

RÉUSSIR AU COLLÉGIAL



8Dx 63/8Dy 85

Comment réduire le taux d'échecs scolaires

Josée PARADIS



Association québécoise
de pédagogie collégiale

Comment réduire le taux d'échecs scolaires

Josée PARADIS

Professeure

Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Le passage du secondaire au collégial peut être vécu comme un choc pour l'élève mal préparé aux exigences collégiales. Mais à quoi est dû ce choc exactement ? Les élèves qui réussissent mal ce passage présentent-ils des caractéristiques particulières ? Peut-on les aider à mieux faire la transition d'un niveau d'enseignement à l'autre ? Quelles sont les actions à envisager pour maximiser leur succès scolaire ?

Pour répondre à ces questions, un groupe d'étudiants a été ciblé à l'automne 1998. Les 123 élèves qui sont au centre de cette étude ont échoué plus de la moitié de leurs cours à leur première session de collégial. Dans un premier temps, des analyses ont été faites sur leur rendement au secondaire et au collégial. À l'automne 1999, une partie de ces étudiants (11 filles et 14 garçons) ont été rencontrés en entrevue pour déterminer les causes de leurs échecs en première session. Dix autres étudiants ont également été rencontrés (5 filles et 5 garçons), qui eux avaient réussi tous leurs cours dès la première session. Des analyses comparatives ont été faites pour mettre en évidence les comportements déterminants de l'adaptation aux études collégiales.

Profil des étudiants en avis formel après une première session

Les garçons représentent 68 % de la cohorte. Les élèves de cette cohorte sont, en moyenne, un peu plus âgés que la majorité des élèves qui entrent au collégial à l'automne 1998. Il est possible que certains d'entre eux aient déjà un certain retard dans leur cheminement scolaire. Si on les compare à l'ensemble des élèves du régulier, admis en première session, les élèves en avis formel sont un peu plus nombreux, en proportion, à avoir fait des études au secteur privé. La différence est d'environ 4 %.

L'expérience du secondaire

La majorité des élèves en avis formel arrive du secondaire avec un profil « 3 » d'études, c'est-à-dire sans avoir suivi de cours de sciences. Les résultats moyens au secondaire de ces élèves se situent aux environs de 70 %. La MGS (moyenne générale au secondaire) de la majorité des élèves en avis formel va de 65 à 75 %. Les filles réussissent légèrement mieux que les garçons, la différence est d'environ 3 %. Cependant, dans ce groupe, certains élèves ont des résultats supérieurs à 80 % et même à 90 %. L'analyse des résultats à certains cours du secondaire, dont histoire 414 et français 486 et 586, révèle qu'environ 13 à 14 % des élèves ont obtenu, pour ces cours, la note exacte de 60 %.

Avis formel et programme d'études à l'entrée

Il semble y avoir un lien entre la MGS, l'avis formel et le programme choisi à la première session. Un élève sur deux en avis formel provient du secteur technique ou d'une session de mise à niveau pour un programme technique. Les garçons y sont majoritaires, à eux seuls ils représentent 39 % de la cohorte. Les élèves qui font une session de mise à niveau en Sciences humaines et une session en Sciences humaines représentent une autre portion importante soit 26 %.

Persévérance aux études et changements de programme

Le taux de persévérance chez les élèves en avis formel après une session est de 62 %. Environ quatre élèves sur dix quittent le collège après une session. Bien que les tests statistiques effectués n'ont révélé aucune différence significative entre les garçons et les filles, le taux de persévérance des filles est de 55 % et celui des garçons est de 65 %. Soixante-neuf pour cent des gar-

çons du secteur technique s'inscrivent à une deuxième session. Parmi les garçons qui se réinscrivent, sept sur dix restent dans leur programme d'origine. Chez les filles du secteur technique, le taux de persévérance aux études est de 43 %, une différence marquée avec les garçons de 26 %. Cette différence n'a pu être soumise à un test statistique, les filles en technique étant peu nombreuses. Cependant, la différence est suffisante pour souligner une réaction différente selon le sexe. Même après une session de collégial avec plusieurs échecs, les garçons du secteur technique semblent plus enclin à persévérer dans leurs études que les filles. Par contre, les filles qui persévèrent en technique, à une deuxième session, choisissent en majorité de poursuivre dans la même technique. La persévérance dans le programme chez les filles en technique est de 83 %.

En ce qui concerne les changements de programme, après une session, quatre élèves sur dix en avis formel et qui restent au collège changent de programme. Les élèves en avis formel ne se comportent pas différemment de la majorité des élèves qui commencent des études collégiales. Plusieurs études révèlent qu'environ 30 à 40 % des élèves changent de programme durant leurs études collégiales. Donc, les élèves qui échouent plusieurs cours à leur première session ne sont pas plus nombreux, en proportion, à changer de programme.

Lorsque les élèves changent de programme, c'est surtout parce qu'ils désirent changer d'orientation. Cependant, pour les élèves en avis formel de cette cohorte, il semble y avoir un lien entre la réussite des cours de mise à niveau et les changements de programme. Ainsi, certains étudiants précisent qu'ils changent de programme parce qu'ils ont échoué leur cours de mathématiques ou de physique. Par contre, d'autres changent de programme et désirent s'inscrire à un cours de mise à niveau en mathématiques.

L'expérience collégiale (première session A-1998)

Réussite générale et persévérance

Quatre élèves sur dix en avis formel obtiennent un résultat inférieur à 30 % dans un, deux ou trois cours. C'est ce qui explique pour une partie d'entre eux, leurs échecs à plus de la moitié de leurs unités de cours. Obtenir un résultat inférieur à 30 % dans un cours peut

signifier un abandon du cours durant la session. À noter que 25 % des élèves en avis formel ont échoué tous leurs cours. En général, ces étudiants ne se réinscrivent pas à la session suivante.

Réussite aux cours de formation générale

À leur première session, les élèves en avis formel sont nombreux à échouer leurs cours de formation générale. En fait, c'est trois élèves sur dix qui ne réussissent aucun cours de formation générale, cinq élèves sur dix en réussissent un ou deux. À noter qu'ils sont inscrits, en moyenne, à 3,5 cours de formation générale. Les cours de philosophie et de français sont les plus échoués. Sept élèves sur dix en avis formel échouent en philosophie 103 et en français 101, alors que huit élèves sur dix échouent en français mise à niveau. Ce taux de réussite contraste particulièrement avec les résultats des autres élèves de première session, pour qui le taux de réussite est de 70 à 80 %. Les élèves se retrouvant en avis formel ont peut-être des difficultés plus grandes en écriture et en lecture que les autres étudiants. En ce qui concerne la réussite des cours de mise à niveau en mathématiques, le taux de réussite des élèves en avis formel est très faible, environ un élève sur dix réussit.

Réussite aux cours de formation générale selon les programmes

Les analyses portant sur la réussite des cours de formation générale selon les types de programmes montrent que les élèves de mise à niveau technique et de technique ainsi que les élèves d'accueil et d'intégration sont les plus nombreux à échouer tous leurs cours de formation générale. Pour ces étudiants, le taux d'échecs en philosophie et en français est encore plus élevé, soit huit à neuf élèves sur dix.

Réussite aux cours de formation spécifique

Au moins sept élèves sur dix en avis formel avaient deux à quatre cours de formation spécifique à leur horaire. Les cours de formation spécifique sont en général encore plus échoués que les cours de formation générale. Six élèves sur dix n'ont réussi aucun de leurs cours spécifiques. Les élèves du préuniversitaire et de mise à niveau technique sont les plus nombreux à échouer ces cours, soit sept élèves sur dix. Les élèves

du secteur technique, par comparaison avec les précédents, sont plus nombreux à réussir leurs cours de formation spécifique. Quatre élèves sur dix échouent tous leurs cours mais cinq sur dix en réussissent un à deux. Donc, les élèves du secteur technique sont plus nombreux, en proportion, à réussir les cours spécifiques à leur programme que les élèves du préuniversitaire. Les élèves du préuniversitaire sont peut-être plus nombreux à réaliser, en cours de session, que les cours spécifiques ne correspondent pas à leurs attentes. Ils désinvestissent alors ces cours et les échouent. Malheureusement, les élèves du préuniversitaire qui échouent plusieurs cours à leur première session voient automatiquement leur cote R affectée. Cette situation peut, dans le futur, réduire leurs choix de carrière. Les universités utilisent la cote R comme critère d'admission aux programmes contingentés.

L'expérience collégiale (deuxième session A-1998 à H-1999)

Persévérance

Les élèves en avis formel qui ont réussi trois cours ou plus à la première session sont plus nombreux, en proportion, à persévérer. De même, les élèves qui ont une MGS supérieure ou égale à 75 sont plus nombreux à persévérer. Parmi les élèves qui ont une MGS de 70 à 74, ils sont aussi nombreux à persévérer qu'à abonner. Ce dernier groupe représente une cible intéressante pour toute intervention visant la persévérance.

De la cohorte de départ, quatre étudiants sur dix sont toujours inscrits au cégep St-Jean-sur-Richelieu pour une troisième session (A-1999). La persévérance au-delà de deux sessions a été examinée selon le programme d'études choisi à l'entrée. En technique, en mise à niveau technique et en préuniversitaire quatre à cinq élèves sur dix persévèrent au-delà de deux sessions. Également, sept élèves sur dix inscrits en mise à niveau préuniversitaire s'inscrivent à une troisième session. Le nombre est suffisamment intéressant pour justifier des interventions au sein de ces programmes.

Réussite globale

À la deuxième session (H-1999), 22 % des élèves réussissent tous les cours auxquels ils sont inscrits, 31 % réussissent tous leurs cours sauf un (y a-t-il un lien à

établir avec les DSIRS¹ ?). C'est donc à la deuxième session qu'un bon nombre d'élèves s'adaptent aux exigences des études collégiales.

Il semble exister un lien entre le nombre de cours auquel l'élève s'inscrit à la deuxième session et sa réussite. Les élèves qui s'inscrivent à plusieurs cours ont plus de succès que ceux qui sont inscrits à moins de cours. Parmi les élèves qui sont inscrits à six ou sept cours, environ sept élèves sur dix réussissent tous leurs cours ou tous leurs cours sauf un. Les élèves qui sont inscrits à quatre ou cinq cours présentent un profil hétérogène de succès : certains réussissent tous leurs cours d'autres en réussissent peu. À noter que les élèves qui sont inscrits à trois cours ou moins sont peu nombreux à les réussir.

Réussite aux cours de formation générale (H-1999)

Un regard sur la réussite aux cours de formation générale montre que parmi les élèves qui persistent, un élève sur deux réussit le cours de philosophie 103 et six élèves sur dix réussissent le cours de français 101. À l'automne 98, au cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, pour tous les élèves du régulier, le taux de réussite du cours de philosophie 103 était de 83,8 % et le taux de réussite du cours de français 101 était de 70,2 %. Donc, à la deuxième session, la performance en français des élèves en avis formel s'approche de celle des élèves de première session, mais ce n'est pas le cas pour le cours de philosophie. À noter, que parmi les élèves qui ont une MGS égale ou supérieure à 75, le taux de réussite au cours de philosophie est de 75 %. Dans le groupe d'élèves qui échouent le cours de philosophie à la deuxième session, la moitié verront leur dossier fermé par le collège pour résultats insuffisants.

Réussite aux cours de formation générale selon les programmes (H-1999)

La réussite aux cours de formation générale a été évaluée selon les types de programme. Neuf élèves sur dix du préuniversitaire réussissent le cours de philosophie 103 à la deuxième session. Quatre élèves sur dix du secteur technique et mise à niveau technique le réussissent. En ce qui concerne le français 101, tous les

1. Droits spéciaux incitatifs à la réussite scolaire.

élèves inscrits au préuniversitaire réussissent le cours alors qu'un élève sur deux de mise à niveau technique, mise à niveau préuniversitaire et technique, le réussit.

Réussite aux cours de formation spécifique (H-1999)

À la deuxième session, 35 % des inscrits n'ont aucun cours de formation spécifique à leur horaire. Plusieurs raisons peuvent être invoquées : l'élève a fait un changement de programme et ne peut avoir de cours spécifiques au programme à la session H-99. Il peut s'agir d'une conséquence logique aux échecs de la session précédente car selon les grilles des programmes, il y a une séquence de cours à respecter. Parmi les élèves qui s'inscrivent à des cours spécifiques, trois élèves sur dix réussissent tous, deux élèves sur dix réussissent tous leur cours sauf un, alors que quatre élèves sur dix échouent tous. À la fin de leur deuxième session, la moitié des élèves qui échouent tous leurs cours spécifiques voient leur dossier fermé à cause de résultats insuffisants.

Les causes des échecs scolaires, d'après les entrevues

Différences observées selon le sexe

Les causes des échecs scolaires en première session sont différentes pour les garçons et pour les filles. La majorité des filles rencontrées ont échoué parce qu'elles ont des difficultés d'apprentissage. Plus de la moitié d'entre elles ont fourni un effort considérable pour réussir, mais sans succès. Les autres ont vécu des événements difficiles pouvant expliquer à eux seuls les difficultés scolaires. Enfin, un petit nombre présente les mêmes difficultés que la majorité des garçons. Les paragraphes suivants présentent les causes des échecs scolaires rapportées surtout par les garçons.

La liberté

L'entrée au collégial, pour la plupart des élèves rencontrés, correspond à un événement de vie très positif : accéder au cégep c'est « l'fun ». Ce qui frappe les nouveaux arrivants interrogés, c'est la grande liberté à laquelle ils font face : « pas obligé d'aller aux cours, pas obligé de faire les travaux, personne n'avertit les parents en cas d'absence, il n'y a pas de cloche, tu >checkes< pas le temps, t'arrives en retard », etc. En fait, ils se ren-

dent compte un peu trop tard dans la session que le contenu transmis en classe était essentiel à la réussite des évaluations. Ils semblent mal interpréter la politique sur les présences en classe. De plus, ils sont nombreux à dire qu'au début d'une session collégiale, la charge de travail est relativement faible. Cette situation porte certains d'entre eux à s'absenter des cours. Selon leurs témoignages, la charge de travail augmente « tout d'un coup » et dans tous les cours en même temps et « ça ne lâche pas jusqu'à la fin ». Ceux qui ne se présentent pas aux cours, à leur retour, se sentent « perdus ». Ils affirment qu'il est très difficile d'essayer de se reprendre puisque la charge de travail est vraiment élevée : « Il faut reprendre le début en même temps que le milieu ».

L'horaire

L'adaptation à un horaire collégial ne semble pas se faire facilement pour ces élèves, et ils y réagissent de différentes façons : ils n'utilisent pas les temps libres pour étudier, ils sont « tannés » d'attendre à la cafétéria que leur prochain cours commence (ils s'en vont chez eux...), ils trouvent les journées longues car ils étaient habitués de terminer à 15h30, ils sont fatigués le soir, etc. Bref, il semble que ce soit un enjeu assez important de l'adaptation au collégial.

La croyance en la facilité

Voici les propos révélateurs que tiennent certains élèves à ce sujet : « Je m'attendais pas à un niveau supérieur, je me disais : je ne ferai pas plus de devoirs... j'ai même pris plus d'heures de travail à l'extérieur » ; « Au secondaire, j'ouvrais pas trop trop mes livres et j'avais des 80, 90 % sans difficulté, ça m'a fait un choc quand j'ai vu qu'il fallait que j'étudie plus pour avoir de bonnes notes ». Ces élèves, à leur arrivée, ne pensent pas qu'ils auront à modifier leurs habitudes de travail pour réussir. Ils reproduisent les comportements du secondaire sans tenir compte du niveau d'exigence, et pire, certains profitent parfois des temps libres à l'horaire pour s'engager dans d'autres activités : travail d'appoint, activités sportives ou socioculturelles.

Les habitudes de travail

La grande majorité des élèves sont très clairs à ce sujet : ils n'avaient pas l'habitude de travailler ou d'étudier au secondaire. Ils ont eu de la difficulté à y remédier en première session. Voici quelques extraits d'en-

trévues qui illustrent bien le phénomène : « J'étais certain que je pouvais continuer mon petit train-train du secondaire : va aux cours, fait pas les devoirs, pas trop d'études » ; « Au secondaire, j'étudiais pas, je faisais pas mes devoirs, je réussissais quand même » ; « Je m'attendais pas à une adaptation, je me disais, par référence à ce que j'ai été déjà... » ; « C'est un grand changement, il y a beaucoup d'études, de devoirs... » ; « J'ai jamais, jamais étudié, c'était pas moi ». Ils réalisent donc qu'au collégial il faut travailler pour réussir, ce qu'ils n'ont pas eu à faire auparavant.

Le groupe de pairs

Le groupe de pairs semble remplir certaines fonctions importantes pour les nouveaux admis. D'abord, en accédant au collégial, plusieurs perdent leur groupe d'amis du secondaire. Ils cherchent à créer des liens nouveaux et s'attendent à ce qu'ils soient aussi forts que ceux du secondaire. Certains vivent plus difficilement l'anonymat du début de session : « Au secondaire tout le monde se connaissait depuis longtemps ». Ainsi, un temps considérable est consacré à se faire de nouvelles connaissances et surtout à consolider des liens, peut-être pour retrouver l'ancienne sensation d'appartenir à un groupe. Pour certains, ce besoin d'affiliation est très important et entre en conflit avec plusieurs comportements scolaires tels que la présence en classe ou l'implication dans les études. Quelques-uns ont dit avoir trouvé un compagnon ou une compagne d'« infortune » avec qui ils ont partagé leur session; pour eux cette présence a été significative.

La persévérance

Pour ces élèves, se mettre au travail et fournir un effort est déjà une adaptation importante; persévérer en est une autre encore plus difficile. Pour réussir, l'élève doit persévérer, c'est-à-dire surmonter les obstacles rencontrés dans les cours. Ces obstacles à franchir concernent notamment la quantité d'informations, la compréhension de la matière, la quantité de travail à fournir dans un court laps de temps, l'organisation du temps, etc. Par exemple, ils diront : « Je m'apercevais qu'il me manquait des heures d'études mais j'étais pas capable » ; « Je ne comprenais rien, je ne savais plus quoi faire » ; « J'aurais pu boxer plus mais j'étais pas capable » ; « Au début, je faisais les travaux, à un moment j'étais en retard... je me suis dégonflé » ; « En classe, j'avais com-

pris, mais là j'étais chez moi et je restais bloqué... ». Étant donné leurs habitudes de travail déficientes et la facilité à laquelle ils faisaient face auparavant, ils ont du mal à réagir rapidement et adéquatement. En plus, ils n'ont pas de réseau d'entraide scolaire et ils ne pensent pas d'emblée à consulter leurs professeurs.

L'étude par opposition aux devoirs et travaux

Bien qu'ils affirment avoir eu de la difficulté à se mettre au travail, les élèves semblent s'engager plus facilement dans les travaux, devoirs, laboratoires ou autres que dans l'étude. Mis à part ceux qui ont réussi leur deuxième session adéquatement, ils démontrent peu d'habiletés à traiter et à mémoriser l'information nécessaire à la réussite des examens ou des épreuves faits en classe.

L'orientation

Il est difficile de dégager la part de responsabilité due aux difficultés d'orientation chez les élèves interrogés. Certains à leur admission, ont une idée bien arrêtée, mais ils changent d'avis, d'autres sont peu certains de leur choix à l'arrivée mais ils confirmeront ou modifieront ce choix au cours des sessions suivantes. Plusieurs d'entre eux ne réalisent pas qu'avec des échecs à plusieurs cours leur choix d'orientation est restreint (cote R). À la première session, ils sont nombreux à ignorer certains règlements importants pour leur cheminement scolaire. En ce qui concerne leur choix de programme, un certain nombre affirment avoir été influencés par leur groupe d'amis ou un parent. Par la suite, ils ont dû se dégager de cette influence, ce qu'ils n'étaient pas prêts à faire en première session. Un bon nombre ont consulté l'aide pédagogique individuelle ou la conseillère en orientation durant l'une ou l'autre de leurs sessions. Au moment de l'entrevue, leur choix de carrière est un sujet qui les préoccupe encore. Ils ont été nombreux à dénoncer leur manque de préparation avant d'entrer au collégial ou d'envoyer une demande d'admission. Au secondaire, il semble y avoir peu de temps accordé à l'orientation.

Le travail d'appoint

Parmi les activités concurrentes à l'étude, le travail rémunéré est sans contredit l'élément majeur qui risque d'affecter l'engagement dans les travaux scolaires.

En première session, les élèves rencontrés ne voyaient pas la nécessité de gérer leur temps de travail. À un certain moment de la session, certains se rendent compte qu'ils ne mettent pas suffisamment de temps dans leurs études pour réussir, mais ils ne réduisent pas nécessairement leurs heures de travail. La pression sociale à travailler est très forte et ils hésitent avant de réduire leur nombre d'heures. Ils s'y résignent seulement s'ils ont vraiment les conditions pour le faire et s'ils jugent que c'est l'action la plus pertinente à poser, compte tenu de leurs objectifs et de leurs capacités. Ils se comparent aux autres : « tout le monde le fait ». Pourtant, ils affirment que travailler et étudier sont incompatibles. Ils continuent à le faire surtout parce que la majorité le fait. La valorisation sociale associée à la capacité de conjuguer études et travail est très élevée et semble rehausser le statut de l'élève face à ses pairs. La valorisation sociale associée à de bons résultats scolaires est moins importante. La fatigue, les difficultés d'attention, de concentration et le stress sont des éléments associés au travail d'appoint qui affectent les élèves dans leurs études.

Autres facteurs reliés ou non à la réussite scolaire

Quelques filles ont rapporté avoir vécu, durant leur première session, des événements pénibles qui expliqueraient leurs difficultés à réussir. Les garçons interrogés ne rapportent pas de tels événements. Cependant, un certain nombre d'entre eux avouent avoir consommé régulièrement des drogues douces durant la première session. La plupart du temps, ils consommaient en groupe de pairs et au cégep. Il s'agit principalement de garçons du secteur technique. Selon eux, cette consommation a surtout joué sur leur présence en classe et la qualité de leur participation. Ils ne voient pas tous de liens directs avec leurs échecs scolaires.

Les comportements adaptatifs développés par les élèves qui réussissent leur deuxième session de collégial

Dans ce groupe (N = 10), tous les élèves avaient pris conscience de l'origine de leurs difficultés et avaient un désir très fort de se reprendre. Pour certains, les échecs de la première session venaient en conflit avec l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes : « Ce bulletin-là, ce n'était pas moi ». La capacité d'autoanalyse semble

un facteur important relié à l'émergence des comportements adaptatifs. Pour la majorité des élèves, on observe un ensemble de modifications de comportement. À leur deuxième session, ces élèves mettent plus de temps dans leurs travaux scolaires, ils gèrent mieux leur horaire et leurs autres activités. Certains réduisent le temps consacré aux activités sportives, aux sorties et aux rencontres avec l'ami-e de cœur. Également, ils cherchent à s'adapter au niveau d'exigence des travaux ou à la profondeur de l'étude nécessaire à la réussite des cours. Ils parlent spontanément des stratégies d'études qu'ils ont dû développer pour traiter l'information ou répondre adéquatement aux types d'évaluation demandés. Certains ont changé de programme d'études, et d'autres, au contraire, ont persévéré dans le même programme parce qu'au départ c'était un choix clair.

Profil des élèves qui ont réussi tous leurs cours à leur première session (A-1998)

À leur arrivée au collégial, ces élèves (N = 10) s'attendent à une charge de travail plus élevée ainsi qu'à un niveau de difficulté supérieur. Plusieurs d'entre eux ont même dit qu'ils étaient inquiets durant les premières semaines de cours. Ils affirment tous avoir développé dès le secondaire des habitudes de travail qui contribuent à leur réussite scolaire. Contrairement aux élèves qui ont échoué plus de la moitié de leurs unités de cours, ils étudiaient déjà plusieurs heures par semaine au secondaire. En entrevue, ces élèves décrivent avec précision l'organisation de leur horaire, leurs priorités et leurs stratégies d'études. Ils vont même jusqu'à rapporter précisément les façons d'étudier pour réussir tels types d'épreuves dans telle matière ou avec tel professeur. Dans ce groupe, ils sont moins nombreux à avoir changé de programme. La plupart ont fait, avant leur arrivée au collégial, un certain processus d'orientation. En général, ces élèves sont dotés d'une bonne capacité d'analyse, ils ont réfléchi à leur expérience scolaire.

Moyens d'intervention pour favoriser la réussite scolaire en première session

Bien que l'organisation scolaire et les enseignants jouent un rôle important, l'élève reste le principal agent de sa propre réussite. Les élèves du collégial sont de jeunes adultes en devenir qui à leur arrivée n'ont pas tous développé les comportements essentiels à leur

intégration aux études supérieures. Plusieurs ont besoin d'être guidés dans l'apprentissage de ces nouvelles conduites. Aussi, certaines pratiques et certains moyens peuvent être mis en application par les programmes et les professeurs pour favoriser l'émergence de comportements scolaires qui mènent à la réussite. Parmi les moyens décrits dans les lignes qui suivent, certains sont déjà utilisés par différents groupes au cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu ou ailleurs dans le réseau.

Dépistage à l'entrée

Comme d'autres recherches, la présente étude a révélé que les personnes les plus à risque sont celles qui au secondaire ont des résultats scolaires plus faibles, soit des cotes finales inférieures à 75. Cependant, certains élèves arrivent au collégial avec une cote finale supérieure à 76 et se retrouvent en échec à leur première session à cause de leurs attitudes ou de leurs comportements scolaires. Aussi, il est important que les mesures de dépistage tiennent compte de trois paramètres : les antécédents scolaires (cote finale ou la moyenne générale au secondaire) de l'élève, ses attitudes et comportements scolaires, puis son rendement et sa participation en début de la session. Dès leur arrivée au collégial, le SRAM est en mesure de fournir les cotes finales des élèves d'un programme via le système informatisé PSEP (profil scolaire des étudiants par programme). Ce dernier permet de connaître diverses statistiques locales sur les profils et les cheminements scolaires des élèves d'une institution. De même, il existe des tests de dépistage sur les attitudes et les comportements scolaires tels que la croyance en la facilité, la persévérance, les habitudes de travail, des attitudes négatives face à l'école, la gestion du temps, le stress aux examens, etc., qui peuvent être utilisés. En ce qui concerne la participation et le rendement en classe, la présence en classe, les évaluations formatives ou sommatives, un bilan d'étape ou un bulletin de mi-session sont de très bons indicateurs. Ces trois mesures conjuguées permettraient un bon dépistage et contribueraient à cibler rapidement les individus à risque.

Activités d'accueil

Compte tenu des grands besoins d'affiliation rapportés par les élèves à leur première session, il apparaît important de leur donner l'occasion, à leur arrivée, d'établir des liens entre eux et de créer un nouveau groupe

d'appartenance. En ce sens, les activités d'accueil élaborées par les programmes ont un rôle particulièrement important en vue de l'adaptation à un nouveau milieu. Étant donné que les élèves interrogés avaient peu de connaissances sur les règlements, il serait intéressant de profiter des activités d'accueil pour diffuser de l'information. Également, dès le début de la session, des séances d'information scolaire et professionnelle permettraient à l'élève de confirmer ou non son choix de carrière.

Pédagogie de première session

En mettant en relation les causes des échecs scolaires, les facteurs d'adaptation et l'enseignement, il est possible d'identifier certaines pratiques pédagogiques qui favoriseraient l'adaptation des élèves aux études collégiales. Certaines pratiques rapportées ici sont déjà utilisées par des enseignants et des enseignantes ou même par des départements. Il s'agit ici de souligner leur importance car elles peuvent avoir un impact considérable sur la réussite scolaire à court ou à long terme.

- Présenter dans le plan de cours un échéancier précis indiquant les semaines, les dates d'examen ainsi que la pondération de chaque évaluation. Les semaines de cours devraient suivre les semaines indiquées dans l'agenda étudiant. S'il y a modification, une mise à jour de cet échéancier est distribuée aux élèves. Tout au long de la session, amener l'élève à prendre conscience de sa performance en lui indiquant régulièrement sa note cumulative ou en la lui faisant calculer. Aider les étudiants à faire la différence entre le formatif et le sommatif.
- Prendre les présences systématiquement (de façon évidente ou détournée), insister sur l'importance de la présence en classe et sur les conséquences d'absences répétées. Présenter la politique d'absence et prendre garde au double message.
- Durant la session, passer progressivement d'une grande utilisation des supports visuels tels que le tableau ou des documents écrits et détaillés à des présentations davantage orales. Au fur et à mesure que la session avance, donner un soutien pour la prise de notes.
- Au début d'un cours, écrire au tableau le plan du cours afin que les élèves suivent les étapes et constatent les acquisitions de la séance.

- Pour les travaux, remettre des consignes écrites claires et détaillées, puis illustrer si possible par un ou des modèles que l'élève peut consulter et analyser à son gré.
- Pour les examens, expliquer précisément le type d'examen et si possible, montrer un modèle. Donner des indications précises sur l'étude nécessaire, et au besoin, échelonner l'étude par différents moyens : lectures, tests de lecture, questions préparatoires, travaux pratiques, formatifs en classe, etc. Donner des indications sur les stratégies d'études à privilégier. Au moment de la remise des résultats aux élèves, montrer une ou des copies d'examen d'élèves qui ont très bien réussi.
- Il existe des outils tels que Résultats Plus, Étudiants Plus², Le choc de la première évaluation³ qui peuvent être utilisés pour développer la capacité d'autoanalyse de l'élève face à sa performance et à ses stratégies d'études. Ces outils peuvent amener l'élève à adapter ses comportements scolaires.

Interventions ciblées

Suite au dépistage des élèves à risque et selon les besoins de l'élève, plusieurs interventions ciblées sont à privilégier. Ces interventions peuvent être faites individuellement ou en petits groupes sous forme d'ateliers ou de travaux pratiques. Les thèmes abordés lors de ces activités peuvent porter sur la gestion du temps, l'attention, la concentration, la mémoire, le stress aux examens, les stratégies d'études (modèle cognitiviste⁴), la motivation, l'orientation. L'aide fournie par les pairs est également une façon intéressante d'aborder ces sujets. Également, le tutorat par un professeur apparaît comme un bon moyen de développer la capacité d'analyse de l'élève et permet un regard sur l'ensemble de son vécu scolaire. De plus, les professeurs ont un rôle de première ligne quand il s'agit de diriger vers l'aide spécialisée telle que le ou la conseillère d'orientation, le psychologue ou un groupe d'aidants.

2. Instruments de mesure et d'intervention du collège de la région de l'Amiante.
3. Barbeau, Montini et Roy (1997). Sur les chemins de la connaissance. AQPC, Montréal, pages 251 à 261.
4. Le modèle cognitiviste de l'apprentissage propose un ensemble de stratégies d'acquisition et d'organisation des connaissances qui aide l'élève à apprendre.

Conclusion

Plusieurs élèves rencontrent des difficultés de réussite scolaire à leur première session. Les résultats de cette étude viennent souligner et renforcer l'idée qu'ils ou qu'elles présentent des difficultés d'adaptation à un nouveau milieu. Pour ceux là, le passage du secondaire au collégial semble être problématique. Ils sont nombreux à décrocher après cette première session d'études alors que d'autres persèverent. Les filles et les garçons semblent se comporter différemment après une session d'échec. Les statistiques permettent également de cibler certaines clientèles : d'abord les élèves qui ont une MGS égale ou inférieure à 75, ensuite les garçons, principalement du secteur technique et les élèves de sciences humaines. Les élèves admis pour une session de mise à niveau sont également à risques. Les cours de français et de philosophie sont échoués par la majorité des élèves qui se retrouvent en avis formel après une session. Ils sont encore plus nombreux, en proportion, à échouer les cours spécifiques au programme. Il est généralement admis que l'étudiant est le principal responsable de sa réussite, cependant, il est primordial pour un établissement d'enseignement de lui offrir des conditions favorables. Ces conditions favorables l'aideront à court ou à long terme à mieux s'adapter et probablement à mieux réussir ses études.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbeau, Denise, Montini, Angelo, Roy, Claude (1997). *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. AQPC, Montréal, 539 p.
- Beauchamps, Yves (1988). *Vers un meilleur passage secondaire-cégep : un projet d'encadrement des étudiants*. Collège André-Lauendeau, 137 p.
- Bissonnette, Robert (1989). *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de collège 1*. Collège de Maisonneuve.
- Direction générale de l'enseignement collégial (1992). *Les changements de programme au collégial. Changer le cap sans perdre le Nord*. Québec.
- Kaszap, Margot (1996). *Perception des exigences de la réussite scolaire au collégial*. Rapport de recherche présenté à PAREA. Québec, Ministère de l'éducation, 258 p.
- Fédération des cégeps (1999). *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*. Montréal, 136 p.
- Paradis, Josée (2000). *Étude portant sur les élèves en échec après une première session de collégial : les facteurs de réussite*,

leur expérience scolaire et les interventions souhaitables.
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 146 p.

Saint-Onge, Michel (1991). L'étude : quel problème ? *Pédagogie collégiale*, vol. 12, p. 4-7.

Rivière, Bernard, Sauvé, Louis, Jacques, Josée (1997). *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Montréal, Collège de Rosemont.

Terril, Ronald et Ducharme, Robert (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. SRAM, Montréal, 380 p.

Vigneault, Marcel, St-Louis, Sylvie (1987). *Que s'est-il passé ? Relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits*. Collège de Montmorency.

Vigneault, Marcel (1993). *La pratique études/travail : les effets ?* Cégep Montmorency.