriez vous avoir de l'aide ou de la formation pour détecter les étudiants qui ont de besoin d'aide et pour lesquels il vaut la peine d'intervenir? », tous ont répondu positivement. Ils sont très préoccupés par le fait qu'il ne sert à rien d'aider un étudiant qui ne veut pas s'aider lui-même. La grande difficulté demeure pour le professeur de différencier les cas qui peuvent être aidés de ceux qui sont des cas désespérés.

« De quel genre d'aide avez-vous besoin? » À cette question on s'entend pour dire que l'on aimerait avoir de l'aide pour former les étudiants à apprendre efficacement mais les professeurs se sentent incompetents pour aider les étudiants. Il

faut comprendre que les professeurs sont des spécialistes d'informatique et non de psychologie ou de pédagogie.

« Êtes-vous au courant des services offerts aux étudiants et aux professeurs par le centre d'aide à la réussite? » On semble ignorer les services offerts aux professeurs mais on connaît assez bien ceux offerts aux élèves. Il est noté qu'il n'existe pas actuellement de service d'aide en informatique au centre d'aide à la réussite. Un projet en ce sens pourrait voir le jour durant la prochaine année.

3.8 L'entrevue avec un professeur d'une autre discipline ayant implanté ATE

En résumé, cette entrevue nous a permis de bien comprendre le fonctionnement du programme ATE, ses retombées sur la clientèle de notre département, les exigences pour l'implanter et finalement la perception des étudiants et des employeurs face à ce programme.

Le fonctionnement du programme ATE est relativement simple : il s'agit dans une première phase, d'ajouter deux sessions de stages rémunérés au programme d'informatique que nous offrons présentement. Les employeurs sont subventionnés pour engager les étudiants participants. Nous devons par contre inscrire minimalement 10 étudiants au programme ATE pour obtenir un dégrèvement pour le professeur qui supporte le programme ATE. Sa tâche consiste à planifier la recherche des milieux de stage, qui sont trouvés par les étudiants eux-mêmes et de visiter les stagiaires durant l'été afin de s'assurer du bon fonctionnement des stages.

La seconde phase consiste à modifier le programme d'informatique actuel pour tenir compte des besoins du programme ATE. Par exemple, éliminer les stages conventionnels non rémunérés du programme et les remplacer par des nouveaux cours, permettant ainsi d'enrichir le programme d'informatique actuel. Les stages ATE dépassent les compétences visées par les stages conventionnels.

Les retombées sont importantes car elles permettent à nos étudiants d'avoir un emploi relié à leur domaine, leur évitant ainsi d'avoir un travail rémunéré durant la session; cela leur apporte une expérience non négligeable et facilite leur placement. Ça leur offre la possibilité de poursuivre leur lien d'emploi avec le même employeur si ce dernier a des besoins suffisants pour justifier son engagement. Les employeurs voient le programme ATE d'un bon œil car il leur permet de former de futurs employés à un coût raisonnable. À notre grande surprise, certains étudiants fuient ce programme car ils ont déjà un travail d'été mieux rémunéré même s'il n'est pas relié à l'informatique. Ces derniers semblent privilégier la rémunération à l'expérience pertinente, il aurait lieu de vérifier si les conditions d'emploi des stages sont compétitives.

Pour terminer ce chapitre, ajoutons que notre objectif de recherche qui était d'analyser les causes d'échec et d'abandon en technique de l'informatique au Cégep de Saint-Hyacinthe et de proposer des solutions applicables est maintenant atteint. Nous nous sommes efforcés de procéder de manière méthodique par l'utilisation de questionnaires ou d'entrevues et par l'analyse de tableaux statistiques afin de rechercher des causes d'abandon et d'échec. Nous avons aussi recueilli les solutions proposées par nos interlocuteurs tout en gardant à l'esprit qu'elles devaient être applicables. Notre question, «Abandon et taux d'échec élevé en technique de l'informatique au Cégep de Saint-Hyacinthe. Pourquoi et quelles solutions apporter?» laquelle découlait directement de notre objectif de recherche, a donc ainsi trouvé sa réponse.

Le manque de temps et de ressource ne nous a malheureusement pas permis de tester ou mettre en application les solutions proposées. Par contre, cet exercice pourrait fort bien faire l'objet d'une recherche ultérieure.

CONCLUSION

Cette étude menée en technique de l'informatique au cégep de Saint-Hyacinthe nous révèle des données, des pistes et des solutions qui peuvent sans doute être appliquées à d'autres collèges et aussi au niveau d'autres disciplines de niveau collégial. Nos conclusions révèlent que maintes solutions ont été proposées et pourraient être mises en application afin de réduire le taux d'échec qui, selon notre étude, est généralisé autant dans d'autres techniques de notre collège, dans plusieurs autres collèges voire même au niveau de toute la province.

Nous allons conclure en résumant ce que cette étude nous a révélé. L'analyse des tableaux statistiques nous a démontré que le taux de diplomation en technique de l'informatique au cégep de Saint-Hyacinthe est comparable à celui d'autres techniques dont la clientèle est majoritairement composée de garçons. Ce taux ne diffère pas non plus de celui des autres collèges. Nous avons pu constater que la moyenne générale du secondaire tend à augmenter légèrement depuis 1994. Par contre, nous pouvons observer que cette moyenne influence très légèrement le taux de diplomation.

L'analyse des questionnaires complétés par tous les étudiants de technique de l'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe nous apprend que nos élèves n'accordent pas beaucoup plus que 5 à 7 heures par semaine aux études et qu'une grande proportion occupent un travail rémunéré. D'ailleurs la majorité de nos finissants avaient un travail rémunéré. Une de leurs grandes insatisfactions se rapportait à la charge de travail que nos étudiants ne trouvent pas équilibrée d'une session à l'autre. Nous croyons que cet aspect pourrait être amélioré et pourrait collaborer à diminuer le taux d'échec et d'abandon.

Les entrevues ont servi à recueillir maintes suggestions visant à améliorer notre taux de diplomation. Nos diplômés ont suggéré des améliorations au niveau du programme, les autres intervenants ont apporté des solutions originales comme entre

autres, créer des emplois reliés à l'informatique ou créer des ateliers pour aider les nouveaux étudiants à vaincre le choc du passage du secondaire au collégial

L'étude des statistiques provenant du SRAM démontre clairement que le problème du faible taux de diplomation n'est pas unique au programme de technique de l'informatique du cégep de Saint-Hyacinthe mais se vit à la grandeur de la province. Nous avons même pu constater qu'il s'étend à d'autres techniques.

Il est bien évident que l'amélioration du taux de diplomation demeure selon nous une entreprise où chacun des intervenants c'est-à-dire les étudiants, les professeurs et le personnel non enseignant doivent collaborer et surtout croire que nous pouvons y arriver tous ensemble. Il s'agira que tous les collègues s'unissent dans un effort commun pour améliorer le taux de diplomation tout en continuant à offrir la formation de haute qualité qui nous caractérise.

REMERCIEMENTS

En premier lieu, nous voulons rendre hommage à Françoise Breton de l'Université de Sherbrooke pour avoir cru en notre projet en plus d'avoir été présente et rassurante tout au long de son élaboration. Nous remercions Brigitte Giroux du cégep de Saint-Hyacinthe pour nous avoir fourni l'aide à l'élaboration des questionnaires, les professeurs de notre département qui nous ont permis de prendre du temps en classe pour faire compléter des questionnaires, Luc Blain du cégep de Saint-Hyacinthe pour avoir fourni les statistiques, Éric Chassé du cégep de Saint-Hyacinthe pour ses conseils éclairés concernant l'aide à la réussite, Fanie-Claude Brien du cégep de Saint-Hyacinthe pour les coordonnées des diplômés, Marie-France Belzile du cégep de Saint-Hyacinthe pour les informations fournies sur l'implantation du programme ATE et également tous les répondants qui ont bien voulu nous accorder leur temps et leur patience pour répondre à nos questionnaires et participer à nos entrevues. Finalement nous remercions tout particulièrement Catherine Doiron de l'École Polytechnique pour la révision des textes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aubé, R. (2000). Des pistes concrètes pour favoriser la réussite scolaire des garçons. *In Actes du Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC 2000)* (p. 1-8). Montréal : AQPC.

Audy, P. (1992). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.). *Revue québécoise de psychologie*, 14 (1), 23-42.

Boutet, R. (1999). *La pédagogie de la première session*. Rivière-du-Loup.

Caouette, C. (1993). *Éduquer pour la vie*. Montréal : Écosociété.

Conseil des collèges (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. Québec : Conseil des collèges.

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CREPAS) (2001). Un cadre de référence pour la prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac St Jean. 1-4. Document téléaccessible à l'URL:
< http://www.crepas.qc.ca/crepas/document/cadre_reference_maquette.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'Éducation. (1995a). Les conditions de réussite au collégial. *Pédagogie Collégiale*, 9 (2), 19-24.

Conseil supérieur de l'Éducation. (1995b). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

Falardeau, I. (1992), *Les changements de programme au collégial, Changer de cap sans perdre le nord*. Québec : Direction générale de l'enseignement collégial.

Jean, P. et Rondeau, D. (2003). Forum des élèves sur la réussite. *Pédagogie Collégiale*, 17 (2), 4-8.

Karhwohl, D.R. (1998). *Methods of educational and social science research : An integrated approach (2^e edition)*. New York (NY) : Addison Wesley Longman.

Larose, S. et Roy, R. (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Ste-Foy : Collège de Ste-Foy.

Lecompte, M.D. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego (CA) : Academic Press.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin

Lussier, O. (2004). La pédagogie de la première session : vers une nouvelle perception du rôle de l'enseignant. *Pédagogie Collégiale*, 17 (4), 23-27.

Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: Gaétan Morin.

Moss, P.A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, 25, 20-28, 43.

Paradis, J. (2000). *Étude portant sur les élèves en échec après une première session de collégial*. (Rapport PAREA). Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu.

Perrenoud, P. (1996) À propos des réformes en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 19 (2), 53-97.

Rivière, B. (1995). Comprendre les décrocheurs afin de mieux les aider. *Pédagogie Collégiale*, 9 (2), 11-15.

Roy, J. et al. (2003). Des logiques sociales qui conditionnent la réussite p. 7-15.

Document téléaccessible à l'URL:

<http://www.cdc.qc.ca/pdf/729428_roy_2003_PAREA.pdf>

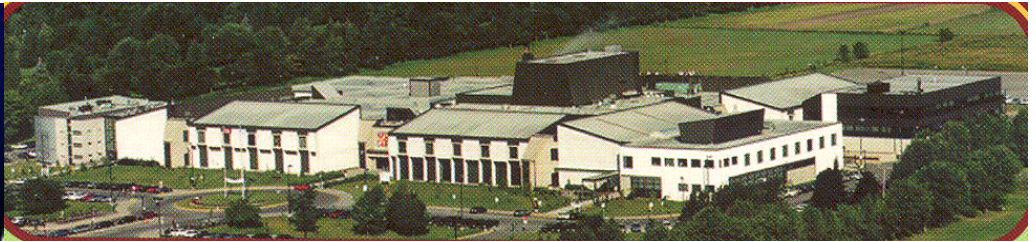
Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.). *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données*. (4^e édition, p. 293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tashakkori, A. et Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology : Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.

Terrill, R. (1998). *Aide-nous à te connaître! : questionnaire sur certaines caractéristiques des étudiantes et des étudiants qui arrivent au collégial / une initiative des directeurs et des directrices des services aux étudiants des cégeps*. Montréal : Fédération de cégeps.

Terrill, R. et Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial: caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain.

ANNEXE A
LES QUESTIONNAIRES



QUESTIONNAIRE POUR LES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ET DEUXIÈME ANNÉE

Vous trouverez, ci-joint, un questionnaire de sondage sur le programme de Techniques de l'informatique dont vous êtes un étudiant. Ce questionnaire vous demande d'exprimer votre opinion. Celle-ci est importante. Ce n'est pas une évaluation de programme mais mon projet de recherche pour la Maîtrise en enseignement que je complète actuellement. Les résultats pourront servir à améliorer notre enseignement. Jean-Pierre Doiron.



Les questions concernent exclusivement les cours des disciplines de la formation spécifique, c'est-à-dire : informatique, mathématiques et psychologie. Elles ne concernent pas les cours des disciplines de la formation générale, c'est-à-dire : éducation physique, philosophie, français et anglais.

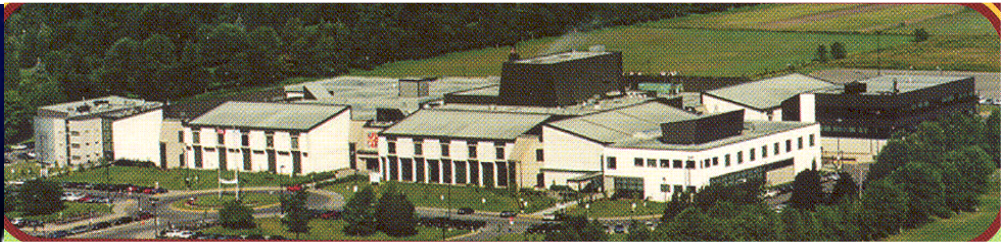
DIRECTIVES POUR RÉPONDRE AU QUESTIONNAIRE

- Le questionnaire est anonyme; **n'inscrivez votre nom sur aucune page du questionnaire**. Les réponses aux questions seront strictement confidentielles.
- Il est très **IMPORTANT** de répondre à toutes les questions.
- Vous devez établir votre degré d'accord ou de désaccord avec les items énumérés, et ce, en répondant selon les cotes indiquées. Sur le questionnaire, vous devez encrer le chiffre correspondant à votre degré d'accord ou de désaccord.

COTES

1	Totalement en désaccord	2	Moyennement en désaccord	3	Moyennement en accord	4	Totalement en accord
----------	-------------------------	----------	--------------------------	----------	-----------------------	----------	----------------------





DIRECTIVE : Encerchez le chiffre approprié.

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

1. Âge au moment de votre inscription en première année				
18 ans ou moins	19 ans	20 ans	21 ans	22 ans ou plus
1	2	3	4	5

	OUI	NON
2. Avant votre inscription dans ce programme, aviez-vous déjà entrepris des études collégiales dans un autre programme?	1	2

	moins de 1 h	de 1 h à 2 h	de 3 h à 4 h	de 5 h à 6 h	plus de 7 h
3. Combien d'heures par semaine consacrez-vous, en moyenne, à votre étude et à vos travaux?	1	2	3	4	5

	OUI	NON
4. Généralement, occupez-vous un emploi durant vos études?	1	2

5. Si vous occupez un emploi durant vos études, combien d'heures par semaine y consacrez-vous?			
moins de 10 h	de 11 h à 15 h	de 16 h à 20 h	plus de 20 h
1	2	3	4

	INFORMATIQUE DE GESTION	RÉSEAUTIQUE
6. Quelle sera, d'après vous, votre voix de sortie?	1	2

	PREMIÈRE ANNÉE	DEUXIÈME ANNÉE
7. Quelle année du programme complétez-vous?	1	2



Encerler le chiffre correspondant

1	2	3	4
Totalem en désaccord	Moyennem en désaccord	Moyennem en accord	Totalem en accord

LORS DE MA FORMATION EN TECHNIQUES DE L'INFORMATIQUE:

PROGRAMME	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
1. Je comprends les objectifs du programme.	1	2	3	4
2. Le programme m'a été bien expliqué avant de m'y inscrire.	1	2	3	4
3. Les exigences du programme correspondent à ce que je m'en attendais.	1	2	3	4
4. Le contenu du programme correspond à mes attentes.	1	2	3	4
5. L'ordre dans lequel les cours sont offerts est logique.	1	2	3	4
6. Ce qui est enseigné dans les cours correspond à ce qui est annoncé dans les plans de cours.	1	2	3	4
7. J'ai l'impression que les professeurs impliqués dans le programme forment une équipe de travail.	1	2	3	4
8. Les professeurs montrent les liens entre leurs cours et les objectifs du programme.	1	2	3	4
9. Les professeurs situent le rôle de leurs cours parmi les autres cours du programme.	1	2	3	4
10. Les habiletés acquises dans un cours sont réutilisées dans d'autres cours.	1	2	3	4
11. Il est possible de voir un lien commun entre les cours.	1	2	3	4

CHARGE DE TRAVAIL	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
12. Le niveau de difficulté des cours est adéquat.	1	2	3	4
13. La charge de travail scolaire, en dehors des cours, est bien équilibrée d'un trimestre à l'autre.	1	2	3	4
14. Je trouve que la charge de travail dans le programme n'est pas exagérée.	1	2	3	4

PROFESSION	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
15. Je connais les métiers ou les professions auxquels je peux avoir accès avec ce programme.	1	2	3	4
16. Je suis capable d'identifier les compétences développées dans les cours du programme.	1	2	3	4

Encercler le chiffre correspondant

1	2	3	4
Totalem en désaccord	Moyennem en désaccord	Moyennem en accord	Totalem en accord

DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
17. Ma formation me permet d'adapter ma conduite pour répondre aux besoins de l'employeur ou du client.	1	2	3	4
18. Ma formation me prépare à tenir compte des idées de mes collègues quand je travaille en équipe.	1	2	3	4
19. Ma formation me permet de développer mon sens de l'initiative.	1	2	3	4
20. Ma formation me permet de comprendre les enjeux éthiques liés à ma profession.	1	2	3	4

MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
21. Les professeurs, en général, préparent bien leurs cours.	1	2	3	4
22. Les exercices et les travaux pratiques demandés dans les cours me semblent essentiels à ma formation.	1	2	3	4
23. Les professeurs expliquent avec clarté la matière enseignée.	1	2	3	4
24. Les professeurs expliquent clairement les travaux à réaliser.	1	2	3	4
25. Globalement, je suis satisfait de la qualité de l'enseignement dans les cours du programme.	1	2	3	4
26. Les professeurs sont disponibles en dehors des heures de cours.	1	2	3	4
27. Les méthodes utilisées permettent de développer les habiletés requises pour ma formation.	1	2	3	4
28. Les professeurs font régulièrement des liens entre les connaissances déjà vues et la nouvelle matière.	1	2	3	4
29. Dans les cours, les professeurs nous font réaliser des tâches représentatives de notre domaine de formation.	1	2	3	4
30. Lorsque les professeurs me font réaliser des tâches complexes, ils explicitent les liens entre les différentes étapes de réalisation.	1	2	3	4
31. Dans les cours, nous faisons suffisamment d'exercices en vue d'apprendre à appliquer les connaissances.	1	2	3	4
32. Les professeurs me préparent bien à la réussite des épreuves finales dans les cours (examen, travail, projet).	1	2	3	4
33. Les professeurs rendent leurs cours intéressants.	1	2	3	4
34. Les exercices ou les projets à faire dans les cours présentent des défis stimulants.	1	2	3	4

Encercler le chiffre correspondant

1	2	3	4
Totalem en désaccord	Moyennem en désaccord	Moyennem en accord	Totalem en accord

ÉVALUATIONS DES APPRENTISSAGES

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
35. Les examens et les travaux favorisent les apprentissages.	1	2	3	4
36. Les commentaires des professeurs (écrits et verbaux), lors de la correction des travaux et des examens, aident à corriger nos erreurs.	1	2	3	4
37. Les professeurs fournissent, sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui permettaient de se réajuster immédiatement.	1	2	3	4
38. Les diverses évaluations correspondent à ce qui est annoncé dans les plans de cours.	1	2	3	4
39. Les examens et les travaux couvrent les aspects importants des cours.	1	2	3	4
40. Les évaluations comportent des tâches représentatives des apprentissages effectués durant les cours.	1	2	3	4
41. Les critères de correction des examens et des travaux sont clairs.	1	2	3	4
42. Les critères de correction sont précisés à l'avance.	1	2	3	4
43. Je perçois que les professeurs sont justes dans leurs corrections.	1	2	3	4

ENGAGEMENT DES PROFESSEURS

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
44. Les professeurs connaissent bien leur matière.	1	2	3	4
45. Je sens que les professeurs sont impliqués dans leur domaine professionnel.	1	2	3	4
46. Je perçois que les professeurs croient aux professions reliées à mon programme.	1	2	3	4
47. Je sens que les professeurs sont intéressés par leur enseignement.	1	2	3	4

Encercler le chiffre correspondant

1	2	3	4
Totalem en désaccord	Moyennem en désaccord	Moyennem en accord	Totalem en accord

ATMOSPHÈRE DU PROGRAMME

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
48. Je me suis senti bien accueilli dans le programme.	1	2	3	4
49. La communication et les relations entre les étudiants et les professeurs sont satisfaisantes.	1	2	3	4
50. Les professeurs savent créer un climat agréable et propice à l'apprentissage dans les cours.	1	2	3	4
51. J'ai du plaisir à étudier dans ce programme.	1	2	3	4
52. Les professeurs se montrent ouverts aux suggestions et aux critiques des étudiants.	1	2	3	4
53. Les professeurs sont respectueux envers les étudiants.	1	2	3	4
54. Il est facile de s'intégrer aux autres étudiants du groupe.	1	2	3	4
55. J'apprécie l'atmosphère qui règne dans les cours.	1	2	3	4

RESSOURCES MATÉRIELLES

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
56. Les locaux du Collège fréquentés durant ma formation sont fonctionnels.	1	2	3	4
57. Les laboratoires en informatique sont adéquats.	1	2	3	4
58. Les ressources informatiques (logiciels, ordinateurs, équipements) sont à jour.	1	2	3	4
59. Les ressources informatiques sont facilement accessibles.	1	2	3	4

Encercler le chiffre correspondant

1	2	3	4
Totalem en désaccord	Moyennem en désaccord	Moyennem en accord	Totalem en accord

PERCEPTION DE MA COMPÉTENCE

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
60. À l'approche de la fin de l'année, je me sens compétent pour faire face aux exigences de la prochaine année de mon programme d'étude.	1	2	3	4

APPRÉCIATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
61. Je suis très satisfait de la formation reçue.	1	2	3	4
62. Si c'était à refaire, je choisirais le même programme au Cégep de Saint-Hyacinthe.	1	2	3	4
63. Je recommanderais à un ami de s'inscrire au Cégep de Saint-Hyacinthe en Technique de l'informatique.	1	2	3	4



QUESTIONNAIRE POUR LES FUTURS DIPLÔMÉS

Vous trouverez, ci-joint, un questionnaire de sondage sur le programme de Techniques de l'informatique dont vous êtes un futur diplômé. Ce questionnaire vous demande d'exprimer votre opinion. Celle-ci est importante. Ce n'est pas une évaluation de programme mais mon projet de recherche pour la Maîtrise en enseignement que je complète actuellement. Les résultats pourront servir à améliorer notre enseignement. Jean-Pierre Doiron.



Les questions concernent exclusivement les cours des disciplines de la formation spécifique, c'est-à-dire : informatique, mathématiques et psychologie. Elles ne concernent pas les cours des disciplines de la formation générale, c'est-à-dire : éducation physique, philosophie, français et anglais.

DIRECTIVES POUR RÉPONDRE AU QUESTIONNAIRE

- Le questionnaire est anonyme; **n'inscrivez votre nom sur aucune page du questionnaire**. Les réponses aux questions seront strictement confidentielles.
- Il est très **IMPORTANT** de répondre à toutes les questions.
- Vous devez établir votre degré d'accord ou de désaccord avec les items énumérés, et ce, en répondant selon les cotes indiquées. Sur le questionnaire, vous devez encrer le chiffre correspondant à votre degré d'accord ou de désaccord.

COTES

1	Totalement en désaccord	2	Moyennement en désaccord	3	Moyennement en accord	4	Totalement en accord
----------	-------------------------	----------	--------------------------	----------	-----------------------	----------	----------------------





DIRECTIVE : Encerchez le chiffre approprié.

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

8. Âge au moment de votre inscription en première année				
18 ans ou moins	19 ans	20 ans	21 ans	22 ans ou plus
1	2	3	4	5

	OUI	NON
9. Avant votre inscription dans ce programme, aviez-vous déjà entrepris des études collégiales dans un autre programme?	1	2

	moins de 1 h	de 1 h à 2 h	de 3 h à 4 h	de 5 h à 6 h	plus de 7 h
10. Combien d'heures par semaine avez-vous consacré, en moyenne, à votre étude et à vos travaux?	1	2	3	4	5

	OUI	NON
11. Généralement, occupez-vous un emploi durant vos études?	1	2

12. Si vous occupez un emploi durant vos études, combien d'heures par semaine y avez-vous consacré?			
moins de 10 h	de 11 h à 15 h	de 16 h à 20 h	plus de 20 h
1	2	3	4

	INFORMATIQUE DE GESTION	RÉSEAUTIQUE
13. Quelle est votre voix de sortie?	1	2



Encerler le chiffre correspondant

1	2	3	4
Totalem en désaccord	Moyennem en désaccord	Moyennem en accord	Totalem en accord

LORS DE MA FORMATION EN TECHNIQUES DE L'INFORMATIQUE:

PROGRAMME	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
64. Je comprenais les objectifs du programme.	1	2	3	4
65. L'ordre dans lequel les cours étaient offerts était logique.	1	2	3	4
66. Ce qui était enseigné dans les cours correspondait à ce qui était annoncé dans les plans de cours.	1	2	3	4
67. J'avais l'impression que les professeurs impliqués dans le programme formaient une équipe de travail.	1	2	3	4
68. Les professeurs montraient les liens entre leurs cours et les objectifs du programme.	1	2	3	4
69. Les professeurs situaient le rôle de leurs cours parmi les autres cours du programme.	1	2	3	4
70. Les habiletés acquises dans un cours étaient réutilisées dans d'autres cours.	1	2	3	4
71. Il était possible de voir un lien commun entre les cours.	1	2	3	4

CHARGE DE TRAVAIL	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
72. Le niveau de difficulté des cours était adéquat.	1	2	3	4
73. La charge de travail scolaire, en dehors des cours, était bien équilibrée d'un trimestre à l'autre.	1	2	3	4
74. Je trouvais que la charge de travail dans le programme n'était pas exagérée.	1	2	3	4

PROFESSION	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
75. Je connaissais les métiers ou les professions auxquels je pouvais avoir accès avec ce programme.	1	2	3	4
76. J'étais capable d'identifier les compétences développées dans les cours du programme.	1	2	3	4

Encercler le chiffre correspondant

1	2	3	4
Totalem en désaccord	Moyennem en désaccord	Moyennem en accord	Totalem en accord

DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
77. Ma formation m'a permis d'adapter ma conduite pour répondre aux besoins de l'employeur ou du client.	1	2	3	4
78. Ma formation m'a préparé à tenir compte des idées de mes collègues quand je travaille en équipe.	1	2	3	4
79. Ma formation m'a permis de développer mon sens de l'initiative.	1	2	3	4
80. Ma formation m'a permis de comprendre les enjeux éthiques reliés à ma profession.	1	2	3	4

MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
81. Les professeurs, en général, préparaient bien leurs cours.	1	2	3	4
82. Les exercices et les travaux pratiques demandés dans les cours me semblaient essentiels à ma formation.	1	2	3	4
83. Les professeurs expliquaient avec clarté la matière enseignée.	1	2	3	4
84. Les professeurs expliquaient clairement les travaux à réaliser.	1	2	3	4
85. Globalement, j'étais satisfait de la qualité de l'enseignement dans les cours du programme.	1	2	3	4
86. Les professeurs étaient disponibles en dehors des heures de cours.	1	2	3	4
87. Les méthodes utilisées permettaient de développer les habiletés requises pour ma formation.	1	2	3	4
88. Les professeurs faisaient régulièrement des liens entre les connaissances déjà vues et la nouvelle matière.	1	2	3	4
89. Dans les cours, les professeurs nous faisaient réaliser des tâches représentatives de notre domaine de formation.	1	2	3	4
90. Lorsque les professeurs me faisaient réaliser des tâches complexes, ils explicitaient les liens entre les différentes étapes de réalisation.	1	2	3	4
91. Dans les cours, nous avons fait suffisamment d'exercices en vue d'apprendre à appliquer les connaissances.	1	2	3	4
92. Les professeurs me préparaient bien à la réussite des épreuves finales dans les cours (examen, travail, projet).	1	2	3	4
93. Les professeurs rendaient leurs cours intéressants.	1	2	3	4
94. Les exercices ou les projets à faire dans les cours présentaient des défis stimulants.	1	2	3	4

Encercler le chiffre correspondant

1	2	3	4
Totalem en désaccord	Moyennem en désaccord	Moyennem en accord	Totalem en accord

ÉVALUATIONS DES APPRENTISSAGES

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
95. Les examens et les travaux favorisaient les apprentissages.	1	2	3	4
96. Les commentaires des professeurs (écrits et verbaux), lors de la correction des travaux et des examens, aidaient à corriger nos erreurs.	1	2	3	4
97. Les professeurs fournissaient, sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui permettaient de se réajuster immédiatement.	1	2	3	4
98. Les diverses évaluations correspondaient à ce qui était annoncé dans les plans de cours.	1	2	3	4
99. Les examens et les travaux couvraient les aspects importants des cours.	1	2	3	4
100. Les évaluations comportaient des tâches représentatives des apprentissages effectués durant les cours.	1	2	3	4
101. Les critères de correction des examens et des travaux étaient clairs.	1	2	3	4
102. Les critères de correction étaient précisés à l'avance.	1	2	3	4
103. Je percevais que les professeurs étaient justes dans leurs corrections.	1	2	3	4

ENGAGEMENT DES PROFESSEURS

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
104. Les professeurs connaissaient bien leur matière.	1	2	3	4
105. Je sentais que les professeurs étaient impliqués dans leur domaine professionnel.	1	2	3	4
106. Je percevais que les professeurs croyaient aux professions reliées à mon programme.	1	2	3	4
107. Je sentais que les professeurs étaient intéressés par leur enseignement.	1	2	3	4

Encercler le chiffre correspondant

1	2	3	4
Totalem en désaccord	Moyennem en désaccord	Moyennem en accord	Totalem en accord

ATMOSPHÈRE DU PROGRAMME

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
108. Je me suis senti bien accueilli dans le programme.	1	2	3	4
109. La communication et les relations entre les étudiants et les professeurs étaient satisfaisantes.	1	2	3	4
110. Les professeurs savaient créer un climat agréable et propice à l'apprentissage dans les cours.	1	2	3	4
111. J'ai eu du plaisir à étudier dans ce programme.	1	2	3	4
112. Les professeurs se montraient ouverts aux suggestions et aux critiques des étudiants.	1	2	3	4
113. Les professeurs étaient respectueux envers les étudiants.	1	2	3	4
114. Il était facile de s'intégrer aux autres étudiants du groupe.	1	2	3	4
115. J'appréciais l'atmosphère qui régnait dans les cours.	1	2	3	4

RESSOURCES MATÉRIELLES

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
116. Les locaux du Collège fréquentés durant ma formation étaient fonctionnels.	1	2	3	4
117. Les laboratoires en informatique étaient adéquats.	1	2	3	4
118. Les ressources informatiques (logiciels, ordinateurs, équipements) étaient à jour.	1	2	3	4
119. Les ressources informatiques étaient facilement accessibles.	1	2	3	4

Encercler le chiffre correspondant

1	2	3	4
Totalem en désaccord	Moyennem en désaccord	Moyennem en accord	Totalem en accord

PERCEPTION DE MA COMPÉTENCE

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
120. À l'approche de la fin de mes études, je me sens compétent pour faire face au marché du travail ou pour m'inscrire à un niveau d'études supérieures dans le même domaine.	1	2	3	4

APPRÉCIATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

	DÉSACCORD		ACCORD	
	1	2	3	4
121. Je suis très satisfait de la formation reçue.	1	2	3	4
122. Si c'était à refaire, je choisirais le même programme au Cégep de Saint-Hyacinthe.	1	2	3	4
123. Je recommanderais à un ami de s'inscrire au Cégep de Saint-Hyacinthe en Technique de l'informatique.	1	2	3	4

ANNEXE B
LES STATISTIQUES

Tableaux PSEP de la série 1: Cotes du secondaire

Collège : Cégep de Saint-Hyacinthe
Programme(s): 420A0 - TECHNIQUES DE L'INFORMATIQUE
42001,420A0

Population: 'A' (provenance secondaire)

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège

Groupe 2: Étudiants de l'ensemble des collèges 'SRAM-HY'

Options utilisées: Sexe=tous

Tableau pl.2 La moyenne générale du secondaire (mgs): distribution, valeur moyenne et écart-type

INTERVALLE DE LA MGS	COHORTE Aut-1994		COHORTE Aut-1995		COHORTE Aut-1996		COHORTE Aut-1997		COHORTE Aut-1998		TOTAL COHORTES	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
	1 - 69	25.0%	12.0%	12.8%	12.0%	5.0%	11.4%	6.9%	8.2%	5.1%	8.0%	9.5%
70 - 74	37.5%	31.1%	38.5%	28.4%	17.5%	25.6%	18.1%	24.1%	28.8%	23.2%	26.4%	25.9%
75 - 79	28.1%	28.1%	28.2%	32.3%	42.5%	29.1%	31.9%	30.1%	25.4%	32.7%	31.0%	30.7%
80 - 84	3.1%	14.9%	10.3%	15.4%	22.5%	17.8%	29.2%	22.6%	33.9%	22.9%	22.7%	19.4%
85 et +	6.3%	5.2%	7.7%	5.6%	12.5%	8.3%	9.7%	11.6%	6.8%	9.0%	8.7%	8.4%
Cotes absentes	0.0%	8.6%	2.6%	6.3%	0.0%	7.8%	4.2%	3.4%	0.0%	4.3%	1.7%	5.7%
Total (%)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total (NB)	32	803	39	935	40	1115	72	1343	59	1467	242	5663
Moyenne:	73.6	75.2	75.1	75.5	78.0	76.2	77.8	77.3	77.4	77.1	76.7	76.4
Écart-type:	5.4	5.6	5.3	5.5	5.7	5.9	5.7	5.9	5.5	5.6	5.7	5.8

Tableaux PSEP de la série 4: Diplomation

Collège : Cégep de Saint-Hyacinthe
Programme(s) : 420A0 - TECHNIQUES DE L'INFORMATIQUE
42001,420A0

Population: 'A' (provenance secondaire)

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège
Groupe 2: Étudiants de l'ensemble des collèges 'SRAM-HY'

Options utilisées: Sexe=tous, collège du DEC=même collège

Tableau p4.1 Taux de diplomation dans le programme initial

COHORTE	Groupe	Nombre initial	Pourcentage de diplômés dans le programme initial selon la durée des études (nb. de sessions) pour l'obtention de ce diplôme							
			En 4 ses ou moins	En 5 sessions	En 6 sessions	En 7 sessions	En 8 sessions	En 9 sessions	En 10 sessions	En 11 ses ou plus
Aut-1994	G1	32	0.0%	0.0%	18.8%	0.0%	3.1%	6.3%	0.0%	3.1%
	G2	803	0.1%	0.0%	16.6%	2.9%	7.2%	2.1%	1.0%	2.0%
Aut-1995	G1	39	0.0%	0.0%	23.1%	5.1%	5.1%	2.6%	2.6%	5.1%
	G2	935	0.4%	0.0%	17.0%	2.1%	8.1%	0.7%	1.5%	3.4%
Aut-1996	G1	40	0.0%	0.0%	22.5%	2.5%	10.0%	0.0%	2.5%	2.5%
	G2	1115	0.0%	0.0%	17.0%	3.1%	6.5%	1.3%	2.2%	2.4%
Aut-1997	G1	72	0.0%	0.0%	22.2%	2.8%	11.1%	1.4%	2.8%	4.2%
	G2	1343	0.1%	0.0%	20.6%	3.4%	8.3%	1.0%	2.5%	1.3%
Aut-1998	G1	59	0.0%	0.0%	33.9%	5.1%	16.9%	0.0%	1.7%	1.7%
	G2	1467	0.0%	0.0%	21.7%	2.4%	7.8%	1.2%	2.0%	0.5%
Total cohortes	G1	242	0.0%	0.0%	24.8%	3.3%	10.3%	1.7%	2.1%	3.3%
	G2	5663	0.1%	0.0%	19.0%	2.8%	7.6%	1.2%	1.9%	1.8%

Collège : Cégep de Saint-Hyacinthe
Programme(s) : 420A0 - TECHNIQUES DE L'INFORMATIQUE
42001,420A0

Population: 'A' (provenance secondaire)

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège

Groupe 2: Étudiants de l'ensemble des collèges 'SRAM-HY'

Options utilisées: Sexe=tous

Tableau p1.2 La moyenne générale du secondaire (mgs): distribution, valeur moyenne et écart-type

INTERVALLE DE LA MGS	COHORTE		COHORTE		COHORTE		COHORTE		COHORTE		TOTAL	
	Aut-1999		Aut-2000		Aut-2001		Aut-2002		Aut-2003		COHORTES	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1 - 69	7.0%	5.8%	12.5%	5.3%	2.9%	5.4%	4.5%	5.4%	5.0%	6.2%	6.9%	5.6%
70 - 74	7.0%	19.3%	15.0%	16.9%	14.3%	20.5%	18.2%	20.2%	20.0%	17.3%	13.8%	18.9%
75 - 79	48.8%	33.2%	32.5%	32.6%	34.3%	30.2%	45.5%	33.4%	20.0%	29.0%	37.5%	32.0%
80 - 84	30.2%	25.2%	20.0%	25.9%	31.4%	25.8%	18.2%	23.3%	25.0%	26.0%	25.6%	25.3%
85 et +	7.0%	11.5%	12.5%	13.9%	14.3%	11.9%	13.6%	12.9%	30.0%	12.5%	13.8%	12.4%
Cotes absentes	0.0%	5.0%	7.5%	5.4%	2.9%	6.3%	0.0%	4.8%	0.0%	9.0%	2.5%	5.8%
Total (%)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total (NB)	43	1398	40	1039	35	953	22	722	20	566	160	4678
Moyenne:	78.4	77.9	77.3	78.5	79.2	78.0	78.5	78.0	79.5	78.2	78.5	78.1
Écart-type:	5.5	5.6	6.3	5.5	5.4	5.7	6.0	5.6	6.8	5.8	5.9	5.6

Tableaux PSEP de la série 1: Cotes du secondaire

Collège : Cégep de Saint-Hyacinthe
Programme(s): LISTE - Groupe spécifié par l'utilisateur
410B0,41012

Population: 'A' (provenance secondaire)

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège

Groupe 2: Étudiants de l'ensemble des collèges 'SRAM-HY'

Options utilisées: Sexe=tous

Tableau p1.2 La moyenne générale du secondaire (mgs): distribution, valeur moyenne et écart-type

INTERVALLE DE LA MGS	COHORTE		COHORTE		COHORTE		COHORTE		COHORTE		TOTAL	
	Aut-1994		Aut-1995		Aut-1996		Aut-1997		Aut-1998		COHORTES	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1 - 69	14.3%	17.8%	9.2%	18.6%	20.3%	18.7%	8.6%	13.0%	7.4%	12.8%	11.5%	16.3%
70 - 74	32.1%	34.6%	29.6%	34.3%	21.7%	32.7%	29.0%	31.0%	30.9%	30.9%	28.9%	32.8%
75 - 79	26.2%	25.3%	39.8%	26.4%	39.1%	25.4%	30.1%	29.6%	29.6%	29.8%	32.9%	27.2%
80 - 84	15.5%	10.5%	13.3%	11.3%	13.0%	12.1%	19.4%	13.9%	27.2%	16.6%	17.6%	12.8%
85 et +	10.7%	3.4%	7.1%	2.9%	5.8%	4.9%	12.9%	6.2%	4.9%	5.5%	8.5%	4.6%
Cotes absentes	1.2%	8.3%	1.0%	6.5%	0.0%	6.3%	0.0%	6.3%	0.0%	4.3%	0.5%	6.4%
Total (%)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total (NB)	84	2064	98	2142	69	2286	93	2172	81	1784	425	10448
Moyenne:	75.6	74.0	75.9	73.9	74.9	74.3	77.4	75.3	76.8	75.4	76.2	74.6
Écart-type:	5.9	5.5	5.5	5.4	5.8	5.7	6.2	5.6	5.7	5.5	5.9	5.6

Tableaux PSEP de la série 4: Diplomation

Collège : Cégep de Saint-Hyacinthe
Programme(s): LISTE - Groupe spécifié par l'utilisateur
410B0,41012

Population: 'A' (provenance secondaire)

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège
Groupe 2: Étudiants de l'ensemble des collèges 'SRAM-HY'

options utilisées: Sexe=tous, collège du DEC=même collège

Tableau p4.1 Taux de diplomation dans le programme initial

COHORTE	Groupe	Nombre initial	Pourcentage de diplômés dans le programme initial selon la durée des études (nb. de sessions) pour l'obtention de ce diplôme							
			En 4 ses ou moins	En 5 sessions	En 6 sessions	En 7 sessions	En 8 sessions	En 9 sessions	En 10 sessions	En 11 sessions ou plus
Aut-1994	G1	84	0.0%	0.0%	17.9%	4.8%	3.6%	0.0%	2.4%	1.2%
	G2	2064	0.0%	0.0%	15.0%	6.3%	5.9%	1.5%	1.8%	1.9%
Aut-1995	G1	98	0.0%	0.0%	25.5%	2.0%	3.1%	0.0%	1.0%	4.1%
	G2	2142	0.1%	0.0%	16.3%	4.5%	6.5%	0.9%	1.6%	2.1%
Aut-1996	G1	69	0.0%	0.0%	23.2%	5.8%	5.8%	1.4%	0.0%	1.4%
	G2	2286	0.0%	0.0%	19.0%	4.3%	6.9%	1.0%	1.3%	2.0%
Aut-1997	G1	93	0.0%	0.0%	36.6%	2.2%	3.2%	1.1%	0.0%	2.2%
	G2	2172	0.0%	0.0%	20.7%	3.4%	5.5%	1.3%	1.9%	1.1%
Aut-1998	G1	81	0.0%	0.0%	27.2%	6.2%	1.2%	0.0%	0.0%	0.0%
	G2	1784	0.1%	0.0%	23.0%	4.0%	6.0%	1.2%	1.8%	0.8%
Total cohortes	G1	425	0.0%	0.0%	26.4%	4.0%	3.3%	0.5%	0.7%	1.9%
	G2	10448	0.0%	0.0%	18.7%	4.5%	6.2%	1.2%	1.7%	1.6%

Tableaux PSEP de la série 1: Cotes du secondaire

Collège : Cégep de Saint-Hyacinthe
Programme(s): LISTE - Groupe spécifié par l'utilisateur
410B0,41012

Population: 'A' (provenance secondaire)

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège

Groupe 2: Étudiants de l'ensemble des collèges 'SRAM-HY'

Options utilisées: Sexe=tous

Tableau p1.2 La moyenne générale du secondaire (mgs): distribution, valeur moyenne et écart-type

INTERVALLE DE LA MGS	COHORTE		COHORTE		COHORTE		COHORTE		COHORTE		TOTAL	
	Aut-1999		Aut-2000		Aut-2001		Aut-2002		Aut-2003		COHORTES	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1 - 69	14.3%	11.5%	13.0%	11.5%	2.9%	11.6%	0.0%	12.3%	0.0%	10.1%	8.4%	11.5%
70 - 74	28.6%	29.9%	30.4%	26.2%	22.9%	25.4%	40.0%	26.4%	11.8%	21.8%	27.9%	26.5%
75 - 79	25.0%	30.7%	32.6%	33.0%	45.7%	30.5%	16.0%	31.6%	17.6%	29.0%	29.1%	31.1%
80 - 84	16.1%	17.6%	6.5%	18.8%	22.9%	20.3%	28.0%	17.6%	41.2%	17.4%	19.0%	18.4%
85 et +	12.5%	6.5%	13.0%	6.2%	5.7%	7.2%	16.0%	6.8%	23.5%	9.8%	12.8%	7.0%
Cotes absentes	3.6%	3.7%	4.3%	4.4%	0.0%	5.1%	0.0%	5.3%	5.9%	11.8%	2.8%	5.4%
Total (%)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total (NB)	56	1576	46	1456	35	1345	25	1049	17	701	179	6127
Moyenne:	76.2	75.8	76.0	76.0	76.8	76.1	78.3	75.9	81.1	76.7	77.0	76.0
Écart-type:	6.8	5.5	6.8	5.7	4.8	5.9	5.4	5.7	4.1	6.2	6.1	5.7

Tableaux PSEP de la série 1: Cotes du secondaire

Collège : Cégep de Saint-Hyacinthe
Programme(s) : 22103 - TECHNOLOGIE DE LA MECANIQUE DU BATIMENT
22103

Population: 'A' (provenance secondaire)

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège

Groupe 2: Étudiants de l'ensemble des collèges 'SRAM-HY'

Options utilisées: Sexe=tous

Tableau p1.2 La moyenne générale du secondaire (mgs): distribution, valeur moyenne et écart-type

INTERVALLE DE LA MGS	COHORTE		COHORTE		COHORTE		COHORTE		COHORTE		TOTAL	
	Aut-1994		Aut-1995		Aut-1996		Aut-1997		Aut-1998		COHORTES	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1 - 69	21.4%	12.5%	12.5%	16.1%	15.4%	16.0%	16.7%	18.4%	15.4%	12.5%	16.1%	15.5%
70 - 74	28.6%	31.3%	43.8%	25.8%	7.7%	24.0%	16.7%	36.8%	7.7%	37.5%	22.6%	31.0%
75 - 79	42.9%	28.1%	25.0%	38.7%	53.8%	24.0%	0.0%	23.7%	61.5%	37.5%	40.3%	29.6%
80 - 84	0.0%	9.4%	6.3%	16.1%	15.4%	8.0%	16.7%	13.2%	15.4%	12.5%	9.7%	12.0%
85 et +	0.0%	3.1%	6.3%	0.0%	7.7%	12.0%	50.0%	2.6%	0.0%	0.0%	8.1%	3.5%
Cotes absentes	7.1%	15.6%	6.3%	3.2%	0.0%	16.0%	0.0%	5.3%	0.0%	0.0%	3.2%	8.5%
Total (%)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total (NB)	14	32	16	31	13	25	6	38	13	16	62	142
Moyenne:	72.8	74.7	74.5	74.9	75.5	75.4	81.0	73.5	75.8	74.4	75.3	74.5
Écart-type:	5.0	4.7	4.5	4.6	5.8	6.4	8.3	6.0	4.8	4.2	5.7	5.3

Tableaux PSEP de la série 4: Diplomatation

Collège : Cégep de Saint-Hyacinthe
Programme(s): 22103 - TECHNOLOGIE DE LA MECANIQUE DU BATIMENT
22103

Population: 'A' (provenance secondaire)

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège

Groupe 2: Étudiants de l'ensemble des collèges 'SRAM-HY'

Options utilisées: Sexe-tous, collège du DEC=même collège

Tableau p4.1 Taux de diplomation dans le programme initial

COHORTE	Groupe	Nombre initial	Pourcentage de diplômés dans le programme initial selon la durée des études (nb. de sessions) pour l'obtention de ce diplôme							
			En 4 ses ou moins	En 5 sessions	En 6 sessions	En 7 sessions	En 8 sessions	En 9 sessions	En 10 sessions	En 11 ses ou plus
Aut-1994	G1	14	0.0%	0.0%	7.1%	21.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	G2	32	0.0%	0.0%	15.6%	3.1%	18.8%	3.1%	6.3%	3.1%
Aut-1995	G1	16	0.0%	0.0%	12.5%	12.5%	0.0%	6.3%	0.0%	12.5%
	G2	31	0.0%	0.0%	22.6%	9.7%	9.7%	0.0%	0.0%	0.0%
Aut-1996	G1	13	0.0%	0.0%	15.4%	7.7%	15.4%	0.0%	0.0%	0.0%
	G2	25	0.0%	0.0%	24.0%	4.0%	8.0%	8.0%	0.0%	0.0%
Aut-1997	G1	6	0.0%	0.0%	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	16.7%	0.0%
	G2	38	0.0%	0.0%	2.6%	15.8%	2.6%	0.0%	0.0%	0.0%
Aut-1998	G1	13	0.0%	0.0%	30.8%	0.0%	7.7%	7.7%	0.0%	0.0%
	G2	16	0.0%	0.0%	12.5%	12.5%	6.3%	0.0%	6.3%	0.0%
Total cohortes	G1	62	0.0%	0.0%	19.4%	9.7%	4.8%	3.2%	1.6%	3.2%
	G2	142	0.0%	0.0%	14.8%	9.2%	9.2%	2.1%	2.1%	0.7%

Tableaux PSEP de la série 1: Cotes du secondaire

Collège : Cégep de Saint-Hyacinthe
Programme(s): 22103 - TECHNOLOGIE DE LA MECANIQUE DU BATIMENT
22103

Population: 'A' (provenance secondaire)

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège

Groupe 2: Étudiants de l'ensemble des collèges 'SRAM-HY'

Options utilisées: Sexe=tous

Tableau p1.2 La moyenne générale du secondaire (mgs): distribution, valeur moyenne et écart-type

INTERVALLE DE LA MGS	COHORTE		COHORTE		COHORTE		COHORTE		COHORTE		TOTAL	
	Aut-1999		Aut-2000		Aut-2001		Aut-2002		Aut-2003		COHORTES	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1 - 69	7.7%	3.8%	5.3%	15.9%	20.0%	37.5%	35.3%	14.8%	17.6%	20.0%	17.1%	18.3%
70 - 74	30.8%	34.6%	47.4%	40.9%	30.0%	34.4%	23.5%	26.2%	29.4%	33.3%	32.9%	33.2%
75 - 79	46.2%	38.5%	26.3%	29.5%	10.0%	18.8%	29.4%	34.4%	41.2%	35.6%	31.6%	31.7%
80 - 84	7.7%	15.4%	0.0%	9.1%	10.0%	3.1%	11.8%	19.7%	11.8%	4.4%	7.9%	11.1%
85 et +	7.7%	3.8%	10.5%	2.3%	0.0%	0.0%	0.0%	3.3%	0.0%	2.2%	3.9%	2.4%
Cotes absentes	0.0%	3.8%	10.5%	2.3%	30.0%	6.3%	0.0%	1.6%	0.0%	4.4%	6.6%	3.4%
Total (%)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total (NB)	13	26	19	44	10	32	17	61	17	45	76	208
Moyenne:	76.1	76.0	75.3	74.2	73.4	70.1	72.9	74.8	73.6	73.4	74.3	73.8
Écart-type:	4.6	5.1	5.2	4.4	5.1	6.3	5.4	6.0	5.7	4.9	5.3	5.6

Collège : Cégep de Saint-Hyacinthe
Programme(s): 420A0 - TECHNIQUES DE L'INFORMATIQUE
42001,420A0

Population: 'A' (provenance secondaire)

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège

Groupe 2: Étudiants de l'ensemble des collèges 'VI+DM+SO+LL+AL+SW-HY'

Options utilisées: Sexe=tous

Tableau p1.2 La moyenne générale du secondaire (mgs): distribution, valeur moyenne et écart-type

INTERVALLE DE LA MGS	COHORTE		COHORTE		COHORTE		COHORTE		COHORTE		TOTAL	
	Aut-1994		Aut-1995		Aut-1996		Aut-1997		Aut-1998		COHORTES	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1 - 69	25.0%	12.0%	12.8%	12.8%	5.0%	14.2%	6.9%	8.3%	5.1%	10.2%	9.5%	11.3%
70 - 74	37.5%	36.0%	38.5%	34.8%	17.5%	27.7%	18.1%	22.5%	28.8%	28.4%	26.4%	28.8%
75 - 79	28.1%	24.0%	28.2%	26.7%	42.5%	21.3%	31.9%	31.9%	25.4%	28.7%	31.0%	26.9%
80 - 84	3.1%	12.7%	10.3%	16.6%	22.5%	15.4%	29.2%	21.7%	33.9%	18.8%	22.7%	17.6%
85 et +	6.3%	4.7%	7.7%	4.3%	12.5%	9.7%	9.7%	12.3%	6.8%	10.6%	8.7%	9.0%
Cotes absentes	0.0%	10.7%	2.6%	4.8%	0.0%	11.6%	4.2%	3.3%	0.0%	3.3%	1.7%	6.3%
Total (%)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total (NB)	32	150	39	187	40	267	72	276	59	303	242	1183
Moyenne:	73.6	74.7	75.1	75.1	78.0	75.7	77.8	77.4	77.4	76.6	76.7	76.1
Écart-type:	5.4	5.6	5.3	5.5	5.7	6.5	5.7	6.0	5.5	5.9	5.7	6.0

Tableaux PSEP de la série 4: Diplomation

Collège : Cégep de Saint-Hyacinthe
Programme(s): 420A0 - TECHNIQUES DE L'INFORMATIQUE
42001,420A0

Population: 'A' (provenance secondaire)

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège

Groupe 2: Étudiants de l'ensemble des collèges 'VI+DM+SO+LL+AL+SW-HY'

options utilisées: Sexe=tous, collège du DEC=même collège

Tableau p4.1 Taux de diplomation dans le programme initial

COHORTE	Groupe	Nombre initial	Pourcentage de diplômés dans le programme initial selon la durée des études (nb. de sessions) pour l'obtention de ce diplôme							
			En 4 ses ou moins	En 5 sessions	En 6 sessions	En 7 sessions	En 8 sessions	En 9 sessions	En 10 sessions	En 11 ses ou plus
Aut-1994	G1	32	0.0%	0.0%	18.8%	0.0%	3.1%	6.3%	0.0%	3.1%
	G2	150	0.7%	0.0%	16.7%	2.7%	6.0%	2.0%	2.0%	2.0%
Aut-1995	G1	39	0.0%	0.0%	23.1%	5.1%	5.1%	2.6%	2.6%	5.1%
	G2	187	1.6%	0.0%	24.1%	0.5%	7.0%	0.0%	2.1%	2.7%
Aut-1996	G1	40	0.0%	0.0%	22.5%	2.5%	10.0%	0.0%	2.5%	2.5%
	G2	267	0.0%	0.0%	20.2%	2.6%	7.1%	1.5%	2.2%	1.9%
Aut-1997	G1	72	0.0%	0.0%	22.2%	2.8%	11.1%	1.4%	2.8%	4.2%
	G2	276	0.0%	0.0%	23.9%	2.5%	9.1%	0.0%	2.2%	1.8%
Aut-1998	G1	59	0.0%	0.0%	33.9%	5.1%	16.9%	0.0%	1.7%	1.7%
	G2	303	0.3%	0.3%	22.8%	2.0%	9.6%	0.3%	3.0%	1.0%
Total cohortes	G1	242	0.0%	0.0%	24.8%	3.3%	10.3%	1.7%	2.1%	3.3%
	G2	1183	0.4%	0.1%	21.9%	2.1%	8.0%	0.7%	2.4%	1.8%

Tableaux PSEP de la série 1: Cotes du secondaire

Collège : Cégep de Saint-Hyacinthe
Programme(s) : 420A0 - TECHNIQUES DE L'INFORMATIQUE
42001,420A0

Population: 'A' (provenance secondaire)

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège

Groupe 2: Étudiants de l'ensemble des collèges 'VI+DM+SO+LL+AL+SW-HY'

Options utilisées: Sexe=tous

Tableau p1.2 La moyenne générale du secondaire (mgs): distribution, valeur moyenne et écart-type

INTERVALLE DE LA MGS	COHORTE		COHORTE		COHORTE		COHORTE		COHORTE		TOTAL	
	Aut-1999		Aut-2000		Aut-2001		Aut-2002		Aut-2003		COHORTES	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1 - 69	7.0%	7.5%	12.5%	7.3%	2.9%	6.1%	4.5%	3.7%	5.0%	2.2%	6.9%	5.9%
70 - 74	7.0%	20.9%	15.0%	19.3%	14.3%	19.0%	18.2%	20.7%	20.0%	19.6%	13.8%	20.0%
75 - 79	48.8%	29.6%	32.5%	24.7%	34.3%	29.6%	45.5%	30.4%	20.0%	30.4%	37.5%	28.9%
80 - 84	30.2%	20.2%	20.0%	24.0%	31.4%	21.8%	18.2%	25.9%	25.0%	23.9%	25.6%	22.6%
85 et +	7.0%	15.4%	12.5%	18.7%	14.3%	14.0%	13.6%	14.1%	30.0%	15.2%	13.8%	15.5%
Cotes absentes	0.0%	6.3%	7.5%	6.0%	2.9%	9.5%	0.0%	5.2%	0.0%	8.7%	2.5%	7.0%
Total (%)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total (NB)	43	253	40	150	35	179	22	135	20	92	160	809
Moyenne:	78.4	77.8	77.3	78.7	79.2	77.8	78.5	78.7	79.5	78.7	78.5	78.2
Écart-type:	5.5	5.9	6.3	6.3	5.4	5.7	6.0	5.5	6.8	5.5	5.9	5.8

