

Centre de documentation collégiale
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec)
H8N 2J4

**Rapport final
Version 3**

**Étude portant sur les élèves en échec après
une première session de collégial :
les facteurs associés à la réussite, leur
expérience scolaire et leurs interventions
souhaitables**

**Service des programmes et réussite scolaire
Josée Paradis**

**Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
Octobre 2000**

Table des matières

Table des matières	i
Liste des tableaux.....	iv
Liste des figures	v
PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE	1
PRÉSENTATION DU RAPPORT	3
PREMIÈRE PARTIE : FACTEURS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL.....	5
PASSAGE DU SECONDAIRE AU COLLÉGIAL.....	5
LA PERSÉVÉRANCE	5
FACTEURS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE	6
DEUXIÈME PARTIE : RÉSULTATS QUANTITATIFS.....	9
COLLECTE DES DONNÉES	9
OUTILS STATISTIQUES.....	9
LES STATISTIQUES DESCRIPTIVES.....	9
<i>Représentativité des élèves en avis formel</i>	9
<i>Sexe</i>	9
<i>Âge</i>	9
<i>Langue maternelle et langue d'usage</i>	10
EXPÉRIENCE SCOLAIRE AU SECONDAIRE	10
<i>École publique versus école privée</i>	10
<i>Profil des cours suivis au secondaire</i>	11
<i>Résultats aux cours de sciences</i>	12
<i>Résultats en français du secondaire IV et V</i>	12
<i>Résultats au cours d'Histoire 414</i>	13
<i>Moyenne générale au secondaire</i>	13
<i>Avis formel selon la moyenne générale au secondaire et le programme d'accueil à la première session de collégial</i>	13
EXPÉRIENCE SCOLAIRE AU COLLÉGIAL	16
<i>Tour d'admission</i>	16
<i>Admission dans le programme demandé</i>	17
<i>Avis formel et programme d'études</i>	17
<i>Avis de départ et persévérance aux études collégiales</i>	18
PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES COLLÉGIALES.....	19
<i>Persévérance après la première session (A-98 à H-99)</i>	19
<i>Persévérance après la deuxième session (H-99 à A-99)</i>	23
CHANGEMENTS DE PROGRAMME.....	28
APRÈS LA PREMIÈRE SESSION (A-98 à H-99).....	28
<i>Changements de programme selon les programmes d'études</i>	28
<i>Raisons invoquées pour les changements de programme durant la première session</i>	30
<i>A-98</i>	30
RETRAITS DE COURS APRÈS LA PREMIÈRE SESSION.....	30
<i>Raisons invoquées pour les retraits de cours</i>	31
RÉUSSITE DES COURS À LA 1 ^{RE} SESSION (A-98)	31
<i>Réussite globale</i>	31
<i>Réussite des cours de formation générale</i>	32
<i>Réussite des cours de formation générale selon les programmes</i>	37
<i>Réussite des cours de formation spécifique</i>	39
<i>Les cours abandonnés à la 1^{re} session (A-98)</i>	40

RÉUSSITE DES COURS À LA DEUXIÈME SESSION (H-99)	41
<i>Réussite globale</i>	41
<i>Réussite des cours de formation générale</i>	41
<i>Réussite des cours de formation générale selon les types de programmes</i>	45
<i>Réussite des cours de formation spécifique</i>	51
RÉSUMÉ DE LA SECTION	52
TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS QUALITATIFS	53
DESCRIPTIONS DES GROUPES CIBLES.....	53
MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE.....	54
ENTREVUES.....	54
<i>Type d'entrevues</i>	54
<i>Procédure pour les contacts téléphoniques</i>	54
<i>Démarche au moment de l'entrevue</i>	54
<i>Questions d'entrevues</i>	55
<i>Compte rendu sur le déroulement des entrevues</i>	55
MÉTHODE UTILISÉE POUR L'ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES	56
RÉSULTATS DES ANALYSES QUALITATIVES	56
<i>Causes des échecs en première session des élèves en avis formel</i>	56
<i>Orientation</i>	59
<i>Travail d'appoint</i>	60
<i>Autres facteurs reliés ou non à la réussite scolaire</i>	60
<i>Comportements adaptatifs développés par les élèves qui réussissent leur deuxième session</i>	61
<i>Caractéristiques des élèves qui ont réussi leur première session</i>	61
QUATRIÈME PARTIE : INTERVENTIONS DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL	63
ACTIVITÉS AVANT L'ADMISSION	63
PRATIQUE D'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES.....	64
DÉPISTAGE ET TESTS DIAGNOSTIQUES	65
DOCUMENTATION DISTRIBUÉE AUX ÉLÈVES.....	66
LES CENTRES D'AIDE	66
SUIVI INDIVIDUALISÉ ET INTERVENTIONS BASÉES SUR LES PRINCIPES DE LA RELATION D'AIDE	67
INTERVENTIONS TOUCHANT L'ORGANISATION SCOLAIRE	67
FAÇONS D'ENSEIGNER ET STYLES COGNITIFS	69
ORIENTATION	70
PÉDAGOGIE DE PREMIÈRE SESSION.....	71
ACTIVITÉS DE DÉPASSEMENT OU D'ENRICHISSEMENT PERSONNEL.....	72
CINQUIÈME PARTIE : RECOMMANDATIONS au cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.....	73
BIBLIOGRAPHIE	77

ANNEXES	81
ANNEXE A	83
CONTACT TÉLÉPHONIQUE	85
ANNEXE B.....	89
PROCÉDURE POUR LES ENTREVUES	91
ANNEXE C.....	93
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	95
ANNEXE D	97
QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE	99
ANNEXE E.....	109
QUESTIONNAIRE EXPLORATOIRE.....	111
ANNEXE F.....	121
SYNTHÈSE DES ANALYSES QUALITATIVES.....	121
ANNEXE G	143
RÉSUMÉ DES ANALYSES SUR LES CAUSES,.....	143
LES ADAPTATIONS ET L'ORIENTATION.....	143

Liste des tableaux

TABLEAU 1 :	FACTEURS POUVANT ÊTRE RELIÉS À LA RÉUSSITE SCOLAIRE	8
TABLEAU 2 :	DESCRIPTION DES PROFILS D'ÉTUDE AU SECONDAIRE	11
TABLEAU 3 :	DISTRIBUTION DES ÉLÈVES EN AVIS FORMEL À L'AUTOMNE 98 SELON LEUR PROFIL D'ÉTUDE AU SECONDAIRE	11
TABLEAU 4 :	RÉSULTATS À DIFFÉRENTS COURS DE SCIENCES DU SECONDAIRE DES ÉLÈVES EN AVIS FORMEL À L'AUTOMNE 98	12
TABLEAU 5 : RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LEUR PROGRAMME D'ADMISSION À L'AUTOMNE 98 ET LEUR MOYENNE GÉNÉRALE AU SECONDAIRE	15
TABLEAU 6 :	.. RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LE TYPE DE PROGRAMME À LA PREMIÈRE SESSION ET LEUR CATÉGORIE DE MGS.....	16
TABLEAU 7 :	DISTRIBUTION DES ÉLÈVES ADMIS SELON LE TOUR D'ADMISSION	17
TABLEAU 8 :	DISTRIBUTION DES ÉLÈVES DANS LES DIFFÉRENTS PROGRAMMES À LEUR PREMIÈRE SESSION	18
TABLEAU 9 :	.. STATUT DU DOSSIER À LA DEUXIÈME (H-99) SESSION SELON LE NOMBRE DE COURS RÉUSSIS EN PREMIÈRE SESSION.....	24
TABLEAU 10 :	STATUT DU DOSSIER SELON DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE MGS	25
TABLEAU 11 :	NOMBRE DE COURS SUIVIS À LA 2E SESSION (H-99) SELON DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE MGS	26
TABLEAU 12 :	NOMBRE DE COURS RÉUSSIS EN 2E SESSION (H-99) SELON LA CATÉGORIE DE MGS.....	26
TABLEAU 13 :	STATUT DU DOSSIER APRÈS LA DEUXIÈME SESSION SELON LE TYPE DE PROGRAMME D'ÉTUDES À L'ENTRÉE..	27
TABLEAU 14 :	DISTRIBUTION DES ÉLÈVES EN AVIS FORMEL SELON LES PROGRAMMES, LE POURCENTAGE D'ABANDON À LA DEUXIÈME SESSION ET LE POURCENTAGE DE CHANGEMENT DE PROGRAMME	29
TABLEAU 15 :	NOMBRE DE COURS RÉUSSIS SELON LE NOMBRE DE COURS SUIVIS À LA PREMIÈRE SESSION (A-98).....	32
TABLEAU 16 :	NOMBRE DE COURS DE FORMATION GÉNÉRALE RÉUSSIS SELON LE NOMBRE DE COURS SUIVIS À LA SESSION A-98	33
TABLEAU 17 :	POURCENTAGE DE RÉUSSITE DES COURS DE FORMATION GÉNÉRALE DES ÉLÈVES EN AVIS FORMEL	33
	À LA SESSION 1 (A-98).....	33
TABLEAU 18 :	TAUX DE RÉUSSITE EN FORMATION GÉNÉRALE À L'AUTOMNE 1998 POUR TOUS LES ÉLÈVES EN 1RE SESSION (A-98).....	34
TABLEAU 19 :	NOMBRE DE COURS DE LA FORMATION GÉNÉRALE RÉUSSIS SELON LE TYPE DE PROGRAMME	36
TABLEAU 20 :	RÉUSSITE DES COURS DE FORMATION GÉNÉRALE SELON LES TYPES DE PROGRAMMES	38
TABLEAU 21 :	NOMBRE DE COURS DE FORMATION SPÉCIFIQUE RÉUSSIS SELON LE NOMBRE DE COURS SUIVIS	39
TABLEAU 22 :	NOMBRE DE COURS DE FORMATION SPÉCIFIQUE RÉUSSIS SELON LE TYPE DE PROGRAMME	40
TABLEAU 23 :	NOMBRE TOTAL DE COURS RÉUSSIS SELON LE NOMBRE TOTAL DE COURS SUIVIS.....	41
TABLEAU 24 :	NOMBRE DE COURS DE FORMATION GÉNÉRALE RÉUSSIS SELON LE NOMBRE DE COURS SUIVIS	42
TABLEAU 25 :	RÉUSSITE DES COURS DE PHILOSOPHIE 103, FRANÇAIS 101 ET FRANÇAIS 102 SELON DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE MGS (H-99).....	43
TABLEAU 26 :	TAUX DE RÉUSSITE EN FORMATION GÉNÉRALE À L'AUTOMNE 1998 POUR TOUS LES ÉLÈVES.....	44
TABLEAU 27 :	NOMBRE DE COURS DE FORMATION GÉNÉRALE RÉUSSIS SELON LE TYPE DE PROGRAMME	46
TABLEAU 28 :	RÉUSSITE DES COURS DE FORMATION GÉNÉRALE À LA SESSION H-99	49
TABLEAU 28 :	RÉUSSITE DES COURS DE FORMATION GÉNÉRALE À LA SESSION H-99 (SUITE)	50
TABLEAU 29 :	NOMBRE DE COURS DE FORMATION SPÉCIFIQUE RÉUSSIS À LA DEUXIÈME SESSION SELON LE NOMBRE DE COURS SUIVIS À LA DEUXIÈME SESSION (H-99)	51
TABLEAU 30 :	COTES FINALES MOYENNES SELON LES GROUPES D'APPARTENANCE	53
TABLEAU 31 :	RÉSULTATS DE LA COMPILATION DES CAUSES POUR LES FILLES.....	147
TABLEAU 32 :	RÉSULTATS DE LA COMPILATION DES CAUSES POUR LES GARÇONS	147
TABLEAU 33 :	FRÉQUENCE DES CHANGEMENTS DE PROGRAMME SELON LES GROUPES.....	157
TABLEAU 34 :	FRÉQUENCE DU STATUT DE L'ORIENTATION SELON LES GROUPES À LA PREMIÈRE SESSION.....	157

Liste des figures

FIGURE 1 : Répartition des élèves en avis formel de l'automne 98, selon leur moyenne générale au secondaire.....	14
FIGURE 2 : Persévérance aux études collégiales selon le sexe (A-98 à H-99).....	19
FIGURE 3 : Persévérance au même programme selon le sexe.....	20
FIGURE 4 : Persévérance des garçons selon le type de programme d'études.....	21
FIGURE 5 : Persévérance des garçons au même programme d'études.....	21
FIGURE 6 : Persévérance des filles selon le type de programme d'études.....	22
FIGURE 7 : Persévérance des filles au même programme d'études.....	22
FIGURE 8 : Statut du dossier après deux sessions de collégial.....	23

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Cette recherche a été réalisée dans le but de mieux comprendre les causes des échecs scolaires des élèves de première session. Le manque de persévérance aux études collégiales et les taux de diplomation étant décevants dans tout le réseau collégial, le collège Saint-Jean-sur-Richelieu tenait à se documenter sur le sujet. Il voulait établir quels étaient les moyens d'intervention les plus souhaitables pour maximiser la réussite scolaire de ses élèves et ainsi les amener jusqu'à la diplomation.

Pour bien saisir les facteurs de la réussite scolaire en première session, une cohorte particulière a été ciblée. Il s'agit des élèves admis à l'automne 98 pour une première session de collégial et qui se sont retrouvés soumis au Règlement n° 4, c'est-à-dire ceux qui avaient échoué plus de la moitié de leurs unités de cours. Pour cette recherche, ces élèves étaient d'un grand intérêt car la situation dans laquelle ils se retrouvent provient du cumul d'un grand nombre de facteurs qui sont eux-mêmes à l'origine de leurs échecs scolaires. Par ailleurs, on peut supposer que ces facteurs sont sensiblement les mêmes pour plusieurs nouveaux admis au collège et qui connaissent également des échecs. La mise en évidence de ces facteurs permettra d'intervenir de façon ciblée et espérer un meilleur succès des élèves.

La cohorte cible a été suivie sur une période d'une année. Au terme de la deuxième session, il a été établi qu'un certain nombre des élèves de l'échantillon, non seulement persistent, mais réussissent leur deuxième session de façon assez contrastée. Dès lors, il est apparu important de porter une attention particulière aux facteurs d'adaptation développés par ces élèves. La mise en évidence de ces facteurs d'adaptation jumelés aux causes des échecs à la première session indiquent de façon encore plus évidente les moyens d'interventions à retenir ou à développer pour guider les nouveaux admis vers la réussite et ainsi favoriser, à long terme, la persévérance et la diplomation.

PRÉSENTATION DU RAPPORT

Ce rapport se divise en plusieurs sections, la première partie présente les facteurs de réussite au collégial relevés dans la littérature. Les informations recueillies ont permis d'élaborer le schéma d'entrevue qui a servi lors des entrevues réalisées avec un échantillon d'élèves de la cohorte. La deuxième partie présente les analyses faites des dossiers scolaires de tous les élèves de la cohorte cible. Cette partie présente des informations sur le rendement des élèves au secondaire ainsi qu'au collégial. En ce qui concerne les données du collégial, la persévérance, les changements de programme et la réussite des cours de formation générale et spécifique font l'objet de statistiques détaillées. Ensuite, le rapport présente les étapes qui ont précédé la préparation des entrevues. Ces étapes sont suivies immédiatement des résultats des analyses qualitatives. Ces analyses révèlent les causes des échecs scolaires en première session et les facteurs adaptatifs observés chez les élèves qui réussissent leur deuxième session. La quatrième partie est constituée de la revue de littérature ayant pour sujet les interventions qui ont cours dans le réseau collégial et qui visent la réussite scolaire. Tenant compte de toutes les parties précédentes, la cinquième partie présente des recommandations et des actions les plus pertinentes à envisager au Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu.

PREMIÈRE PARTIE : FACTEURS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL

Depuis quelques années, l'ordre d'enseignement collégial s'intéresse particulièrement à la persévérance et à la réussite scolaires. Force est de constater que bon nombre d'élèves décrochent avant même de terminer leur secondaire V, et parmi ceux¹ qui commencent des études collégiales, ils sont nombreux à faire face à l'échec ou à abandonner après une ou deux sessions d'études. Le problème est important et mérite une attention particulière. La première session de collégial constitue un moment déterminant de la persévérance et de la réussite futures. Mieux connaître les facteurs associés à la réussite et à la persévérance permet d'intervenir de façon plus ciblée et de prévenir les échecs et les abandons en première session. Cette section du rapport présente les facteurs associés à la réussite scolaire et d'autres facteurs importants à considérer à ce sujet.

Passage du secondaire au collégial

L'accès aux études collégiales est un moment important dans le cheminement scolaire d'un élève. Le passage du secondaire au collégial est décrit par certains auteurs comme « choc » transitionnel (Elizov, 1990, Fiedos, 1993, Giguère, 1988, Fédération des cégeps, 1999). Pour s'adapter à ce nouvel ordre d'enseignement, les habiletés que l'élève doit démontrer ou développer sont nombreuses, par exemple : apprivoiser la liberté, faire preuve d'autonomie et d'initiative, s'organiser, gérer son temps, persévérer devant les difficultés, être motivé, etc. En plus, la charge de travail augmente comparativement au secondaire, les examens sont plus rigoureux, la qualité des travaux exigés est plus élevée. Étant donné qu'une session de collégial s'échelonne sur 15 semaines, les adaptations scolaires et personnelles nécessaires doivent se faire plus rapidement. De plus, pour certains élèves, leur choix de carrière n'est pas arrêté, si on en juge par les changements de programme effectués après la première session (Direction générale de l'enseignement collégial, 1992). Selon un rapport publié par la Fédération des cégeps (1999), 30% à 40% des élèves changent de programme durant leurs études collégiales.

La persévérance

Dans ce même rapport, la Fédération des cégeps (1999) note que «le premier trimestre représenterait donc un moment stratégique dans le cheminement scolaire des élèves ». Environ 12% de ceux-ci abandonnent les études collégiales après la première année. Ces abandons s'observent davantage chez les élèves faibles. De plus, en ce qui concerne la persévérance, il n'y a pas de différences marquées entre les garçons et les filles sauf pour les élèves les plus faibles, dans ce cas, les garçons sont plus nombreux en proportion à abandonner les études collégiales (Terrill, 1988).

Un grand nombre de recherches ont étudié les facteurs qui contribuent à la réussite scolaire au collégial, parmi ceux-ci, le rendement scolaire au secondaire, le nombre d'heures d'étude, le sexe, l'orientation, la perception de la réussite, la motivation, la scolarité des parents, le travail rémunéré. Les pages suivantes présentent des explications supplémentaires à propos de ces facteurs.

¹ Dans ce rapport de recherche, le masculin a un sens épique. Il renvoie aussi bien au masculin qu'au féminin.

Facteurs associés à la réussite

Les recherches sur les facteurs de la réussite sont nombreuses et la plupart d'entre elles assument que la réussite (ou l'échec) est associée à un grand nombre de facteurs et qu'ils sont reliés les uns aux autres.

Une étude statistique de Terrill et Ducharme (1994) révèle que les résultats scolaires antérieurs sont de loin les meilleurs prédicteurs de la réussite au collégial, plus particulièrement les résultats en français et en mathématiques. En général, les élèves qui réussissaient bien au secondaire réussissent bien au collégial. Sachant que la plupart des collèges sanctionnent les échecs par différents moyens, il va de soi que les élèves qui ont des résultats plus faibles au secondaire sont à risque d'échouer, d'abandonner et même d'être exclus d'un programme ou de leur collège.

Le temps que l'élève consacre à ses études serait un autre bon prédicteur de la réussite scolaire. Les auteurs qui ont travaillé sur ce sujet notent qu'il est difficile de mesurer le temps réel que consacre l'élève à ses travaux scolaires. La plupart des études se basent soit sur l'auto-observation ou l'évaluation personnelle des sujets, donc des mesures subjectives, le plus souvent obtenues à l'aide de questionnaire. Cependant, le constat est le même pour la majorité des études consultées, le temps consacré aux études en moyenne est peu élevé au secondaire soit environ une heure par jour (Lemyre-Desautels 1991, Tard et al. 1991, Terrill et Ducharme, 1994). Il y a des écarts importants entre les garçons et les filles et entre les élèves qui réussissent bien et ceux qui ont des résultats plus faibles.

Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de faibles résultats scolaires autres que le peu de temps d'étude : mauvaises techniques d'étude, problème de motivation, carence au niveau de la lecture et de l'écriture ou des outils mathématiques, milieu familial perturbé, événement particulier, etc. Par ailleurs, il semble que d'autres activités entre en compétition avec le temps consacré aux études telles que: activités sportives, sociales, ludiques (vidéo, télévision, ordinateur) et le travail rémunéré.

Dans un document récemment publié par le Conseil supérieur de l'éducation (1999) sur la réussite des garçons et des filles, le Conseil recommande de tenir compte des styles cognitifs d'apprentissage en matière d'éducation. Bien qu'il n'y ait pas de différences absolues entre les sexes quant à la manière d'aborder les apprentissages ou le traitement de l'information, le conseil note qu'il y a des tendances propres à chaque sexe. Le conseil invite donc à tenir compte de cette variable dans la planification des activités pédagogiques.

Le travail rémunéré est également un facteur étudié et relié à la réussite scolaire. Les travaux de Vigneault (1993) démontrent qu'il y a un lien entre le travail rémunéré, l'engagement scolaire, le temps consacré aux études et la réussite. Selon Vigneault, la plupart des élèves aspirent au travail rémunéré parce qu'ils le voient comme un moyen de se développer, de se réaliser et de consommer. Cependant, le travail rémunéré durant les études peut donner lieu à des difficultés, surtout si d'autres facteurs sont présents tels que l'absence de but professionnel, une perception faible de l'utilité des études, la scolarisation peu élevée des parents. Ainsi, l'élève qui travaille plusieurs heures par semaine (plus de 15 heures) durant une session de collégial est plus à risque d'échec scolaire, il peut présenter des symptômes de fatigue, négliger ses travaux et faire difficilement face aux périodes de pointes de la session, lorsque cela se présente.

Selon Larose et Roy (1994), le réseau social joue un rôle socio-émotif dans l'adaptation aux études collégiales. L'adaptation de l'individu à son nouveau milieu peut dépendre de la qualité du réseau et de sa densité (le nombre d'individus). Ainsi, les amis ou le groupe d'amis peut procurer un support émotif (gestion des émotions), instrumental (ex : covoiturage), servir à l'intégration ou au développement du sentiment d'appartenance. De plus, les amis peuvent avoir un rôle au niveau des apprentissages (ex : explications) et contribuer à développer l'estime de soi. Au premier trimestre d'études post-secondaires, les ajustements socio-affectifs peuvent être nombreux : se faire de nouveaux amis, conserver les précédents, parfois il y a pour la première fois une séparation d'avec les parents, les relations amoureuses deviennent aussi plus sérieuses et plus importantes. Il est généralement reconnu que le soutien social atténue le stress, (Rathus, 1995). Cependant, il semble que les élèves en difficulté sont moins enclins à consulter ou à chercher de l'aide, ce qui augmente les risques d'échec potentiels.

Dans une étude sur la perception des exigences collégiales et de la réussite scolaire pour les élèves, Kaszap (1996) démontre que plus les élèves sont faibles moins ils perçoivent l'insistance du professeur, ils discriminent moins les exigences et tendent à exagérer leur nombre. L'auteure note que certains professeurs plus que d'autres créent ce problème de confusion. Cette étude vient souligner l'importance de l'interaction entre la perception de l'élève, sa réussite et les comportements qu'il pourrait ou non manifester pour s'adapter à son nouveau milieu.

Selon Rivière, Sauvé et Jacques (1999), il existe cinq types de conception de la réussite comprenant des aspects scolaires, professionnels et personnels. Les auteurs notent que les élèves forts et les élèves faibles se distinguent par leur conception de l'école. Les élèves faibles se caractérisent par des conceptions de répulsion ou de résignation face à l'école (type 1 ou 2) alors que les élèves plus forts ont tendance à considérer la réussite scolaire comme un moyen de développement personnel ou d'amélioration de soi (type 4 ou 5). Les élèves du type 3 considèrent la réussite scolaire importante, c'est un élément de valorisation autant au niveau personnel que professionnel.

Barbeau, Montini et Roy (1997) ont travaillé sur la motivation scolaire, leur modèle sociocognitif souligne l'importance particulière des systèmes de perceptions et de conceptions de l'élève. Ce que pense l'élève, la façon dont il traite l'information et le sens qu'il donne aux événements sont à l'origine de sa motivation. De même, sa motivation influence ses actions et les activités dans lesquelles il s'engage. Les travaux de ces chercheurs ont mené à l'élaboration d'un test diagnostique sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire au collégial ainsi qu'un ensemble d'interventions que les professeurs et les professionnels qui travaillent à l'aide à l'apprentissage peuvent utiliser.

En ce qui concerne le lien entre certaines caractéristiques parentales et la réussite scolaire, l'étude de Terrill et Ducharme (1994) démontre que le niveau de scolarité des parents, le fait qu'ils vivent ensemble ou non, qu'ils encouragent les études ou non, leur niveau de revenu, peut avoir un impact sur le rendement scolaire. Cependant, les auteurs précisent qu'à réussite égale en fin de secondaire, les élèves ayant des parents peu scolarisés ou à revenu faible réussissent aussi bien que ceux ayant des parents fortement scolarisés ou à revenu élevé. Les auteurs concluent que c'est l'engagement dans les études qui est le principal facteur de la réussite scolaire. Donc, il dépend surtout de l'élève lui-même.

Le tableau suivant dresse la liste de facteurs importants à considérer lorsque l'on s'intéresse à la réussite scolaire d'un individu en particulier.

Ce texte n'est pas exhaustif, le lecteur qui veut en connaître davantage sur le sujet est invité à lire le chapitre trois du document de Terrill et Ducharme (1994) qui porte sur les modèles et les facteurs de la réussite scolaire. Les auteurs donnent des explications supplémentaires sur la plupart des facteurs mentionnés dans le tableau suivant.

TABLEAU 1 : FACTEURS POUVANT ÊTRE RELIÉS À LA RÉUSSITE SCOLAIRE

FACTEURS POUVANT ÊTRE RELIÉS À LA RÉUSSITE
Rendement scolaire antérieur
Niveau d'engagement scolaire (peut se manifester par la présence en classe, la participation, le temps consacré aux études)
Le niveau d'aspirations scolaires
La clarté du choix de carrière et son réalisme
La conception de la réussite
La motivation
Les aptitudes intellectuelles
Les habitudes de travail
Les stratégies d'études utilisées
Le style cognitif
Le nombre d'heures consacrées au travail rémunéré
Le nombre d'activités autres que le travail scolaire
Le réseau social : quantité et qualité
La situation familiale
Les événements stressants
La santé mentale et physique

DEUXIÈME PARTIE : RÉSULTATS QUANTITATIFS

Collecte des données

La collecte des données s'est faite à partir du contenu des documents versés aux dossiers des élèves. Leur relevé de notes ainsi que les images de dossier du secondaire de tous les élèves de la cohorte ont été examinés.

Outils statistiques

Le logiciel SPSS (Statistical program for social science) a servi à l'élaboration de la base de données et aux analyses quantitatives.

Les statistiques descriptives

Représentativité des élèves en avis formel

À l'automne 98, selon les statistiques du SRAM de la banque *Défi*, le Cégep a admis 1131 nouveaux élèves. De ce nombre, 729 étaient des élèves qui commençaient leur première session de collégial. Donc, c'est 64,4 % des nouveaux admis qui en sont à leur première session de collégial. À la fin de la session, 123 de 1^{re} session (16,9 % des nouveaux admis) ont reçu un avis formel parce qu'ils avaient échoué plus de la moitié de leurs unités de cours.

Précisons que c'est en réalité 235 avis formels qui ont été envoyés aux élèves après la session d'automne 1998, dans ce cas, les élèves de 1^{re} session représentent 52,3 % du total des avis formels émis.

Constat : Environ la moitié des élèves en avis formel sont des élèves de 1^{re} session, les interventions devraient donc se faire avant ou pendant la première session.

Sexe

Parmi les 123 élèves en avis formel, les filles sont au nombre de 40 (32,5 %) et les garçons 83 (67,5%). Les garçons sont donc plus nombreux que les filles à éprouver des difficultés de réussite en première session. Ceci correspond tout à fait à de nombreuses études traitant de la réussite scolaire. Par rapport à l'ensemble de population admise à l'automne 98, les garçons en avis formel représentent donc 11,4 % des nouveaux admis, soit le double des filles qui elles représentent 5,5 % des nouvelles admises.

Constat : Certaines interventions pourraient viser plus spécifiquement les garçons.

Âge

À l'automne 98, les nouveaux admis en session 1 avaient en moyenne 17,4 ans, alors que la population cible avait en moyenne 17,7 ans. Cependant, un examen approfondi des fréquences

par tranche d'âge nous apprend que les élèves de 17 et 18 ans, nouveaux admis, représentent 92,1 % de la population, alors que chez la cohorte cible, ils représentent 82,9 %. De même, parmi les nouveaux admis, les plus de 19 ans comptent pour 7,6 % de la population, alors que dans la cohorte cible, ils comptent pour 16,2 %, soit presque le double en proportion. La différence n'est peut-être pas statistiquement significative (aucun test n'a été fait pour le vérifier). Ceci démontre qu'un certain pourcentage d'élèves, avant leur admission, ont peut-être déjà un retard par rapport au cheminement scolaire normal, témoignage indirect de difficultés antérieures au collégial. Il peut s'agir aussi d'un retour aux études après plusieurs années.

Constat : Considérer l'âge à l'entrée au collégial comme un facteur de dépistage. De plus, accorder une attention particulière aux élèves effectuant un retour aux études et aux élèves étrangers.

Langue maternelle et langue d'usage

Un seul élève sur les 123 a comme langue maternelle une autre langue que le français et l'anglais (0,8%) et un seul également a pour langue d'usage l'anglais (0,8%).

Constat : La langue maternelle ou d'usage ne peut être considérée comme un facteur explicatif des échecs scolaires pour les élèves du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

Expérience scolaire au secondaire

Certaines données du secondaire sont manquantes pour 6 personnes sur les 123, donc les statistiques sur la réussite au secondaire portent la plupart du temps sur 117 élèves au total.

École publique versus école privée

Selon les données du SRAM de la banque Défi, 592 élèves nouvellement admis sur les 729 venaient d'écoles publiques, soit 81,2 %.

Du groupe d'élèves étudiés, 90 (73,2 %) proviennent d'écoles publiques alors que 29 (23,6 %) proviennent d'écoles privées. Pour quatre élèves (3,3 %), le type d'école n'a pu être identifié (élèves étrangers ou venant de l'extérieur de la région).

Constat : En proportion, il semble y avoir plus d'élèves dans le groupe en avis formel qui sont passés par l'école privée. Cependant, les différences ne sont peut-être pas suffisamment considérables pour utiliser cette information comme facteur de dépistage.

Profil des cours suivis au secondaire

La majorité (69,9 %) des élèves en avis formel de l'automne 98 avaient le profil 3 (voir tableau 2) de cours suivis au secondaire. Ce qui veut dire qu'une minorité du groupe cible (11,4%) a suivi et réussi les cours de mathématiques, chimie et physique secondaire V (profil 1). Le pourcentage d'élèves qui reste soit 13,8% appartient aux profils 4 et 5, c'est-à-dire des individus qui ont réussi un cours de mathématiques de cinquième niveau secondaire et/ou un cours de physique ou chimie secondaire V.

TABEAU 2 : DESCRIPTION DES PROFILS D'ÉTUDE AU SECONDAIRE

Description des profils	
Profil 1	Ceux qui ont suivi et réussi ¹ des cours de mathématiques, de chimie et de physique de niveau 5 ^e secondaire
Profil 2	Ceux qui ont suivi et réussi les cours de mathématiques et de chimie de niveau 5 ^e secondaire et le cours de physique de niveau 4 ^e secondaire
Profil 3	Tous les autres candidats
Profil 4	Ceux qui ont suivi et réussi le cours de mathématiques de niveau 5 ^e secondaire et un cours de niveau 5 ^e secondaire soit en physique, soit en chimie
Profil 5	Ceux qui ont réussi le cours de mathématiques de niveau 5 ^e secondaire

¹ Étant donné que la production des listes de classement pour fins d'admission est effectuée à partir du 1^{er} mars, le mot *réussi* doit être pris dans le sens de *déjà réussi* ou *en voie de réussite* pour la plupart des élèves.

TABEAU 3 : DISTRIBUTION DES ÉLÈVES EN AVIS FORMEL À L'AUTOMNE 98 SELON LEUR PROFIL D'ÉTUDE AU SECONDAIRE

Profil d'étude au secondaire		
	Fréquence	Pourcentage
Profil 1	14	11,4
Profil 3	86	69,9
Profil 4	6	4,9
Profil 5	11	8,9
Total	117	95,1
Inconnu	6	4,9
Total	123	100,0

À l'automne 98, des 729 nouveaux admis en première session, 48,2 % arrivent du secondaire avec un profil 3 d'étude. Il y a une différence de 21,7 % entre la cohorte cible et la population d'origine. C'est assez considérable.

Constat : Les élèves venant du secondaire avec un profil non scientifique représentent plus des deux tiers des élèves qui se retrouvent sous le Règlement n° 4.

Résultats aux cours de sciences

Les élèves de la cohorte sont relativement peu nombreux à suivre des cours de sciences, 70 ont suivi Sciences physiques 416 (59,8%), 69 Sciences physiques 436 (58,9%), 68 Mathématiques 416 (58,1%), 63 Mathématiques 514 (53,8%), 88 Mathématiques 436 (75,2 %), 35 Mathématiques 536 (29,9%). Les autres cours de sciences n'ont pas été retenus lors de la collecte des données. Leurs résultats moyens apparaissent dans le tableau 4 pour tous les cours du secondaire.

TABEAU 4 : RÉSULTATS À DIFFÉRENTS COURS DE SCIENCES DU SECONDAIRE DES ÉLÈVES EN AVIS FORMEL À L'AUTOMNE 98

	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne %
Sciences physiques 416	70	42	91	70
Sciences physiques 436	69	35	89	68
Mathématiques 416	68	60	92	72
Mathématiques 436	88	32	91	68
Mathématiques 514	63	60	89	71
Mathématiques 536	35	42	80	65
Français 486	112	52	87	70
Français 586	117	60	91	70
Histoire 414	117	60	95	71
Anglais 484	113	52	99	74

En général, les résultats moyens vont de 65 % à 74 %. En fait, la plupart des moyennes sont de l'ordre de 70%.

Constat : Les élèves en avis formel sont peu nombreux à suivre des cours de sciences et ceux qui en suivent ont des résultats assez faibles.

Résultats en français du secondaire IV et V

En secondaire IV, la moyenne des notes du groupe pour le cours de Français 486 est de 70 %. Par ailleurs, un regard plus détaillé sur la distribution des élèves montre que c'est plus de la moitié (53,6 %) des élèves en avis formel qui obtiennent 70 % ou moins, 20,5% obtiennent entre 71-74% et 25,8 % obtiennent 76 % ou plus.

En secondaire V, la moyenne de groupe en Français est de 69 %. Fait à noter : 15 élèves sur 117 (soit 12,8%) obtiennent tout juste 60 %. Cette distribution nous amène à croire que ces

élèves ne réussissent pas vraiment le cours mais se voient attribuer la note de passage. Le reste des élèves se distribue ainsi :

- 52 élèves (44,4 %) ont entre 61 % et 70 %,
- 27 élèves (23,1 %) ont entre 71 % et 75 %,
- 23 élèves (19,6 %) ont entre 76 % et 91 %.

Donc, c'est plus de la moitié (57,2 %) des élèves qui se retrouvent en avis formel qui avaient un résultat égal ou inférieur à 70 % en français de secondaire V.

Constat : Le français pourrait servir de dépistage aux difficultés potentielles à la première session.

Résultats au cours d'Histoire 414

Le groupe d'élèves en avis formel obtient en moyenne 71 % en Histoire 414. Comme pour le français de secondaire V, ce sont 16 élèves, soit 13,7 % qui ont obtenu la note exacte de 60 % pour leur cours d'histoire. Le reste des élèves (101) se distribue comme suit :

- 18 (15,4%) ont entre 61 et 65 %,
- 46 (39,3%) ont entre 66 et 75 %,
- 37 (31,6%) ont entre 76 et 95 %.

Rappelons que les cours de français et d'histoire sont obligatoires pour l'obtention du DES.

Moyenne générale au secondaire

La moyenne générale au secondaire (MGS) de la cohorte en avis formel est de 71,5%. Les résultats vont de 59 à 87 avec un écart type de 5,20.

À noter que les garçons obtiennent 70,7% de moyenne et les filles 73,1%, (un test de comparaison de moyenne révèle que la différence est significative, $t(75) = 2,33$, $p = ,022$).

Constat : Les résultats moyens du secondaire des élèves qui se retrouvent en avis formel avoisinent les 70%, bien qu'il y ait une différence entre les garçons et les filles, cette différence est peu significative pour l'intérêt de cette étude car leurs résultats restent passablement bas.

Avis formel selon la moyenne générale au secondaire et le programme d'accueil à la première session de collégial

La lecture du tableau 5 permet de voir la répartition des élèves selon leur programme d'étude et leur MGS.

À l'automne 98, la grande majorité des élèves admis au Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu avaient une MGS allant de 70 à 74 ou de 75 à 79 et cela dans la plupart des programmes (cases

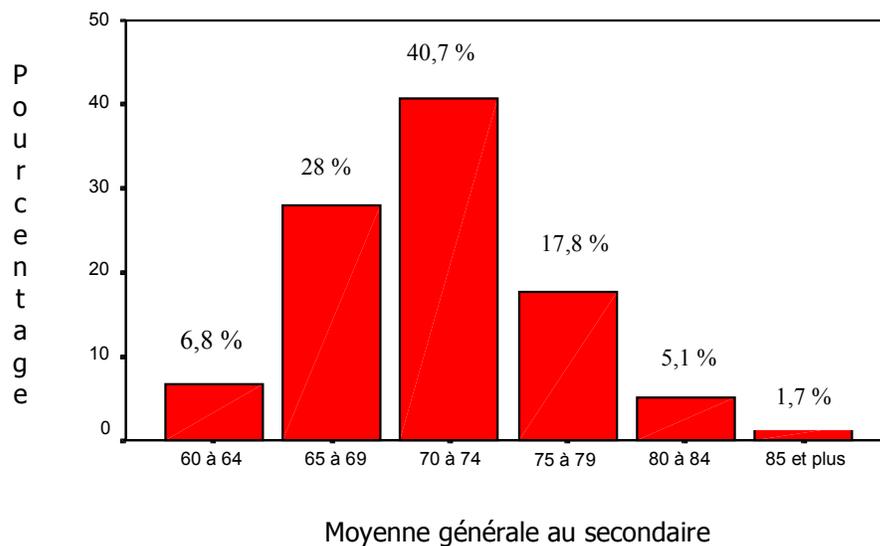
noircies). Cependant, quelques programmes se distinguent de la manière suivante : les programmes Sciences de la nature, Sciences humaines avec mathématiques, Sciences de l'administration et Arts et lettres accueillent plus d'élèves avec des MGS de catégories élevées (cases noircies). Par contre, les programmes Accueil et intégration, GEEA, Technique en génie mécanique, Technique administrative et Design d'intérieur accueillent surtout des élèves faisant partie des catégories 65 à 69 et 70 à 74 de MGS.

Les élèves qui se retrouvent en avis formel font en général partie des mêmes catégories de MGS sauf en Sciences de la nature où les élèves sont plus nombreux dans les catégories inférieures à la majorité.

Constat : Les différences observées dans le nombre d'élèves en avis formel selon les programmes peuvent être dues à des différences de MGS dès l'admission.

Selon la figure 1, la majorité des élèves en avis formel (68,7 %), ont une moyenne générale au secondaire de 65 % à 74 %. Donc, les élèves qui ont des MGS supérieures à 75 % (24,6 %) et inférieures à 65 % (6,8 %) sont en moins grand nombre.

FIGURE 1 : RÉPARTITION DES ÉLÈVES EN AVIS FORMEL DE L'AUTOMNE 98, SELON LEUR MOYENNE GÉNÉRALE AU SECONDAIRE



Constat : Les élèves dont les résultats au secondaire sont tout juste au-dessus de la note de passage et inférieure à 75 %, constituent une cible importante pour appliquer des mesures d'intervention en réussite scolaire.

TABLEAU 5 : RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LEUR PROGRAMME D'ADMISSION À L'AUTOMNE 98 ET LEUR MOYENNE GÉNÉRALE AU SECONDAIRE

Programme		60 à 64		65 à 69		70 à 74		75 à 79		80 à 84		85 et plus		Total		MGS inconnue	
		Collège	Cohorte	Collège	Cohorte	Collège	Cohorte	Collège	Cohorte								
081.01	Accueil et intégration	4	1	17	9	11	1	3	1	0		0	0	35	12		
152.03	GEEA	1	0	4	0	8	1	1	0	2	0	1	0	17	1		
180.01	Soins infirmiers	0	0	2	1	6	0	3	0	2	1	0	0	13	2		
200.2x	Sc. de la nature	0	0	0	0	6	1	17	4	19	3	39	2	86	10	5	1
241.06	Tech. génie mécanique	1	1	16	3	19	4	8	0	7	0	5	0	56	8		
243.11	Tech. de l'électronique	4	2	5	3	10	3	6	2	1	0	0	0	26	10		
300.10	Sc. hum. sans math.	1	0	14	4	37	9	33	2	12	0	4	0	101	15		
300.11	Sc. hum. avec math.	1	0	4	2	5	1	19	2	12	2	10	0	52	7	1	1
300.12	Sc. admin.	1	1	4	1	10	3	10	2	6	0	15	0	47	7	1	2
410.12	Tech. admin.	4	2	11	5	20	7	10	0	10	0	5	0	61	14	1	
412.02	Tech. de bureautique	0	0	0	0	4	2	4	0	3	0	0	0	11	2		
420.01	Tech. informatique	0	1	3	1	26	10	22	4	8	0	7	10	67	16	1	1
500.05	Arts et lettres	0	0	3	1	10	3	8	3	7	0	10	0	38	7	0	
570.03	Design d'intérieur	0	0	6	3	10	3	5	1	2	0	1	0	24	7	0	
Total		17	8	89	33	182	48	149	21	91	6	97	21	634	118	9	5

Légende :



Les deux catégories les plus élevées pour l'ensemble du programme



Les deux catégories les plus élevées pour la cohorte en avis formel de l'automne 98 (Règlement n° 4)

En regroupant dans différentes catégories les programmes d'études, tel que le présente le tableau 6, les élèves en avis formel ayant une MGS de 70 à 74% sont principalement dans le domaine technique, sur 48 élèves, 31 (65 %) sont soit en mise à niveau technique ou en technique. De même, sur huit élèves qui ont une MGS de 80 % et plus, sept (soit 88 %) sont au préuniversitaire.

Constat : Il semble y avoir un lien entre la MGS et le type de programme choisi chez les élèves en avis formel.

TABLEAU 6 : RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LE TYPE DE PROGRAMME À LA PREMIÈRE SESSION ET LEUR CATÉGORIE DE MGS

MGS		TYPES DE PROGRAMMES					Total
		Accueil et intégration	Mise à niveau pré-universitaire	Mise à niveau technique	Pré-universitaire	Technique	
MGS de 0 à 64	Fréquence % MGS	1 12,5 %	1 12,5 %	3 37,5 %		3 37,5 %	8 100 %
MGS de 65 à 69	Fréquence % MGS	9 27,3 %	3 9,1 %	8 24,2 %	5 15,2 %	8 24,2 %	33 100 %
MGS de 70 à 74	Fréquence % MGS	1 2,1 %	1 2,1 %	13 27,1 %	15 31,3 %	18 37,5 %	48 100 %
MGS de 75 à 79	Fréquence % MGS	1 4,8 %	1 4,8 %	1 4,8 %	12 57,1 %	6 28,6 %	21 100 %
MGS de 80 à 84	Fréquence % MGS				5 83,3 %	1 16,7 %	6 100 %
MGS de 85 et plus	Fréquence % MGS				2 100 %		2 100 %
Total	Fréquence % MGS	12 10,2 %	6 5,1 %	25 21,2 %	39 33,1 %	36 30,5 %	118 100 %

Expérience scolaire au collégial

Tour d'admission

À l'automne 98, parmi les 729 admis à leur première session de collégial, 563 (77,2 %) étaient admis au premier tour comme le démontre le tableau 7. Si on compare les élèves se trouvant en avis formel à l'automne 98, en proportion ils sont moins nombreux à avoir été admis au premier tour et plus nombreux à avoir été admis aux 2^e, 3^e et 4^e tours.

Constat : Lors de l'évaluation des dossiers d'admission, les élèves plus forts sont généralement admis en premier.

TABEAU 7 : DISTRIBUTION DES ÉLÈVES ADMIS SELON LE TOUR D'ADMISSION

Admis	Ensemble du collège (A-98)		Élèves en avis formel (A-98)	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Tour 1	563	77,2 %	69	56,1 %
Tour 2	87	11,9 %	23	18,7 %
Tour 3	40	5,5 %	15	12,2 %
Tour 4	39	5,3 %	16	13,0 %
Total	729	99,9 %	123	100,0 %

Admission dans le programme demandé

Au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, à l'automne 98, des 123 élèves se retrouvant en avis formel après leur première session, 110 (soit 89,4 %) étaient admis dans le programme de leur choix et 11 élèves (8,9 %) ont dû passer par une session de mise à niveau. Une session d'accueil et intégration a été imposée à deux élèves.

Constat : La grande majorité des élèves sont admis dans le programme de leur choix. Aussi, on peut difficilement invoquer cette raison pour expliquer les échecs scolaires par manque d'intérêt et de motivation. Cependant, les résultats des entrevues apporteraient sans aucun doute plus d'informations sur ce point (par exemple : est-ce vraiment un choix?).

Avis formel et programme d'études

Le tableau 8 montre le détail de la distribution des élèves en avis formel selon leur programme à leur première session. En regroupant certaines catégories, on obtient le portrait suivant : ce sont les élèves d'Accueil et intégration et de mise à niveau (43 : 35%) qui sont les plus nombreux à être en avis formel. Ensuite, il y a 26 élèves de Sciences humaines des trois profils (21,2 %). En Technique informatique, 10 élèves sont en avis formel (8,1 %) ainsi qu'en Sciences de la nature (10 : 8,1 %). Le reste des élèves se distribue dans les autres programmes mais en plus faible proportion (entre 0,8 % et 8,1 %).

TABLEAU 8 : DISTRIBUTION DES ÉLÈVES DANS LES DIFFÉRENTS PROGRAMMES À LEUR PREMIÈRE SESSION

	Nombre en avis formel	Pourcentage %	Total d'admis à l'automne 98	Pourcentage relatif d'avis formel
Accueil et intégration	12	9,8 %	51	23,5 %
Mise à niveau (Sc. de la nature)	1	,8	17	5,8
Sciences de la nature	10	8,1	166	6
Mise à niveau (Génie mécanique)	7	5,7	36	19
Tech. génie mécanique	1	,8	35	2,8
Mise à niveau (Génie électronique)	1	,8	3	33,3
Tech. de l'électronique	9	7,3	35	25,7
Mise à niveau (Sc. hum. avec math)	4	3,3	20	20
Sc. humaines avec math.	4	3,3	48	8,3
Sciences humaines sans math.	15	12,2	167	9
Mise à niveau (Sc. hum. administr.)	2	1,6	10	20
Science administrative	7	5,7	47	14,9
Mise à niveau (Tech. administr.)	9	7,3	18	50
Tech. administrative	5	4,1	99	5
Mise à niveau (Tech. informatique)	7	5,7	29	24,1
Tech. de l'informatique	10	8,1	66	15
G.E.E.A.	1	,8	40	2,5
Soins infirmiers	2	1,6	44	4,5
Technique de bureautique	2	1,6	26	7,6
Arts et lettres	7	5,7	56	12,5
Design d'intérieur	7	5,7	81	8,6
Total	123	100 %	1094	

Constat : Les interventions devraient viser principalement les élèves en mise à niveau, Accueil et intégration et les élèves en Sciences humaines puisqu'ils représentent au total 56,2 % des individus en avis formel pour une première session. Le pourcentage d'individu à se retrouver en avis formel par rapport au nombre initial d'admis est plus élevé dans les programmes : Accueil et intégration, Génie mécanique, Sciences humaines, Technique administrative, Informatique et Arts et lettres. Il faudrait penser à un dépistage précoce pour ces programmes.

Avis de départ et persévérance aux études collégiales

Parmi les 123 élèves en avis formel, 20 font un avis de départ durant la session ou à la fin de celle-ci (16,3 %). Cependant, certains ne se réinscrivent pas à la session suivante et cela sans faire d'avis de départ. Ainsi, au début de la session hiver 99, des 123 en avis formel, 76 élèves se sont réinscrits, soit 61,8 %.

Constat : Après la première session de collégial, et après un avis formel, le taux d'abandon se situe à 38,2% (ou la persévérance est de 61,8%). Ces chiffres sont comparables à de nombreuses recherches sur l'abandon scolaire.

Raisons invoquées pour justifier l'avis de départ

Parmi les 20 élèves qui ont fait un avis de départ, six d'entre eux ont dit se diriger vers un DEP, deux changent d'institution collégiale et deux sont allés sur le marché du travail. Les autres ont justifié leur départ par les raisons suivantes : médicales (physiques et psychologiques, trois); réorientation (trois); difficultés de transport (un), conflit familial impliquant un déménagement (un) et finalement deux élèves ne donnaient aucune raison.

Constat : Il y a peu d'élèves qui font un avis de départ officiel. Il n'y a pas de données pour ceux qui quittent après une première session sans faire d'avis.

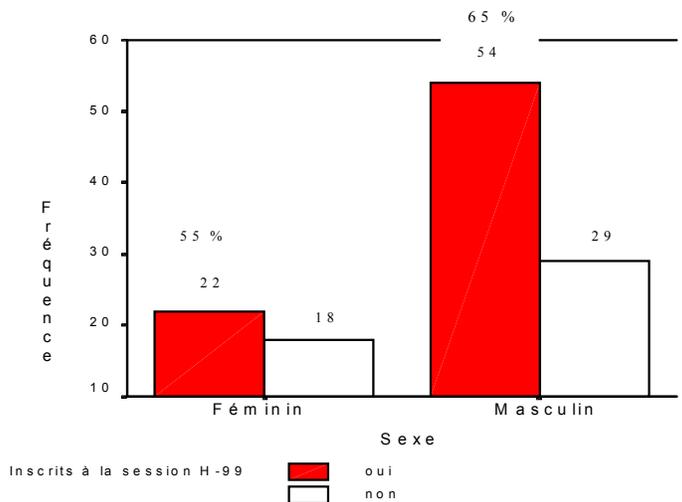
Persévérance aux études collégiales

Persévérance après la première session (A-98 à H-99)

Persévérance aux études collégiales selon le sexe

Sur les 83 garçons inscrits et se retrouvant en avis formel à la fin de leur première session, 54 poursuivent leurs études collégiales, soit 65 %. Chez les 40 filles en avis formel, 22 poursuivent leurs études collégiales, soit 55% de persévérance (voir figure 2).

FIGURE 2 : PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES COLLÉGIALES SELON LE SEXE (A-98 À H-99)



Le test du chi-carré ne révèle pas de différences significatives entre les garçons et les filles. (Pearson chi-carré 1,157, degré de liberté 1, seuil de signification 0,282).

Constat : Il semble y avoir une légère différence entre la réaction des garçons et des filles à l'échec. Les garçons sont légèrement plus nombreux à rester aux études collégiales après une mauvaise expérience que les filles, mais la différence n'est pas statistiquement significative.

Persévérance aux études collégiales selon le programme d'études

À l'automne 98, le Cégep a admis 337 garçons dans le secteur technique. De ce nombre, 48 ont eu un avis formel après la première session, soit 14,2 %. Les garçons en mise à niveau pour un programme technique et ceux inscrits dans un programme technique représentent 57,8 % des avis formels envoyés aux garçons (48 garçons sur 83). Par ailleurs, si on fait le calcul par rapport à l'ensemble des avis formels envoyés aux garçons et aux filles (123), les garçons dans les secteurs techniques et de mise à niveau technique représentent 39% de l'ensemble de la cohorte.

Constat : Les garçons qui commencent leurs études au collégial en mise à niveau technique et aux secteurs techniques constituent une cible d'importance pour augmenter la réussite scolaire globale au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

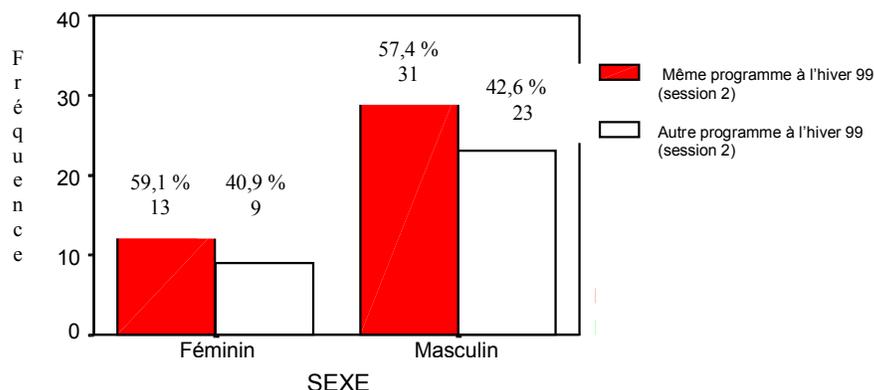
Persévérance au même programme d'études selon le sexe (H-99)

Sur les 54 garçons qui ont poursuivi leurs études à la deuxième session, 31 persévèrent dans le même programme, soit 57,4 % de persévérance. Chez les filles, sur les 22 à poursuivre leurs études, 13 d'entre elles persévèrent dans le même programme, soit 59,1%.

Il n'y a pas de différence significative entre les garçons et les filles lorsque soumis au test de chi-carré (Pearson chi-carré = 0,118, degré de liberté 1, seuil de signification 0,893). Au total, 57,9 % des élèves restent dans le même programme. Donc, il existe une persévérance au programme d'environ 6 élèves sur 10 (voir figure 3).

Constat : Étant donné qu'un pourcentage assez important d'élèves décide de rester dans le programme d'admission après la première session, et cela même après plusieurs échecs, il serait judicieux d'intervenir durant la première session dans les programmes les plus touchés.

FIGURE 3 : PERSÉVÉRANCE AU MÊME PROGRAMME SELON LE SEXE (A-98 À H-99)



Persévérance des garçons selon les programmes d'études

Des 48 garçons en avis formel, inscrits en technique et mise à niveau technique, 33 se sont réinscrits à la deuxième session, soit une persévérance aux études de 68,8 % (voir figure 4). Parmi ces 33 élèves, 23 se sont réinscrits à la même technique, ce qui donne 69,7% de persévérance dans le programme chez les garçons du secteur technique (voir figure 5).

Constat : Cette persévérance relativement élevée chez les garçons vient surtout du fait que ceux inscrits en mise à niveau technique poursuivent presque tous dans ce même programme. Ce qui n'est pas le cas des garçons inscrits en technique où 50% décident de changer de programme. En général, les garçons inscrits en mise à niveau technique à leur première session n'ont fait aucun cours relié à leur technique, ce qui fait qu'ils n'ont pas eu la possibilité de confronter encore vraiment leur choix de carrière.

FIGURE 4 : PERSÉVÉRANCE DES GARÇONS SELON LE TYPE DE PROGRAMME D'ÉTUDES

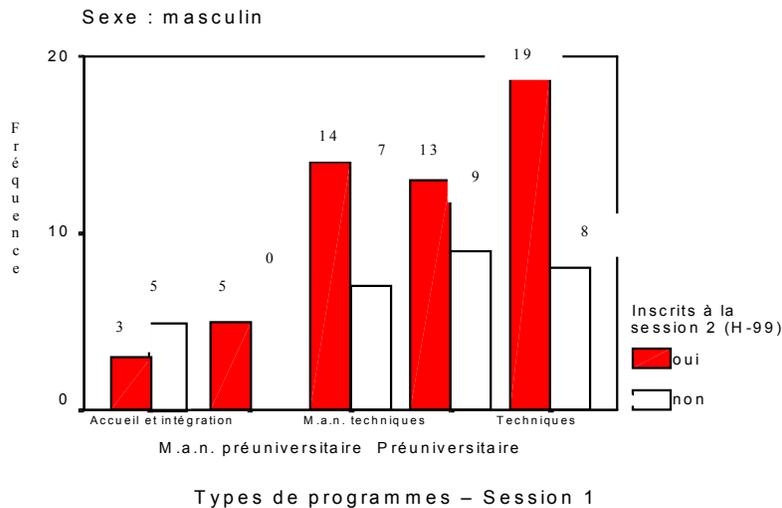
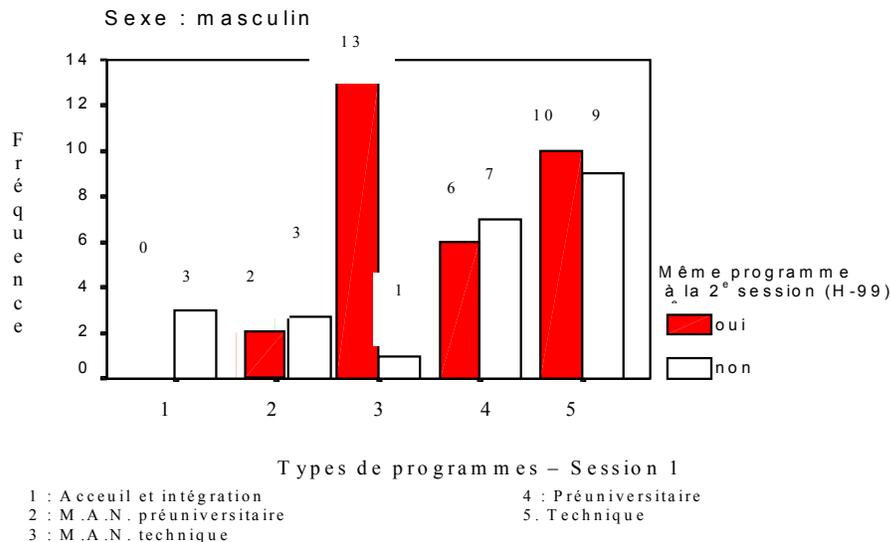


FIGURE 5 : PERSÉVÉRANCE DES GARÇONS AU MÊME PROGRAMME D'ÉTUDES



Persévérance des filles selon le programme d'études

Au collège, 226 filles au total ont été admises au secteur technique et/ou mise à niveau technique à l'automne 98. De ce nombre, 14 se retrouvent en avis formel après la première session, soit 6,2 %. Les filles en avis formel du secteur technique (14) ne représentent que 11,3% de l'ensemble de la cohorte. De ces 14 filles inscrites en mise à niveau technique ou en technique à la première session, 6 seulement poursuivent leurs études à la session suivante (42,8% de persévérance aux études, voir figure 6). Parmi ces six filles, cinq d'entre elles poursuivent dans la même technique, ce qui donne 83,3 % de persévérance dans leur programme pour les filles du secteur technique (voir figure 7).

FIGURE 6 : PERSÉVÉRANCE DES FILLES SELON LE TYPE DE PROGRAMME D'ÉTUDES

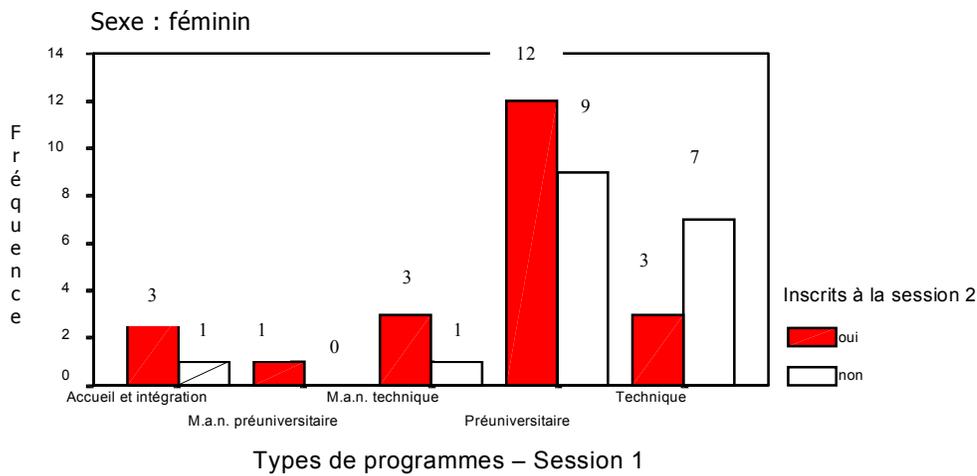
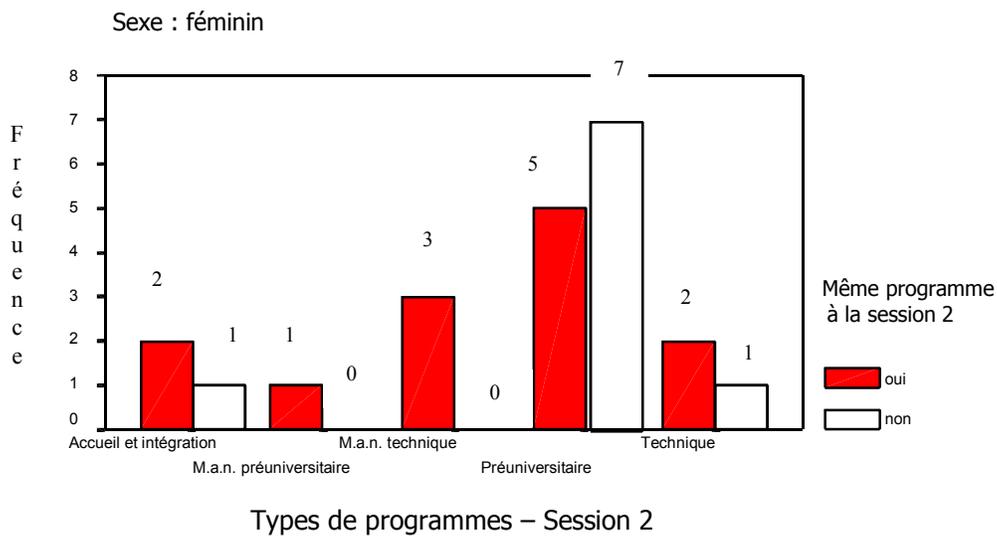


FIGURE 7 : PERSÉVÉRANCE DES FILLES AU MÊME PROGRAMME D'ÉTUDES



En résumé, les filles et les garçons du secteur technique se comportent de façons différentes quant à leur persévérance. Les garçons sont plus susceptibles que les filles de poursuivre leurs études après une session en avis formel (persévérance aux études de 68,8 % pour les garçons et de 42,8 % pour les filles). Par contre, en proportion, les filles qui persévèrent au secteur technique sont plus susceptibles de rester dans le même programme (persévérance au programme de 83,3 % comparé à 69,7 %). Les différences n'ont pu être soumises à un test statistique étant donné les faibles nombres dans chaque catégorie. Il se peut que les différences observées ne soient pas significatives mais seulement dues au hasard.

Constat : Les garçons sont plus nombreux au secteur technique et ils affichent une certaine persévérance. Des interventions devraient être faites plus spécifiquement pour ceux-ci, et cela dès la première session ou même avant.

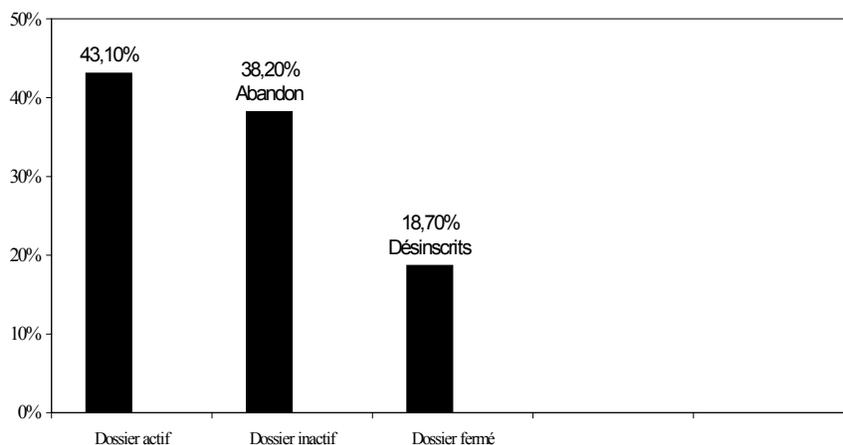
Persévérance après la deuxième session (H-99 à A-99)

Au terme de la session H-99, parmi tous les élèves qui étaient en avis formel après leur première session (A-98), 53 sont encore inscrits au Cégep (43,1%), 47 ont un dossier inactif (38,2%), c'est-à-dire qu'ils ne sont pas inscrits à la session A-99 et finalement 23 ont vu leur dossier fermé (18,7%) à cause de leurs mauvais résultats scolaires (ils n'ont pas satisfait les conditions prévues à l'application de l'avis formel).

Constat : Il y a donc plus d'un élève sur deux en avis formel après la première session qui ne poursuivra pas des études collégiales au Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu (exactement 56,9%).

Parmi les 31 élèves qui avaient échoué tous leurs cours à la session A-98, un seul a encore un dossier actif. L'étude du tableau 9, montre que le nombre de dossiers actifs augmente selon le nombre de cours réussis en première session. De même, 22 des élèves sur 23 (95,6%) à qui l'on a fermé le dossier avaient réussi trois cours ou moins à leur 1^{re} session.

FIGURE 8 : STATUT DU DOSSIER APRÈS DEUX SESSIONS DE COLLÉGIAL (H-99)



TABEAU 9 : STATUT DU DOSSIER À LA DEUXIÈME (H-99) SESSION SELON LE NOMBRE DE COURS RÉUSSIS EN PREMIÈRE SESSION

Nombre de cours réussis à la session 1		Statut du dossier après la session 2 (H-99)			Total
		Dossier actif	Dossier inactif	Dossier fermé	
0	Fréquence	1	26	4	31
	%	3,2 %	83,9%	12,9%	100%
1	Fréquence	7	10	4	21
	%	33,3%	47,6%	19%	100%
2	Fréquence	15	4	8	27
	%	55,6%	14,8%	29,6%	100%
3	Fréquence	22	5	6	33
	%	66,7%	15,2%	18,2%	100%
4	Fréquence	7	1	1	9
	%	77,8%	11,1%	11,1%	100%
5	Fréquence	1			1
	%	100%			100%
Total	Fréquence	53	46	23	122
	%	43,4%	37,7%	18,9%	100%

Constat : Le nombre de cours réussis (relié au nombre d'unités réussies) pourrait servir de critère pour le dépistage d'interventions ciblées. C'est une possibilité à envisager. À la première session, l'élève qui a réussi trois cours ou plus a plus de chance que les autres de persister ou de ne pas être désinscrit.

Persévérance selon la moyenne générale au secondaire et le nombre de cours à l'horaire

En ce qui concerne le lien entre la réussite et la MGS, le tableau 10 montre que parmi les élèves qui sont en avis formel après une première session et qui ont une MGS inférieure à 69, sont moins nombreux en proportion à avoir un dossier actif. Quatre élèves sur 10 avec une MGS entre 70 et 74 ont encore un dossier actif à la deuxième session. Les élèves ayant une MGS de plus de 75 sont plus nombreux en proportion à rester aux études à Saint-Jean-sur-Richelieu.

TABLEAU 10 : STATUT DU DOSSIER SELON DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE MGS

MGS catégories		Statut du dossier après la 2 ^e session			Total
		Dossier actif	Dossier inactif	Dossier fermé	
60 à 64	Fréquence	1	5	2	8
	%	12,5%	62,5%	25%	100%
65 à 69	Fréquence	7	18	8	33
	%	21,2%	54,5%	24,2%	100%
70 à 74	Fréquence	20	19	9	48
	%	41,7%	39,6%	18,8%	100%
75 à 79	Fréquence	17	3	1	21
	%	81%	14,3%	4,8%	100%
80 à 84	Fréquence	2	1	3	6
	%	33,3%	16,7%	50%	100%
85 et plus	Fréquence	2			2
	%	100%			100%
Total	Fréquence	49	46	23	118
	%	41,5%	39%	19,5%	100%

Constat : La MGS et les résultats scolaires en cours de session pourraient servir de dépistage pour les élèves en difficulté, spécialement les élèves qui ont une MGS supérieure à 70.

Le tableau 11 montre que plus l'élève a une MGS élevée (plus de 75) plus il a tendance à suivre plus de cinq cours durant la session. Les élèves qui ont une MGS de moins de 69 ont eux tendance à suivre moins de cinq cours.

Constat : Le nombre de cours pourrait-il servir également de dépistage pour des interventions à la deuxième session car s'inscrire à plusieurs cours pourrait être un indice d'un meilleur engagement scolaire.

TABLEAU 11 : NOMBRE DE COURS SUIVIS À LA 2^E SESSION (H-99) SELON DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE MGS

MGS		Nombre total de cours suivis à la session 2 (H-99)							Total
		2	3	4	5	6	7	8	
60 à 64	Fréquence %		1 33,3%	2 66,7%					3 100%
65 à 69	Fréquence %	2 12,5%	4 25%	6 37,5%	4 25%				16 100%
70 à 74	Fréquence %		1 3,4%	10 34,5%	10 34,5%	3 10,3%	3 10,3%	2 6,9%	29 100%
75 à 79	Fréquence %			5 27,8%	5 27,8%	1 5,6%	7 38,9%		18 100%
80 à 84	Fréquence %				2 40%	1 20%	2 40%		5 100%
85 et plus	Fréquence %				1 50%		1 50%		2 100%
Total	Fréquence %	2 2,7%	6 8,2%	23 31,5%	22 30,1%	5 6,8%	13 17,8%	2 2,7%	73 100%

En ce qui concerne le nombre de cours réussis en deuxième session, lorsque relié à la MGS, les mêmes tendances de réussite s'observent. Cependant la catégorie de MGS 70 à 74 qui représente le plus d'individus (en nombre et en proportion) semble se comporter de façon très hétérogène quant au nombre de cours réussis à la deuxième session (voir tableau 12).

Constat : Cette portion pourrait bien être une cible importante d'intervention.

TABLEAU 12 : NOMBRE DE COURS RÉUSSIS EN 2^E SESSION (H-99) SELON LA CATÉGORIE DE MGS

MGS		Nombre total de cours réussis à la session 2 (H-99)							Total	
		0	1	2	3	4	5	6		7
60 à 64	Fréquence %	1 33,3%	1 33,3%	1 33,3%						3 100%
65 à 69	Fréquence %	6 37,5%	2 12,5%	4 25%	2 12,5%	1 6,3%	1 6,3%			16 100%
70 à 74	Fréquence %	4 13,8%	5 17,2%	1 3,4%	10 34,5%	4 13,8%	1 3,4%	2 6,9%	2 6,9%	29 100%
75 à 79	Fréquence %		1 5,6%		4 22,2%	6 33,3%	1 5,6%	3 16,7%	3 16,7%	18 100%
80 à 84	Fréquence %	1 20%		1 20%	1 20%		2 40%			5 100%
85 et plus	Fréquence %						1 50%		1 50%	2 100%
Total	Fréquence %	12 16,4%	9 12,3%	6 8,2%	18 24,7%	11 15,1%	6 8,2%	5 6,8%	6 8,2%	73 100%

**Persévérance à la deuxième session (H-99)
selon le type de programme à l'entrée (A-98)**

En accueil et intégration, après la deuxième session, il ne reste que 3 élèves sur 12, soit 25% de persévérance (voir tableau 13).

En mise à niveau préuniversitaire, c'est 66,7% des élèves (quatre sur les six admis) dont le dossier est encore actif après la session H-99. C'est dans cette catégorie que la proportion est la plus importante.

Les élèves au secteur technique représentaient 30% de la cohorte. Parmi ces élèves, 4 sur 10 ont toujours un dossier actif après la deuxième session, 3 élèves sur 10 ont vu leur dossier fermé à cause de résultats insuffisants et , enfin, 3 élèves sur 10 ne se sont pas réinscrits à la suite de leur première session.

Au secteur préuniversitaire, sur les 43 élèves initialement inscrits à ces programmes, 21 avaient toujours un dossier actif (48,8 %), soit environ 5 élèves sur 10. Cependant, 17 élèves ne se sont pas réinscrits à la deuxième session (39,5 %), soit près de 4 élèves sur 10. On a fermé le dossier de 5 d'entre eux, soit environ 1 élève sur 10.

TABLEAU 13 : STATUT DU DOSSIER APRÈS LA DEUXIÈME SESSION SELON LE TYPE DE PROGRAMME D'ÉTUDES À L'ENTRÉE

Types de programmes		Statut du dossier après la session 2			Total
		Dossier actif	Dossier inactif	Dossier fermé	
Accueil et intégration	Fréquence %	3 25%	8 66,7%	1 8,3%	12 100%
Mise à niveau préuniversitaire	Fréquence %	4 66,7%	1 16,7%	1 16,7%	6 100%
Mise à niveau technique	Fréquence %	10 40%	9 36%	6 24%	25 100%
Préuniversitaire	Fréquence %	21 48,8%	17 39,5%	5 11,6%	43 100%
Technique	Fréquence %	15 40,5%	12 32,4%	10 27%	37 100%
Total	Fréquence %	53 43,1%	47 38,2%	23 18,7%	123 100%

Nombre de cours retirés à la deuxième session

Parmi les 76 élèves réinscrits à la deuxième session, 68 sont inscrits dans un programme (huit élèves sont en mise à niveau ou en accueil et intégration). De ces 68, 57 n'ont retiré aucun cours programme (83,8%) alors que 10 élèves ont retiré un cours (14,7 %) et un élève a retiré deux cours programme (1,4 %). Si on compare ces pourcentages aux retraits de cours faits à la première session, on s'aperçoit que la proportion d'élèves qui ne retirent pas de cours est presque la même (83,8 % comparé à 76,4 % à la première session).

Constat : Retirer des cours ne semble pas être une façon de se prémunir contre les échecs. Ce n'est pas une action qui est choisie par les élèves. Y pensent-ils sans le faire ? Y pensent-ils lorsqu'il est trop tard ? Manquent-ils d'information ? Est-ce qu'ils croient réussir le ou les cours au moment de la date limite de retrait ?

Raisons invoquées pour les retraits de cours (H-99)

À la session H-99, 17 des 76 élèves inscrits pour une deuxième session font un retrait de cours (soit 22,4% de retraits de cours)

À la session précédente c'est 21,9% des élèves qui retiraient des cours.

Trois élèves retirent un cours spécifique parce qu'ils changent de programme à la session suivante, un élève retire le cours parce qu'il s'agit du même professeur que le cours précédent, l'autre parce que son horaire est trop chargé et le dernier parce qu'il désire faire ce cours durant une autre session. Donc au total, sept élèves retirent un cours programme.

Quatre élèves retirent leur cours complémentaire, deux par manque d'intérêt, un autre dit avoir de la difficulté avec la matière et le dernier ne donne aucune justification.

Six élèves ont retiré des cours de formation générale, deux ne donnent aucune raison, deux élèves retirent un ou deux cours parce que leur horaire est trop chargé et un parce qu'il travaille ce jour là et qu'il a été impossible de changer son horaire, un parce qu'il s'agit du seul cours de la journée et qu'il habite loin et un parce que le professeur ne veut plus le voir.

Constat : Il est rare que les élèves retirent des cours sans une raison importante. C'est une minorité d'individus qui donne des raisons plus ou moins justifiées.

Changements de programme après la première session (A-98 à H-99)

D'abord, 45 élèves sur les 123 ont fait un changement de programme au cours de la session (36,6%).

Parmi ces 45 élèves, 31 sont revenus pour une deuxième session (68,8%).

Constat : les changements de programme sont fréquents à la première session. Des interventions devraient être faites avant l'arrivée au Cégep et durant la première session sur le choix vocationnel des élèves.

Changements de programme selon les programmes d'études

Le tableau 14 montre que le pourcentage d'abandon scolaire dépasse les 30 % dans plusieurs programmes et dans certains cas, il est supérieur à 50 %. C'est le cas pour Accueil et intégration, Sciences humaines sans mathématiques, Techniques administratives, Arts et lettres et

Design d'intérieur. Cependant, pour nuancer les résultats, il faut tenir compte du fait que plusieurs de ces programmes ont peu d'élèves en avis formel à la session A-98.

De même, le pourcentage de changements de programme dépasse les 30 % dans plusieurs de ces programmes.

Constat : Étant donné que dans certains programmes, après un avis formel, plusieurs élèves changent d'orientation, il est judicieux d'intégrer dans la formation, dès la première session, des activités d'information scolaire et professionnelle.

TABEAU 14 : DISTRIBUTION DES ÉLÈVES EN AVIS FORMEL SELON LES PROGRAMMES, LE POURCENTAGE D'ABANDON À LA DEUXIÈME SESSION ET LE POURCENTAGE DE CHANGEMENT DE PROGRAMME

Programme d'inscription à la session 1	Nombre d'inscrits à la session 1 (A-98)	Nombre d'élèves réinscrits à la session 2 (H-99)	Pourcentage d'abandon % (A-98 à H-99)	Nombre d'élèves ayant changé de programme à la session 2 (H-99)	Pourcentage d'élèves ayant changé de programme à la session 2 (H-99)
Accueil et intégration	12	6	50	4	33,3
Mise à niveau	1	0	--	--	--
Tech. génie mécanique	1	1	0	1	100
Mise à niveau (Génie mécanique)	7	5	28,5	0	0
Mise à niveau (Génie électronique)	1	0	100	--	--
Tech. de l'électronique	9	6	33,3	4	66,6
Mise à niveau (Sc. hum. avec math.)	4	4	0	4	100
Sc. hum. avec math.	4	3	25	1	33,3
Sc. humaines sans math.	15	7	53	2	28,5
Mise à niveau (Sc. hum. administration)	2	2	0	0	0
Science administrative	7	6	14,3	4	66,6
Mise à niveau (Tech. administrative)	9	6	33,3	0	0
Tech. administrative	5	2	60	2	100
Mise à niveau (Tech. informatique)	7	6	14,3	1	16,6
Tech. de l'informatique	10	8	20	1	12,5
G.E.E.A.	1	0	100	--	--
Soins infirmiers	2	2	0	1	50
Sciences de la nature	10	6	40	4	66,6
Tech. de bureautique	2	0	100	--	--
Arts et lettres	7	3	57,1	3	100
Design d'intérieur	7	3	57,1	1	33,3
Total	123	76	38,3	31	40,7%

Raisons invoquées pour les changements de programme durant la première session A-98

C'est le changement d'orientation qui est le plus souvent invoqué par les élèves, c'est-à-dire 25 élèves sur les 45 (55,6%). Parmi eux, quatre élèves précisent qu'ils veulent aller à l'université et six autres élèves précisent le contraire, c'est-à-dire qu'ils veulent intégrer un programme technique.

Quatre élèves changent de programme parce qu'ils ont échoué des cours de mise à niveau (math 436, 536 ou physique 534). Parmi ces élèves, l'un dit avoir échoué par manque de motivation à l'endroit des cours du programme.

Trois élèves changent de programme et soulignent qu'ils n'ont plus besoin de mathématiques, un de ceux-ci dit ne plus vouloir de mathématiques.

Sept élèves changent de programme parce qu'ils veulent faire le cours de math 536, un autre veut faire le cours de math 436, cinq veulent faire les cours de physique et un le cours de chimie 534. Un élève ne précise pas quel cours de mise à niveau il veut faire. Donc, 14 élèves en tout sur les 45 (31,1%) veulent faire une session transitoire pour obtenir les préalables requis par leur deuxième session, et ce après avoir échoué plus de la moitié de leurs unités de cours à leur première session.

Trois élèves font un changement de programme parce qu'ils ont fini leurs cours de mise à niveau et veulent intégrer le programme de leur choix.

Un élève ne donne aucune raison pour justifier son changement de programme.

Retraits de cours après la première session

Fait étonnant, bien qu'un nombre assez élevé d'élèves échouent tous leurs cours, parmi les 123 seulement 27 (21,9 %) retirent entre un à cinq cours. C'est donc dire que 96 élèves ne retirent aucun cours (78 %).

Constat : Plusieurs élèves se retrouvent en difficulté en début de session, pourtant ils ne se prévalent pas du droit de retirer des cours. Est-ce à cause d'un manque d'information ? Ou est-ce parce qu'ils ne sont pas en mesure de juger au moment des retraits de cours qu'ils sont en difficulté ? *

* Note : il arrive souvent que l'élève reçoive un premier résultat dans un cours seulement vers la 5^e semaine et parfois même beaucoup plus tard. Ainsi, il est impossible pour lui de savoir au moment des retraits de cours s'il est sur la voie de la réussite ou non.

Raisons invoquées pour les retraits de cours

Onze élèves sur 27 (40,7%) ont retiré des cours de leur programme, trois parce qu'ils changeaient de programme, deux parce qu'ils voulaient plus de temps libre à leur horaire, un parce qu'il souhaitait dormir, un parce qu'il avait un conflit avec son organisation sportive et un autre parce qu'il travaillait à ce moment-là et finalement trois n'ont donné aucune raison.

Sept élèves ont retiré leur cours complémentaire, trois par manque d'intérêt pour le cours (un élève a précisé que l'horaire du cours ne lui convenait pas et un autre a dit travailler cette journée-là). Deux ont retiré leur cours complémentaire parce qu'ils voulaient du temps libre et deux n'ont donné aucune raison.

Onze élèves ont retiré leur cours d'éducation physique pour diverses raisons, trois pour raisons médicales, trois pour alléger leur horaire, deux parce qu'ils travaillaient, deux ont dit n'avoir pas d'intérêt pour ce cours et finalement un dernier n'a donné aucune raison à son retrait de cours.

À noter qu'un seul élève a retiré un cours de philosophie et cela parce qu'il avait un conflit d'horaire avec un autre cours.

Aucun élève n'a retiré de cours de français à la 1^{re} session.

Constat : Ce sont les cours programme qui sont le plus retirés par les élèves qui se retrouvent en avis formel. Ce qui peut être interprété comme un indice soulignant les difficultés d'orientation que peuvent rencontrer les élèves de première session.

Réussite des cours à la 1^{re} session (A-98)

Réussite globale

Comme on peut s'y attendre, la réussite des élèves qui se retrouvent en avis formel après une première session est plutôt limitée. Le tableau 15 présente le nombre de cours suivis par rapport au nombre de cours réussis. Une majorité d'élèves soit 87 sur les 122 (70,7%) sont inscrits à six ou sept cours. Cependant, 26 élèves (21,1%) de l'échantillon n'ont que trois à cinq cours à leur horaire.

Constat : Au collégial, le choix d'avoir un horaire allégé peut être relié à un manque d'engagement scolaire. On peut supposer que pour certains élèves la priorité n'est pas accordée aux études. Il peut y avoir également d'autres raisons, par exemple : la maladie, les enfants à charge, le travail rémunéré.

En ce qui concerne la réussite, il y a 31 élèves (25,4%) qui ne réussissent aucun de leurs cours (cours généraux et spécifiques), principalement parce qu'ils abandonnent de façon importante leurs cours durant session. Parmi ces 31, 26 ne se sont pas réinscrits à la deuxième session au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (83,9%).

TABEAU 15: NOMBRE DE COURS RÉUSSIS SELON LE NOMBRE DE COURS SUIVIS À LA PREMIÈRE SESSION (A-98)

Nombre de cours suivis à la session 1		Nombre de cours réussis en session 1						Total
		0	1	2	3	4	5	
3	Fréquence %	1 100%						1 100%
4	Fréquence %	1 16,7 %	2 33,3 %	3 50 %				6 100 %
5	Fréquence %	7 36,8 %	6 31,6 %	5 26,3 %	1 5,3 %			19 100 %
6	Fréquence %	11 25,6 %	6 14 %	11 25,6 %	15 34,9 %			43 100 %
7	Fréquence %	8 18,2 %	4 9,1 %	8 18,2 %	16 36,4 %	8 18,2 %		44 100 %
8	Fréquence %	3 33,3 %	3 33,3 %		1 11,1 %	1 11,1 %	1 11,1 %	9 100 %
Total	Fréquence %	31 25,4 %	21 17,2 %	27 22,1 %	33 27 %	9 7,4 %	1 ,8 %	122 100 %

Constat : Parmi les élèves en avis formel après une première session, environ 25% abandonnent leurs études au cours de la première session. Les processus de décrochage scolaire était peut-être amorcé depuis un certain temps pour ceux-ci, certaines caractéristiques de l'enseignement collégial ou des exigences collégiales venant précipiter l'abandon.

Réussite des cours de formation générale

Les élèves à leur première session de collégial suivent habituellement entre trois à cinq cours de formation générale soit : philosophie, français, anglais, éducation physique et un cours complémentaire de leur choix. La majorité des élèves (la cohorte cible) étaient inscrits en début de session à trois, quatre ou cinq cours de formation générale.

En moyenne, les élèves en avis formel suivaient à leur première session 3,5 cours de formation générale (minimum un et maximum cinq).

TABLEAU 16 : NOMBRE DE COURS FORMATION GÉNÉRALE RÉUSSIS SELON LE NOMBRE DE COURS SUIVIS À LA SESSION A-98

Nombre de cours de formation générale suivis à la session 1		Nombre de cours de formation générale réussis à la session 1					Total
		0	1	2	3	4	
1	Fréquence %	1 33,3	2 66,7%				3 100%
2	Fréquence %	4 80%	1 20%				5 100%
3	Fréquence %	14 26,9%	19 36,5%	13 25%	6 11,5%		52 100%
4	Fréquence %	15 28,3%	11 20,8%	18 34%	8 15,1%	1 1,9%	53 100%
5	Fréquence	4	1	2	1		8
	%	50%	12,5%	25%	12,5%		100%
Total	Fréquence %	38 31,4%	34 28,1%	33 27,3%	15 12,4%	1 0,8%	121 100%

Les élèves en avis formel ont réussi en moyenne 1,2 cours (minimum 0 maximum 4) de formation générale auxquels ils étaient inscrits. En fait, 31,4% des élèves n'ont réussi aucun de leur cours de formation générale et 55,4% en ont réussi un ou deux. Si l'on exclut les cours d'éducation physique, c'est 47,1% des élèves qui n'ont réussi aucun de leurs cours de formation générale.

Constat : Ces analyses statistiques ne permettent pas d'affirmer que les élèves se retrouvent en avis formel parce qu'ils échouent de façon massive les cours de formation générale. Elles ne peuvent que souligner qu'ils sont nombreux à les échouer. On peut formuler quelques hypothèses. Les élèves n'y sont pas préparés, ils comprennent mal les exigences ou le niveau de ces exigences, ils sous-estiment leur importance pour l'obtention du diplôme, etc.

Ces chiffres ne révèlent pas bien l'ampleur de la réussite (ou plutôt de la non réussite), aussi nous avons fait des analyses plus précises pour chaque discipline. Le tableau 17 présente le pourcentage de réussite des cours de formation générale à la première session (A-98).

TABLEAU 17 : POURCENTAGE DE RÉUSSITE DES COURS DE FORMATION GÉNÉRALE DES ÉLÈVES EN AVIS FORMEL À LA SESSION 1 (A-98)

COURS	Fréquence		Pourcentage		Fréquence totale	Pourcentage total d'inscrits %
	Réussi	Non réussi	Réussi %	Non Réussi %		
Éducation physique	54	44	55,1	44,9	98	80%
Philosophie 1	33	78	29,7	70,3	111	90
Français mise à niveau	6	22	21,4	78,6	28	23
Cours complémentaires	20	38	34,4	65,5	58	47
Français 101	26	61	30	70	87	71
Anglais	12	26	31,6	68,4	38	31

Cours de philosophie

Parmi les élèves en avis formel, un fort pourcentage était inscrit (soit 90%) au cours de Philosophie 103. Cependant, 70,3% des inscrits ne l'ont pas réussi et 37,8% ont obtenu un résultat égal ou inférieur à 30% (ce qui est considéré comme un abandon dans cette étude). Les inscrits ont eu une moyenne de 41 % pour ce cours.

Par comparaison, à l'automne 98, quatre-vingt-trois (83%) des élèves inscrits au cours de Philosophie 103 le réussissaient à la première session. Les élèves en avis formel forment donc un groupe de référence assez différent de l'ensemble des élèves qui commencent leurs études collégiales.

TABLEAU 18 : TAUX DE RÉUSSITE EN FORMATION GÉNÉRALE À L'AUTOMNE 1998 POUR TOUS LES ÉLÈVES EN 1^{RE} SESSION (A-98)

Cours	Réussites	Total des évaluations	Taux de réussite
Éducation physique	623	730	85 %
Philosophie 1	600	728	82 %
Français mise à niveau	49	96	51 %
Français 101	497	718	69 %
Anglais	253	335	76 %
Formation générale complémentaire	343	429	80 %
Tous les cours	5 488	7 202	76 %

Constat : des interventions de prévention visant la réussite scolaire en cours de session pourraient se faire via les cours de philosophie car une grande partie des élèves peuvent être rejoints. À retenir, 7 élèves sur 10 ont échoué leur cours de philosophie. De ce nombre, quatre l'ont abandonné.

Des analyses complémentaires révèlent que dans les catégories des élèves ayant une MGS de 75 à 79, ce qui touche 19 élèves, ils sont plus nombreux en proportion à avoir réussi le cours (réussite : 11 (57,9%), échec : huit (42,1 %)). Alors que dans toutes les autres catégories (sauf 85 et plus) il y a environ 75 à 80 % d'échecs. Ceci dit, il y a un lien intéressant à faire entre la MGS et les chances de succès pour le cours de philosophie, du moins pour les élèves en avis formel après une première session.

Cours de Français mise à niveau

Parmi les élèves en avis formel, il y avait 28 élèves inscrits à un cours de Français mise à niveau (23% de la cohorte). De ces 28 il y en a 22 (78,6%) qui ont échoué le cours. C'est donc une minorité soit 21,4% qui ont réussi leur cours de Français mise à niveau (voir tableau 17).

À l'automne 98, les élèves qui commençaient leurs études collégiales inscrits au cours de mise à niveau en français, le réussissaient à 51%. La performance des élèves en avis formel est moindre de près de 30% (voir tableau 18).

Constat : Près de 8 élèves sur 10 en avis formel inscrits au cours de mise à niveau en français l'ont échoué.

Cours de Français 101

Des élèves en avis formel, 71 % suivaient ce cours à leur première session. Parmi ceux-ci, 70 % l'ont échoué, 28,7 % l'ont abandonné. Ils ont obtenu en moyenne 42,3 %.

Soixante-neuf pour cent (69 %) des nouveaux inscrits de l'automne 98 réussissaient le cours de Français 101 dès la première session. La différence est d'environ 40% avec les élèves en avis formel.

Constat : Environ 7 élèves sur 10 ont échoué le cours de Français 101. Une question s'impose, ces élèves étaient-ils de niveau à leur entrée au collégial pour réussir les cours ou des habiletés de lecture, d'écriture et d'abstraction sont nécessaires ? Y a-t-il autre chose que la MGS qui les distingue ? Pourrait-on les dépister d'une autre façon ?

Cours d'anglais

Il n'y a que 38 élèves de la cohorte (31 % de l'échantillon) qui étaient inscrits à un cours d'anglais (tous niveaux confondus) à leur première session et 26 d'entre eux ont échoué le cours (68,4%). Parmi les inscrits 34,2% ont abandonné ce cours durant la session. À noter que 31,6% ont obtenu la note de 10%, alors que la moyenne a été de 41%.

En anglais, à l'automne 98, les nouveaux inscrits ont réussi leurs cours à 76 %. Ici la différence entre la cohorte à l'étude et le groupe de référence est marquée, elle se situe à environ 45%.

Constat : Environ 7 élèves sur 10 en avis formel échouent au cours d'anglais lorsqu'ils en ont un à leur horaire.

Cours d'éducation physique (toutes disciplines confondues)

De la cohorte retenue, 98 élèves (80 %) étaient inscrits à un cours d'éducation physique à leur première session. De ce nombre 44,9% ont échoué leur cours. Parmi les personnes inscrites, 30,6% ont échoué par abandon.

Le taux de réussite pour le cours d'éducation physique des élèves du régulier à leur première session est de 85 %. Les élèves en avis formel le réussissent à 55,1%, pour une différence d'environ 30%.

Constat : Environ un élève sur deux en avis formel a échoué son cours d'éducation physique. Ces élèves obtiennent 51% de moyenne.

Cours complémentaires

Environ la moitié (47 %) des élèves se retrouvant en avis formel après une première session avaient à leur horaire un cours complémentaire. De ce nombre, 65,5% l'ont échoué. Parmi les élèves inscrits en échec, 48,3% ont connu un échec parce qu'ils ont abandonné (résultat égal ou inférieur à 30%). Ils ont obtenu en moyenne 40%.

En première session, à l'automne 98, les élèves de l'enseignement régulier inscrits à un cours complémentaire l'ont réussi à 80%. Encore ici, il y a une différence de réussite de près de 45 % avec les élèves en avis formel.

Mathématiques 436

Quatorze élèves en avis formel à la session A-98 étaient inscrits au cours de Mathématiques 436 mise à niveau, parmi eux, un seul a réussi le cours, ce qui correspond à 7,1 % de réussite.

À titre d'information complémentaire, parmi les 13 élèves qui ont échoué le cours : deux avaient une MGS allant de 60 à 64, six autres élèves avaient une MGS qui allait de 65 à 69 et finalement, la MGS des cinq autres élèves allait de 70 à 74. Il s'agissait donc d'individus ayant tous moins de 75 de MGS. L'élève qui a réussi le cours avait une MGS qui se situait entre 70 et 74.

Constat : Parmi les élèves en avis formel, le taux de succès des élèves inscrits au cours de Mathématiques 436 ayant une MGS inférieure à 70 est nul.

Mathématiques 536

Au même moment, 19 élèves suivaient le cours de Mathématiques 536 et trois l'ont réussi, soit 15,7% de réussite. Les trois élèves l'ayant réussi avaient des MGS situées entre 70 et 79. Parmi les doubleurs, deux avaient des MGS allant de 60 à 64, cinq avaient des MGS situées entre 65 et 69, sept de 70 à 74 et deux MGS allaient de 75 à 79.

Constat : Aucun élève parmi les élèves en avis formel ne réussit le cours de Mathématiques 536 s'il a une MGS inférieure à 70.

TABLEAU 19 : NOMBRE DE COURS DE LA FORMATION GÉNÉRALE RÉUSSIS SELON LE TYPE DE PROGRAMME

Types de programmes		Nombre de cours de la formation générale réussis en session 1					
		0	1	2	3	4	
Accueil et intégration	Fréquence %	7 58,3%	3 25%	2 16,7%			12 100%
Mise à niveau préuniversitaire	Fréquence %		5 83,3%	1 16,7%			6 100%
Mise à niveau technique	Fréquence %	10 40%	7 28%	7 28%	1 4%		25 100%
Préuniversitaire	Fréquence %	7 17,1%	9 22%	15 36,6%	10 24,4%		41 100%
Technique	Fréquence %	14 37,8%	10 27%	8 21,6%	4 10,8%	1 2,7%	37 100%
Total	Fréquence %	38 31,4%	34 28,1%	33 27,3%	15 12,4%	1 0,8%	121 100%

Réussite des cours de formation générale selon les programmes

Parmi les élèves en avis formel, ce sont les élèves en Accueil et intégration, en technique et en mise à niveau technique qui sont en proportion les plus nombreux à échouer tous leurs cours de formation générale (voir tableau 19).

Cours de philosophie

Selon le tableau 20, ce sont les élèves d'Accueil et intégration et de mise à niveau technique qui en proportion sont les plus nombreux à échouer leur cours de philosophie.

Cours de Français mise à niveau

En ce qui concerne le cours de Français mise à niveau, ce sont les élèves d'Accueil et intégration et de mise à niveau technique en proportion qui sont les plus nombreux à échouer leur cours de Français mise à niveau.

Cours de Français 101

Ce sont les élèves en Accueil et intégration, mise à niveau technique et mise à niveau préuniversitaire qui sont les plus nombreux en proportion à échouer le cours de Français 101.

Cours d'anglais

Parmi les élèves en avis formel à être inscrits en Accueil et intégration, près de 9 élèves sur 10 échouent le cours d'anglais. En technique, c'est trois élèves sur quatre et en préuniversitaire c'est un élève sur deux. Il n'y avait qu'un élève en mise à niveau technique inscrit à un cours d'anglais, aussi les résultats sont peu représentatifs.

Cours d'éducation physique

Les élèves d'Accueil et intégration et de mise à niveau préuniversitaire sont les plus nombreux à échouer leur cours d'éducation physique. À noter qu'en technique et mise à niveau technique c'est un élève sur deux environ en avis formel qui a échoué son cours d'éducation physique.

Cours complémentaires

Cinquante huit (58) élèves parmi ceux se retrouvant en avis formel avaient un cours complémentaire à leur horaire pour leur première session, c'est environ un élève sur deux (la cohorte est de 123) aussi les calculs en pourcentage sont peu représentatifs. En préuniversitaire et en mise à niveau technique, ils sont plus nombreux, les pourcentages sont plus révélateurs. En mise à niveau technique 73,3% échouent leur cours complémentaire et en préuniversitaire un élève sur deux échoue son cours complémentaire. Les 10 élèves en Accueil et intégration ayant un cours complémentaire et se retrouvant en avis formel ont tous échoué ce cours (100% d'échec).

TABLEAU 20 : RÉUSSITE DES COURS DE FORMATION GÉNÉRALE SELON LES TYPES DE PROGRAMMES

TYPE DE PROGRAMME	Philosophie 1			Français Mise à niveau			Français 101			Anglais			Éducation physique			Cours complémentaires		
	Réussi	Non réussi	Total	Réussi	Non réussi	Total	Réussi	Non réussi	Total	Réussi	Non réussi	Total	Réussi	Non réussi	Total	Réussi	Non réussi	Total
Accueil et intégration Fréquence	2	10	12	1	5	6		6	6	1	8	9	3	5	8		10	10
%	16,7%	83,3%	100%	16,7%	83,3%	100%		100%	100%	11,1%	88,9%	100%	37,5%	62,5%	100%		100%	100%
M.A.N. (préunivers.) Fréquence	3	3	6		1	1	1	4	5				2	3	5	1	2	3
%	50%	50%	100%		100%	100%	20%	80%	100%				40%	60%	100%	33,3%	66,7%	100%
M.A.N. (technique) Fréquence	5	20	25	1	6	7	2	14	16		1	1	13	11	24	4	11	15
%	20%	80%	100%	14,3%	85,7%	100%	12,5%	87,5%	100%		100%	100%	54,2%	45,8%	100%	26,7%	73,3%	100%
Préuniversitaire Fréquence	12	25	37	1	1	2	16	20	36	8	8	16	19	8	27	14	14	28
%	32,4%	67,6%	100%	50%	50%	100%	44,4%	55,6%	100%	50%	50%	100%	70,4%	29,6%	100%	50%	50%	100%
Technique Fréquence	11	20	31	3	9	12	7	17	24	3	9	12	17	17	34	1	1	2
%	35,5%	64,5%	100%	25%	75%	100%	29,2%	70,8%	100%	25%	75%	100%	50%	50%	100%	50%	50%	100%
Total Fréquence	33	78	111	6	22	28	26	61	87	12	26	38	54	44	98	20	38	58
%	29,7%	70,3%	100%	21,4%	78,6%	100%	29,9%	70,1%	100%	31,6%	68,4%	100%	55,1%	44,9%	100%	34,5%	65,5%	100%

Réussite des cours de formation spécifique

Parmi les élèves en avis formel, 99 (80,5%) avaient des cours de programme à leur horaire (voir tableau 21). La majorité des élèves (72,8%) avaient entre deux à quatre cours spécifiques à la session A-98. Parmi eux, 61,6% n'ont réussi aucun de ces cours spécifiques alors que 26,3% en réussissaient un. C'est une minorité (12,1%) qui a réussi entre deux et quatre cours spécifiques.

TABLEAU 21 : NOMBRE DE COURS DE FORMATION SPÉCIFIQUE RÉUSSIS SELON LE NOMBRE DE COURS SUIVIS

Nombre de cours de formation spécifique		Nombre de cours de formation spécifique réussi à la première session					Total
		0	1	2	3	4	
1	Fréquence %	15 78,9%	4 21,1%				19 100%
2	Fréquence %	12 80%	2 13,3%	1 6,7%			15 100%
3	Fréquence %	23 60,5%	11 28,9%	3 7,9%	1 2,6%		38 100%
4	Fréquence %	8 42,1%	6 31,6%	5 26,3%			19 100%
5	Fréquence %		1 100%				1 100%
6	Fréquence %	2 33,3%	2 33,3%		1 16,7%	1 16,7%	6 100%
7	Fréquence %	1 100%					1 100%
Total	Fréquence %	61 61,6%	26 26,3%	9 9,1%	2 2%	1 1%	99 100%

Réussite des cours de formation spécifique selon les types de programme

En général (voir tableau 22), les élèves d'Accueil et intégration n'ont pas de cours programme (ou rarement) c'est le cas d'un élève et celui-ci a échoué ce cours. Cependant, pour les autres programmes, les élèves de mise à niveau technique et du préuniversitaire ont réussi de façon semblable. Environ 7 élèves sur 10 qui se retrouvaient en avis formel n'ont réussi aucun cours spécifique, alors que trois élèves en réussissaient un ou deux. En technique, le profil était un peu différent, 4 élèves sur 10 n'ont réussi aucun cours spécifique, quatre en réussissaient un et les deux autres en réussissaient entre deux et quatre.

TABEAU 22 : NOMBRE DE COURS DE FORMATION SPÉCIFIQUE RÉUSSIS SELON LE TYPE DE PROGRAMME

Types de programmes		Nombre de cours de formation spécifique réussis à la 1 ^{er} session					Total
		0	1	2	3	4	
Accueil et intégration	Fréquence %	1 100%					1 100%
Mise à niveau technique	Fréquence %	14 73,7%	4 21,1%	1 5,3%			19 100%
Préuniversitaire	Fréquence %	30 71,4%	9 21,4%	3 7,1%			42 100%
Technique	Fréquence %	16 43,2%	13 35,1%	5 13,5%	2 5,4%	1 2,7%	37 100%
Total	Fréquence %	61 61,6%	26 26,3%	9 9,1%	2 2%	1 1%	99 100%

Les cours abandonnés à la 1^{re} session (A-98)

Par définition un cours abandonné est un cours pour lequel l'élève a obtenu 30% ou moins. Selon les données recueillies, 37 élèves en avis formel (30,1 %) ont eu pour chacun de leurs cours une note supérieure à 30 % (mais peut être inférieure à 60%). Cela veut peut-être dire que ces élèves ont suivi tous leurs cours jusqu'à la fin de la session, tentant de les réussir. Ceci témoigne d'une certaine persévérance. À l'opposé, 31 élèves (25,2 %) ont abandonné (obtenu moins de 30 %) pour quatre à huit cours (selon le cas). Ce qui témoigne cette fois d'un abandon presque général. La situation la plus fréquente est que l'élève abandonne un, deux ou trois cours (54 : 43,8 %). Ce qui le met en situation d'échec presque automatiquement pour plus de la moitié de ses unités de cours.

Constat : Parmi les élèves en avis formel, certains persévèrent jusqu'à la fin. Il y a peut-être moyen d'intervenir en cours de session pour ceux-ci. D'autres, au contraire, abandonnent presque en totalité les cours auxquels ils sont inscrits. Cette situation s'explique peut-être par un mauvais choix de carrière. Dans ce cas, beaucoup d'élèves ne sont plus assez motivés pour poursuivre leurs cours. Enfin, d'autres s'orientent peut-être vers un DEP, le marché du travail ou autre chose. Même s'ils sont dépistés à temps, ces élèves sont à risque d'échouer tous leurs cours spécifiques et les autres cours. Cependant, s'ils pouvaient vérifier à l'avance leur choix vocationnel, cette situation pourrait être évitée.

En ce qui concerne les élèves qui abandonnent un, deux ou trois cours, il peut s'agir d'un choix stratégique afin d'éviter des échecs dans d'autres cours. Il peut y avoir aussi d'autres raisons.

Réussite des cours à la deuxième session (H-99)

Réussite globale

L'observation du tableau 23 montre qu'il y a un certain nombre d'individus (15,6%) qui n'ont réussi aucun des cours auxquels ils étaient inscrits à leur deuxième session.

TABLEAU 23 : NOMBRE TOTAL DE COURS RÉUSSIS SELON LE NOMBRE TOTAL DE COURS SUIVIS

Nombre total de cours suivis à la session 2 (H-99)		Nombre total de cours réussis à la deuxième session (H-99)							Total	
		0	1	2	3	4	5	6		7
2	Fréquence %	1 50%	1 50%							2 100%
3	Fréquence %	3 50%	1 16,7%	2 33,3%						6 100%
4	Fréquence %	4 16%	4 16%		12 48%	5 20%				25 100%
5	Fréquence %	3 13,6%	2 9,1%	4 18,2%	6 27,3%	3 13,6%	4 18,2%			22 100%
6	Fréquence %		1 14,3%		1 14,3%		3 42,9%	2 28,6%		7 100%
7	Fréquence %				1 7,7%	2 15,4%	1 7,7%	3 23,1%	6 46,2%	13 100%
8	Fréquence %	1 50%				1 50%				2 100%
Total	Fréquence %	12 15,6%	9 11,7%	6 7,8%	20 26%	11 14,3%	8 10,4%	5 6,5%	6 7,8%	77 100%

Parmi les élèves qui étaient inscrits à deux ou trois cours, un élève sur deux n'en a réussi aucun. Pour les élèves inscrits à quatre cours ou plus, ils ont eu tendance, dans un fort pourcentage (variant de 13,6% à 48%) à réussir tous leurs cours sauf un. Il y a également parmi ceux-ci un pourcentage variant de 18,2% à 46,2% qui ont réussi tous leurs cours. C'est le groupe d'élèves qui a suivi cinq cours qui semble se comporter de façon la plus hétérogène. Ce groupe représentait 28,5% des inscrits à la deuxième session. À souligner que deux élèves se sont inscrits à huit cours, l'un d'eux n'en a réussi aucun alors que l'autre en a réussi la moitié.

Constat : Il serait tentant d'affirmer que le niveau de réussite à la deuxième session des élèves qui ont été en avis formel à leur première session les amène à s'inscrire à au moins quatre cours mais à moins de huit. S'inscrire à moins de quatre cours peut être le reflet d'un faible engagement scolaire. À moins que le fait d'être inscrit à quatre cours n'influence l'engagement scolaire négativement.

Réussite des cours de formation générale

Selon le tableau 24, la plupart des élèves en avis formel à leur deuxième session se sont inscrits à deux ou quatre cours de formation générale (87,1%). Parmi ces élèves, entre 37,5 % et 44,4 % ont réussi tous les cours de formation générale auxquels ils étaient inscrits. C'est environ 4 élèves sur 10.

Le tableau 24 montre aussi qu'il y a 19,5% des élèves inscrits à la deuxième session qui ont échoué tous leurs cours de formation générale.

À titre d'information complémentaire, en cours de session, 49 des 77 inscrits (39,8%) n'ont retiré aucun de leurs cours généraux, 18,7% en ont retiré un ou deux et 4,1% en retiraient trois ou quatre. C'est donc dire que le retrait des cours de formation générale à la deuxième session est un événement peu généralisé. Les élèves qui ont retiré des cours l'ont sans doute fait pour éviter un échec.

TABLEAU 24 : NOMBRE DE COURS DE FORMATION GÉNÉRALE RÉUSSIS SELON LE NOMBRE DE COURS SUIVIS

Nombre total de cours de formation générale suivis à la 2 ^e session		Nombre total des cours de formation générale réussis à la 2 ^e session						Total
		0	1	2	3	4	5	
1	Fréquence %	2 100%						2 100%
2	Fréquence %	5 55,6%		4 44,4%				9 100%
3	Fréquence %	5 22,7%	4 18,2%	4 18,2%	9 40,9%			22 100%
4	Fréquence %	2 5,6%	4 11,1%	4 11,1%	11 30,6%	15 41,7%		36 100%
5	Fréquence %	1 12,5%		3 37,5%	1 12,5%		3 37,5%	8 100%
Total	Fréquence %	15 19,5%	8 10,4%	15 19,5%	21 27,3%	15 19,5%	3 3,9%	77 100%

Philosophie 102

Premièrement, 27 élèves qui étaient en avis formel à la session A-98 ont réussi le cours de Philosophie 103 et se sont inscrits au cours de Philosophie 102 à la deuxième session, ce qui représente une faible proportion de la cohorte, soit 22%. De ce nombre, 20 ont réussi le cours de Philosophie 102, ce qui correspond à 74,1% de réussite. Ils ont obtenu en moyenne 61%.

En croisant les catégories de MGS et la réussite au cours de Philosophie 102 à la 2^e session, on découvre que parmi les 19* qui ont réussi, 12 (soit 60 %) ont une MGS supérieure à 75. Les sept élèves qui ont échoué ce cours ont tous une MGS inférieure à 74.

* Vingt élèves ont réussi, mais pour l'un d'eux la MGS est non disponible.

Philosophie 103

Quarante-trois élèves étaient inscrits au cours de Philosophie 103 à la deuxième session. Parmi ceux-ci, 20 ont échoué, soit presque un élève sur deux. À souligner que parmi les 43, c'est 37 des élèves qui reprenaient le cours pour la 2^e fois, les autres n'étant pas inscrits à la première session. Sur les 37 élèves, 19 l'ont réussi la 2^e fois (soit 51 %), c'est un élève sur deux. À noter que parmi les 19 à réussir, six élèves (31 %) ont obtenu la note de 60.

Constat : Pour un élève qui est en avis formel à la première session, qui a échoué le cours de Philosophie 103, les chances qu'il le réussisse à la deuxième session est de une sur deux. Également, pour certains élèves, l'histoire se répète... avec un peu de persévérance, ils obtiendront la note de passage.

L'étude du lien entre la MGS et la réussite du cours de Philosophie 103 à la 2^e session montre que le pourcentage d'élèves qui réussissent le cours est de 75 % lorsque la MGS est égale ou supérieure à 75. Pour une MGS de 70 à 74, la proportion chute à environ 60% de réussite et cela baisse encore avec une MGS de 69 (voir tableau 25).

Il y a également un lien entre la réussite du cours de Philosophie 103 et le statut du dossier à la session H-99. Parmi ceux qui ont échoué le cours de philosophie à la deuxième session, près d'un élève sur deux a vu son dossier fermé.

TABLEAU 25 : RÉUSSITE DES COURS DE PHILOSOPHIE 103, FRANÇAIS 101 ET FRANÇAIS 102 SELON DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE MGS (H-99)

Catégories de MGS		Philosophie 103			Français 101			Français 102		
		Non réussi	Réussi	Total	Non réussi	Réussi	Total	Non réussi	Réussi	Total
0 à 64	Fréquence	2		2						
	%	100%		100%						
65 à 69	Fréquence	8	2	10	3	4	7	2		2
	%	80%	20%	100%	42,9%	57,1%	100%	100%		100%
70 à 74	Fréquence	7	10	17	7	10	17	4	1	5
	%	41,2%	58,8%	100%	41,2%	58,8%	100%	80%	20%	100%
75 à 79	Fréquence	2	6	8	1	9	10	2	5	7
	%	25%	75%	100%	10%	90%	100%	28,6%	71,4%	100%
80 à 84	Fréquence	1	3	4	1	1	2	2	1	3
	%	25%	75%	100%	50%	50%	100%	66,7%	33,3%	100%
Total	Fréquence	20	21	41	12	24	36	10	9	19
	%	48,8%	51,2%	100%	33,3%	66,7%	100%	52,6%	47,4%	100%

TABLEAU 26 : TAUX DE RÉUSSITE EN FORMATION GÉNÉRALE À L'AUTOMNE 1998 POUR TOUS LES ÉLÈVES

Cours	Réussites	Total des évaluations	Taux de réussite
Éducation physique	1095	1230	89,0 %
Philosophie	1068	1275	83,8 %
Français	1254	1787	70,2 %
Anglais	624	754	82,8 %
Tous les cours	730	855	85,3 %

Français mise à niveau

Quatorze élèves étaient inscrits au cours de Français mise à niveau à la deuxième session. Treize élèves parmi ceux-ci le reprenaient pour la deuxième fois (93 %), huit ont réussi le cours, soit 57,1% de réussite. Fait à souligner, cette fois, quatre élèves sur huit (50 %) se sont vu attribuer la note de 60%.

Constat : Pour l'élève qui se retrouve en avis formel et qui échoue son cours de Français mise à niveau à la première session, et qui le reprend à la 2^e session, ses chances de réussir sont de une sur deux.

Français 101

Trente sept élèves sur les 77 étaient inscrits (48% ou un élève sur deux) au cours de français 101. Vingt-cinq élèves ont réussi le cours, soit 67,6 %. Ce pourcentage est relativement satisfaisant, car il s'éloigne à peine du taux de réussite des cours de français (tous niveaux confondus) de tous les élèves à la session A-98, taux établi à 70,2% (tableau 26). Neuf élèves sur les 25 (36%) ont obtenu tout juste la note de passage.

Parmi les 37 élèves de Français 101, quatre élèves avaient fait Français mise à niveau la session précédente. Trois de ces quatre élèves réussissent le cours de Français 101 à la 2^e session.

Parmi les 37 élèves inscrits en Français 101, 32 avaient échoué le cours à la session précédente et 21 l'ont réussi à la deuxième reprise (65,6 % de succès). C'est donc plus d'un élève sur deux en avis formel qui suit le cours de Français 101 pour la deuxième fois qui parvient à le réussir. En ce qui concerne le lien entre le français et la MGS, c'est dans la catégorie 75 à 79 de MGS que l'on retrouve le plus haut taux de réussite, soit 9 élèves sur 10 qui le réussissent. Le pourcentage d'individus à réussir diminue à 60% lorsque la MGS est inférieure à 75.

Français 102

Il y avait 20 élèves inscrits au cours de Français 102 à la session H-99. Un élève sur deux l'a réussi (50% de réussite) , deux élèves obtenaient la note exacte de 60%.

Lorsque la MGS est égale ou inférieure à 74, le taux de réussite est de 14% alors qu'il s'élève à 67% lorsque la MGS est supérieure à 75. Le taux de réussite est de 100% si la MGS est supérieure à 85, mais ceci ne s'applique qu'à deux élèves de la cohorte.

Anglais

Au moins 70,1% des élèves en avis formel avaient un cours d'anglais à leur deuxième session. Parmi eux, 35 l'ont réussi (64,8%). C'est moins que la performance moyenne du collège qui se situait à 82,8% à l'automne 98.

Éducation physique

Cinquante élèves avaient un cours d'éducation physique à leur horaire à leur deuxième session (64,6% des inscrits), et 86% l'ont réussi. Cette performance est semblable à celle des élèves inscrits à la session A-98 qui était de 89%.

Cours complémentaires

Peu d'élèves en avis formel avaient un cours complémentaire à leur horaire à la deuxième session. Ils étaient au nombre de 17 (soit 16,9% des inscrits à la deuxième session). Parmi eux, 10 (59%) ont réussi le cours, sept (41%) l'ont abandonné (résultat inférieur à 30%).

Constat : Il semble qu'il soit de pratique courante de ne pas prendre de cours complémentaire à la deuxième session chez les élèves en avis formel et ceux qui en prennent un sont nombreux à l'abandonner.

Réussite des cours de formation générale selon les types de programmes

Les analyses de cette section ont été faites selon le programme d'études à l'entrée à la session A-98 (voir tableau 27).

En mise à niveau secteur technique, c'est cinq élèves (31,3%) qui ont échoué tous leurs cours de formation générale, les 11 autres réussissant entre un à cinq de leurs cours de formation générale.

TABEAU 27 : NOMBRE DE COURS DE FORMATION GÉNÉRALE RÉUSSIS SELON LE TYPE DE PROGRAMME

Types de programmes		Nombre de cours de formation générale réussis à la 2 ^e session						Total
		0	1	2	3	4	5	
Accueil et intégration	Fréquence %	2 50%			2 50%			4 100%
Mise à niveau Préuniversitaire	Fréquence %	2 33,3%		2 33,3%		1 16,7%	1 16,7%	6 100%
Mise à niveau technique	Fréquence %	5 31,3%	2 12,5%	3 18,8%	3 18,8%	2 12,5%	1 6,3%	16 100%
Préuniversitaire	Fréquence %	2 7,7%	1 3,8%	6 23,1%	9 34,6%	7 26,9%	1 3,8%	26 100%
Technique	Fréquence %	4 16%	5 20%	4 16%	7 28%	5 20%		25 100%
Total	Fréquence %	15 19,5%	8 10,4%	15 19,5%	21 27,3%	15 19,5%	3 3,9%	77 100%

En technique, sur les 25 élèves, quatre (16%) ont échoué tous leurs cours de formation générale, les autres élèves réussissant entre un à quatre cours de formation générale dans une proportion respective de 16% à 28%.

En préuniversitaire, 16 élèves sur les 26 (61,5%) ont réussi trois ou quatre cours de formation générale.

Les élèves d'Accueil et intégration et de mise à niveau préuniversitaire étaient peu nombreux et ont eu un comportement très hétérogène de réussite des cours de formation générale. Il est difficile de faire ressortir un autre constat que de dire qu'ils ont été assez nombreux en proportion à échouer tous leurs cours de formation générale.

Philosophie 103

Sur les 43 inscrits (tableau 28), proportionnellement, ce sont les élèves du préuniversitaire qui ont réussi le mieux le cours de Philosophie 103. À la deuxième session, 14 élèves ont suivi le cours et 13 ont réussi (92,9 %). Ils ont été suivis des élèves de techniques et mise à niveau techniques qui représentaient 24 élèves dont 10 ont réussi le cours (soit 42 %). C'est donc 4 élèves sur 10. Finalement, aucun élève d'Accueil et intégration et de mise à niveau préuniversitaire (cinq élèves au total) n'a réussi le cours de Philosophie 103. Rappelons que parmi les 43 inscrits, 37 reprenaient le cours pour la deuxième fois.

Philosophie 102

Vingt-sept élèves en avis formel avaient réussi le cours de Philosophie 103 à la première session. Ces 27 se sont inscrits au cours de Philosophie 102 à la deuxième session. Ce sont les élèves en préuniversitaire qui ont obtenu le plus haut taux de succès, soit huit élèves sur neuf (88,9% de réussite). Les élèves de technique ont également assez bien réussi, soit 8 élèves sur 10 (80 %). Les élèves de mise à niveau technique n'ont réussi le cours qu'à 25%, mais ils ne représentaient en tout que quatre élèves.

Constat : Les élèves en préuniversitaire et en technique, qui se retrouvent en avis formel après la 1^{re} session et qui réussissent le cours de Philosophie 103, ont de fortes chances de réussir le cours de Philosophie 102 à la 2^e session.

Français mise à niveau

Quatorze élèves suivaient le cours de Français mise à niveau à leur deuxième session. De ce nombre, 13 le reprenaient pour la deuxième fois. Le taux de succès global était donc limité, soit 57,1%. Les élèves en technique et en mise à niveau technique étaient au nombre de neuf (sur les 14, cela représentait 69 % des inscrits) et parmi ces neuf, cinq ont réussi le cours (soit 55 % de succès).

Constat : Les élèves en mise à niveau technique ou en technique, qui sont en Français mise à niveau à la 1^{re} session et qui se retrouvent en avis formel, arrivent pour la moitié d'entre eux à réussir le cours de Français mise à niveau lorsqu'ils le font pour la deuxième fois.

Français 101

En ce qui concerne le cours de Français 101, trente sept (37) élèves le suivaient à la deuxième session. Parmi eux, 32 le faisaient pour la deuxième fois. Le taux de succès global a été de 67,6%. Ce sont les élèves du préuniversitaire qui l'ont le mieux réussi, soit 12 élèves sur 12 (100% de réussite).

Pour les programmes mise à niveau préuniversitaire, mise à niveau technique et technique (24 élèves en tout) 13 élèves ont réussi le cours, soit 54 % de réussite. C'est environ un élève sur deux.

Constat : Les élèves en avis formel admis en mise à niveau préuniversitaire ou technique, et même en technique, sont nombreux à échouer en français et cela après deux tentatives.

Français 102

Peu d'élèves en avis formel ont été inscrits au cours de Français 102 à la deuxième session (il y en a 20). Dix ont réussi le cours (soit un élève sur 2). Parmi ces 10, il y avait 8 élèves du préuniversitaire.

Constat : Ce sont les élèves du préuniversitaire en avis formel après une 1^{re} session qui ont réussi le cours de Français 101 qui ont le plus de chances de réussir le cours de Français 102, les autres ne réussissant qu'à 20 %.

Anglais

Cinquante quatre élèves avaient un cours d'anglais à leur horaire à la deuxième session, le taux de succès global est de 64,8 %. Les élèves de technique et de mise à niveau technique ont réussi à 62,9 % (17 élèves sur 27). Les élèves du préuniversitaire ont, quant à eux, réussi à 76,2 % (16 élèves sur 21).

Les élèves d'Accueil et intégration et mise à niveau préuniversitaire ne représentaient que six élèves et ils ont échoué leurs cours d'anglais dans une proportion de 66,6 % (4 sur 6).

Éducation physique

Le taux de succès du cours d'éducation physique à la deuxième session s'est élevé à 86 % (43 des 50 inscrits réussissant le cours).

Les élèves de mise à niveau préuniversitaire, de préuniversitaire et d'accueil et intégration ont eu le plus haut taux de succès (94,7 %), soit 18 élèves sur 19.

Parmi ceux qui ont échoué (sept élèves en tout), il y a eu six élèves de mise à niveau technique et de technique (soit 85,7 %).

Constat : Il semble que ce soit les élèves de mise à niveau technique et du secteur technique en avis formel qui sont le plus à risque d'échouer leur cours d'éducation physique en deuxième session.

Cours complémentaires

À leur deuxième session, peu d'élèves (17) en avis formel étaient inscrits à un cours complémentaire et de ce nombre, 58,8 % le réussissaient. Les analyses par type de programme montrent que la proportion d'élèves à échouer ou réussir le cours complémentaire est sensiblement le même d'un type de programme à l'autre.

Mathématiques 436

Neuf élèves étaient inscrits en Mathématiques 436 à leur deuxième session, ce sont principalement des élèves de mise à niveau technique (6) et mise à niveau préuniversitaire (1). Parmi eux, quatre ont réussi le cours (66,7 %).

Constat : Peu d'élèves s'inscrivent au cours de mise à niveau en mathématiques après un avis formel, mais parmi ceux qui le font, ils le réussissent dans une proportion d'environ 7 sur 10.

Mathématiques 536

Seize élèves en avis formel étaient inscrits en mise à niveau Mathématiques 536 et le taux de succès a été de 56,3 %. Onze élèves étaient en mise à niveau technique et mise à niveau préuniversitaire, parmi eux, sept ont réussi le cours, soit 63,6 % de succès. Les cinq élèves de technique ont moins bien réussi en proportion, car seulement deux ont réussi le cours (40 % de succès).

Constat : Les élèves qui veulent accéder à un programme en particulier semblent réussir mieux en proportion que ceux qui y sont déjà. Pour les élèves déjà inscrits en technique, le cours de Mathématiques 536, s'il n'était pas obligatoire, était peut-être suivi dans le but d'aller vers un autre programme.

TABLEAU 28 : RÉUSSITE DES COURS DE FORMATION GÉNÉRALE À LA SESSION H-99

TYPE DE PROGRAMME	Philosophie 103			Philosophie 102			Français M.A.N.			Français 101			Français 102			Anglais		
	Réussi	Non réussi	Total	Réussi	Non réussi	Total	Réussi	Non réussi	Total	Réussi	Non réussi	Total	Réussi	Non réussi	Total	Réussi	Non réussi	Total
Accueil et intégration Fréquence %		2	2		1	1	2	1	3		1	1					2	2
		100%	100%		100%	100%	66,7%	33,3%	100%		100%	100%					100%	100%
M.A.N. (préunivers.) Fréquence %		3	3	2	1	3		1	1	2	2	4				2	2	4
		100%	100%	66,7%	33,3%	100%		100%	100%	50%	50%	100%				50%	50%	100%
M.A.N. (technique) Fréquence %	5	6	11	1	3	4	2	1	3	5	4	9	1	1	2	6	3	9
	45,5%	54,5%	100%	25%	75%	100%	66,7%	33,3%	100%	55,6%	44,4%	100%	50%	50%	100%	66,7%	33,3%	100%
Préuniversitaire Fréquence %	13	1	14	8	1	9	1		1	12		12	8	4	12	16	5	21
	92,9%	7,1%	100%	88,9%	11,1%	100%	100%		100%	100%		100%	66,7%	33,3%	100%	76,2%	23,8%	100%
Technique Fréquence %	5	8	13	8	2	10	3	3	6	6	5	11	1	5	6	11	7	18
	38,5%	61,5%	100%	80%	20%	100%	50%	50%	100%	54,5%	45,5%	100%	16,7%	83,3%	100%	61,1%	38,9%	100%
Total Fréquence %	23	20	43	20	7	27	8	6	14	25	12	37	10	10	20	35	19	54
	53,5%	46,5%	100%	74,1%	25,9%	100%	57,1%	42,9%	100%	67,6%	32,4%	100%	50%	50%	100%	64,8%	35,2%	100%

(Suite page suivante)

TABLEAU 28 : RÉUSSITE DES COURS DE FORMATION GÉNÉRALE À LA SESSION H-99 (SUITE)

TYPE DE PROGRAMME	Éducation physique			Cours complémentaires			Mathématiques 436			Mathématiques 536		
	Réussi	Non réussi	Total	Réussi	Non réussi	Total	Réussi	Non réussi	Total	Réussi	Non réussi	Total
Accueil et intégration Fréquence %	2 100%		2 100%	1 50%	1 50%	2 100%		1 100%	1 100%			
M.A.N. (préunivers.) Fréquence %	4 100%		4 100%	1 100%		1 100%	1 100%		1 100%	2 66,7%	1 33,3%	3 100%
M.A.N. (technique) Fréquence %	9 81,8%	2 18,2%	11 100%	4 42,9%	3 57,1%	7 100%	4 66,7%	2 33,3%	6 100%	5 62,5%	3 37,5%	8 100%
Préuniversitaire Fréquence %	12 92,3%	1 7,7%	13 100%	2 50%	2 50%	4 100%	1 100%		1 100%			
Technique Fréquence %	16 80%	4 20%	20 100%	2 66,7%	1 33,3%	3 100%				2 40%	3 60%	5 100%
Total Fréquence %	43 86%	7 14%	50 100%	10 58,8%	7 41,2%	17 100%	6 66,7%	3 33,3%	9 100%	9 56,3%	7 43,8%	16 100%

Réussite des cours de formation spécifique

En moyenne, les élèves inscrits à la deuxième session suivaient 1,4 cours spécifique à leur programme (minimum 0 maximum 5). Il y a exactement 43 élèves (56,5%) qui suivaient un à trois cours spécifiques à leur deuxième session.

Il faut préciser que 27 élèves inscrits à la session H-99 n'avaient aucun cours spécifique à leur horaire. Ce que l'on peut interpréter, pour un nombre d'élèves appréciable (35 % des inscrits), comme une session de transition plus ou moins officielle ou de réorientation.

La majorité (86%) des élèves qui étaient inscrits à des cours de formation spécifique avaient un, deux ou trois cours à leur horaire. Seulement 14% des élèves étaient inscrits à quatre ou cinq cours.

En ce qui concerne la réussite des cours spécifiques, les élèves inscrits ont en moyenne, 1,2 cours (minimum 0, maximum 4). Parmi les 50 élèves à s'inscrire à des cours spécifiques 21 (42%) les ont tous échoués, alors que 17 (34%) les réussissaient tous. Neuf élèves (18%) ont réussi tous leurs cours spécifiques sauf un.

TABLEAU 29 : NOMBRE DE COURS DE FORMATION SPÉCIFIQUE RÉUSSIS À LA DEUXIÈME SESSION SELON LE NOMBRE DE COURS SUIVIS À LA DEUXIÈME SESSION (H-99)

Nombre total de cours spécifiques suivis la 2 ^e session (H-99)		Nombre total de cours spécifiques réussis à la 2 ^e session (H-99)					Total
		0	1	2	3	4	
1	Fréquence %	13 61,9%	8 38,1%				21 100%
2	Fréquence %	3 50%	2 33,3%	1 16,7%			6 100%
3	Fréquence %	3 18,8%		6 37,5%	7 43,8%		16 100%
4	Fréquence %	2 40%		1 20%	1 20%	1 20%	5 100%
5	Fréquence %			1 50%	1 50%		2 100%
Total	Fréquence %	21 42%	10 20%	9 18%	9 18%	1 2%	50 100%

Résumé de la section

Premièrement, plusieurs élèves rencontrent des difficultés de réussite scolaire à leur première session, les garçons plus que les filles. Leurs résultats scolaires tant au secondaire qu'au collégial 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 leur première session d'études alors que d'autres persévèrent. Les filles et les garçons semblent se comporter différemment après une première session d'échec. Ceux qui persévèrent, en proportion, ne changent pas plus de programme que les autres élèves, mais il y a des différences selon le type de programme d'études. Les statistiques permettent également de cibler certaines clientèles à risque : 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 risque d'échec et d'abandon. 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 de formation spécifique.

TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS QUALITATIFS

Descriptions des groupes cibles

Après la session d'hiver 99, 17 élèves sur 77 (22%) ont réussi tous leurs cours et 21 (27%) ont réussi tous leurs cours sauf un. Ce groupe constitue 50% des élèves en avis formel qui ont poursuivi leurs études au collège à la session d'hiver 99. C'est le groupe 1 de la présente étude, soit des élèves qui après un avis formel réussissent relativement bien leur deuxième session. Dans ce groupe, nous avons interrogé cinq garçons et cinq filles inscrits dans des programmes préuniversitaires et techniques.

Le groupe 2 se compose d'élèves qui ont échoué deux cours ou plus de trois cours, mais qui ont réussi un ou plusieurs cours. Ce groupe comprend 30 élèves soit 39% de ceux qui se sont réinscrits à la session d'hiver 99. Parmi eux, il y en a 15 à qui on a fermé le dossier et qui ne se sont pas réinscrits à la session d'automne 99. Dix élèves appartenant à ce groupe ont été rencontrés, soit cinq garçons et cinq filles, inscrits dans des programmes préuniversitaires et techniques. Parmi eux, quelques uns ne se sont pas réinscrits au collège à l'automne 99.

Le groupe 3 se compose de neuf élèves (12% de ceux qui se sont inscrits à la session d'hiver 99) dont huit à qui on a fermé le dossier parce qu'ils ont échoué tous leurs cours. Dans ce groupe, il y a trois filles et six garçons et nous avons pu rencontrer une fille et quatre garçons. Les autres ont refusé de participer à l'étude ou n'étaient pas disponibles.

Le groupe 4 est constitué de 10 élèves qui à l'automne 98 ont réussi tous leurs cours à leur première session de collégial. Dans ce groupe, il y a cinq garçons et cinq filles, de programmes préuniversitaires et techniques.

Cette étude visait à mettre en évidence à bien comprendre les causes des échecs scolaires en première session ainsi que les mécanismes d'adaptation mis en œuvre par les élèves à la deuxième session. Aussi, les analyses comparatives des groupes 1 et 4 s'avèrent très intéressantes car elles mettent en évidence les comportements qui mènent à la réussite scolaire.

TABLEAU 30 : COTES FINALES MOYENNES SELON LES GROUPES D'APPARTENANCE

Moyennes des cotes finales			
	Filles N= 16	Garçons N=19	Moyenne globale
Groupe 1	80 (n = 5)	71 (n = 5)	75
Groupe 2	73 (n = 5)	71 (n = 5)	72
Groupe 3	73 (n = 1)	68 (n = 4)	69
Groupe 4	91 (n = 5)	94 (n = 5)	92

Méthode d'échantillonnage

Pour les groupes 1, 2 et 3, deux listes par numéro de cas ont été faites, une liste pour les filles et une liste pour les garçons. Nous voulions avoir des représentants des deux sexes dans des proportions égales. De ces listes, nous avons tiré, au hasard, un cas à la fois, en s'assurant qu'il y avait des représentantes et des représentants des secteurs préuniversitaire et technique.

En ce qui concerne le groupe 4, nous avons obtenu une liste d'élèves qui ont réussi tous leurs cours à l'automne 98 (leur première session). La liste a été constituée au hasard. De cette liste, nous avons pris les cinq premières filles et les cinq premiers garçons, en nous assurant qu'il y avait des représentantes et des représentants des secteurs préuniversitaire et technique. À noter que ce groupe se distingue par sa cote finale moyenne des trois autres groupes tel que le démontre le tableau 30. Les élèves ont une cote finale un peu plus élevée.

Entrevues

Type d'entrevues

Tous les participants répondaient aux mêmes questions et dans le même ordre. Les entrevues ont toutes été enregistrées sauf une, pour laquelle l'appareil était défectueux. Dans les cas où la réponse de l'élève correspondait à une question qui venait plus tard dans l'entrevue, la question lui était posée à nouveau. Tous avaient été avertis de cette procédure.

Procédure pour les contacts téléphoniques

Les élèves sélectionnés dans l'échantillon ont été rejoints par téléphone. Une secrétaire a fait les appels selon une procédure préétablie. La procédure et le texte de la communication se trouvent en annexe A. Les élèves étaient invités à participer à une étude sur la réussite scolaire. On leur précisait que le hasard les avait sélectionnés. Ils devaient se présenter au cégep pour une rencontre individuelle qui durait environ trente à quarante-cinq minutes. À la fin de l'entrevue, on leur remettait dix dollars pour leur participation. La secrétaire leur attribuait un rendez-vous selon leur disponibilité.

La plupart des élèves contactés acceptaient de participer à l'étude dès qu'ils étaient rejoints et ils se présentaient à l'entrevue. Très peu d'élèves ont refusé de participer. Par ailleurs, rares ont été ceux qui ne se sont pas présentés à l'entrevue après avoir accepté de participer.

Démarche au moment de l'entrevue

Toutes les entrevues ont été faites par la même personne et au même endroit. Les étapes suivies ont été exactement les mêmes pour chaque candidate et candidat. La

procédure est présentée en annexe B. L'intervieweuse accueillait l'élève, expliquait le but et le déroulement de l'étude et elle faisait signer un formulaire de consentement (annexe C). Ensuite, l'entrevue et l'enregistrement commençaient (les questions d'entrevue apparaissent à l'annexe D). À la fin de l'entrevue, la personne responsable demandait au participant s'il voulait répondre à un questionnaire supplémentaire qu'il apportait à la maison. Ce questionnaire portait sur les situations vécues, les caractéristiques personnelles et le rendement scolaire au moment de la première session. Les résultats de ce questionnaire n'ont pas été analysés. Ce questionnaire a surtout servi à valider des éléments d'information obtenus lors de l'entrevue. Une copie de ce questionnaire se trouve en annexe E. Par ailleurs, ce questionnaire n'a pas été validé auprès d'une clientèle plus large. Finalement, la rencontre se terminait avec le paiement¹ de la participation et les remerciements.

Questions d'entrevues

L'entrevue devait mettre à jour les causes des échecs scolaires en première session et les modifications de comportement mis en œuvre par les élèves à leur deuxième session. Étant donné que l'entrevue se passait plusieurs mois après les événements, il était préférable de faire avec l'élève une rétrospective graduelle du vécu scolaire. La plupart des questions sont ouvertes, laissant à l'élève la possibilité de s'exprimer et de faire part de sa propre perception des choses sans orienter ses réponses. Les premières questions de l'entrevue portent sur l'historique de son cheminement scolaire et du passage du secondaire au collégial. Les questions suivantes se rapportent plus directement à la première session de collégial. Quelques questions concernent l'orientation, l'horaire, les changements de programme et les retraits de cours. D'autres questions portent sur les cours de formation générale et spécifique, les connaissances de certains règlements et les améliorations possibles à faire aux programmes ou à l'enseignement. Pour finir, l'entrevue se termine avec les questions sur la deuxième session. À noter qu'il y a pour la première et la deuxième session, une section sur les causes précises des échecs ou des résultats dans tous les cours suivis. Ces parties n'ont pas fait l'objet d'analyse. Il a été décidé de s'en tenir aux réponses des autres questions car celles-ci, après une analyse sommaire, permettent déjà de mettre à jour les causes des échecs scolaires et les modifications de comportements observés (ou non) à la deuxième session.

Compte rendu sur le déroulement des entrevues

À l'occasion, mais ce fut rare, certaines questions ont dû être reformulées parce que l'élève n'en comprenait pas le sens ou ne savait que répondre. Cette situation survenait surtout lorsque l'élève n'avait pas déjà réfléchi à la question ou avait une capacité d'analyse plus restreinte. Même si parfois les élèves donnaient des réponses à une question qui venaient plus loin durant l'entrevue, ils ne semblaient pas indisposés si la question était à nouveau répétée. En fait, la plupart reprenaient leurs explications mais en profitaient pour pousser plus loin leur réflexion ou leur analyse, ce qui a bonifié selon nous les résultats.

¹ L'élève recevait dix dollars pour sa participation.

Méthode utilisée pour l'analyse des données qualitatives

Tous les enregistrements ont été retranscrits intégralement. Afin de relever les causes des échecs scolaires en première session, quelques entrevues ont été lues de façon très approfondie. La lecture a permis d'identifier les causes des échecs scolaires les plus souvent rapportées ainsi que les modifications de comportement observées à la deuxième session, s'il y avait lieu. Ensuite, à partir de ces catégories, les autres entrevues ont été analysées. La lecture des autres entrevues a permis d'ajouter quelques catégories qui n'avaient pas été identifiées avec les premières entrevues mais, de façon générale, les causes d'échec scolaire étaient sensiblement les mêmes d'un élève à l'autre.

Résultats des analyses qualitatives

Causes des échecs en première session des élèves en avis formel

Cette section présente les causes des échecs scolaires relevées dans le *verbatim* des entrevues portant sur la première session des élèves appartenant aux groupes 1, 2 et 3. En annexe G se trouvent les résumés des causes des échecs scolaires relevées pour chaque entrevue. Nous ne présentons pas la retranscription intégrale des entrevues étant donné la promesse faite aux élèves de traiter les informations de façon confidentielle et anonyme.

Différences observées selon le sexe

Les causes des échecs scolaires en première session sont différentes pour les garçons et pour les filles. Plus de la moitié des filles rencontrées ont échoué parce qu'elles ont des difficultés d'apprentissage. Elles ont fourni un effort considérable pour réussir, mais sans succès. Les difficultés d'apprentissage sont reliées à d'autres éléments, dont la relation avec les professeurs, qui dans leur cas semble influencer la réussite dans les cours suivis de façon déterminante. Ces filles rapportent aussi qu'il y a trop de travaux à faire ou de matière à couvrir. Elles n'ont pas suffisamment de temps pour assimiler l'information. D'autres filles ont vécu des événements difficiles pouvant expliquer, parfois, à eux seuls les difficultés scolaires (peine d'amour, conflit familial, problèmes de santé). Enfin, un petit nombre d'entre elles présente les mêmes difficultés que la majorité des garçons. Les paragraphes suivants présentent les causes des échecs scolaires rapportées surtout par les garçons.

Liberté et absences en classe

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. Ils se

rendent compte un peu trop tard dans la session que le contenu transmis en classe était essentiel à la réussite des évaluations. En fait, 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 ».

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 passent les temps libres à socialiser, par exemple, ils allongent un dîner au restaurant et finalement ne se présentent pas au cours de l'après-midi. Ils trouvent les journées longues car ils étaient habitués de terminer à 15h30, ils sont fatigués le soir, par conséquent ils ne font pas les travaux ou les devoirs, etc. Certains, s'ils ont une pause de plusieurs heures, retournent à la maison (ou vont faire des achats ou autre chose) et préfèrent passer leur temps en voiture plutôt que de rester au cégep à ne rien faire. Ils ne pensent pas à aller à la bibliothèque pour étudier, ce n'est pas dans leurs habitudes. Cette situation est surtout observée en début de session alors que les élèves ne se connaissent pas beaucoup entre eux et ils n'ont pas beaucoup de travaux scolaires à faire encore. Bref, il semble que l'adaptation à l'horaire soit un enjeu assez important de l'adaptation au collégial et a de multiples liens avec les échecs de première session.

Croyance en la facilité et efforts fournis

La croyance en la facilité est rapportée par plusieurs garçons mais par aucune fille. Ceci n'est pas étonnant car plus de la moitié des filles semblent échouer parce qu'elles ont des difficultés d'apprentissage. Voici les propos révélateurs que tiennent les garçons 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 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 développer des 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. Cette croyance tenace a des conséquences sur leurs comportements et le rendement scolaire à la première session. D'abord ils ne percevront pas les échecs aux premières évaluations comme dangereuses ou les mettant en risque d'échec. Étant donné qu'ils ont réussi au secondaire et cela malgré, parfois, des échecs aux premières étapes, ils sont convaincus intérieurement que cela va se régler dans les prochaines évaluations sans

trop d'efforts. Ils pensent avoir le temps de se rattraper, sauf qu'une session de collégial dure 15 semaines. Ceux qui réagissent le font trop tard et réalisent qu'il est presque impossible de rattraper le temps et les points perdus. De plus, comme ils ne saisissent pas très bien les modes d'évaluation au collégial (par exemple, ils ne tiennent pas compte du plan de cours, de la pondération prévue pour chaque évaluation ou des autres règles particulières à chaque cours). Bien souvent, c'est le jour où ils reçoivent leur bulletin qu'ils sont surpris de constater qu'ils sont en échec. Tout au long de la session, ils pensaient s'en sortir. Les élèves semblaient animés par une sorte de pensée magique. La croyance en la facilité explique probablement une partie de l'absentéisme et des difficultés d'adaptation à l'horaire.

Habitudes de travail et efforts fournis

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 de la difficulté à remédier à ce manque de travail en première session. Voici quelques extraits d'entrevues qui illustrent bien le phénomène : « j'étais certain que je pouvais continuer mon petit train-train du secondaire : va aux cours, fais pas les devoirs, pas trop d'étude », « 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'étude, 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. Ils doivent donc développer de nouvelles conduites scolaires, seulement, ceux qui le réalisent, le font souvent trop tard. Plusieurs en ont la preuve au moment où ils reçoivent leur bulletin. La lecture du bulletin crée chez certains un état de choc. Cependant, ce choc semble salutaire et contribue à atténuer voire même à éliminer la croyance en la facilité.

Aspect social

Le groupe de pairs semble remplir certaines fonctions importantes pour les nouveaux admis et surtout pour les garçons. 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.

Retard dans les travaux scolaires et 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'information, 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'étude 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 compris, mais là j'étais chez moi et je restais bloqué... », « je me suis tanné ». 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 aux difficultés. En plus, ils n'ont pas de réseau d'entraide scolaire et ils ne pensent pas d'emblée à consulter leurs professeurs. Plusieurs se sentent coupables d'avoir été absents et d'avoir anticipé des réactions négatives de la part des professeurs s'ils les consultaient. En fait, certains de ces élèves sont confrontés pour la première fois au cours de leur cheminement scolaire à des enjeux qui sont à la fois d'ordre affectif et fonctionnel. Ils vivent des émotions nouvelles et intenses et sont devant une tâche qu'ils ne savent pas nécessairement comment accomplir.

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 évaluations faites en classe.

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 de leur choix de carrière, mais certains changeront 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. Les élèves du groupe 1 sont les plus nombreux à faire un changement de programme alors que ceux du groupe 4 sont plus nombreux à rester dans le même programme. Pourtant, à leur arrivée, les élèves du groupe 1 sont un peu plus nombreux à avoir une orientation assez claire à très claire comparé aux élèves du groupe 4 (voir tableaux 33 et 34 en annexe G). Cette différence avec le groupe 4 est encore plus marquée comparé aux groupes 2 et 3. Les élèves de ces groupes sont plus nombreux à avoir une idée précise de leur choix de carrière à leur entrée. Les entrevues révèlent qu'ils changent d'idée au cours de la session, ils réalisent que ce n'est pas le bon choix pour eux ou qu'ils ont été influencés dans leur choix. Certains, à cause de leurs échecs, sont presque dans l'obligation de changer de programme. C'est ce qui explique probablement les nombreux changements de programme des élèves du groupe 1. Un certain nombre affirme avoir été influencé par un groupe d'amis ou un parent. Par la suite, ces élèves

ont dû se dégager de cette influence, ce qu'ils n'étaient pas prêts à faire en première session. Certains font le changement à la deuxième session, d'autres à la troisième session, lorsqu'ils sont prêts. Un bon nombre a consulté un conseiller en aide pédagogique individuelle ou la conseillère d'orientation durant l'une ou l'autre des sessions. Au moment de l'entrevue, le choix de carrière de ces élèves 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. Des échecs nombreux à la première session peuvent avoir un impact considérable sur le cheminement vocationnel d'un individu. Plusieurs des élèves rencontrés ne réalisent pas qu'avec des échecs à plusieurs cours leur choix d'orientation est restreint. Ils sont peu nombreux à connaître les répercussions des échecs sur la cote de rendement au collégial. À la première session, ils ignorent certains règlements importants pour leur cheminement scolaire. Bien que ces informations soient largement diffusées dans notre établissement, par le bulletin d'information institutionnel ou dans le cahier programme, il semble que les élèves soient peu nombreux à les connaître et cela même après trois sessions au collégial.

Travail d'appoint

Parmi les activités qui entrent en concurrence avec l'étude, le travail rémunéré est sans contredit l'élément majeur qui risque d'affecter le temps consacré à l'étude et aux travaux et, par conséquent, l'engagement scolaire. 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 sont rendu compte qu'ils ne mettaient pas suffisamment de temps dans leurs études pour réussir, mais sans réduire pour autant leurs heures de travail. La pression sociale à travailler est très forte et ils hésitent avant de réduire leur nombre d'heures de travail rémunéré. Ils ont dit s'y résigner seulement si les conditions pour le faire le permettaient et s'ils jugeaient que c'était l'action la plus pertinente, compte tenu de leurs objectifs et de leurs capacités. Ils ont tendance à se comparer aux autres : «tout le monde le fait». Pourtant, ils affirment que travailler et étudier sont incompatibles. Ils ont dit continuer 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 n'ont pas rapporté 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 de liens directs avec leurs échecs scolaires.

Comportements adaptatifs développés par les élèves qui réussissent leur deuxième session

Dans le groupe 1, tous les élèves avaient pris conscience de l'origine de leurs difficultés et avaient un désir très fort de se reprendre. Le fait qu'ils ne croient plus en la facilité dès le début de la deuxième session semble être un point important à l'origine de leur modification de comportement. 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 être également un facteur important relié à l'émergence des comportements adaptatifs. Pour la majorité des élèves, on observe un ensemble de modifications de comportements. À leur deuxième session, ces élèves mettent plus de temps dans leurs travaux scolaires (déploient plus d'efforts), ils gèrent mieux leur horaire et leurs autres activités. La plupart font des choix assez précis. Certains réduisent le temps accordé aux activités sportives, aux sorties et aux rencontres avec l'ami(e) de cœur. Ils cherchent aussi à s'adapter au niveau d'exigence des travaux et consacrent le temps nécessaire à l'étude pour réussir. Ils parlent spontanément des stratégies d'étude qu'ils ont dû développer pour traiter l'information ou répondre adéquatement aux différents 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.

Caractéristiques des élèves qui ont réussi leur première session

À leur arrivée au collégial, ces élèves sont anxieux et s'attendent à une charge de travail plus élevée ainsi qu'à un niveau de difficulté supérieur (les analyses sont présentées en annexe F). Plusieurs d'entre eux ont même dit qu'ils étaient inquiets durant les premières semaines de cours. Quelques uns ont souligné qu'ils s'attendaient à pire que cela ne l'était en réalité. Ils ont affirmé avoir tous développé dès le secondaire des habitudes de travail qui contribuaient 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 ont décrit avec précision l'organisation de leur horaire, leurs priorités et leurs stratégies d'étude. Ils vont même jusqu'à rapporter les façons d'étudier pour réussir tel type d'épreuve 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 collège, un certain processus d'orientation. Cependant, plusieurs ont dit se questionner encore sur leur choix de carrière ou leur option universitaire. En général, ces élèves sont dotés d'une bonne capacité d'analyse, ils ont réfléchi à leur expérience scolaire.

QUATRIÈME PARTIE : INTERVENTIONS DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL

Ce n'est pas d'hier que les institutions d'enseignement s'intéressent à la réussite de leurs élèves. Afin d'aider ceux-ci à atteindre le succès, elles ont développé toutes sortes de moyens. Les stratégies utilisées sont nombreuses et diverses. Certaines sont générales alors que d'autres portent sur des aspects précis liés à la réussite. Parfois, elles ciblent une clientèle particulière ou se situent à un moment précis du cheminement scolaire.

Cette section présente la revue des écrits sur le sujet. Les moyens d'interventions ont été répertoriés et classés selon différentes catégories. Il est à noter que dans les ouvrages consultés, l'efficacité de ces méthodes est rarement discutée. De même, les objectifs ou les raisons pour lesquels un moyen est utilisé plutôt qu'un autre ne sont qu'occasionnellement mentionnés.

Activités avant l'admission

La plupart des cégeps organisent ou participent à des événements qui les mettent en contact avec des élèves potentiels. Évidemment, pour l'institution c'est un moyen de se faire connaître et de recruter. Par ailleurs, pour l'élève qui a des aspirations aux études collégiales, la participation à de telles activités contribuent à sa préparation. C'est une étape non négligeable dans le cheminement scolaire. Elle permet à l'élève d'anticiper les événements à venir et de s'y préparer.

Par exemple, il existe pour les élèves du secondaire des projets dits «étudiant d'un jour» dans différents collèges. Ces journées sont organisées conjointement par les écoles secondaires et les cégeps. L'élève a la possibilité de passer une journée au cégep. Il choisit ou on le dirige vers un programme et il se présente aux cours de la journée. Il peut ainsi assister à des cours de formation générale et spécifique, visiter les lieux, manger à la cafétéria, etc. Les collèges se servent de ces journées à la fois comme façon de recruter mais aussi d'aider à l'intégration des élèves. Ces journées peuvent contribuer à rendre l'élève plus à l'aise à son arrivée.

D'autres cégeps examinent également des journées ou soirées d'information sur les programmes, les services, etc. Ils invitent les futurs élèves, qu'ils ont sollicités par des visites dans les écoles, les journaux ou les médias, à se présenter au collège pour recevoir de l'information. L'information peut-être diffusée de différentes façons : ateliers, kiosques, présentations orales en groupe, visites guidées, etc. Le choix dépend des organisateurs et des ressources disponibles. Souvent, les parents sont invités et il y a des activités prévues pour eux. Ces activités permettent à l'élève de faire un choix d'institution et de programme.

Également, la plupart des cégeps participent, lorsqu'il y en a, à des salons de plus grande envergure tels que les salons de l'éducation, de l'emploi, de la jeunesse ou autre.

Pratique d'intégration aux études collégiales

Les collèges sont conscients que la transition du secondaire au collégial ne se fait pas toujours facilement. Pour contribuer à celle-ci, une certaine importance est accordée à l'accueil des élèves et à la préparation aux études collégiales. Ces pratiques d'intégration aux études collégiales se font de façon assez différente d'un cégep à l'autre.

Il arrive également que les institutions organisent, en début de session, des rencontres pour des groupes particuliers tels que les élèves adultes, étrangers, allophones, handicapés, etc. Le plus souvent, ces élèves sont invités à une rencontre par lettre ou par téléphone. C'est une occasion de diffuser de l'information afin de prévenir les problèmes potentiels. Un autre objectif est de les faire sortir de leur isolement et de créer un réseau social de support, s'ils n'en ont pas. Les réunir peut favoriser les échanges entre eux. Dans certains collèges, mais ils sont rares, une personne fait un suivi individualisé de ces clientèles pendant une ou deux sessions ou même durant la scolarité entière.

Certains collèges donnent également des séances intensives de préparation aux études collégiales. Ces séances ont lieu durant l'été, avant que les cours ne commencent. Elles sont offertes aux élèves à risque et portent sur les habiletés d'apprentissage telles que la mémorisation, l'étude, la prise de note, la lecture, etc. Dans certains cas, il y a un suivi individualisé durant la session et la personne s'assure du transfert des habiletés dans les cours.

D'autres cégeps préparent des ateliers d'aide à l'apprentissage portant sur des thèmes particuliers tels que la préparation aux examens, la gestion du temps, la lecture efficace, la mémorisation, etc. Les élèves s'y inscrivent volontairement ou y sont dirigés par les professeurs qui ont observé des lacunes chez l'élève. Certains cégeps offrent ces ateliers seulement en début de session alors que d'autres les offrent de façon ponctuelle, c'est-à-dire à différents moments durant l'année scolaire.

Parmi les pratiques d'intégration des élèves à risque, il y a les sessions d'accueil et d'intégration qui sont, selon les collèges, volontaires ou obligatoires. Les sessions d'accueil et d'intégration prennent différentes formes. Cependant, elles ont certains points en commun. En général, l'élève a un horaire réduit, il n'est pas inscrit à des cours de formation spécifique ou à un seul, la plupart du temps, les élèves ne suivent pas tous les cours inscrits à la grille de cours du programme. Dans presque tous les cas, l'élève a à son horaire un cours de méthodologie du travail intellectuel.

Finalement, parmi les pratiques très répandues, mais pour lesquelles il y a très peu de traces dans les écrits, notons les activités d'accueil faites par les programmes au début de la session ou encore les « initiations » organisées par les élèves eux-mêmes qui accueillent les nouveaux admis.

Toutes ces activités contribuent à l'intégration des élèves en développant chez eux un sentiment d'appartenance et, dans certains cas, des compétences indispensables à la réussite des études comme c'est le cas pour les ateliers d'aide à l'apprentissage ou le cours de méthodologie du travail intellectuel. Ce qui est peu démontré, c'est l'efficacité de ces interventions.

Dépistage et tests diagnostiques

Afin de réduire les risques potentiels d'échec, il existe plusieurs outils ou banques de données. Ces outils permettent d'obtenir des renseignements sur l'élève et ainsi d'identifier et contrer le type de difficultés qu'il pourrait rencontrer dans la réussite de ses études collégiales.

En ce qui concerne les banques de données, le SRAM a accumulé un grand nombre d'informations sur les élèves du collégial et leur cheminement scolaire. Ces banques de renseignements informatisées sont accessibles aux collèges via différents systèmes d'exploitation. Il y a, entre autres, DÉFI et PSEP. Elles contiennent différents renseignements tels que l'âge, le sexe, l'école d'origine, le rendement scolaire au secondaire et cela pour différentes matières, le programme d'étude, l'année d'inscription, le temps de diplomation, l'année de diplomation, etc. Aussi, les professeurs intéressés à avoir le profil de leur cohorte d'élèves ont là un outil fort intéressant. De même, le professionnel ou le professeur qui fait de l'encadrement peut avoir des informations sur l'élève qui désire ou nécessite un support.

Les tests diagnostiques permettent d'avoir des informations qui portent davantage sur les attitudes et les comportements. Par exemple, le IAP, (l'inventaire des acquis précollégiaux) permet de mesurer chez un élève donné ou un groupe d'élèves, les facteurs d'anxiété, les stratégies d'études, les croyances scolaires, les acquis liés à l'orientation et aux acquis sociaux.

Le « TSIMS » (test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire) donne d'autres types de renseignement. Il existe une version informatisée de ce test. Il faut avoir suivi une formation pour utiliser ce test car l'analyse des résultats est passablement complexe. Cependant, une fois l'analyse complétée, il est possible de savoir, par exemple, si l'élève utilise des stratégies d'étude efficaces, s'il accorde de l'importance à ses études, s'il se perçoit compétent à apprendre, s'il gère bien son temps, etc. Ainsi, dans le cadre de suivi individualisé, de telles informations accélèrent le processus d'intervention et permettent de mieux cibler les actions à entreprendre avec l'élève qui en a besoin.

« Étudiants plus » est un autre test semblable au test TSIMS qui permet de mesurer la conception de l'apprentissage de l'élève (il a été élaboré par le Collège de l'amiante). Le test identifie quelles sont les stratégies d'apprentissage que l'élève a tendance à utiliser ou à privilégier. Les auteurs suggèrent des interventions pouvant aider l'élève à améliorer son apprentissage.

Suite à une évaluation faite en classe, un professeur peut décider de procéder à une analyse des facteurs qui expliquent la performance de l'élève. Il a à sa disposition des outils dont : Le choc de la première évaluation (Barbeau, Montini et Roy) et Résultats plus (Collège de l'amiante). Ces tests diagnostiques sont faciles d'utilisation. Au terme de l'exercice, l'élève devrait avoir une bonne idée des raisons qui expliquent son échec ou sa réussite. Il peut ensuite faire les ajustements qui s'imposent pour le prochain examen. À noter que les informations obtenues sont transférables d'une discipline à l'autre.

Les résultats des tests diagnostiques conjugués avec ceux des banques de données permettent de bien cibler les individus à risque et de décider des interventions à entreprendre.

Documentation distribuée aux élèves

Dans la plupart des collèges, à leur arrivée, les élèves reçoivent une quantité importante de documentation. Il peut s'agir du cahier programme, de l'agenda-guide, d'un feuillet d'information sur les activités sportives ou culturelles, sur les règlements ou les sanctions propres à l'institution, etc. Ces informations sont importantes pour l'élève qui doit s'adapter à un nouveau milieu, en connaître les particularités et les exigences.

Durant la session, les cégeps publient également des bulletins d'information selon une certaine fréquence (par exemple : hebdomadaire ou plus). Ces bulletins servent principalement à diffuser de l'information sur les activités du collège. Certains se servent de ces bulletins pour faire passer des informations sur la réussite scolaire.

D'autres collèges ont élaboré des documents spécifiques à la réussite. Le mode de diffusion et le niveau d'utilisation de ces documents varie passablement d'un collège à l'autre. Dans certains cas, le document est donné aux élèves au moment de la distribution des horaires sans explications supplémentaires. Dans d'autres cas, un professeur ou un professionnel en fait la promotion à l'intérieur même des classes, soit dans les cours de la formation générale ou un cours de formation spécifique ciblé par le programme. Le temps consacré à cette activité varie d'un collège à l'autre et selon les programmes d'un même collège.

Il semble que se contenter de distribuer la documentation contribue peu à la réussite scolaire directement. Certains élèves vont prendre au sérieux l'information reçue alors que d'autres ne s'en préoccupent pas ou très peu. C'est bien souvent ces derniers, malheureusement, qui sont les plus à risque de rencontrer des difficultés.

Les centres d'aide

La présence de centres d'aide dans les collèges est une pratique d'aide à la réussite assez répandue. Le plus souvent, il s'agit d'un local aménagé spécifiquement pour l'aide à la réussite dans un domaine en particulier tel que le français, les mathématiques ou la philosophie. Plus rarement, on retrouve des centres d'aide à l'apprentissage ou en sciences humaines, par exemple. En général, l'aide est offerte soit par les professeurs (tutorat) ou les élèves (aide par les pairs). Les élèves aidants reçoivent une certaine formation à la relation d'aide et à l'aide disciplinaire. Ils sont parfois bénévoles, parfois payés ou encore la participation au centre d'aide est reliée à un cours auquel l'élève est inscrit. L'organisation des services et des activités varie considérablement d'un collège à l'autre. Les élèves aidés sont soit dirigés par les enseignants ou ils se présentent volontairement. De plus, ils peuvent s'inscrire sur une base régulière ou se présenter au besoin.

Pour la plupart des dirigeants de cégeps, la présence de ces centres d'aide est perçue comme essentielle. Cependant, un problème important est fréquemment mentionné par

les gens qui gèrent ces centres d'aide : les élèves qui en ont le plus besoin ne sont pas ceux qui les fréquentent le plus ou qui s'y inscrivent le plus. Par contre, les élèves qui reçoivent des services semblent en bénéficier grandement.

Suivi individualisé et interventions basées sur les principes de la relation d'aide

À ce niveau, plusieurs expériences ont cours dans le réseau. Elles ont une certaine popularité. Cependant, leur effet sur la réussite est relativement peu documenté. De plus, il y a plusieurs difficultés relevées dans les écrits qui sont reliées à ce genre d'intervention.

Le tutorat fait par un professeur qui prend en charge un ou plusieurs élèves est la forme d'intervention la plus répandue. La plupart du temps le professeur donne un cours à l'élève. Aussi, l'encadrement est disciplinaire, c'est-à-dire que le professeur reprend avec l'élève en difficulté le contenu qui n'est pas acquis. Les professeurs qui s'engagent dans ce genre de démarche rapportent régulièrement qu'il n'est pas facile d'obtenir l'engagement de l'élève, spécialement quand celui-ci est à risque.

L'objet de la rencontre dépasse souvent le contenu disciplinaire. Les professeurs qui pratiquent ce genre d'aide notent qu'il est nécessaire d'avoir une préparation à l'intervention en relation d'aide. Ce qui n'est pas toujours le cas. À la lecture des rapports d'évaluation de telles pratiques, il semble y avoir eu quelques expériences malheureuses surtout causées par le manque de préparation et d'encadrement des tuteurs eux-mêmes. Il est également rare que les expériences soient répétées sur une longue période. Les professeurs du réseau collégial montrent un intérêt pour ce type d'intervention, mais l'expertise collective n'est pas encore très développée.

Il y a également des expériences de parrainage élève-élève. Ces expériences ne sont pas très fréquentes et sont très peu documentées. Elles se font sur une base volontaire et bénévole. Les parrains ou marraines sont des élèves de 2^e ou de 3^e année qui établissent une relation privilégiée avec un élève de 1^{re} année. L'objectif visé est d'intégrer aux études collégiales le nouvel admis et lui faire bénéficier de l'expérience acquise par le parrain ou la marraine. La fréquence et l'objet des rencontres restent à définir par les participants. Parfois, un professionnel ou un professeur encadre les activités et les parrains et marraines. Le plus difficile est de recruter les parrains et les marraines ainsi que les élèves à parrainer.

Interventions touchant l'organisation scolaire

Les mesures d'organisation scolaire mises en place par les collèges pour favoriser la réussite scolaire sont assez diverses.

Le bulletin de mi-session est l'une d'entre elles. Certains collèges font une opération massive de collecte d'information sur chaque élève d'un programme, le plus souvent dans tous ses cours. Dans certains cas, il s'agit des notes accumulées environ à la mi-session et dans d'autres cas il s'agit plutôt d'observations sur les attitudes ou les

comportements. Cette étape nécessite la participation des professeurs. Parfois un service, parfois un programme, s'occupe de compiler les résultats pour chaque élève et lui communique les résultats. L'élève peut recevoir son bulletin par la poste ou se le voir remis par un professionnel ou un professeur de son programme. Dans ce cas, si l'élève rencontre des difficultés, elles font l'objet d'une discussion et des mesures d'aide plus spécifiques sont envisagées, lorsque celles-ci sont disponibles dans le milieu bien entendu.

D'autres collègues, après quelques semaines de cours, envoient un formulaire aux professeurs leur demandant de signaler tout élève qui présente des difficultés. Les difficultés relevées touchent différents aspects tels que la motivation, l'orientation, la participation, le rendement scolaire, etc. Lorsque le service responsable reçoit plusieurs formulaires pour un même élève, il lui envoie, à sa résidence, un avis lui faisant part des observations notées par ses professeurs. Il est invité à prendre rendez-vous avec un professionnel qui pourrait l'aider. Il arrive que le service communique par téléphone avec l'élève pour lui offrir de l'aide.

Certains cégeps appellent systématiquement tous les élèves de première session entre la 1^{re} et la 6^e semaines. Des questions leur sont posées sur leur fonctionnement, leur intégration aux études collégiales et ils sont dirigés au besoin vers les services appropriés. Tous les services sont mis à contribution : service d'orientation, de psychologie, d'aide à la réussite (français, mathématiques ou autres), service financier, etc.

La gestion des grilles de cours ou de l'horaire de l'élève peut également être au cœur des mesures d'aide à la réussite. L'élève qui travaille peut avoir besoin d'échelonner ses études sur plus de deux ou trois années, selon le secteur d'études, soit technique ou préuniversitaire. De même, l'élève qui apprend plus lentement ou qui rencontre des difficultés particulières peut bénéficier de cette pratique.

Il y a quelques années, les groupes stables avaient une certaine popularité mais cette pratique est quelque peu délaissée. Ils sont surtout utilisés pour regrouper des élèves faibles. L'objectif visé est de mieux répondre aux besoins particuliers de cette clientèle et adapter l'enseignement en conséquence. Cependant, les professeurs qui ont vécu ces expériences mentionnent quelques points négatifs. Notamment, des difficultés au niveau de la discipline, de la dynamique de classe, de la participation et parfois du rendement. Il semble que le fait de rassembler ces élèves ne favorise pas une saine émulation. Cependant, il est important de souligner que beaucoup de professeurs ne sont peut-être pas bien préparés à intervenir efficacement auprès de cette clientèle. Il arrive que les groupes stables soient utilisés par les programmes pour les élèves de première session, surtout pour les cours de formation spécifique. Cette organisation permet aux élèves de faire rapidement connaissance et de développer un sentiment d'appartenance. Il n'est pas prouvé, par contre, que cela ait un impact positif sur les résultats scolaires. En général, les élèves aiment, plus que les professeurs, les groupes stables surtout à cause du sentiment d'appartenance qu'ils permettent de développer chez eux.

Les classes à effectif réduit représentent une autre façon de réduire l'échec, le professeur pouvant établir un meilleur contact et un meilleur suivi avec chacun de ses élèves. En général, les professeurs apprécient beaucoup ce genre de moyen. Ils se trouvent libérés du temps consacré à la correction et peuvent récupérer ce temps pour l'encadrement ou d'autres activités pédagogiques.

Pour les élèves qui ont échoué plusieurs cours à la première session, certains cégeps envoient une lettre les invitant à consulter selon leurs besoins. Certaines institutions retiennent le bulletin et invitent les élèves à venir rencontrer un professionnel pour évaluer la situation avec eux. Dans ce cas, à la fin de la rencontre, le professionnel propose à l'élève différentes interventions, selon ses besoins. Quelques collègues ont des mesures d'encadrement particulières pour ces élèves, cependant, le taux de participation et d'engagement est relativement faible. Il faut souligner que le décrochage après une session sanctionnée par des échecs est assez élevé.

L'alternance travail étude (ATE) est un autre moyen à envisager pour favoriser la réussite scolaire. Les programmes qui offrent l'ATE sont très populaires auprès des élèves. Ils espèrent y trouver de l'expérience, peut-être même une certaine rémunération et un emploi futur. Certains programmes obligent un certain niveau de réussite à la première session ou durant la première année pour se mériter un stage. C'est là un élément de motivation supplémentaire à la réussite scolaire.

Dans plusieurs programmes du réseau collégial, les professeurs font faire, dès la première session, un stage d'observation. Pour l'élève, cette expérience permet de confirmer (ou non) son choix de carrière. Malheureusement, parce que les élèves n'ont pas acquis beaucoup de compétences, les professeurs hésitent à s'engager dans une telle organisation. Le sérieux des candidats n'est pas toujours assuré. De plus, les milieux de stage qui ont eu une mauvaise expérience avec un stagiaire hésitent ou refusent par la suite d'accueillir un nouveau stagiaire. C'est pourquoi, les organisateurs de stages considèrent l'expérience hasardeuse et surtout exigeante en terme de ressources humaines. Cependant, pour l'élève, le stage d'observation est souvent une occasion de rendre ses apprentissages futurs plus signifiants et de prendre conscience des compétences à acquérir au cours de sa formation collégiale. Plusieurs élèves sortent de l'expérience avec une plus grande maturité personnelle, ce qui est loin d'être négligeable au plan de l'impact à long terme sur la réussite et la persévérance. Ceci est vrai, même dans le cas où l'élève s'aperçoit qu'il n'est pas dans le bon domaine d'études. Pour cet élève, l'expérience est d'autant plus significative qu'il réalise rapidement qu'un changement s'impose. S'il est encadré et guidé vers un autre programme d'études l'expérience est positive.

Façons d'enseigner et styles cognitifs

Il va de soi que la réussite scolaire va de pair avec l'apprentissage. Dans cette perspective, tout moyen utilisé qui vise l'apprentissage de compétences et la réussite des évaluations, ne peut que favoriser la réussite et son effet naturel, la persévérance. La méthode d'enseignement qui est de loin la plus utilisée par les professeurs au collégial est l'enseignement magistral. C'est-à-dire la transmission d'informations par le professeur selon le mode verbal, les élèves, de leur côté, se devant d'être attentifs, de

prendre des notes, de faire les lectures et les exercices, s'il y a lieu. Les évaluations portent sur les connaissances transmises et étudiées. Cette méthode d'enseignement n'est pas mauvaise en soi, plusieurs élèves l'apprécient, mais il semble qu'elle ne convienne pas à tous les élèves. C'est pourquoi, il est préférable, pour un élève, de faire l'expérience de plusieurs façons d'apprendre. En général, les professeurs du collégial ont très peu de formation sur les méthodes d'enseignement. Certains sont plus sensibles que d'autres aux façons de faire apprendre, d'autres s'en préoccupent peu ou croient qu'il n'y a pas de lien entre la manière d'enseigner et la réussite.

Plusieurs recherches ont démontré qu'il existe chez les individus des styles cognitifs d'apprentissage très différents et que la méthode d'apprentissage utilisée peut avoir un effet sur la réussite. Les styles cognitifs mis en évidence sont très variés et considèrent bien souvent des traits de personnalité, des variables affectives et des aptitudes². Ainsi, selon ces recherches, un élève peut avoir une façon précise et relativement stable d'aborder les connaissances ou de traiter l'information. Évidemment, les individus peuvent faire preuve de flexibilité, mais dès qu'elle le peut, une personne revient à son style naturel. Ces recherches supposent que l'apprenant a intérêt à reconnaître son propre style et à l'exploiter. De même, les professeurs, en tant que spécialistes de l'apprentissage, devraient tenir compte de cette variable, non négligeable, dans le processus d'acquisition des connaissances.

C'est pourquoi, en ce qui concerne les façons d'enseigner, il serait souhaitable d'expérimenter de nouvelles façons de faire apprendre. Également, il est important de prévoir à l'avance la façon d'en évaluer l'impact sur l'apprentissage et la réussite.

Il existe différentes approches pédagogiques³ autres que l'enseignement magistral. Par exemple l'enseignement coopératif, la résolution de problèmes, le travail en équipe, le mastery learning, l'apprentissage programmé sont toutes des façons de faire apprendre qui nécessitent une formation et une certaine expérience. Ces approches s'appuient sur un cadre théorique précis auquel s'ajoutent des pratiques pédagogiques variées. Elles sont peu connues du personnel enseignant et par conséquent elles sont peu utilisées.

Orientation

Toutes les interventions faites concernant l'orientation ne sont pas directement reliées à la réussite scolaire mais elles y contribuent indirectement. Nombreux sont les élèves qui arrivent du secondaire avec un choix de carrière plutôt flou. Ils ont eu peu d'information ou ils ne l'ont pas cherchée. Ceci explique peut-être pourquoi ils sont si nombreux à changer de programme au cours de leurs études collégiales. Le développement vocationnel d'un individu va de pair avec son développement personnel et affectif. À noter

² Les styles cognitifs ne sont pas présentés dans ce texte. Cependant, le lecteur trouvera dans la bibliographie des références pouvant le renseigner à ce sujet. Parmi les styles cognitifs les plus connus, il y a par exemple : indépendance-dépendance à l'égard du champs, impulsivité-réflexivité, le lieu de contrôle, les sept styles de Howard Gardner (logicomathématique, langagière, musicale, kinesthésique, spatial, intra-personnel, inter personnel). Il existe d'autres taxonomies moins connues.

³ Il y a plusieurs approches pédagogiques intéressantes, ce texte ne les présente pas toutes. Le lecteur intéressé trouvera quelques références à ce sujet dans la bibliographie.

que les changements de programme, même à l'université ne sont pas rares. Les changements de carrière des adultes peuvent également en témoigner.

Malheureusement, la structure même du réseau collégial, ses règles et ses délais pour les changements de programme ne tiennent pas compte de cette réalité. Plusieurs élèves, lorsqu'ils réalisent qu'ils n'ont pas ou n'ont plus d'intérêt pour tel ou tel programme et les cours de celui-ci, ont énormément de difficulté à se motiver à suivre ceux-ci. De même, un changement de programme ou d'institution ne peut se faire à tout moment.

L'accessibilité aux services d'orientation et à l'information scolaire et professionnelle ne devrait pas être réduite mais au contraire élargie. Les élèves eux-mêmes auraient intérêt à être plus conscients de l'importance d'un plan de carrière dans la réussite scolaire. De même, les professeurs d'un même programme ne réalisent pas toujours l'importance que peut avoir l'orientation sur la motivation, l'engagement scolaire, la réussite et la persévérance et le rôle qu'ils peuvent jouer à ce niveau.

Pédagogie de première session

Dans la littérature, la notion de pédagogie de première session a fait son apparition il y a peu de temps. Cette idée est probablement née d'un ensemble d'observations faites par les professeurs eux-mêmes dans l'exercice de leur métier. Le constat est le suivant : les élèves qui arrivent du secondaire sont différents des élèves de 2^e session ou de 2^e année. Une question précise se pose : doit-on leur enseigner différemment ? La plupart des professeurs pensent que c'est le cas. Mais que doit-on faire différemment au juste pour guider ces élèves vers la réussite ? À ce jour, il y a peu d'information à ce sujet dans la littérature, le concept étant relativement récent.

Cependant, il est possible d'avancer que la pédagogie de première session doit tenir compte des caractéristiques des élèves à leur arrivée et des exigences du milieu collégial. Il s'agit donc d'adapter l'enseignement de telle façon que l'élève soit amené graduellement à développer les conduites scolaires nécessaires à sa réussite.

Ainsi, plusieurs aspects peuvent être considérés dans la pédagogie de première session et faire l'objet de pratiques particulières, notons par exemple : la relation avec l'enseignant, un nombre réduit d'élèves dans la classe, la planification du plan de cours, des évaluations, des échéances et de leur pondération, le temps d'étude et sa gestion, les stratégies d'étude, la prise de notes, la préparation aux examens, les consignes pour atteindre le niveau d'exigences voulu, la place de l'orientation et de l'information scolaire et professionnelle, etc. La liste pourrait s'allonger encore davantage.

La notion de pédagogie de première session reste à définir et sera probablement appelée à se développer au cours des prochaines années, principalement parce que le milieu collégial est très sensible à la réussite scolaire de ses élèves et à leur persévérance et y voit un moyen potentiel d'améliorer la situation.

Activités de dépassement ou d'enrichissement personnel

Ces activités sont peu répandues dans le réseau collégial et sont, le plus souvent le lot des mieux nantis ou seulement accessibles à l'élite ou à ceux qui réussissent bien. Par activités de dépassement et d'enrichissement, il est fait référence aux clubs de sciences ou culturels, aux équipes sportives, aux échanges avec un autre pays ou aux stages pour apprendre une langue étrangère ou plus simplement aux projets communautaires à l'intérieur même d'un cours, etc. Plus les élèves ont la possibilité de faire de telles expériences, plus ils sont nombreux à participer, plus le milieu devient dynamique, intéressant et stimulant. Ce n'est pas un aspect à négliger lorsque l'on vise la réussite scolaire et la persévérance. L'individu qui « baigne » dans un tel milieu est plus enclin à s'engager et à participer. Les dirigeants, le groupe, les activités elles-mêmes peuvent avoir une certaine influence sur ses comportements. Ces activités sont rarement intégrées dans le cadre scolaire. Elles sont dues, la plupart du temps, à des initiatives personnelles de gens dévoués qui ne comptent pas leur temps et trouvent l'argent nécessaire à la tenue de ces activités. Cependant, de telles activités ont leur place parmi les interventions touchant indirectement la réussite scolaire parce qu'elles sont des occasions à la fois personnelles et collectives de dépassement.

CINQUIÈME PARTIE : RECOMMANDATIONS AU CÉGEP SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU

Dans cette section sont présentés les recommandations qui découlent des causes des échecs en première session mises en évidence dans cette étude, des comportements adaptatifs développés par les élèves qui réussissent leur deuxième session, des facteurs de la réussite scolaire et des interventions recensées dans le réseau ainsi que des pratiques qui ont cours au Cégep actuellement.

Nous recommandons au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu de définir un projet institutionnel d'interventions en matière de réussite scolaire.

Les éléments suivants devraient être considérés dans l'élaboration d'un tel projet. Ces éléments sont accompagnés d'actions possibles à entreprendre. Celles-ci ne sont que des suggestions.

1. Activités avant l'admission

- Visites des écoles par les professeurs des programmes, accompagnées de démonstrations.
- Renforcer les activités déjà existantes et instaurer à plus grande échelle la pratique de l'élève d'un jour.

2. Pratiques d'intégration aux études collégiales

- Procéder à des activités d'accueil et d'intégration des nouveaux admis au sein des programmes et que ces activités soient incluses dans les heures régulières de cours.
- Procéder à la diffusion d'informations scolaires et professionnelles à l'intérieur des cours de formation spécifique en première session. Que les professeurs et les professionnels non enseignant travaillent conjointement à la diffusion de ces informations.

3. Dépistage

- Procéder à un dépistage chez tous les élèves de première session qui tiennent compte de la complexité des facteurs associés à la réussite (rendement scolaire antérieur, attitudes, comportements, rendement scolaire en cours, etc.).
- Que le dépistage soit la responsabilité du collège mais que les programmes y participent.

- Que le dépistage soit basé sur des outils valides et reconnus.
- Que le dépistage se fasse rapidement en début de session (pas au delà de la 5^e semaine).

4. Intervention ciblée

- Que l'élève dépisté comme étant à risque soit renseigné et rencontré par un intervenant apte à lui faire part des difficultés qu'il pourrait avoir durant sa première session.
- Que chaque programme recrute parmi son personnel enseignant des individus intéressés à devenir intervenant, à recevoir une formation et à appliquer les mesures d'aide à la réussite visant les élèves de première session.
- Que cette fonction soit reconnue dans le calcul de la tâche d'enseignant.
- Que des outils visant l'aide à la réussite soient développés et applicables à partir de la 5^e semaine de cours.
- Que la réalisation de ces outils tienne compte des outils déjà utilisés au collège. Que les nouveaux outils soient basés sur une mise en commun de l'expertise départementale ou de programme existante.
- Que ces mesures d'aide soient appliquées par des intervenants ayant reçu une formation préalable à l'utilisation de ces outils.
- Que ces outils soient utilisés dans un contexte personnalisé.
- Que soit offert à l'élève un suivi régulier.
- Que les intervenants soient encadrés dans leurs interventions afin qu'ils puissent recevoir le support nécessaire au développement de leur expertise.
- Que ces intervenants aient l'occasion de se rencontrer pour favoriser le support mutuel et la concertation.
- Que ces intervenants soient eux-mêmes mis à contribution dans l'évaluation et l'amélioration des outils visant l'aide à la réussite.

- Étudier la possibilité de recruter des élèves en tant qu'intervenants pour les préparer et les utiliser comme tuteurs, qu'ils suivent la même formation que le personnel enseignant et le même encadrement.
- Étudier la possibilité de créer un centre d'aide à la réussite qui dirigerait toutes les opérations mentionnées précédemment, qui serait responsable du dépistage, de la formation, de l'encadrement des intervenants et des outils d'aide à la réussite.
- Que ce centre d'aide soit accessible à tous les élèves et pas seulement aux élèves de première session.
- Qu'un élève qui se retrouve en avis formel soit rencontré par un intervenant relié à son programme d'étude. Que des mesures d'aide (modification de l'application du Règlement n° 6) lui soit offertes.

5. Organisation scolaire

- Étudier la possibilité de réduire la charge de travail en première session afin de favoriser un meilleur passage secondaire collégial et réduire le choc de la transition.
- Intégrer des stages d'observation dans un cours de formation spécifique en première session. Voir à libérer des professeurs pour l'organisation de ces stages.
- Favoriser l'ATE au sein des programmes. Voir à libérer du personnel pour l'organisation de cette structure.
- Envisager la création de groupe de pairs pour l'aide à l'apprentissage disciplinaire selon les besoins des programmes.

6. Qualité de l'intervention pédagogique

- Mettre en valeur et faire la promotion de différentes approches pédagogiques dans le collège et offrir localement de la formation aux professeurs sur celles-ci.
- Encourager les initiatives pédagogiques chez les professeurs surtout dans les cours de première session, spécialement les approches pédagogiques qui pourraient avantager les garçons. Que le professeur ait la possibilité de travailler conjointement avec un conseiller pédagogique afin qu'il puisse développer sa démarche et trouver des moyens d'évaluer son efficacité.

- Encourager le professeur à communiquer son expérience à la communauté.
- Exploiter le concept de pédagogie de première session et en faire la diffusion et la promotion. Identifier et développer des moyens spécifiques pour le mettre en pratique.

7. L'orientation

- Que les ressources pour l'orientation soient augmentées, spécialement en période de pointe (changements de programme et demandes d'admission).
- Étudier la possibilité d'offrir aux élèves qui ont quitté le collège d'obtenir des services d'orientation au Cégep. Les frais seraient payés par les élèves qui consultent.¹

8. Les activités de dépassement ou d'enrichissement personnel

- Encourager les initiatives locales à ce sujet, chercher des appuis dans le milieu que ce soit régional ou national.

¹ Lors de nos entrevues, nous avons pu constater qu'un certain nombre d'élèves qui avaient abandonné leurs études ou à qui on avait fermé le dossier, avaient besoin d'aide au niveau de l'orientation. Plusieurs auraient voulu consulter nos services, mais n'y avaient pas droit.

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAMBAULT, Guy, AUBÉ, Rachel (1996). *Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial*, Cégep Beauce-Appalaches.
- BARBEAU, Denise (1991). Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires. *Pédagogie collégiale*, 5, n° 1 sept.
- BARBEAU, Denise (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves au collégial*, Collège de Bois-de-Boulogne. 455 p.
- BARBEAU, Denise, MONTINI Angelo et ROY, Claude (1997). *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Association Québécoise de Pédagogie Collégiale, Montréal, 539 p.
- BARIL, André et DAOUST, Jean-Yves (1989). *Aide aux élèves dans leur cheminement scolaire : problématique et résultats de recherche*, Cégep de Lanaudière.
- BEAUCHAMP, Yves (1988). *Vers un meilleur passage secondaire-cégep : un projet d'encadrement des élèves*, Collège André-Laurendeau, 137 p.
- BÉLANGER, Marie-France (1996). Mieux comprendre l'engagement dans les études, *Actualités pédagogiques*.
- BISSONNETTE, Robert (1989). *Caractéristiques motivationnelles des élèves de collège 1*, Collège de Maisonneuve.
- BOUCHARD, Pierre, Coulombe, Laurette et St-Amand, Jean-Claude (1994). Abandon scolaire et socialisation selon le sexe, *CRIRES*, vol.1, n° 1.
- CANTIN, Andrée et DUBUC, Serge (1995). *Facteurs d'intégration et de réussite aux études collégiales à la première session*, Cégep de Lanaudière.
- CHIASSEON, Luc (1988). *Les événements stressants de la vie du cégépien*. Construction d'une échelle de mesure, Cégep de Lévis-Lauzon.
- CONSEIL DES COLLEGES (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial : l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, 92 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). Les conditions de réussite au collégial, *Pédagogie collégiale*, pp.16-18.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Des conditions de réussite au collège. Réflexion à partir de points de vue élèves*, Avis au ministre de l'éducation, Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 117 p.

- CRÉPEAU, Marie et GAGNON, Alain (1997). *Soutien social et réussite scolaire des garçons*, Collège de Bois-de-Boulogne, PAREA.
- CYRENNE, Diane et LACOMBE, Henriette (1997). *Le tutorat maître-élève : mesure d'aide à la réussite au collégial : rapport de recherche*, Collège de Mérici.
- DE KETELE, Jean-Marie (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite, *Vie pédagogique* 66, pp. 4-8.
- DÉSILETS, Jean, GAVEN, Christian (1990). Le cheminement scolaire des élèves et des élèves, *Pédagogie collégiale*, Vol. 3, pp. 27-30.
- DÉSILETS, Jean (1999). *Programme d'encadrement personnalisé : rapport d'évaluation du trimestre*, Collège de Rimouski.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (1992). *Les changements de programme au collégial. Changer de cap sans perdre le Nord*, Québec, 157 p.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL (1993). *La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégial. Rapport synthèse*, Québec, 34 p.
- ELIZOV, Henriette (1990). Le monde selon les élèves du collégial, *Pédagogie collégiale*, Vol. 3, pp. 13-15.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1994). *Répertoire des pratiques d'intégration des nouvelles élèves et des nouveaux élèves au collégial*.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1999). *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*, Montréal, 136 p.
- FIEDOS, Viviane. (1993). Bien s'intégrer pour bien réussir, *Cégepropos*, pp.17-18.
- GAGON, Étienne (1998). *Relation d'aide à la réussite : un modèle de tutorat entre des élèves du secondaire et du collégial*, Collège Édouard-Montpetit.
- GAREAU, Ronald (1990). *Travailler pendant les études au cégep*, Collège Ahuntsic.
- GIGUERE, Hélène (1988). L'entrée au collégial : comment se fait l'adaptation ? *Prospectives*.
- HOWARD, Gardner (1996). *Les intelligences multiples*, Paris, Éditions Retz.
- 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.
- LAROSE, Simon, ROY, Roland (1990). L'aide à l'apprentissage : du dépistage à l'intervention, *Pédagogie collégiale*, Vol. 3, pp.17-24.

- LAROSE, Simon et ROY, Rolland (1994). Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial, Cégep de Sainte-Foy.
- LEDUC, Aimée, MORISSETTE, Dominique. Le sentiment de l'aliénation scolaire : une attitude apprise dans la famille et à l'école, *L'orientation professionnelle*, 17 (3), pp.9-33.
- LEMYRE-DESAUTELS D., LA BOISSIÈRE, J. et CHARLAND, M. (1991). *L'orientation des finissants de la cinquième secondaire de juin 1989 et de juin 1990*, Montréal, CECM, 40 p.
- MORISSETTE, Dominique et LEDUC, Aimée. (199?) Le sentiment de l'aliénation scolaire : une attitude apprise dans la famille et à l'école. *L'orientation professionnelle*, 17 (3), pp 9-33.
- MOYEN, George (1995). *L'aide à l'adaptation et à l'orientation conduit-elle à la réussite scolaire ?* Collège de Valleyfield, mars.
- PERRENOUD, Philippe (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris, ESF éditeur, 184 p.
- PRIMEAU, Jean (1994). La réussite, l'échec et l'abandon des cours au premier trimestre d'études collégiales : tendances de la décennie de 1980 et profils des nouveaux admis à l'automne 1989 au regard de leur rendement scolaire : rapport d'analyse descriptive. DGEC, 136 p.
- RATHUS, S. (1995). *Psychologie générale*, Éditions Études Vivantes, Laval.
- RIDING, R. et PEARSON, f. (1994). The Relationship Between Cognitiv Style and Intelligence, *Éducational Psychology*, 14, p. 413-425.
- RIVIÈRE, Bernard (1982). L'utilisation du service d'orientation par les élèves du niveau collégial en regard de leur concentration, *L'orientation professionnelle*, 18 (2), pp.41-47.
- RIVIÈRE, Bernard, SAUVÉ, Louis, et JACQUES, Josée (1997). *Les cégepiens et leurs conceptions de la réussite*, Montréal, Collège de Rosemont.
- RIVIÈRE, Bernard et JACQUES, Josée. (1999). Les conceptions de la réussite chez les collégiens. *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° pp 4-7.
- SAINT-ONGE, Michel (1991). L'étude : quel problème, *Pédagogie collégiale*, Vol. 5, pp. 12-16.
- STARNES, Christine (1989). *Intervention d'office*, Sainte-Anne-de-Bellevue, Research and Development John Abbott College, 13 p.
- TALBOT, Gilles L. (1998). *The study of the first semester academic expérience of Champlain-St.Lawrence college students*, Champlain-St. Lawrence.

TARD, C., BOITEAU, C. et CLOUTIER, R. (1991). *Les habitudes de vie et la réalité des jeunes des écoles secondaires de la Commission scolaire des Découvreurs*, Rapport de recherche, Québec, Université de Laval, Centre de recherche sur les services communautaires, 322 p.

TERRIL, Ronald (1998). *L'abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, 122 p.

TERRILL, Ronald et DUCHARME, Robert (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques élèves et rendement scolaire*, SRAM, Montréal, 380 p.

THIVIERGE, André (1998). *Processus résultats plus : diagnostic et intervention en aide à l'apprentissage : rapport de recherche*, Collège de la région de l'amiante. 279 p.

VALLÉRAND, R.J., BLAIS, M.R., BRIÈRE, N.M., PELLETIER, L.G. (1988). *Construction et validation de l'échelle de motivation pour l'éducation*, UQAM, Laboratoire de psychologie sociale, Montréal.

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

VIGNEAULT, Marcel et 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 Montmorency.

ANNEXES

ANNEXE A
Contact téléphonique

Contact téléphonique

Situation: Boîte vocale

Premier appel, laissez le message suivant :

« Bonjour, je suis _____, du Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu, nous faisons en ce moment une étude sur la réussite scolaire. Nous sommes à la recherche d'élèves et d'élèves pour faire des entrevues. Le nom de _____ a été sélectionné au hasard. La participation à cette étude prend environ 30 minutes. Les participants reçoivent 10 \$. Je vais rappeler à nouveau durant les prochains jours pour vous en parler davantage. Nous souhaiterions que vous collaboriez à cette recherche. Votre témoignage est important.»

Deuxième appel, laissez le message suivant s'il s'agit encore d'une boîte vocale.

« Bonjour, je suis _____ du Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu, je vous ai déjà appelé, mais comme je ne peux vous rejoindre, j'aimerais que vous me rappeliez au numéro de téléphone suivant : _____. Nous considérons votre contribution à notre recherche comme importante. S'il vous plaît, précisez lors de votre appel que c'est pour participer à l'étude sur la réussite scolaire.

Si la personne ne rappelle pas dans les trois jours suivants, essayez de la rappeler à d'autres moments de la journée. Notez les jours et les heures des contacts téléphoniques, afin de déterminer à quel moment la personne est à la maison. Ne plus laisser de message sur la boîte vocale, attendre de parler à la personne de vive voix.

Situation: Une autre personne répond et la personne visée est absente

Bonjour, j'aimerais parler à
Nom : _____

Demandez à quel moment ou à quel endroit elle peut être rejointe.

Si la personne offre de prendre le message, laissez le message suivant :

« Je suis _____, du Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu, nous faisons en ce moment une étude sur la réussite scolaire. Nous sommes à la recherche d'élèves et d'élèves pour faire des entrevues. Le nom de _____ a été sélectionné au hasard. La participation à cette étude prend environ 30 minutes. Les participants reçoivent 10\$. Si ____ (nom) _____ est intéressé, j'aimerais qu'il ou qu'elle me rappelle au numéro de téléphone suivant : _____. Nous souhaiterions qu'il ou qu'elle collabore, chaque témoignage est important. Au moment de son appel, qu'il (ou qu'elle) précise que c'est pour participer à l'étude sur la réussite scolaire. Nous apprécierions qu'il ou qu'elle collabore, car chaque témoignage est important.

Si la personne ne rappelle pas dans les trois jours suivants, essayez de la rappeler à d'autres moments de la journée. Notez les jours et les heures des contacts téléphoniques, afin de déterminer à quel moment la personne est à la maison. Ne pas laisser de message sur la boîte vocale, attendre de parler à la personne de vive voix.

Situation : La personne est présente.

« Bonjour, j'aimerais parler à _____(nom)_____. »
« Bonjour,

« Je m'appelle _____, je travaille au Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu. »
« Je t'appelle parce que nous faisons en ce moment une étude sur la réussite scolaire. »
« Nous voulons rencontrer plusieurs élèves en entrevue pour mieux comprendre les conditions qui mènent à la réussite. Nous avons ciblé les élèves qui ont commencé leur collégial à l'automne 98 et ton nom a été sélectionné au hasard. »
« As-tu vraiment commencé tes études en août 98 ? »

L'élève devrait répondre « oui », lui laisser un temps de réflexion pour qu'il remonte dans le temps, s'il a de la difficulté, lui dire : en ce moment au Cégep, nous sommes à l'automne 99, la session dernière c'était l'hiver 99. Selon nos dossiers tu as été admis à l'automne 98, dans le programme de _____.

Il se peut que l'élève souligne qu'il n'est plus élève, qu'il travaille ou qu'il n'est plus au Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu ou qu'il est dans un autre collège.

Lui dire que les questions portent surtout sur la session A-98 et celle d'hiver 99 (s'il y a lieu) et que toutes les personnes qui sont appelées ont été retenues pour différentes raisons. Il s'agit d'un échantillonnage. (sexe, âge, programme d'étude)

« Ta participation est importante car la réussite est une des priorités du collège. »
« Il s'agit d'une entrevue individuelle qui dure environ 30 minutes. »
« Tu reçois 10 dollars pour ta participation. »
« Tu dois venir au Cégep à un moment qui te convient. »
« Une personne t'accueillera et te posera des questions portant, entre autres, sur ton programme d'étude, ton orientation, les cours que tu as suivi, les difficultés que tu as pu rencontrer durant tes études et d'autres questions générales. »
« Est-ce que tu es intéressé ? »

Arguments pour convaincre si nécessaires :

- Important pour le collège.
- Chaque témoignage important
- Collaboration requise
- Contribution importante
- Révision des programmes.

- Améliorer l'enseignement, le contenu des cours.
- L'expérience scolaire varie beaucoup d'un individu à l'autre
- L'échantillonnage au hasard t'a sélectionné, pour la valeur des résultats d'une étude, c'est important à respecter.

Après accord de l'élève.

« Je suis prête à te donner un rendez-vous. »

Prendre rendez-vous.

Date, jour, heure et lieu (lieu : à mon bureau A-225)

« La personne responsable de l'entrevue est _____. Tu peux communiquer avec elle au _____.

« Si tu ne peux te présenter au moment de ton rendez-vous, rappelle moi et je t'en attribuerai un autre.

« Ta participation est très importante, les résultats de cette étude peuvent avoir des effets importants sur les politiques du collège et autres mesures reliées à la réussite scolaire. »

« Le 10\$ te sera remis à fin de l'entrevue. »

Répétez l'entente de rendez-vous.

« Merci pour ta participation, c'est important pour le collège. Au revoir

ANNEXE B
Procédure pour les entrevues

Procédure pour les entrevues

Matériel :

- Enregistreuse, cassettes et piles
- Formulaire de consentement
- Photocopie de l'horaire A-98 avec noms des professeurs
- Photocopie de l'horaire H-99 avec noms des professeurs
- Photocopie du relevé de notes
- Questionnaire sur les situations, les caractéristiques et le rendement scolaire
- Argent comptant
- Formulaire de reçu pour le 10\$
- 10\$

Étapes

- Accueil
- Formulaire de consentement
- Mise en situation avant l'entrevue
- Questions d'entrevue
- Paiement
- Remerciement

Accueil

Bonjour, je suis Josée Paradis.

Merci d'avoir accepté de participer, c'est très important pour le collège et pour tes collègues.

C'est moi qui te reçois en entrevue pour l'étude sur la réussite scolaire.

J'aimerais que tu me dises ce qu'on t'a dit au téléphone à propos du contenu et du déroulement de l'entrevue.

➤ Mise au point avec le participant ou la participante

L'entrevue dure entre 30 et 45 minutes et il y a un questionnaire à remplir à la fin. Je vais te poser plusieurs questions à propos de ta première session au collège et des suivantes s'il y a lieu.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, tes réponses sont toujours les meilleures.

Ce que je veux dire, c'est que je tiens vraiment à entendre ce que toi, tu as à dire sur différents sujets reliés au rendement scolaire.

L'idéal c'est que tu répondes honnêtement et spontanément ce qui te vient à l'esprit sans censure (omettre des informations volontairement). J'aimerais que tu ne cherches pas à me donner les bonnes réponses ou les réponses que tu crois qui me feront plaisir ou que j'attends.

Cette recherche est conduite pour mieux guider les élèves vers la réussite scolaire.

Tes réponses sont confidentielles, tous les résultats sont traités de façon anonyme, c'est-à-dire sans utiliser ton nom et cela tout au long de la recherche.

Comme je veux recueillir toutes les informations et ne rien oublier, je vais enregistrer tes réponses aux questions. Il m'est impossible d'agir autrement, il serait trop long d'essayer de tout noter par écrit.

À un certain moment de l'entrevue, il est prévu que je regarde avec toi tes résultats scolaires et que nous explorions les facteurs qui déterminent la réussite ou l'échec. Pour ce faire, je me suis procurée une photocopie de ton bulletin de notes et nous allons le regarder ensemble. Évidemment, je dois obtenir ton accord. Ces renseignements sont confidentiels.

En ce qui concerne l'anonymat, l'enregistrement des informations et l'utilisation de ton bulletin, je vais te faire signer ce formulaire. Cette entente te garantit l'anonymat, m'autorise à voir avec toi ton bulletin et à utiliser les informations enregistrées à des fins de recherche. Je m'engage également à détruire l'enregistrement une fois utilisé et à ne divulguer à quiconque tes résultats scolaires.

Signature du formulaire de consentement

Je garde la copie de ce formulaire. Si l'élève le désire, je lui fais une copie personnelle.

Mise en situation avant l'entrevue

Voici comment va se dérouler l'entrevue. Je vais te poser des questions dans un ordre précis. Je fais la même chose pour tous les participants. Je fais cela pour pouvoir analyser les réponses sur une base commune. Il se peut que je te pose une question pour laquelle tu penses avoir déjà fourni une réponse auparavant. Il y a de fortes chances que je m'en sois rendu compte aussi, mais je vais te la poser quand même pour m'assurer de bien situer tes réponses dans leur contexte. Si tu crois avoir déjà répondu à la question, indique-le moi, tu peux également me répéter brièvement ta réponse.

À la fin de l'entrevue, une fois l'enregistreuse arrêtée, si tu as des questions, des commentaires particuliers il me fera plaisir de répondre à tes demandes.

As-tu des questions à poser maintenant ?
Es-tu prêt ou prête à commencer ?

ANNEXE C
Formulaire de consentement

Formulaire de consentement

Moi, _____, j'ai expliqué au participant l'objet de l'étude.
Je m'engage à respecter son anonymat tout au long de la recherche et toute information recueillie sera traitée de façon confidentielle. Je m'engage également à détruire tout l'enregistrement une fois utilisé et à ne divulguer à quiconque le contenu de son bulletin d'études collégiales.

Moi, _____, j'accepte de participer à l'étude sur la réussite scolaire.
J'accepte de regarder avec la personne ci haut mentionnée mon bulletin d'études collégiales, j'accepte qu'on enregistre mes propos et qu'on les utilise à des fins de recherche.

Date _____ Signatures _____

ANNEXE D
Questionnaire d'entrevue

Questions d'entrevue

Questions pour tous les groupes (1 à 4)

À l'aide des premières questions, nous allons dresser un historique de ton cheminement scolaire.

1. En ce moment (A-99) es-tu aux études ?

Si oui, où, en quoi ?

Si non, est-ce que tu travailles ?

- Type d'emploi ?
- Domaine ?
- Temps plein, temps partiel

Autres ?

À l'hiver 99 que faisais-tu ?

À l'automne 98 que faisais-tu ? (tous les candidats et candidates étaient aux études au collège)

Tu as étudié à quelle école secondaire ?

Est-ce une école privée ou publique ?

Les prochaines questions concernent ta première session au Cégep, c'était à l'automne 1998.

2. Comment as-tu trouvé le passage du secondaire au collégial ?

Facile, pas facile ?

Pourquoi ?

Qu'est-ce qui différencie le secondaire du collégial ?

Quels sont les éléments que l'élève aborde ?

- le cégep en tant que milieu de vie,
- l'horaire,
- la discipline, la liberté,
- le transport,
- le niveau d'exigence des travaux, des examens,
- la relation avec les professeurs,
- école privée au secondaire versus école publique (encadrement, liberté, etc.),
- les amis,
- le sport,
- autres.

3. Comment s'est passée ta première session au collégial ?

Vérifier la perception de l'élève : bien, mal, catastrophique, autre ?

Pourquoi est-ce que ça s'est passé comme ça ?

Quels sont les éléments abordés ?

- le rendement,
- âge,
- événements spécifiques,
- justification des échecs,
- motivation,
- de l'obligation à aller à l'école,
- de ses amis, de ses parents,
- de son travail,
- de ses loisirs,
- autres.

4. Selon toi, avais-tu la préparation suffisante pour réussir des études collégiales ?

Si oui, pourquoi ?

Si non, pourquoi ?

La question peut-être comprise de différentes façons par l'élève :

- peut référer à la maturité, à sa connaissance de soi, à son identité ;
- à son autonomie, à sa responsabilité, à son sens de l'initiative ;
- à son choix de carrière ;
- à sa préparation académique ex : en français, en anglais, etc. ;
- à sa motivation générale ;
- à des expériences scolaires antérieures ;
- école privée au secondaire versus école publique (encadrement, liberté, etc.).

5. À la première session, considères-tu que tu t'es bien adapté aux exigences collégiales?

Si tu te compares aux autres élèves ?

Si oui, pourquoi ?

Si non, pourquoi ?

- Comment l'élève se perçoit-il par rapport aux autres ?
- Aborde-t-il le rendement scolaire ?
- Chercher avec lui ou elle des éléments de réponses.

Exigences = niveau de difficulté des travaux exigés, la lecture, l'écriture, compréhension, mais aussi les autres aspects : être autonome, se gérer, respecter les échéances, la présence en classe, s'adapter au style d'enseignement de chaque professeur, autres.

6. Au moment d'entrer au collège, c'est-à-dire au début de la session, est-ce que ton choix de carrière était clair ?

Si oui, lequel ?

Quel était ton projet d'avenir à l'époque ?

Pourquoi veux-tu ou voulais-tu devenir _____ ?

Si non,

As-tu consulté un conseiller d'orientation durant la session ?

Es-tu allé au centre de documentation durant la session ?

Es-tu allé aux cliniques sans rendez-vous au D-144 sur l'information scolaire et professionnelle ?

- Chercher à savoir si l'élève est indécis, hésitant entre une ou deux options,
- Si l'a réfléchi à ce sujet, a-t-il fait un certain processus, seul ou non ?

Si changement, qu'est-ce qui a influencé ce changement ?

- échec à un cours de mise à niveau;
- influence parentale, amis;
- déception, non conforme à ses attentes ;
- mal informés, autres ?

Les prochaines questions portent sur les cours que tu as suivi et tes résultats scolaires. Certaines questions cherchent à mieux connaître les raisons qui expliquent les succès et les échecs aux cours.

À l'automne 98, tu avais cet horaire et ces professeurs.

7. Est-ce que cette charge de travail te convenait ?
Nombre d'heures de cours/semaine et charge de travail dans chaque cours.

As-tu retiré des cours à ton horaire en début de session ? (retrait de cours)

Si oui, pourquoi ?

- travail rémunéré ;
- manque d'intérêt pour le cours ;
- autres ?

Si non, pourquoi ?

Savais-tu que tu pouvais retirer des cours ?

Si tu avais su, aurais-tu retiré des cours ?

Si oui, lesquels ? Pourquoi ?

8. Lorsque tu as reçu ton bulletin en janvier 99 (après la session A-98) comment as-tu réagi ?

- Surpris ? déçu ? fâché ? injuste ?
- En voulait-il à tel ou tel professeur de l'avoir coulé ?
- Le savait-il avant même de recevoir son bulletin ?
- Ne pensait-il pas couler tel ou tel cours ?
- Les réactions de son entourage : parents, amis ?

À cause de ce nombre d'échecs, tu as reçu également un avis formel (lettre), comment as-tu réagi à cela ?

- Ignorait-il le règlement ?
- Chercher à déterminer l'impact de l'avis formel sur l'élève.

Nous allons ensemble procéder à une exploration pour chaque cours suivi à ta première session. (À noter que les réponses à la question 9 n'ont pas été analysées)

9. Pour commencer, prenons le cours de _____ inscrit à ton horaire, qu'est-ce qui explique selon toi, le résultat de ____ à ce cours ?

- Éléments de réponses possibles si cours échoués
 - Intérêt pour la matière.
 - Difficulté avec la matière, mauvaise préparation, manque d'habiletés, de savoir-faire.
 - Enseignants : compétence, méthodes d'enseignement, évaluation, exigences, degré d'insistance.
 - Présences ou absences en classe, participation.
 - Abandon en cours de session (si oui, pourquoi?).
 - Motivation générale, réaction aux échecs, découragement, etc.
 - Études, nombre d'heures d'études (plus ou moins qu'au secondaire ?).
 - Influences telles que amis, travail rémunéré, loisirs, sports.
 - Méthodes de travail, stratégies d'études.
- Éléments de réponses possibles si cours réussis
 - L'élève est-il satisfait ?
 - Aurait-il pu avoir plus ?
 - Si oui, comment ?
 - Éléments de réponses possibles : voir ci haut.

Et pour le cours de _____

Et ainsi de suite pour chaque cours...

À la fin de l'exploration de chaque cours

- Essayer de voir avec l'élève s'il y a plusieurs raisons ou une seule.
- Essayer de dégager une cause principale si cela est le cas pour tous les cours échoués.
- Comparer avec les cours qu'il a réussi. Qu'y a-t-il de différent ?
- S'il a obtenu la note de 60%, est-ce qu'il s'attribue le mérite ou pas ?

10. Qu'est-ce que tu penses des cours de formation spécifique versus les cours de formation générale ? (philo, français, éducation physique, anglais ?

- Vérifier l'attitude générale face au cours de formation générale : leur utilité, leur importance ;
- La valeur qu'il leur accorde ;
- Le travail ou l'effort qu'il y consacre.

11. Selon toi, qu'est-ce que tes professeurs de première session auraient pu faire pour t'aider à mieux réussir ta session ?

- Méthode d'enseignement, plan de cours, évaluation, niveau d'exigence, encadrement particulier, disponibilité, etc.

12. Selon toi, qu'est-ce que le programme de _____ aurait pu faire pour t'aider à mieux réussir ta première session ?

- Préalables, grille de cours, séquence de cours, charge de travail, etc.

13. Qu'est-ce que tu aurais pu faire toi pour mieux réussir ta première session ?

- Comment réagit l'élève à cette question ?
- A-t-il des éléments de réponses ?
- Sur quoi porte sa réponse : la motivation, le travail, l'organisation, etc. ?
- Reformuler la réponse et demander à l'élève si la reformulation est juste.

Les prochaines questions portent sur tes connaissances des différents règlements au début de ta première session.

14. À la première session, connaissais-tu :

- le Règlement 4 ? (balise à l'échec)
- le Règlement 9 ? (double échec, double abandon)
- la cote R de rendement ? (utilisé pour l'admission universitaire)
- les DSIR ?

- Vérifier les connaissances générales sur les règles de fonctionnement du Cégep à la première session et maintenant.
- L'élève savait-il qu'en abandonnant un cours il affectait sa cote de rendement ?
- L'élève savait-il qu'en abandonnant un cours, la note sur le bulletin ne serait jamais remplacée même s'il suit à nouveau le même cours ?

15. Que penses-tu des DSIR ?

Est-ce que cela a eu un impact sur ta motivation scolaire ?
Sur ton rendement scolaire ?

16. Est-ce que le fait de recevoir une lettre t'indiquant que tu étais soumis au Règlement n° 4 (avis formel) a eu un impact sur ce que tu as décidé de faire à la deuxième session ?

- Abandon des études

- Changement de programme ou persévérer dans le même
- Changement de comportement
- Défi à la réussite
- Prendre plus de cours, moins de cours
- Travailler moins
- Autres ?

Les autres questions portent sur l'hiver 99.

Groupe 1

17. Comment s'est passée ta deuxième session ?

- Vérifier la perception de l'élève, bien, mieux, mal, pire, catastrophique, etc.
- Pourquoi ?
- Aborde-t-il la question du rendement ?
- Parle-t-il d'événements spécifiques ?
- Parle-t-il de sa motivation ?
- De l'obligation à aller à l'école ?
- De ses amis, de ses parents ?
- De son travail ?
- De ses loisirs ?
- D'un changement de comportement précis ?
- Ou autres ?

Sortir l'horaire de l'hiver 99

18. Ton bulletin indique que tu as réussi tous tes cours (ou tous tes cours sauf un), comment expliques-tu cela?

- Vérifier la perception de l'élève, bien, mal, catastrophique, etc.
- Aborde-t-il la question du rendement ?
- Parle-t-il d'événements spécifiques ?
- Parle-t-il de sa motivation ?
- De l'obligation à aller à l'école ?
- De ses amis, de ses parents ?
- De son travail ?
- De ses loisirs ?
- D'un changement de comportement précis ?

Les autres questions portent sur l'hiver 99.

Groupe 2

16. Comment s'est passée ta deuxième session ?

- Vérifier la perception de l'élève, bien, mieux, mal, pire, catastrophique, etc.,

Pourquoi ?

- Aborde-t-il la question du rendement ?
- Parle-t-il d'événements spécifiques ?
- Parle-t-il de sa motivation ?
- De l'obligation à aller à l'école ?
- De ses amis, de ses parents ?
- De son travail ?
- De ses loisirs ?
- D'un changement de comportement précis ?
- Problèmes personnels, financiers, etc. ?

Sortir l'horaire de l'hiver 99

17. Qu'est ce qui explique le résultat de _____ dans ce cours ?

Exploration pour chaque cours réussi ou échoué

- Éléments de réponses possibles

- Intérêt pour la matière.
- Difficulté de la matière, mauvaise préparation, manque d'habiletés, de savoir-faire.
- Enseignants : compétence, méthodes d'enseignement, évaluation, exigences, degré d'insistance.
- Présences ou absences en classe, participation.
- Abandon en cours de session. (Si oui, pourquoi?)
- Motivation générale, réactions aux échecs, découragement etc.
- Études, nombre d'heures d'études. (Plus ou moins qu'au secondaire ?)
- Influences telles que amis, travail rémunéré, loisirs, sports.
- Méthodes de travail, stratégies d'études.

À la fin de l'exploration

- Essayer de voir avec l'élève s'il y a plusieurs raisons ou une seule.
- Essayer de dégager une cause principale si cela est le cas pour tous les cours échoués.
- Comparer avec les cours qu'il a réussi. Qu'y a-t-il de différent ?
- S'il a obtenu la note de 60% est-ce qu'il s'attribue le mérite ou pas ?
- Comparer aussi les cours de formation spécifique et de formation générale.
- Vérifier l'attitude générale face au cours de formation générale : leur utilité, leur importance, la valeur qu'il leur accorde (philo, français, éducation physique, anglais).
- Comparer avec la première session

Les autres questions portent sur l'hiver 99.

Groupe 3

16. Comment s'est passée ta deuxième session ?

- Vérifier la perception de l'élève, bien, mieux, mal, pire, catastrophique, etc.
- Aborde-t-il la question du rendement ?
- Parle-t-il d'événements spécifiques ?
- Parle-t-il de sa motivation ?
- De l'obligation à aller à l'école ?
- De ses amis, de ses parents ?
- De son travail ?
- De ses loisirs ?
- D'un changement de comportement précis ?
- Problèmes personnels, financiers ?

Sortir l'horaire de l'hiver 99

17. Qu'est ce qui explique tes résultats scolaires ?

- Éléments de réponses possibles
 - Abandon général.
 - Autres champs d'intérêt.
 - Trouvé un travail.
 - Intérêt pour la matière.
 - Difficulté de la matière, mauvaise préparation, manque d'habiletés, de savoir-faire.
 - Enseignants : compétence, méthodes d'enseignement, évaluation, exigences, degré d'insistance.
 - Présences ou absences en classe, participation.
 - Abandon en cours de session. (Si oui, pourquoi?)
 - Motivation générale, réactions aux échecs, découragement etc.
 - Études, nombre d'heures d'études. (Plus ou moins qu'au secondaire ?)
 - Influences telles que amis, travail rémunéré, loisirs, sports.
 - Méthodes de travail, stratégies d'études.
 - Problèmes personnels, financiers, etc.

À la fin de l'exploration

- Essayer de voir avec l'élève s'il y a plusieurs raisons ou une seule.
- Essayer de dégager une cause principale si cela est le cas pour tous les cours échoués.
- Comparer avec la première session

Si l'élève a abandonné

- À quel moment ? Pourquoi ?

Selon toi, qu'est-ce que le Cégep aurait pu faire pour t'encourager à poursuivre tes études collégiales ?

Selon toi, qu'est-ce que les professeurs auraient pu faire pour t'encourager à poursuivre des études collégiales ?

Pour tous les groupes

Y a-t-il quelque chose que nous n'avons pas abordé qui pourrait expliquer ta réussite scolaire ou qui aurait pu influencer ta première et ta deuxième session ?

- Des événements particuliers ?
- Quelque chose qui n'a pas été mentionné ?
- S'assurer que l'élève a tout dit ce qu'il avait à dire ou ce qu'il voulait dire.

L'entrevue est terminée.

Je te remercie de ta collaboration

Arrêter l'appareil.

Conclusion

As-tu des questions ?

As-tu des commentaires ?

Répondre aux questions et aux commentaires.

Il y a un questionnaire auquel j'aimerais que tu répondes, il porte sur les situations, les caractéristiques personnelles et le rendement scolaire. Cela prend entre 5 à 10 minutes à compléter. Tu le complètes à la maison.

Si l'élève accepte, donner les explications et lui remettre le questionnaire dans une enveloppe adressée à mon nom.

Tu peux me le rapporter ici au collège, à la réception ou directement ici à mon bureau. Tu peux également le poster si tu préfères.

ANNEXE E
Questionnaire exploratoire

Questionnaire portant sur des situations vécues, des caractéristiques personnelles et le rendement scolaire

Le but de cette étude est de relier certaines situations qui se présentent dans divers aspects de la vie d'un étudiant ou d'une étudiante de niveau collégial, des caractéristiques personnelles et l'impact perçu sur le rendement scolaire.

Toutes les informations sont traitées de façon anonyme et confidentielle.

À propos de l'année scolaire 1998-1999, soit les sessions A-98 et H-99, indique (à l'aide d'un crochet) quelles sont les situations ou caractéristiques de la liste suivante qui te sont arrivées ou qui s'appliquaient à toi. Indique également de quelle façon ces situations ou caractéristiques ont pu affecter *négativement ou positivement tes notes scolaires*.

Si la situation s'est présentée plus d'une fois, indique le nombre de fois dans la colonne « ne s'applique pas ou nombre » en plus d'indiquer le sens (positif ou négatif) et le degré (aucun impact, un peu, moyen ou beaucoup) d'influence que tu penses que cela a eu sur tes notes scolaires.

Exemples :

		Ne s'applique pas ou nombre	Beaucoup ---	Moyen --	Un peu -	Aucun impact	Un peu +	Moyen ++	Beaucoup +++
1	Conflit avec un professeur		✓						
2	Ne pas aimer un professeur					✓			
3	Charge de travail scolaire trop faible					✓			
4	Charge de travail scolaire trop élevée					✓			
5	Cours ennuyants			✓					
6	Être en retard à ses cours				✓				

- La réponse 1 indique que tu as vécu 2 conflits avec un professeur ou des professeurs et qu'il te semble que cela a affecté beaucoup et négativement ta note ou tes notes scolaires.
- La réponse 2 indique qu'il t'est arrivé deux fois de ne pas aimer un professeur ou des professeurs, mais que tu juges que cela n'a eu aucun impact sur ta note ou tes notes scolaires.

- Les réponses 3 et 4 indiquent que tu considères que tu n'avais pas une charge de travail scolaire ni trop faible, ni trop élevée et que cela n'a eu selon toi aucun impact sur ta note ou tes notes scolaires.
- La réponse 5 indique que tu as eu trois cours dans lesquels tu t'es ennuyé et que cela a affecté moyennement et négativement ta note ou tes notes.
- La réponse 6 indique que tu es parfois en retard à tes cours mais que cela n'a aucun impact sur ta note ou tes notes.

Début du questionnaire

	Vie à l'école	Ne s'applique pas ou nombre	Beaucoup ---	Moyen --	Un peu -	Aucun impact	Un peu +	Moyen ++	Beaucoup +++
1	Conflit avec un professeur								
2	Ne pas aimer un professeur								
3	Avoir un mauvais professeur								
4	Charge de travail scolaire trop faible								
5	Charge de travail scolaire trop élevée								
6	Cours ennuyants								
7	Être en retard à ses cours								
8	Avoir des exposés oraux à faire								
9	Avoir du travail d'équipe à faire								
10	Avoir à faire des travaux longs								
11	Copier (plagiat)								
12	Être pris à copier (plagiat)								
13	Être refusé dans un programme								
14	Être refusé dans un cégep								
15	Compétition à l'intérieur des cours								
16	Faire un choix de carrière								
17	Indécision face au choix de carrière								
18	Avoir des problèmes de transport								
19	Vouloir une voiture								
20	Faire du covoiturage								
21	Autres, spécifiez :								

	Vie affective	Ne s'applique pas ou nombre	Beaucoup ---	Moyen --	Un peu -	Aucun impact	Un peu +	Moyen ++	Beaucoup +++
1	Avoir des relations sexuelles								
2	Avoir des relations sexuelles non protégées (MTS)								
3	Avoir des relations sexuelles sans moyen de contraception								
4	Avoir des raisons de penser qu'une grossesse non voulue est en cours								
5	Être enceinte								
6	Avoir mis une fille enceinte								
7	Se poser des questions sur son orientation sexuelle (homosexualité)								
8	Découvrir son homosexualité								
9	Avoir des problèmes avec ses amis/amies								
10	Avoir des amis/amies qui ont des problèmes								
11	Aimer un gars ou une fille (être en amour)								
12	Être jaloux, possessif								
13	Mettre fin à une relation amoureuse								
14	Difficultés amoureuses, relation tendue								
15	Moins de liberté à cause d'une relation amoureuse								

(suite tableau page suivante)

(suite tableau page précédente)

16	Avoir de la difficulté à voir son amoureux ou amoureuse à cause des contraintes et obligations nombreuses								
17	Satisfaire les exigences de son amoureux, amoureuse								
18	Tromper ou être trompé par son amoureux ou amoureuse								
19	Repousser les avances de quelqu'un								
20	Être victime de harcèlement								
21	Vouloir faire des avances à quelqu'un et hésiter à le faire ou ne pas savoir quoi faire								
22	Difficultés avec les parents à cause d'une relation amoureuse								
23	Connaître de nouvelles personnes								
24	Être isolé ou rejeté								
25	Perdre son groupe d'amis								
26	Avoir de nouveaux amis								
27	Avoir un ami ou un parent qui a des idées suicidaires								
28	Avoir des pensées suicidaires								
29	Apprendre le suicide d'un ami ou d'un parent								
30	Vivre en appartement, en chambre ou en résidence								
31	Avoir des difficultés avec les gens avec qui on habite								
32	Autres, spécifiez :								

	Vie familiale	Ne s'applique pas ou nombre	Beaucoup ---	Moyen --	Un peu -	Aucun impact	Un peu +	Moyen ++	Beaucoup +++
1	Manque de support parental (négligence, indifférence, encouragement ou autre)								
2	Pression ou attentes parentales (choix de carrière, notes scolaires, amis, amoureux, amoureuse)								
3	Avoir à s'occuper d'un ou de plusieurs membres de la famille (frère, sœur, grands-parents, etc.)								
4	Avoir des tâches ménagères à faire (lavage, ménage, entretien, etc.)								
5	Conflit avec un ou des membres de la famille								
6	Disputes parentales								
7	Être comparé à d'autres enfants dans la famille								
8	Avoir des parents insatisfaits de leur travail								
9	Avoir des parents qui ne veulent pas prêter leur automobile ou qui sont hésitants à le faire								
10	Vouloir satisfaire ses parents par de bons résultats scolaires								
11	S'ennuyer de sa famille								
12	Avoir des parents séparés ou divorcés								
13	Devoir prendre position pour son père ou sa mère								
14	Devoir visiter de la famille								
15	Autres, spécifiez :								

	Santé	Ne s'applique pas ou nombre	Beaucoup ---	Moyen --	Un peu -	Aucun impact	Un peu +	Moyen ++	Beaucoup +++
1	Être malade (grave ou de courte durée)								
2	S'inquiéter de la santé d'un ami ou d'un parent								
3	Apprendre que quelqu'un est gravement malade ou blessé								
4	Être blessé								
5	Devoir se faire opérer ou être opéré								
6	Être hospitalisé								
7	Avoir un accident d'automobile								
8	Avoir de la difficulté à dormir								
9	Être souvent fatigué								
10	Consommer des drogues								
11	Avoir des parents toxicomanes								
12	Avoir de la mortalité dans la famille								
13	Être handicapé								
14	Autres, spécifiez :								

	Activités, sports, jeux, loisirs	Ne s'applique pas ou nombre	Beaucoup ---	Moyen --	Un peu -	Aucun impact	Un peu +	Moyen ++	Beaucoup +++
1	Être en mauvaise condition physique								
2	Pratiquer une activité sportive ou de loisir								
3	Gagner au jeu								
4	Perdre au jeu								
5	Participer à des compétitions sportives								
6	Faire de la musique								
7	Apprendre à conduire une automobile								
8	Écouter la télévision (émission ou vidéo)								
9	Jouer à des jeux vidéos ou électroniques								
10	Autres, spécifiez :								

	Finances et travail	Ne s'applique pas ou nombre	Beaucoup ---	Moyen --	Un peu -	Aucun impact	Un peu +	Moyen ++	Beaucoup +++
1	Avoir un travail								
2	Chercher un travail ou ne pas en trouver								
3	Passer une entrevue								
4	Changer de travail								
5	Être apprécié à son travail								
6	Avoir un patron exigeant								
7	Travailler à plusieurs endroits à la fois								
8	Être pressé pour se rendre au travail								
9	Travailler entre ses heures de cours								
10	Travailler sur appel								
11	Travailler la nuit (22 h et +)								
12	Surcharge de travail								
13	Conflits interpersonnels au travail (patron, employé)								
14	Recevoir des prêts et bourses								
15	Ne pas recevoir de prêts et bourses								
16	S'endetter ou être endetté								
17	Avoir à payer des DSIR (droits spéciaux incitatifs à la réussite)								
18	Manquer d'argent pour ses besoins primaires (se nourrir, se loger, etc.)								
19	Manquer d'argent pour ses besoins secondaires (loisirs, luxe, etc.)								
20	Avoir des parents qui ont des difficultés financières								
21	Avoir des parents qui refusent de donner de l'argent								
22	Suivre des cours le soir en plus de ceux au cégep								
23	Autres, spécifiez								

	Loi	Ne s'applique pas ou nombre	Beaucoup ---	Moyen --	Un peu -	Aucun impact	Un peu +	Moyen ++	Beaucoup +++
1	Se faire voler								
2	Se faire arrêter par la police								
3	Faire de la prison								
4	Commettre un délit (infraction au code de la route)								
5	Passer un alcootest								
6	Perdre des points de démérite								
7	Perdre son permis de conduire								
8	Conduire une automobile sans permis ni assurance								
9	Être reconnu responsable d'un accident								
10	Commettre un délit grave (vol, fraude, viol etc.)								
11	Autres, spécifiez :								

Le but de cette étude est de relier certaines caractéristiques, événements vécus durant les études et le rendement scolaire. Aussi, pour établir ce lien, nous avons besoin d'information générale à votre sujet.

1. Sexe (cochez)

féminin

masculin

2. Âge actuel _____ ans

3. Nombre de session complétées au collégial

0 1 2 3 4 5 6 (encerclez)

4. Code permanent _____ (code composé de 4 lettres et de 8 chiffres)

5. Numéro de dossier d'admission au collégial _____ (code de 7 lettres)

Nous rappelons que toutes les informations sont traitées de façon anonyme et confidentielle.

Merci de votre collaboration.

ANNEXE F
Synthèse des analyses qualitatives

GROUPE 1
FILLES : CAUSES

F1 ELLE ÉTAIT TRÈS PEU MOTIVÉE, ELLE AVAIT FAIT UN MAUVAIS CHOIX DE PROGRAMME, DURANT LA SESSION ELLE A EU UNE PEINE D'AMOUR, ELLE PENSE AVOIR FAIT UNE DÉPRESSION, ELLE GÉRAIT MAL SON TEMPS, NE TRAVAILLAIT PAS ASSEZ, ELLE N'ÉTAIT PAS HABITUÉE À TRAVAILLER.

F2 SELON ELLE, LES CONTENUS DE COURS SONT DONNÉS TRÈS RAPIDEMENT, ELLE NE COMPRENAIT PAS TOUJOURS, LA VITESSE D'APPRENTISSAGE DEMANDÉE ÉTAIT TRÈS ÉLEVÉE, LES EXIGENCES AU COLLÉGIAL SONT DIFFÉRENTES ET ÉLEVÉES, ELLE A DÛ S'ADAPTER SOCIALEMENT ET CULTURELLEMENT PARCE QU'ELLE VIENT D'UN AUTRE PAYS, DURANT LA SESSION, ELLE A FAIT BEAUCOUP DE SORTIES AVEC SES AMIS, ELLE VOULAIT EXPLORER SON NOUVEAU MILIEU DE VIE, ELLE ÉTUDIAIT PEU ET DIT QU'ELLE N'AVAIT PAS ASSEZ DE TEMPS POUR TOUT APPRENDRE ET COMPRENDRE.

F3 ELLE A DU S'ADAPTER AU SYSTÈME SCOLAIRE, LA DURÉE D'UNE SESSION, LE FONCTIONNEMENT DES COURS, AU DÉBUT ELLE NE CONNAISSAIT PERSONNE, ELLE VIENT D'UN AUTRE PAYS, ELLE PERDAIT BEAUCOUP DE TEMPS DANS LES TRANSPORTS, SELON ELLE, IL Y A TROP D'ÉTUDE DEMANDÉE, ELLE MANQUAIT DE TEMPS POUR FAIRE L'ÉTUDE, ELLE ÉTAIT SOUVENT TRÈS FATIGUÉE.

F4 ELLE DIT AVOIR EU BEAUCOUP DE DIFFICULTÉS À S'ADAPTER (LE VÉCU DU SECONDAIRE QUI SE RÉPÈTE), ELLE N'A PAS ASSEZ TRAVAILLÉ, ELLE EN FAISAIT MAIS PAS SUFFISAMMENT, ELLE AVAIT BEAUCOUP D'ACTIVITÉS CONCURRENTES COMME LE SPORT ET LE TRAVAIL, SES MÉTHODES DE TRAVAIL ÉTAIENT DÉFICIENTES, PRISE DE NOTES À TRAVAILLER, ELLE MANQUAIT D'INFORMATION POUR LES EXAMENS, IL Y AVAIT BEAUCOUP DE LECTURE, ELLE AVAIT DE LA DIFFICULTÉ À COMPRENDRE.

F5 ELLE N'ÉTAIT PAS HABITUÉE DE TRAVAILLER, (ELLE SEMBLE AVOIR UN STYLE COGNITIF PARTICULIER, SELON ELLE, ELLE APPREND DE FAÇON TRÈS DIFFÉRENTE DES AUTRES GENS, CELA LUI A ÉTÉ DIT DANS LE PASSÉ), ELLE NE METTAIT PAS ASSEZ DE TEMPS D'ÉTUDE, LES CONSIGNES ET LES EXIGENCES DES PROFESSEURS SONT DIFFICILES À COMPRENDRE, ELLE A EU DES PROBLÈMES DE SANTÉ DURANT LA SESSION QUI L'ONT UN PEU DÉRANGÉE.

GRUPE 1
GARÇONS : CAUSES

G1 IL FAISAIT BEAUCOUP D'HEURES DE TRAVAIL RÉMUNÉRÉES, AU CÉGEP C'EST LA LIBERTÉ, IL S'EST ABSENTÉ DES COURS SOUVENT, IL AVAIT DE NOMBREUSES ACTIVITÉS SOCIALES, IL CROYAIT QUE C'ÉTAIT FACILE AU CÉGEP, PAS D'EFFORTS À FOURNIR, AU DÉBUT DE LA SESSION LE RYTHME EST LENT, IL A MANQUÉ DES COURS, AU RETOUR IL SE SENTAIT PERDU.

G2 IL N'AVAIT PAS D'INTÉRÊT POUR LES COURS SPÉCIFIQUES, PAS D'HABITUDES DE TRAVAIL, CROYANCE EN LA FACILITÉ, PLUS LIBRE, AU CÉGEP ONT DOIT S'INFORMER ET IL NE L'ÉTAIT PAS, IL FAUT PLUS D'ÉTUDES POUR AVOIR DE BONS RÉSULTATS, IL AVAIT BEAUCOUP D'ACTIVITÉS CONCURRENTES COMME LE TRAVAIL ET LE SPORT.

G3 IL AVAIT BEAUCOUP D'ACTIVITÉS CONCURRENTES SPORT, TRAVAIL, CROYANCE EN LA FACILITÉ, SURCHARGE, COLLÉGIAL DOIT TRAVAILLER PLUS POUR AVOIR LES MÊMES RÉSULTATS, JUSQU'À LA FIN, IL CROYAIT POURVOIR RÉUSSIR (PENSÉE MAGIQUE), ABSENCE AUX COURS FRÉQUENTES, LIBERTÉ.

G4 SON TRAVAIL D'APPOINT LUI PRENAIT BEAUCOUP DE TEMPS, CROYANCE EN LA FACILITÉ, LIBERTÉ, ABSENCE AUX COURS, PAS D'INTÉRÊT POUR LES COURS SPÉCIFIQUES, C'ÉTAIT DIFFICILE, A ABANDONNÉ, IL ÉTAIT PEU MOTIVÉ, SON CHOIX DE PROGRAMME A ÉTÉ INFLUENCÉ PAR LES AMIS QUI ÉTAIENT PRÉSENTS AU COLLÈGE.

G5 CROYANCE EN LA FACILITÉ, PAS D'EFFORTS, DÉCOURAGEMENT, ABANDONNÉ, MAUVAISES HABITUDES DU SECONDAIRE, TRAVAUX NON FAITS (C'ÉTAIT PAS GRAVE...), SON CHOIX DE PROGRAMME A ÉTÉ INFLUENCÉ PAR LA PRÉSENCE DE SES AMIS ICI.

GROUPE 1
FILLES : ADAPTATIONS

F1 SESSION 2 - ELLE A FAIT UN CHANGEMENT DE PROGRAMME, SELON ELLE, ELLE AURAIT DÛ SUIVRE SA PREMIÈRE IDÉE, ELLE S'ÉTAIT INSCRITE À L'AUTRE PROGRAMME SOUS L'INFLUENCE DE SA MÈRE, A ALLÉGÉ SON HORAIRE, ÉTUDIE ET TRAVAILLE PLUS, (SE DIT ENCORE TRÈS DÉPRIMÉE SUITE À SE PEINE D'AMOUR).

SESSION 3 - MÊME PROGRAMME QUE LA SESSION PRÉCÉDENTE

F2 SESSION 2 - ELLE A FAIT DES LECTURES DURANT LES VACANCES DE NOËL POUR SE RATTRAPER DANS DIFFÉRENTES MATIÈRES, DÉMÉNAGEMENT DES RÉSIDENCES, SORTIES SOCIALES PLUS LIMITÉES, S'EST ÉLOIGNÉE DES PERSONNES QUI L'INFLUENÇAIENT, RETRAIT D'UN COURS SELON LE CONSEIL D'UN PROFESSEUR, TRÈS MOTIVÉE À RÉUSSIR, VOULAIT REGAGNER SA CONFIANCE EN ELLE, ORGANISE SON TEMPS, ÉTUDE À LA BIBLIOTHÈQUE, ATTENTES ÉLEVÉES DE LA PART DE SON PÈRE, CHOC À L'AVIS FORMEL ET TAXES À PAYER.

SESSION 3 - CHANGEMENT POUR UN PROGRAMME TECHNIQUE DANS LE MÊME DOMAINE

F3 SESSION 2 - ELLE A RETIRÉ UN COURS, SELON ELLE, ELLE AVAIT UN MEILLEUR HORAIRE POUR ÉTUDIER (PLUS DE TROUS), LE SOIR ELLE N'AVAIT PRATIQUEMENT PAS DE TRAVAIL À FAIRE, LE FAIT D'AVOIR PLUS DE TEMPS EXPLIQUE SES MEILLEURS RÉSULTATS (ELLE VOYAGE TOUJOURS PLUSIEURS HEURES PAR JOUR POUR SE DÉPLACER DE LA MAISON AU CÉGEP).

SESSION 3 - MÊME PROGRAMME DEPUIS 3 SESSIONS

F4 SESSION 2 - ELLE A CHANGÉ DE PROGRAMME, BEAUCOUP PLUS MOTIVÉE, ELLE ET SA MÈRE ONT IMPOSÉ DES RESTRICTIONS POUR LES VISITES DU COPAIN, NÉGOCIATIONS, SUPPORT DE LA MÈRE, SELON ELLE EST UN FACTEUR IMPORTANT DE SA RÉUSSITE À LA DEUXIÈME SESSION, N'A PAS RÉDUIT LE NOMBRE D'HEURES DE TRAVAIL D'APPOINT, MEILLEURE PRISE DE NOTES, ESSAYAIT DE RÉPONDRE AUX EXIGENCES, PENSER À TOUS LES PETITS DÉTAILS, PLUS DE TEMPS D'ÉTUDE LE SOIR, FAIRE LES LECTURES, PRENDRE LE TEMPS POUR FAIRE LES TRAVAUX, LES REMETTRE À TEMPS.

SESSION 3 - MÊME PROGRAMME QUE LA SESSION PRÉCÉDENTE

F5 SESSION 2 - ELLE A AUGMENTÉ LE NOMBRE D'HEURES D'ÉTUDE, PLUS D'ATTENTION, PLUS DE CONCENTRATION EN CLASSE, A MIS BEAUCOUP DE TEMPS SUR LES MATHS (ELLE SOULIGNE QU'ELLE A QUAND MÊME ÉCHOUÉ)

SESSION 3 - ELLE A ABANDONNÉ LES ÉTUDES COLLÉGIALES APRÈS LA DEUXIÈME SESSION, FAIT UN DÉP, SELON ELLE LE CÉGEP C'ÉTAIT TROP DIFFICILE POUR ELLE.

GROUPE 1 GARÇONS : ADAPTATIONS

G1 SESSION 2 - IL AVAIT PEUR D'ÉCHOUER, IL AVAIT PROMIS À SON PÈRE DE RÉUSSIR (DÉCLENCHÉUR), SUPPORT D'UNE AMIE POUR LE FRANÇAIS (MOTIVATION ET SUPPORT TECHNIQUE), IL A PRIS MOINS DE COURS, A ALLÉGÉ SON HORAIRE, GESTION DU TEMPS, IL AVAIT TOUT LE VENDREDI POUR FAIRE SES DEVOIRS, POUVAIT TRAVAILLER LES SOIRS (TRAVAIL D'APPOINT) ET LA FIN DE SEMAINE POUR SORTIR, IL FAISAIT LES TRAVAUX ET LES DEVOIRS, A LÂCHÉ SON COURS DE PHILOSOPHIE, SELON LUI C'ÉTAIT PAS GRAVE CAR EN ÉCHOUANT UN SEUL COURS, IL N'A PAS DE FRAIS À PAYER.

SESSION 3 - MÊME PROGRAMME DEPUIS LA PREMIÈRE SESSION

G2 SESSION 2 - IL A FAIT UN CHANGEMENT DE PROGRAMME, IL AVAIT PLUS D'INTÉRÊT, IL ANALYSE PLUS C'ÉTAIT QUOI LES EXAMENS, REDOUBLE D'EFFORT, PLUS D'HEURES D'ÉTUDE/SEMAINE, METS PLUS DE TEMPS SUR L'ÉTUDE QUE SUR LES EXERCICES, SAVOIR LE NOMBRE D'HEURES D'ÉTUDE À CONSACRER À ÇA POUR RÉUSSIR, AU DÉBUT D'UNE SESSION, IL DIT QU'IL ANALYSE LES PROFESSEURS, CE QU'ILS VEULENT, COMMENT ILS VONT PERCEVOIR MES RÉPONSES (EX. : PAR CŒUR, COMPRÉHENSION OU AUTRE ?), S'AJUSTE APRÈS LE PREMIER EXAMEN, MOTIVATION À FINIR AU PLUS VITE POUR L'UNIVERSITÉ, IL FAISAIT SES DEVOIRS À L'ÉCOLE JUSQU'À 17 H, VENDREDI, JE PRENAIS DE L'AVANCE OU JE TRAVILLAIS, LUNDI SOIR POUR LE TRAVAIL D'ÉQUIPE (GESTION DU TEMPS).

SESSION 3 - MÊME PROGRAMME QUE LA SESSION 2

G3 SESSION 2 - IL A PRIS MOINS DE COURS, LE CÉGEP PRENDRA PLUS DE TEMPS MAIS IL VA RÉUSSIR, NE JOUE PLUS AU FOOTBALL, A DIMINUÉ SON NOMBRE D'HEURES DE TRAVAIL D'APPOINT, IL AVAIT PEUR D'ÉCHOUER, PEUR DE GÂCHER SON AVENIR (INFLUENCE DU PÈRE), PRISE DE CONSCIENCE : IL FAUT TOUT FAIRE AU CÉGEP (AU SECONDAIRE LAISSAIT DES CHOSES DE CÔTÉ), QUAND QUELQUE CHOSE NE VA PAS, IL FAUT RÉGLER LE PROBLÈME RAPIDEMENT, NE PAS TRÂÎNER, IL A SUBIT L'INFLUENCE D'UN COUSIN AVEC UN CHEMINEMENT SCOLAIRE NÉGATIF, CELUI-CI L'A MIS EN GARDE, IL FAUT TRAVAILLER PLUS POUR AVOIR LES MÊMES RÉSULTATS QU'AU SECONDAIRE.

SESSION 3 - IL A FAIT UN CHANGEMENT DE PROGRAMME, N'A PLUS DE TRAVAIL D'APPOINT.

G4 SESSION 2 - IL A FAIT UN CHANGEMENT DE PROGRAMME, PLUS D'INTÉRÊT, PEUR DE L'ÉCHEC, MIEUX ORGANISÉ, PLUS D'APPLICATION, MOINS DE LOISIRS, TRAVAIL SCOLAIRE À LA MAISON, FAIT PARTIE D'UNE ÉQUIPE SPORTIVE.

SESSION 3 - MÊME PROGRAMME QU'À LA SESSION 2, A ABANDONNÉ SON TRAVAIL D'APPOINT

G5 SESSION 2 - IL A FAIT UNE PRISE DE CONSCIENCE, IL A CHANGÉ DE PROGRAMME, IL ÉTAIT PLUS MOTIVÉ, PLUS AUTONOME, PLUS RESPONSABLE, LE SECRET DE LA RÉUSSITE, C'EST TRAVAILLER, LA SEULE AFFAIRE À FAIRE : FAIRE CE QUE LE PROFESSEUR DIT DE FAIRE, FAIRE LES LECTURES ET ÉTUDIER.

SESSION 3 - MÊME PROGRAMME QU'À LA SESSION 2

GROUPE 2 FILLES : CAUSES

F1 HISTOIRE D'ÉCHECS SCOLAIRES ANTÉRIEURS (SECONDAIRE II), A DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE, AU CÉGEP TROP DE TRAVAIL, TROP D'ÉTUDE, TOUT EN MÊME TEMPS, TRÈS NERVEUSE, SOMMEIL PERTURBÉ, PERTE D'APPÉTIT, MAUVAISE NUTRITION, FATIGUE, ÉPUISEMENT MÊME, TRAVAIL D'APPOINT EN PLUS, DEVAIT METTRE PLUS DE TEMPS À L'ÉTUDE, LE FAISAIT MAIS OBTENAIT DES RÉSULTATS MOINS BONS QU'AU SECONDAIRE, DIFFICULTÉS À GÉRER LE TEMPS.

NOTE : QUELQUES CONTRADICTIONS DURANT L'ENTREVUE, CAR À UN MOMENT ELLE DIT : J'ÉTUDIAIS PAS, JE NE FAISAIS RIEN, MAIS DIT AUSSI QU'ELLE DEVAIT ÉTUDIER PLUS ET N'OBTENAIT PAS LES RÉSULTATS ATTENDUS. SA CAPACITÉ D'ANALYSE EST LIMITÉE, ELLE NE S'EXPLIQUE PAS CERTAINS RÉSULTATS, SES NOTES SEMBLENT DÉPENDRE DE LA RELATION QU'ELLE ÉTABLIE AVEC LES PROFESSEURS.

F2 LIBERTÉ, BEAUCOUP D'ABSENCE, CHOIX D'ALLER AU COURS OU PAS, CHOIX D'ÉTUDIER OU PAS, BEAUCOUP DE DIFFICULTÉ EN MATHÉMATIQUES, ALLAIT VERS L'ÉCHEC, DÉCIDÉ DURANT LA SESSION DE CHANGER D'ORIENTATION, ELLE S'EST SENTIE PANIQUER ET A CONSULTÉ EN ORIENTATION, DIFFICULTÉS AVEC LES PARENTS PARCE QU'ILS N'ÉTAIENT PAS D'ACCORD AVEC CE CHANGEMENT, RELATION CONFLICTUELLE ET TRÈS DIFFICILE AVEC EUX, RECHERCHE DE SON AUTONOMIE, POUR SES ÉTUDES MANQUE D'ORGANISATION, PAS ASSEZ DE PÉRIODES DE COURS, PAS L'IMPRESSON D'ALLER À L'ÉCOLE, FAISAIT LES TRAVAUX MAIS RAREMENT L'ÉTUDE, N'AVAIT JAMAIS ÉTUDIÉ AU SECONDAIRE, LES CONSIGNES DES PROFESSEURS NE SONT PAS CLAIRES, C'EST VAGUE CE QUE LES PROFESSEURS VEULENT, PAS « DÉCORTIQUÉ », SAIT PAS COMMENT ÇA FONCTIONNE, BEAUCOUP D'ACTIVITÉS CONCURRENTES, MUSIQUE, SORTIES, LECTURES, A RÉALISÉ QUE LES ABSENCES POUVAIENT FAIRE ÉCHOUER.

F3 LIBERTÉ, ABSENCE AUX COURS SANS CONSÉQUENCES, EN CLASSE ELLE DORMAIT, N'ÉCOUTAIT PAS, BEAUCOUP DE SORTIES, VIE DE LOISIR, PAS PRÊTE À METTRE DE L'EFFORT, EN MATH ELLE S'EST DÉCOURAGÉE, ELLE ÉTAIT EN RETARD, IMPOSSIBLE À RATTRAPER, A ABANDONNÉ, A DÉCIDÉ D'ABANDONNER SA TECHNIQUE, BEAUCOUP DE PROCRASTINATION DURANT LA SESSION, LES TRAVAUX ÉTAIENT « BUTCHÉS » DONC ELLE AVAIT DE MAUVAIS RÉSULTATS, ELLE A PRIS DU RETARD PRESQUE PARTOUT ET INCAPABLE DE RÉCUPÉRER.

F4 AVOUE AVOIR, EN GÉNÉRAL, DE LA DIFFICULTÉ À S'ADAPTER, LIBRE ICI, ABSENCE AUX COURS, TROIS HEURES DE COURS TRÈS LONGS, PAS D'INTÉRÊT POUR SCIENCES HUMAINES, PAS DE MOTIVATION POUR LES COURS, ÉTUDES INSUFFISANTES, CEPENDANT FAISAIT LES DEVOIRS, COLLÉGIAL DEMANDE DES EFFORTS, ÇA NE LUI TENTAIT PAS À CAUSE DES ÉVÉNEMENTS À LA MAISON, SES PARENTS SE SONT SÉPARÉS DURANT LA SESSION, DÉMÉNAGEMENT, DIFFICULTÉS À SE CONCENTRER (BRUITS À LA MAISON), COINCÉE AFFECTIVEMENT ENTRE LE PÈRE ET LA MÈRE, ELLE SERVAIT DE CONFIDENTE, LES RELATIONS DIFFICILES ENTRE LES PARENTS L'ÉPUISENT PSYCHOLOGIQUEMENT.

F5 MANQUE D'INTÉRÊT POUR LES COURS SPÉCIFIQUES, CHOIX PLUS OU MOINS BIEN FAIT ET TRÈS RAPIDE AU SECONDAIRE, PROFESSEURS PRENNENT MOINS SOIN DE TOI AU COLLÉGIAL, IL FAUT LES CONSULTER ET NE PAS ATTENDRE, C'EST DIFFICILE DE LES RENCONTRER, FAISAIT LES DEVOIRS À LA DERNIÈRE MINUTES, NE SE FORÇAIT PAS ASSEZ, DANS LES COURS, IL Y AVAIT DE LA MATIÈRE TRÈS NOUVELLE, AU SECONDAIRE LES PROFESSEURS POUSSENT MAIS PAS AU COLLÉGIAL, AU SECONDAIRE IL Y A TOUJOURS UNE AUTRE CHANCE MAIS PAS AU COLLÉGIAL, BEAUCOUP DE TRAVAUX À LA MAISON, ELLE « RUSHAIT », ELLE AVAIT UN TRAVAIL D'APPOINT LA FIN DE SEMAINE, ELLE MANQUAIT DE TEMPS ET FAISAIT LES CHOSES À LA DERNIÈRE MINUTE, DIFFICULTÉ À S'ADAPTER AUX HEURES LIBRES, OUBLI, RETARD OU ABSENCES, ELLE S'EST LAISSÉE ALLER.

GROUPE 2 FILLES : ADAPTATIONS

F1 SESSION 2 - SELON ELLE, LA SESSION S'EST BIEN DÉROULÉE, ELLE A PRIS MOINS D'HEURES DE COURS, PLUS DE TEMPS POUR TRAVAILLER, INTENTION DE NE PAS COULER, S'EST INSCRIT À UN PROGRAMME TRANSITOIRE AVEC UN COURS DE MATHÉMATIQUES DE MISE À NIVEAU, DIFFICULTÉ À COMPRENDRE DANS LES MATIÈRES, HABILITÉ D'ANALYSE FAIBLE DANS LES COURS (EX : EN FRANÇAIS ET EN PHILO), ADAPTATION PLUS OU MOINS APPARENTE.

SESSION 3 - TRAVAILLE À TEMPS PLEIN, NE S'INTÉRESSAIT PAS AUX COURS DE SA TECHNIQUE, ORIENTATION NON CLARIFIÉE, VOUDRAIT DEVENIR PROFESSEUR AU PRIMAIRE MAIS ÉCHECS EN SCIENCES HUMAINES ET PAS D'INTÉRÊT POUR LES COURS SPÉCIFIQUES, L'ÉLÈVE EST ENCEINTE DE QUELQUES SEMAINES AU MOMENT DE LA RENCONTRE, ELLE VIT AVEC SON CONJOINT QUI EST AUX ÉTUDES, ELLE ENVISAGE UN RETOUR AUX ÉTUDES APRÈS LA FIN DES ÉTUDES DE SON CONJOINT.

F2 SESSION 2 - MÊME PROGRAMME QU'À LA SESSION 1, SAUF QU'ELLE DIT AVOIR FAIT CETTE SESSION DANS CE PROGRAMME CONTRE SON GRÉ, SES PARENTS VOULAIENT QU'ELLE POURSUIVE DANS CE DOMAINE, CONFLIT IMPORTANT AVEC LES PARENTS, ELLE AURAIT PRÉFÉRÉ ARRÊTER SES ÉTUDES POUR UNE SESSION, ELLE N'AIMAIT PAS SES COURS SPÉCIFIQUES, PAS DE SENS, ÉCHECS DANS CES COURS, LES COURS GÉNÉRAUX ÇA ALLAIT BIEN, ADAPTATION PLUS OU MOINS APPARENTE.

SESSION 3 - ELLE A CHANGÉ DE PROGRAMME, CHOIX S'OPPOSANT AUX PARENTS, ELLE SEMBLE ÊTRE PLUS MOTIVÉE.

F3 SESSION 2 DE CHANGEMENT DE COMPORTEMENT, PAS D'ADAPTATION, RETRAIT D'UN COURS, PRENAIT DU RETARD, ÉTAIT DÉCOURAGÉE, N'ALLAIT PLUS AU COURS, A ABANDONNÉ, LES ÉTUDES N'AVAIENT PAS DE SENS POUR ELLE. SAVAIT QU'ELLE DEVAIT ÉTUDIER PLUS, ÊTRE PLUS SÉRIEUSE, PLUS CONCENTRÉE MAIS NE LE FAISAIT PAS.

SESSION 3 - ELLE TRAVAILLE À TEMPS PLEIN, VEUT REVENIR AUX ÉTUDES, MAIS SON ORIENTATION N'EST PAS CLAIRE.

F4 SESSION 2 - NE SE FORÇAIT PAS PLUS, UN PEU AU DÉBUT, ABANDON DE CERTAINS COURS, ÉTAIT TANNÉE, LES COURS SPÉCIFIQUES NE L'INTÉRESSAIENT PAS, A DÉCIDÉ DE CHANGER DE PROGRAMME, A LAISSÉ DEUX COURS, PARCE QUE CELA NE LUI DONNAIT RIEN, CONFLITS ENTRE LES PARENTS ENCORE PRÉSENT, CAUSAIT ENCORE DE L'ÉPUISEMENT ET DE LA FATIGUE. ELLE AURAIT DU ÉTUDIER PLUS, METTRE PLUS D'EFFORT, CONSULTER LES PROFESSEURS DÈS QUE QUELQUE CHOSE N'ALLAIT PAS.

SESSION 3 - CHANGEMENT DE PROGRAMME, EN SOINS INFIRMIERS, MOINS DE PERSONNES DANS LE PROGRAMME, MEILLEUR ENVIRONNEMENT (LA « GANG » EST MEILLEURE), MEILLEUR ENCADREMENT EN SOINS, L'ADAPTATION S'EST PRODUIT À LA 3E SESSION, A LAISSÉ SON EMPLOI POUR CETTE SESSION.

F5 SESSION 2 - MÊME PROGRAMME MAIS PEU D'INTÉRÊT, SON ORIENTATION PAS CLAIRE, RETRAIT DE CES COURS SPÉCIFIQUES SOUS LES CONSEILS DES PROFESSEURS, AUCUNE MODIFICATION DE COMPORTEMENT OU D'ADAPTATION NOTÉS, SOMATISATION POSSIBLE DURANT CETTE SESSION CAR ELLE A ÉTÉ TRÈS MALADE, TOUSSAIT DURANT LES COURS, DÉRANGEAIT, ELLE SORTAIT, AVAIT DES ABSENCES, A FAIT BEAUCOUP DE VISITES DANS DIFFÉRENTES CLINIQUES SANS OBTENIR DE

DIAGNOSTIQUE, JUSQU'À CE QU'ON LUI DISE QU'ELLE SOUFFRAIT D'ASTHME, ELLE RESTAIT À LA MAISON, SE LAISSAIT ALLER ET NE SAIT PAS POURQUOI, ELLE A ABANDONNÉ PROGRESSIVEMENT LES COURS. SELON ELLE, ELLE AURAIT DU ÉTUDIER PLUS, TRAVAILLER PLUS, MAIS ELLE NE L'À PAS FAIT. SA CAPACITÉ D'AUTO ANALYSE EST PLUS OU MOINS ÉLEVÉE.

SESSION 3 -SANS EMPLOI , N'EST PAS AUX ÉTUDES, ORIENTATION TOUJOURS PAS CLAIRE, À LA RECHERCHE D'UN EMPLOI, VIT SEULE EN APPARTEMENT, SANS SUPPORT PARENTAL.

GROUPE 2 GARÇONS : CAUSES

G1 LIBERTÉ, LE PLAISIR, FAIRE DES NOUVELLES CONNAISSANCES, CROYANCE EN LA FACILITÉ, SAUF QU'AU COLLÉGIAL TRAVAUX PLUS DURS, PLUS DE TRAVAIL, PLUS DE TRAVAIL À LA MAISON, EXAMENS PLUS DIFFICILES, CONSOMMATION DE « POT » AU CÉGEP, ALCOOL LE SOIR, LES WEEK-END, ABSENCES AU COURS FRÉQUENTES, RELATIONS DIFFICILES AVEC LES PROFESSEURS (PROBLÈME IMPORTANT), CONFLITS FRÉQUENTS (DIFFICULTÉ AVEC L'AUTORITÉ POSSIBLE), IL S'EST LAISSÉ ALLER.

G2 CONSOMMAIT BEAUCOUP DE CANNABIS, ORIENTÉ VERS LE PLAISIR, LA LIBERTÉ, S'AMUSER, EXPÉRIMENTER, CÔTÉ SOCIAL TRÈS IMPORTANT, AU DÉBUT DE LA SESSION ÉTAIT TRÈS MOTIVÉ, SAUF QU'IL FUMAIT RÉGULIÈREMENT, SE LAISSAIT ALLER, INFLUENCE DU GROUPE, MAIS CONSENTANT, LES COURS DEMANDAIENT DES EFFORTS, S'EN FOUTAIT, ÉTAIT MOTIVÉ MAIS NE FAISAIT PAS D'EFFORTS, DIFFICULTÉ À FAIRE L'ÉQUILIBRE ENTRE LE SOCIAL ET LES ÉTUDES, SON ORIENTATION ÉTAIT TRÈS CLAIRE DEPUIS LE SECONDAIRE III.

G3 CERTAINS LUI AVAIENT DIT QUE LE CÉGEP S'ÉTAIT FACILE, D'AUTRES DIFFICILE, POUR LUI LE CÉGEP S'ÉTAIT UNE LIBÉRATION NOUVELLE, LE PLAISIR, LES PARTYS, LE DIVERTISSEMENT, AU DÉBUT, ÉTAIT MOTIVÉ ET À DATE DANS LES TRAVAUX, ENSUITE C'ÉTAIT TROP, IL S'EST DÉCOURAGÉ, AVAIT PERDU DU TERRAIN, N'ÉTU DIAIT PAS, A EU DES CONFLITS AVEC DES PROFESSEURS, LES PROFESSEURS ÉTAIENT DISTANTS, IL N'Y AVAIT PAS D'ÉCHANGE, ÉTAIT DÉÇU, C'ÉTAIT TROP DE TRAVAIL, A LÂCHÉ DES COURS VERS LA 12E SEMAINES.

G4 SOCIALEMENT TRÈS BIEN, PLEIN D'AMIS, AU DÉBUT MOTIVÉ, AIMAIT ÇA, SAUF QUE LA MÉTHODE D'APPRENDRE ÉTAIT INADÉQUATE, IL Y AVAIT TROP D'ÉCRITURE, L'INFORMATION S'ACCUMULAIT, MAIS IL NE LA « GARDAIT » PAS, IL NE PRATIQUAIT PAS ASSEZ, IL S'EN EST RENDU COMPTE TROP TARD IMPOSSIBLE DE SE RATTRAPER, NE VOULAIT PAS PASSER « JUSTE », IL VOULAIT AVOIR LES CONNAISSANCES (ORIENTATION N'A PAS ÉTÉ REMISE EN QUESTION), HORAIRE TROP CHARGÉ, TROP DE DEVOIRS, TROP DE PAR CŒUR, PAS CAPABLE D'ASSUMER, PROFESSEURS AVAIENT AVERTI MAIS IL N'ÉTAIT PAS PRÊTS À ASSUMER, PAS HABITUÉ À FAIRE D'EFFORTS, IL N'AVAIT PAS UNE BONNE MÉTHODE DE TRAVAIL, SURTOUT EN MATH AVAIT BESOIN DE QUELQU'UN POUR TOUT LUI EXPLIQUER, IL MANQUAIT DE TEMPS POUR ALLER VOIR LES PROFESSEURS, SOUVENT IL Y AVAIT UNE FILE D'ATTENTE TROP LONGUE À LEUR BUREAU.

G5 LIBERTÉ, PAS OBLIGÉ DE FAIRE LES DEVOIRS, MAIS S'APERÇOIT QUE SI LES DEVOIRS SONT FAITS TU RÉUSSIS, ABSENCE AUX COURS, 1RE PÉRIODE THÉORIE, 2E PÉRIODE LES EXERCICES, PEUT LES FAIRE À LA MAISON SAUF QUE LE PROFESSEUR N'EST PLUS LÀ POUR AIDER, A ACCUMULÉ DU RETARD, PEUR D'ALLER VOIR LES PROFESSEURS, LES HORAIRES SONT DIFFÉRENTS AU COLLÈGE, CHAQUE SOIR, N'ARRIVE PAS À LA MÊME HEURE CHEZ VOUS, JOURNÉES LONGUES, LE SOIR ÉCŒURÉ, PAS LE GOÛT D'ÉTU DIER, FATIGUÉ, SELON LUI, IL S'EST BIEN ADAPTÉ PARCE QU'IL A RENCONTRÉ DU MONDE, IL EST MOINS GÊNÉ, MOINS DE CRAINTE, AIDE À INTÉGRER.

GRUPE 2 GARÇONS : ADAPTATIONS

G1 SESSION 2 - AU DÉBUT MOTIVÉ, IL PRENAIT DES NOTES, FAISAIT LES DEVOIRS, AIMAIT LA MATIÈRE, RETRAIT DE COURS POUR TRAVAILLER (ÉDUCATION PHYSIQUE ET FRANÇAIS), POUR AVOIR PLUS DE TEMPS, IL N'AVAIT PAS ENVIE D'ALLER À SES COURS, A COMMENCÉ À SE DÉCOURAGER QUAND IL A EU DES ÉCHECS EN MATHÉMATIQUES, CONFLIT AVEC UN PROFESSEUR QU'IL AVAIT EU À LA SESSION PRÉCÉDENTE ET QU'IL AVAIT ENCORE COMME ENSEIGNANT À SA DEUXIÈME SESSION, EN FAIT, SON COMPORTEMENT A PEU CHANGÉ, SAUF AU DÉBUT DE LA SESSION, IL N'ALLAIT PAS AU COURS, ET FUMAIT DU CANNABIS RÉGULIÈREMENT, SON ORIENTATION N'EST PAS CLAIRE.

SESSION 3 - IL TRAVAILLE À TEMPS PLEIN, ÉJECTÉ DU COLLÈGE À CAUSE DE SES ÉCHECS, CONSOMME ENCORE RÉGULIÈREMENT DU CANNABIS ET D'AUTRES DROGUES PLUS DURES (PAR EXEMPLE : HASCHISCH ET AUTRES).

G2 SESSION 2 - A RÉDUIT LE NOMBRE D'HEURES DE COURS, OCCASION DE SE CONSACRER À SES ÉTUDES, AU DÉBUT TRÈS MOTIVÉ, IL S'EST BEAUCOUP CONSACRÉ À SES ÉTUDES, SAUF QUE... LIBERTÉ ET CANNABIS L'ONT BEAUCOUP INFLUENCÉS, IL A ARRÊTÉ DE FUMER PENDANT DEUX OU TROIS SEMAINES D'ÉCOLE, IL CONSOMMAIT LA FIN DE SEMAINE, PLUS ÇA ALLAIT DANS LA SESSION, PLUS ÇA LE DÉRANGEAIT PARCE QU'IL CONSOMMAIT ENCORE, IL VEUT ALLER À L'UNIVERSITÉ (MAIS IGNORE CE QU'EST LA COTE R).

SESSION 3 - ÉTUDIE DANS LE MÊME PROGRAMME DEPUIS LE DÉBUT DE SES ÉTUDES

G3 AU DÉBUT À DATE, GOÛT DE RÉUSSIR, PEUR DE DÉCEVOIR SA MÈRE, FAISAIT LES TRAVAUX, IL SORTAIT ET SE DIVERTISSAIT (UNE À TROIS FOIS PAR SEMAINE), TOUT ALLAIT BIEN MAIS IL PRENAIT DU RECUL, LE TRAVAIL S'ACCUMULAIT LENTEMENT, PAS CAPABLE DE FOURNIR L'EFFORT, C'ÉTAIT TROP POUR LUI, LES SOIRS DE SEMAINE IL NE TRAVAILLAIT PAS, IL ÉCOUTAIT BEAUCOUP DE TÉLÉVISION, IL ÉTUDIAIT AU CÉGEP PENDANT SES HEURES LIBRES, PARFOIS IL RESTAIT BLOQUÉ SUR UN ASPECT DE LA MATIÈRE MAIS IL N'AVAIT PERSONNE A QUI DEMANDER DE L'AIDE, IL DOUTAIT DE SA COMPRÉHENSION, IL SE SENTAIT SEUL.

SESSION 3 - IL TRAVAILLE À TEMPS PLEIN, A ÉTÉ RENVOYÉ À CAUSE DE SES ÉCHECS, EST TRÈS DÉÇU DE SON EXPÉRIENCE COLLÉGIALE, AIMERAIT REVENIR AUX ÉTUDES DANS UN AUTRE PROGRAMME, FAIT UN TRAVAIL QUI LUI DÉPLAIT ÉNORMÉMENT ET QUI SELON LUI EST EN DESSOUS DE SES CAPACITÉS INTELLECTUELLES.

G4 AVAIT L'INTENTION DE RÉUSSIR, S'ÉTAIT FIXÉ UN BUT MAIS NE L'A PAS ATTEINT, CONFLIT AVEC UN PROFESSEUR, SELON LUI IL S'AGIT D'UN PROFESSEUR PAS MOTIVÉ, QUI N'A PAS DE CONTACT AVEC SES ÉLÈVES (IL EST DÉÇU), CETTE ATTITUDE INFLUENCE SES PROPRES RÉSULTATS, EN MATHÉMATIQUES, IL N'AVAIT PAS UN BONNE MÉTHODE DE TRAVAIL, IL AURAIT EU BESOIN DE QUELQU'UN À PROXIMITÉ POUR L'AIDER, LE TEMPS LUI MANQUAIT POUR ALLER AU BUREAU DU PROFESSEUR ET DEMANDER DES EXPLICATIONS, IL RESTAIT BLOQUÉ, LE RYTHME DU COURS ÉTAIT TROP RAPIDE, UN MODULE APRÈS L'AUTRE, PAS LE TEMPS DE COMPRENDRE, TROP INTENSIF POUR LUI, AURAIT DÛ PASSER SES SOIRÉES DANS LES LIVRES, IL AVAIT TROP À RATTRAPER, AVAIT UN TRAVAIL D'APPOINT POUR PLUSIEURS HEURES PAR SEMAINE. CET ÉLÈVE NE SEMBLE PAS AVOIR FAIT D'ADAPTATION PARTICULIÈRE POUR RÉUSSIR SES COURS À LA DEUXIÈME SESSION.

SESSION 3 IL TRAVAILLE À TEMPS PLEIN, A ÉTÉ RENVOYÉ À CAUSE DE SES ÉCHECS SCOLAIRES.

G5 SESSION 2 - A RÉDUIT LE NOMBRE D'HEURES DE COURS, IL A UN TRAVAIL D'APPOINT MAIS IL FAIT PAS PLUS DE 15 HEURES PAR SEMAINE, SELON LUI IL AVAIT UN MEILLEUR HORAIRE, IL AVAIT LES MÊMES PROFESSEURS, IL ÉTAIT PLUS FAMILIER AVEC LA MATIÈRE, PLUS SÛR DE LUI, MOINS GÊNÉ, IL SAVAIT À QUOI S'ATTENDRE, IL NE DIT RIEN SUR LES CHANGEMENTS RÉELS DE COMPORTEMENT QU'IL A NOTÉ, SA CAPACITÉ D'ANALYSE SEMBLE LIMITÉE (OU IL EST INTIMIDÉ PAR L'ENTREVUE). IL SEMBLE AVOIR RÉALISÉ QU'IL FALLAIT ASSISTER AUX COURS, FAIRE LES TRAVAUX, TOUT DE SUITE, CONSULTER LES PROFESSEURS AU BESOIN, TROP GÊNÉ POUR LE FAIRE À LA PREMIÈRE SESSION.

SESSION 3 - ÉTUDIE DANS LE MÊME PROGRAMME DEPUIS LE DÉBUT DE SES ÉTUDES, CEPENDANT, SE QUESTIONNE SUR LE BIEN FONDÉ DE SON CHOIX.

GRUPE 3
FILLE : CAUSES

F1 PROFESSEUR NE SONT PAS ATTENTIFS AUX BESOINS DES ÉLÈVES, ILS NE SONT PAS DISPONIBLES AU MOMENT OÙ TOI TU PEUX, PROFESSEURS TOLÈRENT TROP L'INDISCIPLINE, ILS FONT DU FAVORITISME, DIFFICULTÉ À COMPRENDRE DANS LES COURS, LES PROFESSEURS DEVRAIENT EXPLIQUER MIEUX, ELLE DIT AVOIR TOUJOURS EU DE MAUVAISES RELATIONS AVEC SES PROFESSEURS, LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DEVRAIENT ÊTRE PLUS CLAIRS, ELLE TRAVAILLAIT BEAUCOUP À L'EXTÉRIEUR MAIS ELLE A QUITTÉ SON EMPLOI POUR MIEUX ÉTUDIER, ELLE NE COMPREND PAS POURQUOI ELLE ÉCHOUE, ELLE FAISAIT TOUT CE QUE LES PROFESSEURS DEMANDAIENT, ELLE TRAVAILLAIT DANS SES LIVRES TOUS LES SOIRS

GRUPE 3
FILLE : ADAPTATIONS

F1 SESSION 2 - TROP CHARGÉE, PAS MOTIVÉE, LÂCHÉ LES COURS UN APRÈS L'AUTRE, A LÂCHÉ MAIS NE PEUT DIRE EXACTEMENT POURQUOI, ELLE N'ÉTAIT PLUS CAPABLE, SES PARENTS ONT ÉTÉ MALADES TOUS LES DEUX DURANT LA SESSION ET ON DU ÊTRE HOSPITALISÉS, ENSUITE SES RÉSULTATS SCOLAIRES ONT CHUTÉ, ÉTANT DONNÉ QU'ELLE AVAIT TROP D'ABSENCES ELLE A ABANDONNÉ. L'ÉLÈVE NE SEMBLE PAS AVOIR FAIT DE MODIFICATION DE COMPORTEMENT. ELLE NE SAIT PAS EXACTEMENT CE QUI S'EST PASSÉ. ELLE AVAIT UNE VAGUE INTENTION DE REVENIR AUX ÉTUDES PLUS TARD.

SESSION 3 - ELLE FAIT UN DEP

GROUPE 3 GARÇONS : CAUSES

G1 N'ÉTAIT PAS MOTIVÉ, ÉTUDIAIT EN RIEN (PROGRAMME D'ACCUEIL ET INTÉGRATION), MENAIT À RIEN, ÉTAIT ABSENT AUX COURS, S'EN FOUTAIS, N'AVAIT PAS DE VOLONTÉ, IL S'EN ALLAIT VERS UN ÉCHEC EN MATHÉMATIQUES, CE QUI REMETTAIT EN QUESTION SON PROJET D'ORIENTATION QUI POURTANT ÉTAIT CLAIR, CELA L'A DÉMOTIVÉ, CEPENDANT D'UN AUTRE CÔTÉ IL AIMAIT LA MUSIQUE ET ENVISAGEAIT PEUT-ÊTRE UNE CARRIÈRE DANS CE DOMAINE (CONFUSION AU NIVEAU DE L'ORIENTATION), IL ÉTAIT INSOUCIANT, VOULAIT AVOIR DU FUN, FAIRE LE PARTY, IL AVOUE N'AVOIR RIEN FAIT POUR RÉUSSIR.

G2 IL RAPPORTE QU'AU SECONDAIRE IL A EU DES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT, IL A ÉTÉ MIS À LA PORTE, EN DÉBUT DE SESSION AU CÉGEP, IL PENSAIT AIMER SON PROGRAMME MAIS NE L'AIMAIT PAS, N'AIMAIT PAS NON PLUS LES COURS DE PHILOSOPHIE, FRANÇAIS ET MATHÉMATIQUE, ÉTAIT DÉÇU, PENSAIT ARRIVER AU CÉGEP ET FAIRE VRAIMENT CE QU'IL AIMAIT FAIRE, PENSAIT RÉUSSIR AU COLLÉGIAL COMME AU SECONDAIRE, ÉCOUTER EN CLASSE, ET NE RIEN FAIRE LE SOIR, IL FALLAIT METTRE PLUS D'EFFORTS, MAIS IL N'ÉTAIT PAS PRÊT PERSONNELLEMENT À RÉUSSIR, PAS PRÊT À ÉTUDIER PLUS, LE SOIR, IL ÉTAIT FATIGUÉ, IL EST ALLÉ AU COURS JUSQU'À LA MI-OCTOBRE, ENSUITE IL A MANQUÉ BEAUCOUP DE COURS, IL S'EST RENDU COMPTE QUE ÇA NE MARCHAIT PLUS, IL N'AVAIT PAS ASSEZ DE TEMPS LA FIN DE SEMAINE POUR SE RATTRAPER, IL AVAIT PLEIN D'AUTRES ACTIVITÉS : SA BLONDE, INTERNET, LES SORTIES, ETC. IL DIT QU'AU DÉBUT DE LA SESSION C'EST TRANQUILLE, ENSUITE, ÇA COMMENCE À ALLER VITE TOUT D'UN COUP, LES COURS SONT DURS, IL ÉTAIT TROP TARD POUR RETIRER DES COURS, IL N'AVAIT PAS ASSEZ DE TEMPS POUR ÉTUDIER, IL A EU DES CONFLITS AVEC LES PROFESSEURS. IL AVAIT AUTRE CHOSE À FAIRE QUE D'ÉTUDIER, IL FALLAIT QU'IL VIVE SA VIE.

G3 AU DÉBUT IL ÉTAIT MOTIVÉ, IL AIMAIT ÇA, MAIS C'ÉTAIT DUR, IL SE DIT PARESSEUX, IL NE TRAVAILLE PAS BEAUCOUP, AU CÉGEP, IL Y A BEAUCOUP DE TRAVAUX À FAIRE, IL ÉTAIT EN RETARD, IL S'EST DÉCOURAGÉ, IL DIT QU'IL ÉTAIT MAL PRÉPARÉ À TRAVAILLER, IL N'ALLAIT PAS TOUJOURS AUX COURS ET IL MANQUAIT DE LA MATIÈRE, IL TRAVAILLAIT DE NUIT ET ARRIVAIT SOUVENT EN RETARD AUX COURS, SOUVENT IL RESTAIT À LA CAFÉTÉRIA AVEC UN AMI ALORS QUE LES AUTRES ALLAIENT À LEURS COURS (EFFET D'ENTRAÎNEMENT ?). L'ÉLÈVE NE COMPREND PAS POURQUOI IL SE DÉCOURAGE AINSI, IL DIT QU'IL RÉUSSIRAIT S'IL SAVAIT COMMENT SE MOTIVER, IL N'A PAS UNE IDÉE CLAIRE DE SON ORIENTATION.

G4 LES COURS THÉORIQUES ÇA NE RENTRAIT PAS, LA PRATIQUE ÇA ALLAIT BIEN, IL NE CONNAISSAIT PAS LES ORDINATEURS ALORS QUE DANS SON PROGRAMME, IL Y AVAIT BEAUCOUP DE CHOSES À FAIRE AVEC L'ORDINATEUR, ÇA L'ÉNERVAIT, AU COLLÉGIAL, C'EST DUR, LES COURS SONT COMPLIQUÉS, IL NE S'ATTENDAIT PAS À CE NIVEAU DE COMPLEXITÉ, AU SECONDAIRE C'ÉTAIT FACILE, IL N'ÉTUDIAIT PAS ET ÇA RENTRAIT QUAND MÊME, IL A MANQUÉ DES COURS, MAIS IL FAISAIT LES DEVOIRS QUAND MÊME SAUF QU'À UN MOMENT IL S'EST SENTI PERDU, IL N'AVAIT PAS LE TEMPS DE FAIRE LES AFFAIRES DIFFICILES, DE RENCONTRER LES PROFESSEURS, EN MATHÉMATIQUES, IL N'ÉTAIT PAS CAPABLE DE FAIRE LES DEVOIRS CHEZ LUI LE SOIR, IL AIMAIT L'ATMOSPHÈRE DANS SA TECHNIQUE, AVOIR DU FUN DANS LES LABORATOIRES, IL VOULAIT FAIRE LE PARTY, PRENDRE DES « BROSSES ». IL AVOUE N'AVOIR JAMAIS AIMÉ ÉTUDIER ET IL N'EST PAS CAPABLE D'ALLER À SES COURS ET LE SOIR DE TRAVAILLER ENCORE DANS SES LIVRES.

QU'IL FAUT FAIRE CE QUE LES PROFESSEURS DEMANDENT, SI ON A BESOIN D'AIDE ALLER LES VOIR,
POSER DES QUESTIONS EN CLASSE, AU CÉGEP, IL FAUT METTRE PLUS D'EFFORTS, ON EST PLUS LIBRE,
C'EST PLUS FACILE À GÉRER.

SESSION 2 MÊME PROGRAMME

SESSION 3 MÊME PROGRAMME

GROUPE 3 GARÇONS : ADAPTATIONS

G1 SESSION 2 S'EST PASSÉE DE LA MÊME MANIÈRE QUE LA PREMIÈRE, IL A PRIS CONSCIENCE DE SON MANQUE D'INTÉRÊT, N'ALLAIT PAS AUX COURS, NE FAISAIT PAS LES TRAVAUX, IL AVAIT DE LA PRESSION DE LA PART DE SES PARENTS À RESTER À L'ÉCOLE, MAIS IL N'AVAIT PAS L'ARGENT POUR PAYER LES TAXES À L'ÉCHEC, SES PARENTS NE VOULAIENT PAS PAYER, IL A EU UN CONFLIT AVEC UN PROFESSEUR QU'IL AVAIT EU À LA SESSION PRÉCÉDENTE, CELA L'A DÉCOURAGÉ, C'ÉTAIT UN COURS OBLIGATOIRE, IL A ABANDONNÉ LES COURS APRÈS LA DATE LIMITE DE RETRAIT. IL AVOUE N'AVOIR JAMAIS AIMÉ ÇA ÉTUDIER. IL ALLAIT À L'ÉCOLE POUR AVOIR SON SECONDAIRE V ET S'AMUSER AVEC SES CHUMS, IL AIME MIEUX ÇA QUE D'ALLER TRAVAILLER.

SESSION 3 À LA RECHERCHE D'UN EMPLOI, IL EST CONFUS PAR RAPPORT À SON ORIENTATION ET S'INTÉRESSE TOUJOURS À LA MUSIQUE.

G2 SESSION 2 IL A CHANGÉ DE PROGRAMME, IL A RETIRÉ DES COURS POUR AVOIR UN HORAIRE PLUS LÉGER, IL TROUVAIT CE PROGRAMME ENCORE MOINS INTÉRESSANT, IL S'ATTENDAIT À CE QUE CE SOIT PLUS FACILE, IL AVAIT DE LA DIFFICULTÉ À ÉCOUTER, C'ÉTAIT TROP PLAT, IL A RÉALISÉ À UN MOMENT QU'IL PERDAIT SON TEMPS, CE QU'IL VOULAIT C'EST ALLER SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL LE PLUS TÔT POSSIBLE, IL A EU DES PROBLÈMES D'AUTO, IL AVAIT BESOIN DE TRAVAILLER POUR PAYER SA VOITURE, SES PARENTS NE L'AIDAIENT PAS FINANCIÈREMENT, IL A ABANDONNÉ L'ÉCOLE ET IL A TROUVÉ UN TRAVAIL.

SESSION 3 IL TRAVAILLE À TEMPS PLEIN, VEUT FAIRE UNE AEC MAIS DOIT TROUVER ASSEZ D'ARGENT POUR S'Y INSCRIRE.

G3 AU DÉBUT IL A FAIT UN EFFORT, IL ÉTAIT MOINS EN RETARD AUX COURS, IL DIT AVOIR FAIT UN EFFORT, À L'IMPRESSIION QU'IL AVAIT DE MEILLEURES NOTES, EN MATHÉMATIQUES C'EST DEVENU TROP DUR, ÇA ALLAIT TROP LOIN, IL N'ÉTAIT PAS CAPABLE, À UN MOMENT IL S'EST DIT « JE SUIS TANNÉ LÀ ». IL NE SAIT PAS CE QUI C'EST PASSÉ, NI EXACTEMENT POURQUOI IL A LÂCHÉ, L'ANALYSE QU'IL FAIT DE SA SITUATION EST CONFUSE, IL N'A PAS BEAUCOUP RÉFLÉCHI.

SESSION 3 IL EST À LA RECHERCHE D'UN TRAVAIL, IL A FAIT UNE DEMANDE DANS UN DEP, IL A ÉTÉ CONVOQUÉ À L'ENTREVUE MAIS N'Y EST PAS ALLÉ, ÇA NE LUI TENTAIT PAS.

G4 SESSION 2 IL A ABANDONNÉ APRÈS DEUX À TROIS SEMAINES, IL N'AIMAIT PAS ÉTUDIER, IL VENAIT POUR LES « CHUMS », IL A EU UN CONFLIT AVEC UN PROFESSEUR, IL S'EST DÉCOURAGÉ, IL ÉTAIT « TANNÉ ».

SESSION 3 IL TRAVAILLE À TEMPS PLEIN, IL NE SAIT PAS CE QU'IL VEUT FAIRE DANS LA VIE DEPUIS QU'IL A LAISSÉ L'ÉCOLE, IL SE POSE BEAUCOUP DE QUESTIONS SUR DIFFÉRENTES POSSIBILITÉS.

GRUPE 4 FILLES

F1 AU DÉBUT ELLE ÉTAIT STRESSÉE, PEUR DE L'INCONNU, ELLE AVAIT DE L'INTÉRÊT POUR LES COURS, ELLE DIT QU'ELLE AVAIT L'HABITUDE DE S'ORGANISER PARCE QU'ELLE TRAVAILLE EN PLUS D'ALLER À L'ÉCOLE, ELLE FAIT LES TRAVAUX AU FUR ET À MESURE, ELLE UTILISE LES PÉRIODES LIBRES, ELLE VEUT RÉUSSIR (OBJECTIF DE PERFORMANCE), ELLE SE SENT COUPABLE SI ELLE NE PASSE PAS ASSEZ DE TEMPS À SES ÉTUDES, ELLE A EU RECOURS À L'AIDE DE SES PAIRS DANS LES COURS OÙ ELLE A EU DES DIFFICULTÉS, ELLE A CONSULTÉ LES PROFESSEURS AU BESOIN.

SESSION 2 MÊME PROGRAMME

SESSION 3 MÊME PROGRAMME

F2 AU DÉBUT ELLE ÉTAIT ANXIEUSE, ELLE AVAIT DÉJÀ EU DES DIFFICULTÉS AU PRIMAIRE, MAIS SES PARENTS L'AVAIENT AIDÉE, AU CÉGEP, ELLE A GARDÉ LES MÊMES HABITUDES DE TRAVAIL QU'AU SECONDAIRE, ELLE N'A PAS ÉTUDIÉ PLUS, ELLE ÉTAIT HABITUÉE D'ÉTUDIER, ELLE A MÊME ÉTÉ SURPRISE DE SES NOTES AU COLLÉGIAL, ELLE DIT AVOIR ÉTÉ PRÉPARÉE PAR SON ÉCOLE SECONDAIRE, ELLE AVAIT DÉJÀ DES HABITUDES DE TRAVAIL, ELLE ÉTAIT STRESSÉE AU DÉBUT, C'ÉTAIT L'INCONNU, ELLE AIMAIT LES COURS ET L'ATMOSPHÈRE DANS SA TECHNIQUE ÉTAIT TRÈS PLAISANTE PLUS QU'AU SECONDAIRE, IL Y AVAIT BEAUCOUP DE TRAVAIL À FAIRE, SURTOUT EN FIN DE SESSION, IL FAUT SUIVRE LES INSTRUCTIONS DES PROFESSEURS POUR RÉUSSIR, POUR ELLE C'EST IMPORTANT DE FINIR SON DEC EN 3 ANS.

SESSION 2 MÊME PROGRAMME

SESSION 3 MÊME PROGRAMME

F3 BEAUCOUP DE STRESS AU DÉBUT, ELLE S'ATTENDAIT AU PIRE AU COLLÉGIAL, ON L'AVAIT AVERTI QUE C'ÉTAIT DUR AU COLLÉGIAL, ELLE VISAIT 90% (OBJECTIF DE PERFORMANCE), IL FAILLAIT TOUT APPRENDRE VITE, IL Y AVAIT BEAUCOUP DE TRAVAIL LE SOIR, ELLE TROUVAIT LES JOURNÉES ÉPUI SANTES, LES COURS LONGS, DEVAIT ÉCOUTER, ÊTRE ATTENTIVE, SELON ELLE TOUT LE MONDE EST CAPABLE DE RÉUSSIR, IL S'AGIT DE FAIRE LES TRAVAUX, DANS CE CAS ON A DES BONNES NOTES, COMME IL Y AVAIT BEAUCOUP DE TRAVAUX ELLE A DÉCIDÉ DE FAIRE SON DEC EN QUATRE ANS, ELLE ÉTAIT TRÈS FATIGUÉE LES SOIRS DE SEMAINE, ELLE AVAIT BESOIN DE RELAXER, DE REGARDER LA TÉLÉVISION.

SESSION 2 MÊME PROGRAMME MAIS ÉTALER LE DEC EN 4ANS

SESSION 3 MÊME PROGRAMME

F4 S'ATTENDAIT À CE QUE SE SOIT TRÈS DIFFICILE, MAIS CE N'EST PAS LE CAS, ELLE ÉTAIT MATURE, ELLE VOULAIT PLUS QU'ALLER AU COURS, ELLE VOULAIT S'IMPLIQUER, ELLE N'AVAIT PAS BESOIN DES PROFESSEURS QUI TRÂINENT EN ARRIÈRE (ELLE TROUVE QUE LES PROFESSEURS SONT LENTS PARFOIS...), ELLE AVAIT HÂTE DE FAIRE DES CHOSES SÉRIEUSES, AU SECONDAIRE C'ÉTAIT TROP BÉBÉ, EN ARRIVANT AU CÉGEP ELLE VOULAIT RÉUSSIR (OBJECTIF DE PERFORMANCE) VISAIT UN PROGRAMME UNIVERSITAIRE CONTINGENTÉ, DONC ELLE VÉRIFAIT SES NOTES, CALCULAIT SON ÉCART À LA MOYENNE, ELLE METTAIT LE NOMBRE D'HEURES NÉCESSAIRE POUR RÉUSSIR.

SESSION 2 MÊME PROGRAMME, MAIS TROP D'HEURES, VRAIMENT DIFFICILE, HÂTE D'ARRIVER À LA FIN.

SESSION 3 MÊME PROGRAMME SESSION PLUS FACILE MOINS DE COURS DANS LA GRILLE DU PROGRAMME.

F5 ELLE AVAIT ÉTÉ PRÉPARÉE PAR SON ÉCOLE SECONDAIRE, ELLE AVAIT DÉJÀ DES HABITUDES DE TRAVAIL, ELLE ÉTAIT STRESSÉE AU DÉBUT, C'ÉTAIT L'INCONNU, ELLE AIMAIT LES COURS ET L'ATMOSPHÈRE DANS SA TECHNIQUE ÉTAIT TRÈS PLAISANTE PLUS QU'AU SECONDAIRE, IL Y AVAIT BEAUCOUP DE TRAVAIL À FAIRE, SURTOUT EN FIN DE SESSION, IL FAUT SUIVRE LES INSTRUCTIONS DES PROFESSEURS POUR RÉUSSIR, POUR ELLE, C'EST IMPORTANT DE FINIR SON DEC EN TROIS ANS.

SESSION 2 MÊME PROGRAMME

SESSION 3 MÊME PROGRAMME

GROUPE 4 GARÇONS

G1 IL A DÛ S'ADAPTER AU NOUVEAU MILIEU, SE FAIRE DES NOUVEAUX AMIS, PENSER À SA TENUE VESTIMENTAIRE, IL ÉTAIT HABITUÉ À UN UNIFORME, C'ÉTAIT LA LIBERTÉ, AU SECONDAIRE IL SE SENTAIT ENCHAÎNÉ, DOIT GÉRER SON HORAIRE, UN RETARD S'EST PAS LA FIN DU MONDE, VOULAIT CHANGER DE PROGRAMME DÈS LE DÉBUT DE LA SESSION, MAIS CE N'ÉTAIT PAS POSSIBLE, IL N'ÉTAIT PAS TRÈS MOTIVÉ, LES COURS DU PROGRAMME L'INTÉRESSAIENT UN PEU, AU SECONDAIRE IL ÉTAIT HABITUÉ DE TRAVAILLER FORT, ON L'AVAIT ÉTÉ AVERTI QUE C'ÉTAIT DANGEREUX DE SE LAISSER ALLER, IL Y AVAIT BEAUCOUP D'ÉTUDES, SELON LUI, IL FAUT METTRE LE TEMPS QU'IL FAUT, DANS CE CAS TU RÉUSSIS, IL FAUT METTRE AUTANT DE TEMPS DANS LES MATIÈRES QU'ON N'AIME PAS, IL AVAIT DES OBJECTIFS DE PERFORMANCE, VOULAIT DES NOTES PLUS HAUTES QUE LA MOYENNE.

SESSION 2 CHANGEMENT DE PROGRAMME, UN DEC PRÉUNIVERSITAIRE
SESSION 3 MÊME PROGRAMME QUE LA SESSION 2

G2 ON LUI AVAIT DIT QUE LE COLLÉGIAL C'ÉTAIT DIFFICILE, IL ÉTAIT INQUIET POUR LE FRANÇAIS PARCE QU'IL A TOUJOURS ÉTÉ FAIBLE EN FRANÇAIS, MAIS FINALEMENT C'ÉTAIT PAS SI DIFFICILE, IL FAUT ÊTRE RESPONSABLE AU COLLÉGIAL, SUIVRE LES COURS, ÊTRE ATTENTIF EN CLASSE, FAIRE LES TRAVAUX, C'EST LE SECRET DE LA RÉUSSITE, IL FAUT ORGANISER SON HORAIRE, C'EST UNE DES CHOSES QU'IL A DÛ APPRENDRE À LA PREMIÈRE SESSION, IL A COUPÉ SUR LE TEMPS DE TÉLÉVISION, IL FAUT PLUS TRAVAILLER, IL A EU DES NOTES PLUS ÉLEVÉES QU'AU SECONDAIRE PARCE QU'IL ORGANISE SON TEMPS ET TRAVAILLE PLUS, POUR LUI LE CLIMAT SOCIAL EST IMPORTANT, IL A PLUS D'AMIS QU'AU SECONDAIRE.

SESSION 2 MÊME PROGRAMME
SESSION 3 MÊME PROGRAMME

G3 SES PROFESSEURS DU SECONDAIRE L'AVAIENT INQUIÉTÉ POUR TOUTES SORTES DE CHOSES, C'ÉTAIT PAS SI DIFFICILE QUE CE QU'ON LUI A FAIT CROIRE, IL A DÛ S'ADAPTER A UN NOUVEAU GROUPE D'AMIS, PENSER À SA TENUE VESTIMENTAIRE, IL ÉTAIT EN UNIFORME AVANT, SE TROUVER UN STYLE, AFFIRMER SON IDENTITÉ, C'ÉTAIT AGRÉABLE DE POUVOIR S'EXPRIMER, IL A ÉTÉ REJETÉ PAR CERTAINES PERSONNES DE SON ANCIEN GROUPE (À CAUSE DE SON ORIENTATION SEXUELLE QUI EST AFFIRMÉE), C'ÉTAIT UNE SITUATION DIFFICILE, C'EST UN MILIEU PLUS OUVERT, PLUS LIBRE, IL Y A PLUS DE SORTIES, PLUS D'OCCASIONS, IL A PARTICIPÉ BEAUCOUP AUX ACTIVITÉS DU COLLÉGIAL, POUR LUI C'ÉTAIT UNE PÉRIODE DE PLAISIR, DE DÉCOUVERTES, D'ENGAGEMENT SOCIAL, IL VIVAIT À SAINT-JEAN, C'ÉTAIT UN NOUVEAU MILIEU BEAUCOUP PLUS STIMULANT QUE SON PETIT VILLAGE...IL S'EST BEAUCOUP AMUSÉ MAIS IL N'A PAS ABUSÉ DE SA LIBERTÉ, IL FAUT FAIRE DES CHOIX, SÉLECTIONNER, AU NIVEAU SCOLAIRE, IL SOULIGNE QU'IL FAUT SAVOIR PRENDRE DES NOTES, PARTICIPER EN CLASSE, LES TRAVAUX ONT PLUS D'ENVERGURE, IL FAUT QU'ON Y METTE PLUS D'EFFORTS, LE RYTHME EST DIFFÉRENT (NE PRÉCISE PAS EN QUOI C'EST DIFFÉRENT), IL FAUT S'HABITUER AUX COURS JUSQU'À 5 H 30 LE SOIR, IL AVAIT DES OBJECTIFS DE PERFORMANCE ÉLEVÉS, IL A ÉTÉ SURPRIS DE SES NOTES, DE CONSTATER QUE LES MOYENNES DE GROUPES SONT FAIBLES.

SESSION 2 MÊME PROGRAMME A SOULIGNER QUE CETTE SESSION ÉTAIT SURCHARGÉE SELON LA GRILLE DU PROGRAMME.

SESSION 3 MÊME PROGRAMME

G4 AU DÉBUT, C'ÉTAIT SPÉCIAL À CAUSE DE L'HABILLEMENT, IL A TROUVÉ DIFFICILE DE SE FAIRE DES NOUVEAUX AMIS, IL N'Y A JAMAIS LES MÊMES PERSONNES DANS LA CLASSE, AVEC LE TEMPS, IL S'EN EST FAIT, IL DIT QUE SA MÉTHODE DE TRAVAIL ÉTAIT DÉJÀ DÉVELOPPÉE, IL TRAVAILLE POUR LUI, PAS POUR FAIRE PLAISIR AUX PROFESSEURS, IL AVAIT DES OBJECTIFS ÉLEVÉS EN ARRIVANT AU CÉGEP, IL VOULAIT PROUVER AUX GENS QU'IL ÉTAIT CAPABLE, LA CHARGE DE TRAVAIL ÉTAIT ÉLEVÉE, IL FAUT FAIRE CE QUE LE PROFESSEUR TE DONNE À FAIRE, ALORS À L'EXAMEN C'EST SUPER, AU DÉBUT IL PERDAIT DU TEMPS À TOUT REFAIRE, MAIS À LA LONGUE, QUAND IL COMPRENAIT IL PASSAIT À AUTRE CHOSE, IL DIT AVOIR MIS BEAUCOUP D'EFFORTS DANS SES ÉTUDES, IL A UTILISÉ LES PROFESSEURS COMME PERSONNES RESSOURCES.

SESSION 2 MÊME PROGRAMME MAIS IL SOULIGNE QUE LES COURS ÉTAIENT VRAIMENT PLUS DIFFICILES, MATIÈRE NOUVELLE

SESSION 3 MÊME PROGRAMME

G5 SELON LUI LES PROFESSEURS DU SECONDAIRE FONT PEUR AUX ÉLÈVES, MAIS SELON LUI C'EST PLUS OU MOINS VRAI, AU COLLÉGIAL IL FAUT S'ADAPTER AUX PROFESSEURS RAPIDEMENT, AUX STYLES DIFFÉRENTS, ILS NE CORRIGENT PAS TOUS DE LA MÊME FAÇON, IL FAUT S'HABITUER AUX TRAVAUX LONGS, IL FAUT DÉVELOPPER UNE MÉTHODE DE TRAVAIL, IL FAUT S'ADAPTER À LA LIBERTÉ (PAS OBLIGÉ D'ALLER AUX COURS), IL FAISAIT SES DEVOIRS LE SOIR, À L'ÉCOLE IL PRÉFÉRAIT JASER AVEC SES AMIS, ÇA NE LUI TENTAIT PAS LE JOUR DE FAIRE DES DEVOIRS, IL VOULAIT RÉUSSIR AVEC AU MOINS LA NOTE DE PASSAGE, À L'OCCASION, DURANT LA SESSION, IL ÉTAIT ÉCŒURÉ D'ÉTUDIER, DANS CE CAS IL RÉVISAIT MOINS.

SESSION 2 MÊME PROGRAMME

SESSION 3 MÊME PROGRAMME

ANNEXE G
***Résumé des analyses sur les causes,
les adaptations et l'orientation***

RÉSUMÉ ANALYSES CAUSES : FILLES

GROUPE 1

- F1 Situation particulière (peine d'amour), manque de motivation , pas d'efforts
- F2 Difficultés d'apprentissage, difficultés d'adaptation à un nouveau milieu (élève étrangère), social, liberté
- F3 Difficulté d'apprentissage, fatigue, trop de matière
- F4 Difficultés d'apprentissage, mauvaises méthodes de travail, autres activités nombreuses
- F5 Difficultés d'apprentissage, pas assez d'efforts, situations particulières (problèmes de santé)

GROUPE 2

- F1 Difficultés d'apprentissage, trop de travaux, fatigue, relations avec les professeurs importantes
- F2 Liberté, absences aux cours, situation particulière (conflits avec les parents), pas d'efforts, autres activités nombreuses, mauvaises méthodes de travail
- F3 Liberté, absences aux cours, autres activités nombreuses, social, pas d'efforts, retard dans les études, découragé (persévérance)
- F4 Difficulté à s'adapter, pas de motivation, pas d'efforts, situation particulière (divorce des parents, relations très conflictuelles), fatigue (physique et mentale)
- F5 Pas d'efforts, trop de travaux, travail d'appoint, absences, mauvaise organisation du travail et du temps, retard, découragée (persévérance)

GROUPE 3

- F1 Relations avec les professeurs importantes, difficultés d'apprentissage

RÉSUMÉ ANALYSES CAUSES : GARÇONS

GROUPE 1

- G1 Liberté, absence aux cours, social, croyance en la facilité, travail d'appoint
- G2 Mauvaise orientation, croyance en la facilité, pas d'habitudes de travail, liberté, autres activités nombreuses
- G3 Autres activités nombreuses, croyance en la facilité, pas d'efforts, travail d'appoint, absences aux cours
- G4 Travail d'appoint, croyance en la facilité, liberté, absences aux cours, mauvaise orientation (influencé par des amis)
- G5 Croyance en la facilité, mauvaises habitudes de travail, mauvaise orientation (influencé par des amis)

GROUPE 2

- G1 Liberté, social, le plaisir, croyance en la facilité, consommation, absence aux cours, conflits avec les professeurs
- G2 Consommation, social, plaisir, pas d'efforts, social
- G3 Liberté, plaisir, social, trop de travaux, perte de contrôle, abandon (persévérance), conflits avec les professeurs
- G4 Social, difficultés d'apprentissage, trop de matière, mauvaises habitudes de travail, pas habitué à faire des efforts, difficulté à rencontrer les professeurs (temps)
- G5 Liberté, absence aux cours, pas d'habitudes de travail, accumulé du retard, journée longue, fatigue le soir, social.

GROUPE 3

- G1 Social, liberté, plaisir, absence aux cours, pas d'efforts, pas de motivation
- G2 Mauvaise orientation, déçu du Cégep et des cours, pas d'efforts, pas prêt à étudier, beaucoup d'autres activités, conflits avec les professeurs, pas assez de temps pour étudier, fatigue.
- G3 Absence aux cours, pas d'efforts (paresseux), cumulés du retard, découragé (persévérance), travail d'appoint de nuit, fatigue
- G4 Difficultés à retenir les informations, manquait de connaissances de base, absences, cumulé du retard, découragé (persévérance), social, plaisir

TABLEAU 31 : RÉSULTATS DE LA COMPILATION DES CAUSES POUR LES FILLES

Thèmes	Fréquence	Proportions		
		/11	/10	%
Difficultés d'apprentissage	1F2, 1F3, 3F3, 1F4, 1F5, 1F2, 3F1	7/11	6/10	64 %
Pas d'efforts ou pas assez d'efforts	1F1, 1F5, 2F2, 2F4, 3F5	5/11	4/10	45 %
Situations particulières	1F1, 1F5, 2F2, 2F4	4/11	4/10	36 %
Absences	1F1, 2F2, 2F3	3/11	-3/10	27 %
Trop de matière ou de travaux	1F3, 2F2, 3F5	3/11	-3/10	27%
Social	1F2, 2F3	2/11	2/10	18 %
Fatigue	1F3, 2F4,	2/11	2/10	18 %
Relations avec les professeurs importantes	1F2, 3F1	2/11	2/10	18 %
Autres activités nombreuses	1F4, 2F3	2/11	2/10	18 %
Motivation	1F1, 2F4	2/11	2/10	18 %
Retards, persévérance faible	2F3, 2F5	2/11	2/10	18 %
Difficultés d'adaptation	1F2, 2F4	2/11	2/10	18 %
Liberté	2F2, 2F3	2/11	2/10	18 %
Travail d'appoint	2F5	1/11	- de 1/10	9 %
Mauvaises méthodes de travail	1F4	1/11	- de 1/10	9 %

TABLEAU 32 : RÉSULTATS DE LA COMPILATION DES CAUSES POUR LES GARÇONS

Thèmes	Fréquence	Proportions		
		/14	/10	%
Absences aux cours	1G1, 1G3, 1G4, 2G1, 2G5, 3G1, 3G3, 3G4	8/14	6/10	57 %
Social	1G1, 2G1, 2G2, 2G3, 2G4, 3G5, 3G1, 3G4	8/14	6/10	57 %
Liberté	1G1, 1G2, 1G4, 2G1, 2G3, 2G5, 3G1	7/14	5/10	50 %
Pas d'efforts	1G3, 2G2, 2G4, 3G1, 3G2, 3G3, 3G2	7/14	5/10	50 %
Croyance en la facilité	1G1, 1G2, 1G3, 1G4, 1G5, 2G1	6/14	4/10	43 %
Plaisir	2G1, 2G3, 3G1, 3G4	4/14	3/10	29 %
Retard dans les études, persévérance faible	2G3, 2G5, 3G3, 3G4	4/14	3/10	29 %
Travail d'appoint	1G1, 1G3, 1G4, 3G3	4/14	3/10	29 %
Mauvaise orientation	1G2, 1G4, 1G5, 3G2	4/14	3/10	29 %
Pas d'habitudes de travail	1G2, 1G5, 2G4, 2G5	4/14	3/10	29 %
Autres activités nombreuses	1G2, 1G3, 3G2	3/14	2/10	20 %
Fatigue	2G5, 3G2, 3G3	3/14	2/10	20 %
Conflits avec les professeurs	2G1, 2G3, 3G2	3/14	2/10	20 %
Consommation	2G1, 2G2	2/14	1/10	14 %
Trop de travaux	2G3, 2G4	2/14	1/10	14 %
Difficultés d'apprentissage	2G4, 3G4	2/14	1/10	14 %
Difficultés à rencontrer les professeurs	2G4	1/14	- de 1/10	7 %
Pas de motivation	3G3	1/14	- de 1/10	7 %
Pas assez de temps pour étudier	3G2	1/14	- de 1/10	7 %

GRUPE 1
FILLES : ORIENTATION

- F1 SESSION 1 ORIENTATION PLUS OU MOINS CLAIRE, ELLE VOULAIT UN PROGRAMME SA MÈRE UN AUTRE, ELLE EST ENTRÉE DANS LE PROGRAMME QUE SA MÈRE VOULAIT.
SESSION 2 A CHANGÉ DE PROGRAMME POUR SON CHOIX À ELLE.
SESSION 3
- F2 SESSION 1 ORIENTATION CLAIRE DANS SON DOMAINE, VOULAIT ALLER À L'UNIVERSITÉ, MAIS ÉTANT DONNÉ SES RÉSULTATS À LA PREMIÈRE SESSION ELLE A PEU DE CHANCE D'Y ACCÉDER

SESSION 2 ELLE A CHANGÉ POUR UN PROGRAMME TECHNIQUE (AVAIT PEUR DE DÉCEVOIR SON PÈRE QUI TENAIT À DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES (ADAPTATION À SES CAPACITÉS POSSIBLES)

SESSION 3
- F3 SESSION 1 ORIENTATION CLAIRE, MAIS SES RÉSULTATS DE PREMIÈRE SESSION VONT À L'ENCONTRE DE CE CHOIX (SON CHOIX SEMBLE NON RÉALISTE SELON SES RÉSULTATS) ET L'OBLIGENT À LE REMETTRE EN QUESTION.

SESSION 2 MÊME PROGRAMME ET ELLE CONTINUE À TENIR À SON CHOIX DE CARRIÈRE MÊME SI CELA LUI EST IMPOSSIBLE (DEUIL NON FAIT ?).

SESSION 3
- F4 SESSION 1 ORIENTATION PLUS OU MOINS CLAIRE, ELLE HÉSITAIT ENTRE DEUX CHOIX, MAIS SA MÈRE ÉTAIT PLUS OU MOINS D'ACCORD POUR UN DE SES CHOIX, ELLE EST ALLÉE DANS LE PROGRAMME QUE SA MÈRE PRÉFÉRAIT.

SESSION 2 A PERSÉVÉRÉ DANS LE MÊME PROGRAMME MAIS N'Y TROUVAIT PAS D'INTÉRÊT

SESSION 3 ELLE S'EST INSCRITE DANS LE PROGRAMME DE SON CHOIX.
- F5 SESSION 1 ORIENTATION ASSEZ CLAIRE, AVAIT UN PROJET ASSEZ PRÉCIS

SESSION 2 MÊME PROGRAMME D'ÉTUDE

SESSION 3 FAIT UN DEP (ABANDON DES ÉTUDES COLLÉGIALES)

GROUPE 1
GARÇONS : ORIENTATION

- G1 SESSION 1 ORIENTATION TRÈS CLAIRE DEPUIS LE SECONDAIRE III ET IV
 SESSION 2 MÊME PROGRAMME
 SESSION 3 MÊME PROGRAMME
- G2 SESSION 1 ORIENTATION ASSEZ CLAIRE SAUF QU'ELLE NE CORRESPONDAIT PAS À SES INTÉRÊTS,
 CHANGEMENT SUBIT (SELON LUI), UN PEU D'INFLUENCE PARENTALE
- SESSION 2 CHANGEMENT DE PROGRAMME
- SESSION 3 MÊME PROGRAMME QU'À LA SESSION 2, SON PROJET D'ORIENTATION S'EST PRÉCISÉ
- G3 SESSION 1 ORIENTATION PAS TRÈS CLAIRE, AVAIT UN VAGUE PROJET
- SESSION 2 MÊME PROGRAMME QU'À LA SESSION UN SAUF QU'IL A RÉALISÉ QUE CE N'ÉTAIT PAS
 DANS SON TEMPÉRAMENT
- SESSION 3 A CHANGÉ DE PROGRAMME, A MAINTENANT CERNÉ UN DOMAINE DANS LEQUEL IL A
 PLUSIEURS CHOIX PLUS OU MOINS DÉFINIS.
- G4 SESSION 1 SON ORIENTATION N'ÉTAIT PAS TRÈS CLAIRE, SUIVAIT UN PEU SON GROUPE D'AMIS
- SESSION 2 A FAIT UN CHANGEMENT DE PROGRAMME, NE S'EST PAS FAIT INFLUENCER PAR SES
 AMIS, AVAIT LES RESSOURCES FINANCIÈRES POUR FAIRE DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES ALORS IL
 S'EST INSCRIT DANS UN PROGRAMME PRÉUNIVERSITAIRE
- SESSION 3 MÊME PROGRAMME QUE LA SESSION 2, IL EXPLORE DIFFÉRENTES POSSIBILITÉS,
 MAIS N'A PAS FAIT DE CHOIX PRÉCIS.
- G5 SESSION 1 SON ORIENTATION N'ÉTAIT PAS CLAIRE, AVAIT UNE VAGUE IDÉE DE CE QU'IL
 VOULAIT FAIRE, N'A PAS AIMÉ SON PROGRAMME
- SESSION 2 A CHANGÉ DE PROGRAMME, AVAIT D'AUTRES INTÉRÊTS, A CONSTATÉ QU'IL A DE LA
 FACILITÉ DANS CERTAINS DOMAINES, VEUT L'EXPLOITER.
- SESSION 3 MÊME PROGRAMME QU'EN SESSION 2

GRUPE 2
FILLES :ORIENTATION

- F1 SESSION 1 ORIENTATION ASSEZ CLAIRE, PROFESSION UNIVERSITAIRE, SAUF QU'ELLE N'AIMAIT PAS LE PROGRAMME DANS LEQUEL ELLE ÉTAIT INSCRITE, C'ÉTAIT TROP D'ÉTUDES.
- SESSION 2 A CHANGÉ DE PROGRAMME POUR UN PROGRAMME TECHNIQUE, ELLE VOULAIT ALLER À L'UNIVERSITÉ ENSUITE SAUF QU'ELLE A EU DE LA DIFFICULTÉ AVEC LES MATHÉMATIQUES, C'ÉTAIT TROP DIFFICILE.
- SESSION 3 ELLE A ABANDONNÉ, ELLE TRAVAILLE (SON DOSSIER N'A PAS ÉTÉ FERMÉ)
- F2 SESSION 1 SON ORIENTATION ÉTAIT CLAIRE MAIS ELLE AVAIT BEAUCOUP DE DIFFICULTÉS EN MATHÉMATIQUES, SON INSUCCÈS REMETTAIT EN QUESTION SON CHOIX, IL Y AVAIT UN AUTRE PROGRAMME QUI L'INTÉRESSAIT MAIS ELLE N'Y VOYAIT PAS D'AVENIR, ELLE NE POUVAIT PAS CHANGER DE PROGRAMME POUR LA SESSION SUIVANTE.
- SESSION 2 A ÉTUDIÉ CETTE SESSION DANS LE MÊME PROGRAMME QU'À LA SESSION PRÉCÉDENTE, ELLE AURAIT LAISSÉ LES ÉTUDES POUR UNE SESSION, MAIS SES PARENTS N'ÉTAIENT PAS D'ACCORD.
- SESSION 3 CHANGEMENT DE PROGRAMME, DANS LE PROGRAMME DE SON CHOIX MALGRÉ UN DÉSACCORD AVEC SES PARENTS.
- F3 SESSION1 SON CHOIX D'ORIENTATION N'ÉTAIT PAS TRÈS CLAIR, ELLE A FAIT UN CHOIX DE PROGRAMME QU'ELLE PENSAIT AIMER, SAUF QU'ELLE N'ÉTAIT PAS PRÊTE À CHOISIR UNE CARRIÈRE, N'A PAS MIS ASSEZ D'EFFORTS.
- SESSION 2 EST RESTÉE DANS LE MÊME PROGRAMME, C'EST VRAIMENT CE QU'ELLE VEUT FAIRE SAUF QU'ELLE N'Y A PAS MIS LES EFFORTS QU'ELLE DEVAIT.
- SESSION 3 ELLE TRAVAILLE À TEMPS PLEIN (DOSSIER FERMÉ PAR LE COLLÈGE), SON ORIENTATION N'EST PAS TRÈS CLAIRE.
- F4 SESSION 1 ORIENTATION PLUS OU MOINS CLAIRE, AVAIT PASSÉ DES TESTS AU SECONDAIRE, SES AMIS S'EN ALLAIT DANS CE PROGRAMME, ELLE A DÉCIDÉ D'Y ALLER AUSSI, MAIS IL Y AVAIT UN AUTRE PROGRAMME QUI L'INTÉRESSAIT SAUF QU'ELLE N'ÉTAIT PAS DÉCIDÉE. ELLE A VÉCU UN ÉVÉNEMENT SIGNIFICATIF QUI L'A AMENÉ VERS CE CHOIX.
- SESSION 2 A POURSUIVI DANS LE MÊME PROGRAMME PARCE QU'ELLE NE POUVAIT PAS ENTRER DANS L'AUTRE PROGRAMME QUI L'INTÉRESSAIT.
- SESSION 3 A CHANGÉ DE PROGRAMME, SE SENT PLUS MOTIVÉE.
- F5 SESSION 1 AVAIT ÉTÉ REFUSÉ DANS UN AUTRE PROGRAMME, DANS UN AUTRE COLLÈGE, A FAIT UN CHOIX DE PROGRAMME ICI AU COLLÈGE, MAIS CE N'ÉTAIT PAS VRAIMENT CE QU'ELLE VOULAIT, SELON ELLE AU SECONDAIRE ILS SONT POUSSÉS À FAIRE UN CHOIX RAPIDEMENT, ELLE

A DÉCOUVERT DANS LES COURS QUE CE N'ÉTAIT PAS VRAIMENT LE PROGRAMME QU'ELLE AVAIT CHOISI QUI L'INTÉRESSAIT.

SESSION 2 MÊME PROGRAMME MAIS ELLE N'AVAIT PAS D'INTÉRÊT, ELLE A CONTINUÉ ENTRE AUTRE PARCE QUE LES PROFESSEURS LUI DISAIENT QU'À LA PREMIÈRE SESSION BEAUCOUP LÂCHENT MAIS QUE C'EST À LA DEUXIÈME SESSION QUE ÇA SE PASSE. FINALEMENT, ELLE N'A PAS PLUS AIMÉ ÇA.

SESSION 3 ON A FERMÉ SON DOSSIER, ELLE SE CHERCHE UN EMPLOI, VEUT REVENIR AUX ÉTUDES LA SESSION PROCHAINE DANS UN AUTRE PROGRAMME.

GROUPE 2
GARÇONS : ORIENTATION

- G1 SESSION 1 SON ORIENTATION N'ÉTAIT PAS CLAIRE, IL AVAIT QUELQUES CHOIX, IL VOULAIT FAIRE SES MATHÉMATIQUES CE QUI LUI OUVRIRAIT DES PORTES. IL FAISAIT UNE SESSION DE MISE À NIVEAU.
- SESSION 2 IL FAISAIT ENCORE UNE SESSION DE MISE À NIVEAU ÉTANT DONNÉ QU'IL AVAIT ÉCHOUÉ SES MATHÉMATIQUES.
- SESSION 3 ON A FERMÉ SON DOSSIER, IL TRAVAILLE À TEMPS PLEIN, IL CONSULTE EN CE MOMENT UN CONSEILLER D'ORIENTATION, IL VEUT REVENIR AUX ÉTUDES MAIS VEUT SAVOIR EN QUOI S'EN ALLER.
- G2 SESSION 1 SON CHOIX D'ORIENTATION ÉTAIT CLAIR DEPUIS LE SECONDAIRE
- SESSION 2 MÊME PROGRAMME QUE LA SESSION PRÉCÉDENTE SAUF QU'IL N'AVAIT PAS DE COURS SPÉCIFIQUES ÉTANT DONNÉ QU'IL AVAIT ÉCHOUÉ PLUSIEURS COURS.
- SESSION 3 MÊME QU'AU DÉBUT S'IL A EU DES ÉCHECS, IL EST CONVAINCU DE SON CHOIX.
- G3 SESSION 1 SON ORIENTATION ÉTAIT ASSEZ CLAIRE, IL AVAIT UN NOMBRE RESTREINT DE CHOIX
- SESSION 2 IL ÉTAIT INSCRIT DANS LE MÊME PROGRAMME MAIS ÉTANT DONNÉ SES ÉCHECS DE LA PREMIÈRE SESSION ET DE SA COTE R, QUELQUES UNS DE SES CHOIX ÉTAIENT INACCESSIBLES, CELA L'À DÉCOURAGÉ, IL AVAIT UN DEUIL À FAIRE.
- SESSION 3 ON A FERMÉ SON DOSSIER, IL TRAVAILLE À TEMPS PLEIN, IL AIMERAIT REVENIR AUX ÉTUDES, IL SE DIT ENCORE TRÈS CONFUS ET BROUILLÉ PAR L'EXPÉRIENCE AU COMPLET, IL DIT QU'IL DOIT ALLER CONSULTER, FAIRE DES TESTS, ÉVALUER SES POSSIBILITÉS.
- G4 SESSION 1 SON CHOIX DE CARRIÈRE ÉTAIT TRÈS CLAIR ET N'À PAS REMIS CE CHOIX EN QUESTION MALGRÉ LES ÉCHECS.
- SESSION 2 IL A FAIT UNE SESSION TRANSITOIRE POUR ENSUITE POUVOIR REVENIR DANS SON PROGRAMME MAIS IL N'À PAS EU LES RÉSULTATS ATTENDUS
- SESSION 3 ON A FERMÉ SON DOSSIER, IL TRAVAILLE, IL N'À PAS DE DOUTE SUR SON CHOIX DE CARRIÈRE ET VEUT REVENIR AUX ÉTUDES DANS CE PROGRAMME.
- G5 SESSION 1 SON CHOIX DE CARRIÈRE ÉTAIT CLAIR, MAIS IL AVAIT SEULEMENT UN COURS DANS SON PROGRAMME
- SESSION 2 IL DEVAIT REPRENDRE CERTAINS COURS ÉCHOUÉS DE MISE À NIVEAU
- SESSION 3 IL EST TOUJOURS DANS LE MÊME PROGRAMME MAIS IL SE REMET EN QUESTION, IL PENSE CONTINUER DANS CE DOMAINE, IL AVAIT LU DE LA DOCUMENTATION, MAIS CE N'EST PAS LA MÊME CHOSE QUE LE VÉCU.

GROUPE 3
FILLE : ORIENTATION

F1 SESSION 1 SON CHOIX DE CARRIÈRE ÉTAIT CLAIR (ÉCHEC EN MATHÉMATIQUES À CETTE SESSION)

SESSION 2 MÊME PROGRAMME QUE LA SESSION PRÉCÉDENTE, MAIS A ABANDONNÉ EN COURS DE ROUTE, DOSSIER FERMÉ

SESSION 3 ELLE FAIT UN DEP EN SECRÉTARIAT, MÊME DOMAINE D'INTÉRÊT QUE SON CHOIX DE PROGRAMME COLLÉGIAL

GRUPE 3
GARÇONS : ORIENTATION

- G1 SESSION 1 SON CHOIX DE CARRIÈRE ÉTAIT CLAIR, SAUF QU'IL A CHANGÉ DURANT LA SESSION, IL A DÉCOUVERT AUTRE CHOSE.
- SESSION 2 SE SENTAIT OBLIGÉ DE REVENIR À CAUSE DE SES PARENTS, SES PARENTS N'ÉTAIENT PAS D'ACCORD AVEC SON NOUVEAU CHOIX DE CARRIÈRE, IL N'ÉTAIT PAS MOTIVÉ, A ARRÊTÉ D'ALLER À SES COURS DURANT LA SESSION, A ABANDONNÉ, IL N'AVAIT PAS D'ARGENT POUR PAYER LES DSIRS.
- SESSION 3 IL EST À LA RECHERCHE D'UN TRAVAIL.
- G2 SESSION 1 SON CHOIX ÉTAIT CLAIR, SAUF COMME IL N'AVAIT PAS SES MATHÉMATIQUES, IL EST ENTRÉ DANS UN AUTRE PROGRAMME.
- SESSION 2 A FAIT UN CHANGEMENT DE PROGRAMME PENSANT QUE ÇA ALLAIT ÊTRE PLUS FACILE, A DÉCOUVERT QU'IL N'AVAIT PAS D'INTÉRÊT POUR CE PROGRAMME ET QUE C'ÉTAIT ENCORE PLUS DIFFICILE QUE LE PROGRAMME PRÉCÉDENT, A LÂCHÉ, EST ALLÉ TRAVAILLER.
- SESSION 3 IL TRAVAILLE ET EST INSCRIT DANS UN AEC QUI COMMENCERA DANS QUELQUES MOIS.
- G3 SESSION 1 SON CHOIX D'ORIENTATION ÉTAIT CLAIR, MAIS IL A EU UN COURS QUI LUI A FAIT RÉALISER QU'IL N'AIMAIT PAS ÇA ET QU'IL N'AVAIT PAS LES CAPACITÉS POUR FAIRE CE MÉTIER. IL FAISAIT UNE SESSION DE MISE À NIVEAU
- SESSION 2 FAISAIT À NOUVEAU UNE SESSION DE MISE À NIVEAU, AVAIT UN AUTRE PROJET D'ORIENTATION, MAIS S'EST DÉSINTÉRESSÉ DURANT LA SESSION, IL ÉCHOUAIT EN MATHÉMATIQUES, S'EST DÉCOURAGÉ, A ABANDONNÉ.
- SESSION 3 SON DOSSIER A ÉTÉ FERMÉ, IL EST À LA RECHERCHE D'UN EMPLOI, IL N'ENVISAGE PAS DE REVENIR AUX ÉTUDES.
- G4 SESSION 1 SON CHOIX DE CARRIÈRE ÉTAIT CLAIR DEPUIS SON JEUNE ÂGE, IL EST ENTRÉ DANS SON PROGRAMME, INFLUENCE D'UN ONCLE QUI PRATIQUE LE MÉTIER.
- SESSION 2 MÊME PROGRAMME QUE LA SESSION PRÉCÉDENTE, SAUF QU'IL A RÉALISÉ QU'IL N'AIMAIT PAS ÉTUDIER.
- SESSION 3 DOSSIER FERMÉ, IL TRAVAILLE, SES ÉCHECS ONT REMIS EN QUESTION SON PROJET D'ORIENTATION, IL EST CONFUS MAINTENANT, IL N'EST PAS DÉCIDÉ SUR CE QU'IL VOUDRAIT FAIRE PLUS TARD, IL N'ENVISAGE PAS DE REVENIR AUX ÉTUDES.

GROUPE 4
FILLES : ORIENTATION

- F1 SESSION 1 SON CHOIX ÉTAIT CLAIR, ELLE AVAIT FAIT DEUX CHOIX EN SECONDAIRE IV, ELLE A FAIT DES DÉMARCHES POUR VÉRIFIER SES CHOIX, RECHERCHE QUI L'ONT AMENÉ À FAIRE UN SEUL CHOIX, SES PARENTS L'ONT APPUYÉE ET SUPPORTÉE BEAUCOUP DURANT SON QUESTIONNEMENT, ELLE EST ENTRÉE DANS CE PROGRAMME CETTE SESSION.
- SESSION 2 MÊME PROGRAMME
SESSION 3 MÊME PROGRAMME.
- F2 SESSION 1 SON CHOIX N'ÉTAIT PAS TRÈS CLAIR, A PROCÉDÉ PAR ÉLIMINATION, A CHOISI UN DOMAINE QUI L'INTÉRESSAIT, AVAIT UN VAGUE PROJET D'AVENIR, IL S'EST CONFIRMÉ AVEC LES COURS DE LA SESSION.
- SESSION 2 MÊME PROGRAMME
SESSION 3 MÊME PROGRAMME
- F3 SESSION 1 SON CHOIX DE CARRIÈRE ÉTAIT DÉCIDÉ DEPUIS LE SECONDAIRE III, GRANDE INFLUENCE DE LA TÉLÉVISION.
- SESSION 2 MÊME PROGRAMME MAIS A DÉCIDÉ DE LE FAIRE EN QUATRE ANS POUR RÉPARTIR LA CHARGE DE TRAVAIL, C'ÉTAIT TROP DIFFICILE, A ALLÉGÉ SON HORAIRE EN COURS DE SESSION.
- SESSION 3 MÊME PROGRAMME
- F4 SESSION 1 SON CHOIX DE CARRIÈRE N'ÉTAIT PAS TRÈS CLAIR, ELLE AVAIT UNE BONNE IDÉE DE CE QU'ELLE VOULAIT FAIRE, ELLE AVAIT PLUSIEURS OPTIONS, SES NOTES L'ONT FAIT CHANGER D'IDÉE, DEPUIS ELLE A DÉCOUVERT D'AUTRES PROFESSIONS AUXQUELLES ELLE N'AVAIT JAMAIS PENSÉ.
- SESSION 2 MÊME PROGRAMME
SESSION 3 MÊME PROGRAMME
- F5 SESSION 1 SON ORIENTATION ÉTAIT CLAIRE DEPUIS LE DÉBUT DE SON SECONDAIRE, ELLE EST ENTRÉE DANS CE PROGRAMME À SA PREMIÈRE SESSION, LA FAMILLE POSSÈDE UNE ENTREPRISE DANS CE DOMAINE.
- SESSION 2 MÊME PROGRAMME
SESSION 3 MÊME PROGRAMME

GROUPE 4
GARÇONS : ORIENTATION

G1 SESSION 1 SON ORIENTATION N'ÉTAIT PAS CLAIRE DU TOUT ET NE L'EST TOUJOURS PAS VRAIMENT, IL A SUBI BEAUCOUP D'INFLUENCE DE SON PÈRE QUI A UNE ENTREPRISE, IL VOULAIT LUI FAIRE PLAISIR, IL A CONSULTÉ EN ORIENTATION, IL A DÉCOUVERT D'AUTRES INTÉRÊTS MAIS N'A PAS DE CHOIX DÉTERMINÉ, IL EST ENTRÉ DANS UN PROGRAMME CONNEXE À L'ENTREPRISE DE SON PÈRE

SESSION 2 IL A FAIT UN CHANGEMENT DE PROGRAMME MAIS QUI RESTE DANS LE DOMAINE DE L'ENTREPRISE DE SON PÈRE

SESSION 3 MÊME PROGRAMME QUE LA SESSION PRÉCÉDENTE, SON CHOIX DE CARRIÈRE EST TOUJOURS EN PROCESSUS.

G2 SESSION 1 SON CHOIX DE CARRIÈRE N'ÉTAIT PAS TRÈS CLAIR, IL AVAIT FAIT UNE DEMANDE DANS UN AUTRE CÉGEP, MAIS IL A ÉTÉ REFUSÉ, IL A FAIT UNE DEMANDE ICI DANS UN PROGRAMME ALTERNATIF.

SESSION 2 MÊME PROGRAMME
SESSION 3 MÊME PROGRAMME

G3 SESSION 1 SON CHOIX D'ORIENTATION N'ÉTAIT PAS TRÈS CLAIR ET IL N'EST PAS ENCORE TRÈS BIEN DÉFINI, MAIS IL SAIT QU'IL EST DANS LE BON DOMAINE D'ÉTUDE.

SESSION 2 MÊME PROGRAMME

SESSION 3 MÊME PROGRAMME, IL CONSULTE EN CE MOMENT EN ORIENTATION POUR PRÉCISER SON CHOIX DE CARRIÈRE.

G4 SESSION 1 SON CHOIX DE CARRIÈRE N'ÉTAIT PAS CLAIR, MAIS IL AVAIT UNE CARRIÈRE EN TÊTE SAUF QUE SES NOTES L'ONT AMENÉ À RECONSIDÉRER CET OBJECTIF, IL AVAIT CHOISI UN PROGRAMME QUI LUI DONNAIT PLUSIEURS POSSIBILITÉS, IL A ÉGALEMENT RÉALISÉ QUE CERTAINS COURS L'INTÉRESSAIENT MOINS QU'IL AVAIT PENSÉ AU DÉPART. IL DIT AVOIR VÉCU UNE EXPÉRIENCE SIGNIFICATIVE AVEC SON PÈRE QUI L'A AMENÉ À CONSIDÉRER UN AUTRE CHOIX

SESSION 2 MÊME PROGRAMME
SESSION 3 MÊME PROGRAMME.

G5 SESSION 1 SON CHOIX DE CARRIÈRE N'ÉTAIT PAS TRÈS CLAIR, IL AVAIT ÉLIMINÉ QUELQUES POSSIBILITÉS EN SECONDAIRE V, IL A CHOISI UN PROGRAMME QUI LUI DONNAIT PLUSIEURS POSSIBILITÉS ET QUI EST DANS SES INTÉRÊTS.

SESSION 2 MÊME PROGRAMME
SESSION 3 MÊME PROGRAMME, IL A CONSULTÉ IL Y A QUELQUES SEMAINES ET SON CHOIX DE CARRIÈRE S'EST PRÉCISÉ, JUSQU'À CE MOMENT, IL DIT QUE C'ÉTAIT PLUTÔT FLOU.

TABLEAU 33 : FRÉQUENCE DES CHANGEMENTS DE PROGRAMME SELON LES GROUPES

Thèmes	GROUPE 1	GROUPE 2	GROUPE 3	GROUPE 4
Même programme au cours des trois sessions	2	2	---	9
Changement de programme pour la deuxième session	5	---	---	1
Changement de programme pour la troisième session	2	2	---	---
DEP à l'automne 99	1	0	1	---
Marché du travail à l'automne 99		5	2	---
À la recherche d'un emploi à l'automne 99		1	2	---
Total	10	10	5	10

TABLEAU 34 : FRÉQUENCE DU STATUT DE L'ORIENTATION SELON LES GROUPES À LA PREMIÈRE SESSION

Thèmes	GROUPE 1	GROUPE 2	GROUPE 3	GROUPE 4
Orientation très claire à assez claire à l'arrivée au collégial	4	6	5	3
Orientation plus ou moins claire à pas très claire à l'arrivée au collégial	5	3	---	7
Autres programmes demandés mais refusés à la première session	1	1	---	---
Total	10	10	5	10