

Pour des interventions différenciées lors de l'intégration aux études collégiales



Stéphane Chouinard Sébastien Piché
avec la collaboration de Josiane Rioux Collin

Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption
180, rue Dorval
L'Assomption (Québec)
J5W 6C1
www.cegep-lanaudiere.qc.ca

STÉPHANE CHOUINARD
SÉBASTIEN PICHÉ
avec la collaboration de Josiane Rioux Collin

**Pour des interventions différenciées
lors de l'intégration aux
études collégiales**



La présente recherche a été financée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).



Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption et des auteurs.

Dans le présent document, **le masculin est utilisé** sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Maquette de la couverture : Marie-Ève Dupuis

Révision linguistique : Dominique Trudel

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Chouinard, Stéphane, 1964-

Pour des interventions différenciées lors de l'intégration aux études collégiales

Comprend des réf. bibliogr.

Comprend du texte en anglais.

ISBN 978-2-924271-05-6 (version électronique : 978-2-924271-06-3)

1. Réussite scolaire - Québec (Province). 2. Intégration scolaire (Enseignement collégial). I. Piché, Sébastien, 1974- . II. Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. III. Titre.

Selon les théories organisationnelles, une institution est saine lorsqu'elle sait accorder sa mission aux caractéristiques de sa clientèle. Actuellement, c'est plutôt la clientèle qui tente de s'accorder aux programmes. Il en résulte de nombreuses contradictions entre les objectifs poursuivis par les étudiants et la mission officielle des secteurs en cause, mission pas toujours comprise par les étudiants qui la détournent à des fins autres que celles prévues. Cette situation ne permet pas l'éclosion de transactions dynamiques entre l'institution, le secteur et l'étudiant, de telle sorte que les rapports étudiants-institution ne sont pas optimisés.

On peut se demander, à ce stade, s'il ne serait pas nécessaire de créer une troisième voie, afin de mieux arrimer les études aux besoins et caractéristiques des diverses clientèles.

Bernard Rivière, 1996

Remerciements

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la collaboration d'un grand nombre de personnes. Nous tenons à remercier la direction du collège constituant de L'Assomption et du Cégep régional de Lanaudière pour leur appui et leur soutien. Nous remercions également le ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur de nous avoir fourni, à travers le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, les ressources nécessaires à la bonne conduite de nos travaux. Nous apprécions particulièrement la souplesse dont les responsables du programme ont fait preuve à notre endroit eu égard aux conditions liées à notre élection comme coordonnateurs du département et du programme de sciences humaines dans notre collège.

Au moment d'élaborer notre projet de recherche, nous avons bénéficié des conseils judicieux de Carole Vezeau, enseignante et chercheuse au Cégep régional de Lanaudière à Joliette. Nous avons également bénéficié des conseils avisés, du support constant ainsi que du travail de révision minutieux de Dominique Trudel, conseillère pédagogique à notre collège, qui a également collaboré à la collecte de données. Afin de mener à bien nos entrevues de groupe, nous avons reçu la formation de Monique Lasnier, consultante en éducation et directrice retraitée au Cégep de Sherbrooke. Son expertise nous a permis de mener à bien cette partie essentielle de la collecte de données. Cette collecte de données ayant été menée en association avec le service de l'organisation, du cheminement et de la réussite scolaires et le conseil de la réussite de notre établissement, dans le cadre de l'évaluation du plan d'aide à la réussite, nous remercions tout particulièrement les personnes ayant participé, à une étape ou à une autre, à ce processus : Anselme Mokwety-Alula, Dominic Leblanc, Karen Cormier, Lynda McNeil et Patricia Tremblay. Nous remercions également Patrick Bourgeois pour l'analyse des données quantitatives.

Tout au long de notre recherche, nous avons eu la chance de compter sur le talent et le professionnalisme de Josiane Rioux Collin. Nous avons également eu le privilège de côtoyer Lynn Lapostolle, qui demeure pour nous une source d'inspiration et de conseils avisés. Nos collègues du Centre

d'expertise et d'accompagnement en innovation sociale (CERESO) au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption nous ont offert un contexte propice à la réflexion et à l'innovation. Nous tenons tout particulièrement à remercier les centres collégiaux de soutien à l'intégration qui nous ont encouragés dans la poursuite de nos travaux.

Nous tenons à remercier chacun des participants à la recherche qui se sont prêtés de façon honnête et transparente à l'exercice. Finalement, nous remercions nos collègues du département de Sciences humaines pour leur patience à l'endroit de leurs coordonnateurs et leur confiance à l'endroit de leurs collègues chercheurs.

Résumé

Le phénomène des faibles taux de réinscription à la troisième session et de diplomation dans plusieurs programmes de l'enseignement collégial interpelle tous les acteurs des collèges. Or, l'intégration aux études collégiales et la réussite de la première session sont déterminantes pour la persévérance et la diplomation. Sur la base de l'importance de l'intégration et de la réussite en première session, le Conseil supérieur de l'éducation a d'ailleurs plaidé pour une diversification des interventions auprès des étudiants. Nous avons cherché à mieux comprendre les caractéristiques de l'intégration aux études collégiales, dans l'optique de pouvoir mettre en place des interventions différenciées auprès des étudiants en difficulté ou aux besoins particuliers, à travers le cas particulier du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption.

Une enquête par questionnaire auprès de 692 étudiants et de 87 membres du personnel enseignant (échelles de Likert et échelles d'Osgood) a été menée par le collège. Des entrevues de groupe ont été réalisées avec des étudiants, des enseignants, des membres du personnel professionnel et de soutien ainsi que des membres de la direction du collège, puis analysées selon une démarche de théorisation ancrée.

Les principaux résultats indiquent que les étudiants principalement visés par les mesures d'aide semblent les connaître peu, surtout ceux inscrits dans le Tremplin DEC. Les étudiants connaissent également peu les services sociaux offerts au cégep et, bien qu'ils affirment connaître les services des aides pédagogiques individuelles (API) et des conseillers en orientation, ceux-ci sont plus associés à des fonctions administratives quant au cheminement scolaire qu'à l'aide à la réussite. Comment les enseignants et les étudiants expliquent-ils le manque de persévérance dans les études de certains? Les enseignants perçoivent que les étudiants ne s'investissent pas assez dans leurs études et ils entretiennent une certaine vision élitiste de l'éducation où l'échec des uns justifie la réussite des autres. Plusieurs étudiants qui éprouvent des difficultés lors de l'intégration aux études collégiales jugent qu'ils ont été mal préparés, que la charge de travail est lourde et qu'ils ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux. Ils jugent

également que les tâches à réaliser sont condensées sur une trop courte période de temps et que les enseignants manquent de disponibilités pour répondre à leurs besoins; pourtant, ils estiment que l'une des deux principales conditions favorisant la réussite consiste aux encouragements et à la disponibilité d'enseignants dynamiques et compétents, l'autre étant le soutien parental et des proches. Les étudiants déplorent ne pas avoir assez de temps pour acquérir les compétences nécessaires à la réussite après avoir découvert qu'ils sont en difficulté. Comment les acteurs perçoivent-ils la réussite des étudiants? Les résultats permettent de constater que les perceptions concernant la réussite et ses contextes de réalisation s'entrechoquent. Plusieurs enseignants, qui se perçoivent comme des dispensateurs de savoirs, et qui voient la réussite à travers le prisme du diplôme et des résultats scolaires, sont confrontés à leur rôle d'éducateur; les membres de la direction du collège, qui conçoivent la réussite comme la réalisation de soi et le développement d'un sentiment d'accomplissement, sont confrontés aux contraintes budgétaires et ministérielles; plusieurs étudiants, pour qui elle est perçue comme l'acquisition de compétences – ce qui mène même certains à percevoir qu'ils ont réussi leurs études bien qu'ils n'aient pas diplômé, sont confrontés à des contextes qui rendent difficile l'intégration aux études collégiales.

L'étude propose la mise en place d'une plateforme collaborative où les enseignants, les étudiants, les API, les conseillers en orientation et autres intervenants pourront analyser, pour chaque étudiant, les conditions de réussite identifiées dans la présente étude. Elle propose que cette plateforme soit utilisée pour les étudiants inscrits à la première année de leur programme d'étude, dès leur première session, et qu'un espace-temps réservé à la mise en place d'interventions différenciées soit instauré pour que les étudiants en difficulté puissent bénéficier des services appropriés.

Summary

The phenomenon of low enrollment rates at the third session and low graduation ratio in several college programs is a challenge for all college actors. Yet the success of the first session is decisive for graduation. Based on the importance of student success in the first session, the Conseil supérieur de l'éducation has indeed called for a diversification of interventions with students. We sought to better understand the characteristics of integration into college studies, with a view to introducing differentiated interventions for students in difficulty, by studying the specific case of the Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption.

A questionnaire survey of 692 students and 87 members of the teaching staff (Likert scales and Osgood scales) was conducted by the college. Group interviews were conducted with students, teachers and college management, and analyzed using the grounded theory approach.

The main findings are that the students mostly targeted by the assistance measures seem to know little about them, especially those enrolled in the Springboard to a DEC pathway program. Students are also rather unfamiliar with the social services offered at CEGEP, and although they claim to be familiar with the services of academic and guidance counselling, they are more associated with administrative functions in terms of academic progress than with helping students to succeed. How do teachers and students explain the lack of perseverance of many students? Teachers perceive that students do not invest enough in their studies and they maintain a certain elitist vision of education where the failure of some justifies the success of others. Students who have difficulty integrating into college studies feel they have been poorly prepared for college, that the workload is cumbersome and that they do not understand what is expected of them. They consider that the tasks to be carried out are condensed over too short a period of time and that the teachers are not available enough to help. Yet they believe that one of the two main conditions for success is the encouragement and availability of dynamic and competent teachers, the other being support from family and friends. Students complain that they do not have enough time to acquire the skills necessary for student success after discovering that they experience

difficulties. How do the respondents perceive student success? The results show that perceptions of success are divergent. For many teachers, it is first perceived through the prism of diploma and academic achievement. Among college management staff, it is perceived as self-realization and the development of a sense of accomplishment. Many students, for whom it is perceived as the acquisition of skills – which leads some to perceive that they have successfully completed their studies although they have not graduated, are confronted with contexts that make it difficult to integrate into college studies.

The study proposes the setting up of a collaborative platform where teachers, students and counselors will be able to analyze the conditions of success identified in this study for each student. It proposes that this platform be used for first-year students since their first session and that a period of time devoted to the implementation of differentiated interventions be introduced so that students in difficulty can benefit from the appropriate services.

Table des matières

Liste des figures et des tableaux	XVI
Liste des annexes	XIX
Introduction	2
Chapitre 1 : Problématique	6
1.1 État de la question	7
1.1.1 Le décrochage scolaire et la massification de l'enseignement supérieur	7
1.1.2 Pourquoi certains étudiants abandonnent-ils leurs études collégiales? Une question aux réponses incomplètes.....	9
1.1.3 Le paradigme actuel de l'intégration aux études collégiales.....	10
1.1.4 Une conjoncture propice au renouvellement des mesures d'intégration aux études collégiales et à une approche différenciée	13
1.1.5 Pour des interventions différenciées lors de l'intégration aux études collégiales.....	18
1.1.6 Le défi de l'intégration et de l'engagement des jeunes cégépiens	21
1.2 Objectifs poursuivis	26
1.2.1 Objectif général	26
1.2.2 Objectifs spécifiques	26
1.2.2.1 L'exploration du sens donné à la réussite par les différents acteurs	26
1.2.2.2 L'analyse des obstacles à la mise en place d'interventions différenciées.....	26
1.2.2.3 L'identification des conditions de réussite nécessitant des mesures d'intégration aux études collégiales.....	27
1.2.2.4 L'élaboration de critères de dépistage généraux des étudiants en difficulté.....	27
Chapitre 2 : Méthodologie	28
2.1 Collecte de données	29
2.1.1 Questionnaires en ligne	29

2.1.2 Groupes de discussion	32
2.2 Analyse des données	34
2.2.1 Catégories conceptualisantes	36
2.2.2 Le codage ouvert.....	37
2.2.3 Le codage sélectif et théorique	37
2.3 Éthique de la recherche	38
Chapitre 3 : Présentation des résultats	40
3.1 Présentation des résultats du questionnaire destiné aux étudiants	41
3.1.1 Les efforts et la réussite	42
3.1.2 Les mesures d'aide à la réussite.....	49
3.2 Présentation des résultats du questionnaire destiné aux enseignants	53
3.2.1 L'intégration aux études collégiales et l'aide à la réussite	53
3.2.2 La concertation concernant les actions mises de l'avant pour l'aide à la réussite	56
3.3 Présentation des résultats des entrevues de groupe	61
3.3.1 L'aide à la réussite	62
3.3.1.1 La réussite est une question personnelle qui varie d'un étudiant à l'autre, mais dont l'atteinte est vue par les étudiants comme un engagement partagé avec le collègue.....	62
3.3.1.2 Les enseignants se perçoivent comme des spécialistes de contenu qui ont la responsabilité de s'adapter à la population qu'ils reçoivent en classe	66
3.3.1.3 La réussite des étudiants, du point de vue de l'enseignant et de la direction, nécessite d'abord un grand engagement dans les études collégiales	69
3.3.1.4 La direction du collège fait de l'aide à la réussite une priorité, mais juge ses moyens limités	71
3.3.2 Les obstacles à l'aide à la réussite	73
3.3.2.1 Le cégep représente un nouveau contexte d'études difficile pour un grand nombre d'étudiants.....	73
3.3.2.2 En général, persiste chez les enseignants une vision traditionnelle de la réussite.....	76

3.3.2.3 Le manque de coordination et de concertation mine les efforts du cégep vis-à-vis l'aide à la réussite.....	79
--	----

Chapitre 4 : Discussion des résultats et pistes d'actions.....	85
4.1 Discussion des résultats	86
4.1.1 Revoir les contextes d'intégration concernant la réussite des études collégiales	86
4.1.2 Les étudiants n'ont pas tous le même profil et leurs parcours sont multiples.....	87
4.1.3 Le choc des études collégiales est une réalité pour de nombreux étudiants et leurs stratégies de réussite nous échappent parfois	89
4.1.4 L'intervention auprès des étudiants jugés à risque repose sur des bases fragiles.....	90
4.1.5 La mise en œuvre d'une stratégie globale d'aide à la réussite nécessite une meilleure coordination et concertation à l'échelle du collège.....	91
4.2 Pistes d'action.....	91
4.2.1 Actualiser les modèles d'intégration aux études collégiales dans une perspective de différenciation	91
4.2.2 Réviser le cadre d'intervention auprès des étudiants en difficulté dans l'espace et dans le temps.....	94
4.2.3 Revoir la fonction de l'évaluation chez les enseignants du collégial.....	95
4.2.3 Mettre en place une plateforme collaborative d'identification des étudiants en difficulté.....	96
Conclusion	100
Bibliographie	104
Annexes	117

Liste des figures et des tableaux

Figure 1 : Évolution des taux de réussite à la première session, de réinscription à la 3 ^e session et de diplomation dans le programme de sciences humaines au cégep de L'Assomption, 2006-2013	4
Figure 2 : La démarche de théorisation ancrée	36
Figure 3 : Distribution des répondants en fonction du programme d'études	41
Figure 4 : Perception de la réussite et de l'effort en fonction de l'année d'études	42
Figure 5 : Perception de la réussite et de l'effort au collégial en fonction du programme d'études	43
Figure 6 : Perception de la réussite et de l'effort en fonction du sexe	45
Figure 7 : Connaissance de la cote R au collégial en fonction de la connaissance de la moyenne générale au secondaire	46
Figure 8 : Connaissance de la cote R en fonction de la perception de la réussite et de l'effort au collégial	47
Figure 9 : Connaissance de la cote R en fonction du programme d'études	47
Figure 10 : Connaissance de la cote R en fonction de la session d'études	48
Figure 11 : Connaissance de la cote R en fonction du désir de changer de programme d'études	48

Figure 12 : Désir de changer de programme d'études en fonction du programme d'études actuel	49
Figure 13 : Connaissance des centres d'aide à l'apprentissage en fonction de la nature du programme d'études collégiales	50
Figure 14 : Connaissance du service d'aide à l'intégration des étudiants (SAIDE) en fonction de la nature du programme d'études collégiales.....	50
Figure 15 : Connaissance de l'existence du contrat de réussite en fonction de la nature du programme d'études collégiales.....	52
Figure 16 : Connaissance de l'existence du contrat de réussite en fonction de la connaissance du service d'aide pédagogique individuelle	52
Figure 17 : Répartition des enseignants selon le secteur d'enseignement	53
Figure 18 : Opinion des enseignants concernant les activités d'intégration des nouveaux étudiants.....	54
Figure 19 : Opinion des enseignants concernant les actions et les activités visant à améliorer la réussite, la persévérance et la diplomation.....	55
Figure 20 : Opinion des enseignants concernant la pertinence d'offrir des actions supplémentaires au prochain plan d'aide à la réussite ...	55
Figure 21 : Actions prises par les enseignants qui améliorent la réussite et qui ne sont pas prévues au plan d'aide à la réussite	57
Figure 22 : Actions prises par les enseignants qui accentuent la communication entre eux et avec les étudiants et qui ne sont pas	

prévues au plan d'aide à la réussite	58
Figure 23 : Fréquence d'utilisation des taux de réussite, de persévérance et de diplomation par les enseignants.....	59
Figure 24 : Représentation de la diversité des parcours étudiants.....	93
Tableau 1 : L'effort au collégial en fonction de l'effort au secondaire	44
Tableau 2 : Moyenne au secondaire en fonction de la connaissance de la cote R au collégial.....	46
Tableau 3 : Actions privilégiées afin d'accentuer la communication entre les intervenants du collège afin de favoriser la réussite des étudiants	60
Tableau 4 : Conditions de réussite et responsables pour des interventions différenciées lors de l'intégration aux études collégiales	98

Liste des annexes

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux étudiants	118
Annexe 2 : Questionnaire destiné aux enseignants	132
Annexe 3 : Plans d'entrevue	148
Annexe 4 : Codage des entrevues	151

Introduction

Introduction

De 2010 à 2012, nous avons mené une recherche subventionnée par le PAREA sur les formes d'éducation non formelle et les situations d'apprentissage informel des décrocheurs du collégial. Au départ, nous étions curieux de découvrir comment les étudiants ayant abandonné une formation préuniversitaire au collégial, mais poursuivant malgré cela des études universitaires après avoir été admis sur la base de l'expérience, réussissaient leurs études. Cette étude exploratoire nous a amenés à nous rendre compte que les liens entre les situations d'apprentissage durant la période de décrochage et le rendement universitaire sont faibles. Bien plus, l'acquisition de compétences génériques antérieure ou durant la période de décrochage ainsi que la clarification des aspirations sociales et professionnelles sont déterminantes pour la réussite à l'université. Dans le cadre de notre enquête, nous avons toutefois été confrontés à un résultat inattendu et troublant : le refus de l'offre institutionnelle collégiale chez presque tous nos répondants. Les sentiments de perdre son temps, de déception, et d'être limité dans son implication sociale dans le contexte des études collégiales étaient assez unanimes. Le problème de ces étudiants n'en est pas un de maturité, au contraire, puisque durant leur période de décrochage, ils cherchent à s'accomplir autrement qu'à travers le chemin tracé pour eux par la société¹.

¹ Chez certains auteurs, le décrochage est perçu comme un besoin de se construire comme adulte. Cela n'est donc pas négatif. Au contraire, dans cette perspective, l'école serait inadéquate en ce qui a trait à la revendication d'autonomie du jeune adulte. Voir Denis Szabo, « Ordre et changement. Essai d'interprétation psychoculturelle de l'inadaptation juvénile », Leçon inaugurale faite à l'Université de Montréal le mercredi 8 février 1967, *Les classiques des sciences sociales*, no 7, p. 10, [en ligne],

http://classiques.uqac.ca/contemporains/szabo_denis/ordre_et_changement/ordre.htm
I. et R. L. Ochberg, « College dropouts: the developmental logic of psychosocial moratoria », *Journal of Youth and Adolescence*, 1986, vol. 15, no 4, p. 287 à 302. Certains vont jusqu'à affirmer que l'abandon scolaire n'est pas négatif; A. J. Sturtz, « Goal attainment: A new look at the meaning of attrition at a community college », *35th Annual Forum of the Association for Institutional Research*, Boston, MA., 1995, p. 3 à 22. Des études québécoises, comme celle de Filion et Mongeon, soulignent que le décrochage est un mécanisme d'adaptation et de survie au stress dans le but de préserver son intégrité. Selon eux, le décrochage est une autre façon de s'éduquer. M. Filion et M. Mongeau, « Entre la prévention du décrochage et la

Cependant, une fois réalisé que notre société n'offre pas beaucoup de perspectives d'avenir sans diplôme et une fois les 21 ans sonnés, ces étudiants qui n'ont jamais accroché au cégep vont s'inscrire à l'université, qu'ils perçoivent d'ailleurs de façon plus positive que le cégep. Aucun ne regrette son abandon du cégep et sa période de décrochage. Notre étude, dont le rapport est disponible en ligne au Centre de documentation collégiale (CDC), nous amène à penser que, malgré leurs échecs scolaires au collégial, ces étudiants ne sont pas des décrocheurs qui n'ont pas les capacités de réussir, mais bien des décrocheurs volontaires². Ces résultats de recherche nous ont donc amenés à réfléchir à l'intégration aux études collégiales et à la prévention du décrochage.

La présente recherche porte sur l'intégration des étudiants aux études collégiales et l'adoption de mesures d'aide différenciées, selon les besoins particuliers de ceux-ci, recherche financée par le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Plus particulièrement, nous avons cherché à comprendre les contextes pouvant faciliter ou empêcher le déploiement de telles mesures dans un collège. Notre collège, le Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption (CRLA), ayant décidé de réviser son plan d'aide à la réussite, l'occasion nous a semblé propice à la réalisation de cette étude à cet endroit.

Notre volonté de mieux comprendre comment un collège peut faciliter – ou non – une intégration réussie aux études collégiales provient de deux sources. La première consiste en notre précédente recherche, telle que mentionnée plus tôt; la deuxième concerne notre expérience comme coordonnateurs de département et de programme et les observations que cette expérience a suscitées chez nous.

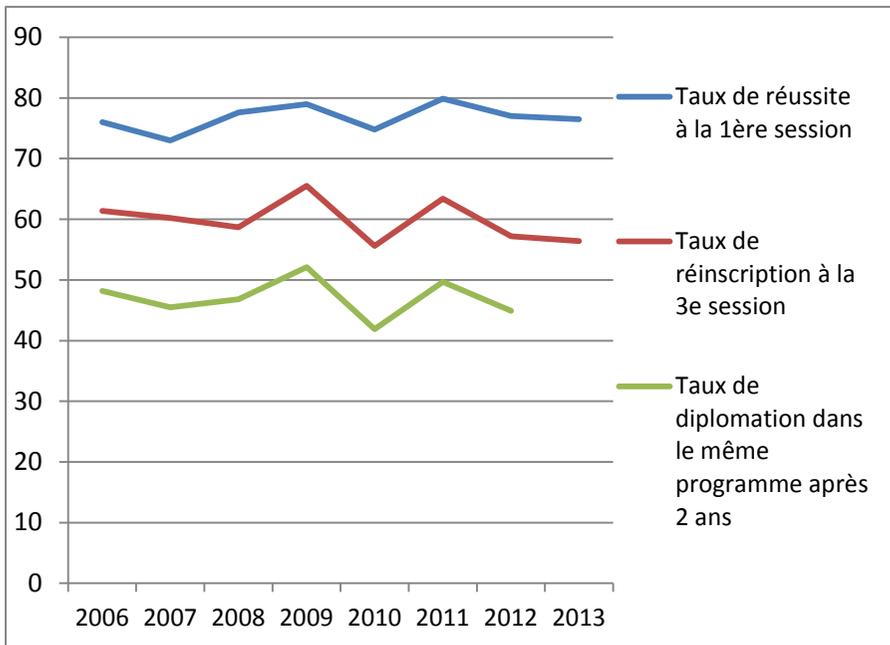
En tant que coordonnateurs du département et du programme de sciences humaines, nous avons d'abord été surpris de découvrir que les

nécessité d'un nouveau contrat social », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, no 1, 1993, p. 123 à 133.

² La notion de décrocheur volontaire a été développée par Vincent Tinto, *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2^e édition, Chicago, University of Chicago Press, 1993.

étudiants connaissent mal les services d'aide mis à leur disposition, ce que l'enquête par questionnaire a d'ailleurs révélé. Si seulement 20% des étudiants ne connaissaient pas le centre d'aide en sciences humaines, 40% ne connaissaient pas le service d'aide à l'intégration des étudiants en situation de handicap (SAIDE) et 60% ne savaient pas que le département de sciences humaines avait des mesures d'aide. Ensuite, l'examen des statistiques en lien avec la réussite nous indiquait que les taux de réussite à la première session, de réinscription à la 3^e session et de diplomation dans le programme de sciences humaines, entre 2006 et 2013, avaient stagné ou baissé (figure 1). Il est certain qu'ayant en tête les résultats de notre précédente recherche PAREA, nous posons l'hypothèse que sur tous les étudiants qui abandonnent leurs études en sciences humaines, un nombre significatif n'avaient tout simplement jamais été intégrés aux études collégiales.

Figure 1 : Évolution des taux de réussite à la première session, de réinscription à la 3^e session et de diplomation dans le programme de sciences humaines au cégep de L'Assomption, 2006-2013



Source : SRAM

Finalement, nous avons en particulier pris acte de la très faible utilisation du principal outil de dépistage des étudiants en difficulté, le module « Étudiants en difficulté » du portail Omnivox, c'est-à-dire un formulaire électronique à partir duquel les enseignants doivent signaler les étudiants qui présentent des risques d'échec en y indiquant les principales problématiques vécues. Nous avons calculé son potentiel d'utilisation par rapport au nombre de référencements possibles sur une période de trois années : ce module était utilisé à 4,8% de son potentiel. Étant donné le taux d'échecs dans le programme de sciences humaines, il nous apparaissait évident qu'un très grand nombre d'étudiants en difficulté n'étaient pas identifiés, du moins, pas selon les canaux officiels.

Ainsi, les résultats de notre précédente recherche, jumelés à notre expérience de coordination du programme de sciences humaines, nous ont amenés à vouloir réfléchir plus à fond à l'intégration aux études collégiales et à la prévention du décrochage.

Problématique

Chapitre 1 : Problématique

1.1 État de la question

1.1.1 Le décrochage scolaire et la massification de l'enseignement supérieur

Le décrochage scolaire en général est devenu, ces dernières années, une source de grande inquiétude, autant chez les acteurs du monde de l'éducation et chez les décideurs que dans la population en général. Déjà, en 2011, un sondage de la firme Léger et Léger indiquait que le décrochage est la deuxième principale préoccupation des Québécois. Le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, initié par L. Jacques Ménard, affirme que chaque décrocheur représente un manque à gagner, pour l'État québécois, de 120 000 dollars; au total, cela représenterait un manque à gagner de 1,9 milliard de dollars par cohorte de décrocheurs³. Selon ce point de vue, le décrochage diminue l'obtention de diplômes chez les jeunes dans une société qui a de plus en plus besoin d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, ce qui présuppose la nécessité d'augmenter le nombre de diplômés collégiaux et universitaires.

Le problème du décrochage au collégial en est un dans le contexte des politiques de hausse du taux de diplomation au Québec. En effet, rien dans la *Loi sur l'instruction publique* n'oblige les élèves à poursuivre leurs études après 16 ans⁴. Or, depuis la fin des années 1970 et 1980, un nouveau

³ Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire, 2009, [en ligne], http://www.fcsq.qc.ca/accueil/quoideneuf/savoir_pouvoir.pdf*

⁴ La définition même de l'expression « décrochage » mérite notre attention. Soulignons qu'avant 1988, année de la *Loi sur l'instruction publique* qui oblige tout jeune du Québec à fréquenter une institution scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans, les jeunes Québécois ne devaient fréquenter obligatoirement l'école que jusqu'à l'âge de 14 ans. Dans ce contexte, la majorité des jeunes ne bénéficiaient que d'une formation élémentaire et apprenaient le plus souvent leur métier dans leur milieu de travail. Les chercheurs identifiaient ce phénomène comme celui de l'abandon scolaire. Comme le mentionne Langevin, à partir de 1988, la « [...] loi fait en sorte que, parmi les décrocheurs, en font partie des «légaux» et des «illégaux» qui quittent l'école avant

contexte socioéconomique a fait émerger une nouvelle vision de l'éducation. Le chômage endémique, le libre-échange et la délocalisation des entreprises de main-d'œuvre non qualifiée ont fait en sorte que les non diplômés se sont retrouvés sans emploi ou avec des emplois précaires et à faible salaire. De plus, la mise en place d'une nouvelle économie basée sur le savoir a augmenté la demande pour des emplois aux qualifications plus élevées, poussant les gouvernements à revoir leurs stratégies en éducation. L'économie du savoir pousse dès lors à la massification de l'éducation, l'objectif étant de ne plus seulement ouvrir les portes de l'école à tout le monde, mais de diplômer le plus d'élèves possible pour faire face à la nouvelle réalité économique. En conséquence, une société du savoir se doit de trouver des façons d'intégrer le plus grand nombre d'étudiants possible aux études supérieures⁵. C'est dans ce sens que le décrochage au collégial est perçu comme problématique et les façons d'améliorer la rétention sont devenues une priorité pour les établissements⁶. C'est dans ce contexte que le

d'avoir obtenu un diplôme». Il existe donc une différence légale entre un jeune qui décroche du secondaire et un jeune qui décroche du cégep. Il existe aussi une différence sémantique entre l'abandon scolaire et le décrochage scolaire. Différence conceptuelle qui, selon Guigue, oriente d'un point de vue épistémologique la façon d'aborder ce phénomène de société. Par exemple, voir M. Guigue, « Le décrochage scolaire » dans M.C. Bloch et B. Gerde, (dir.), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*, Coll. Pédagogie/Formation. Lyon, Chronique Sociale, p.25 à 33 et Bernard Rivière, *Le décrochage au collégial : le comprendre et le prévenir*, Laval, Beauchemin, 1996, p.15. Même si, selon nous, pour le collégial, la définition stricte du décrochage au sens où on l'entend pour le secondaire ne s'applique pas, nous utiliserons ce terme qui est largement admis dans la communauté des chercheurs en ce qui concerne ce phénomène.

⁵ Par exemple, plus États américains se sont mobilisés pour augmenter la fréquentation et conserver la clientèle, surtout masculine, en permettant la double inscription. Voir N. Hoffman, J., V. Vargas, A. Venezia et M. S. Miller (dir.), *Minding the Gap. Why Integrating High School with College Makes Sense and How To Do It*, Cambridge, Harvard Education Press, 2007.

⁶ Pierre-Yves Bernard, « La construction du décrochage scolaire comme problème public » [en ligne]. In *La fabrique de populations problématiques par les politiques publiques*, Nantes, 2007, http://innovationinsertion.hautetfort.com/list/ils_écrivent_sur_les_ml_1_insertion_et_les_les_jeunes/bernard_1_.pdf; et N. Beaupère, L. Chalumeau, N. Gury, C. Hugrée, *L'abandon des études supérieures*, Paris, La documentation française, 2007.

réseau collégial a développé, au tournant des années 1990, des moyens pour aider l'intégration des étudiants aux études collégiales⁷.

1.1.2 Pourquoi certains étudiants abandonnent-ils leurs études ? Une question aux réponses incomplètes

Dans le cadre de notre précédente recherche, les étudiants universitaires que nous avons rencontrés étaient des décrocheurs du collégial. Certains avaient abandonné faute d'intérêt ou parce que déçus par leur formation collégiale, alors que d'autres avaient quitté pour se consacrer au travail ou pour voyager. Ils étaient retournés aux études après avoir atteint l'âge minimal requis pour être admis dans une université québécoise sur la base de l'expérience, c'est-à-dire après 21 ans. Malgré les années qui sont passées, plusieurs se percevaient encore comme des décrocheurs. Pourtant, leur profil ne correspondait pas aux modèles que l'on utilise pour décrire les types de décrocheurs.

Au niveau collégial, le modèle de Vincent Tinto demeure le plus utilisé à ce jour⁸. Tinto identifie deux types de décrocheurs. Le premier décroche en raison de ses insuccès scolaires; il n'a pas le choix. Le second est un décrocheur « volontaire ». Il ne décroche pas à cause d'échecs scolaires, mais parce qu'il ne s'est pas intégré à l'institution scolaire ou parce qu'il refuse ce que l'institution lui offre. De plus, ce type de décrocheur abandonne même si ce comportement est associé à un échec tant scolaire que social. Selon Tinto, c'est ce type de décrochage – celui des jeunes qui réussissent mais qui décrochent tout de même de leur cheminement scolaire – qui doit nous inquiéter le plus. Or, après avoir examiné plusieurs cas de décrocheurs du collégial à l'université dans notre précédente étude, il semble que la distinction entre décrocheurs volontaires et involontaires ne soit pas aussi claire pour nous. Certains possèdent des caractéristiques des décrocheurs involontaires, surtout en ce qui concerne les notes et les échecs

⁷ Valérie Houle, *Repérage en milieu collégial des étudiants et étudiantes à risque de développer des problèmes d'adaptation : description, analyse et faisabilité*, Québec, Direction régionale de santé publique de la Capitale-Nationale, 2005, p.1-63.

⁸ Vincent Tinto, *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2^e édition, Chicago, University of Chicago Press, 1993.

dans leurs parcours scolaires. En même temps, ils possèdent des caractéristiques des décrocheurs volontaires, rejetant ce que le collège leur offre sur le plan scolaire pour privilégier d'autres activités.

Un autre modèle largement utilisé dans le réseau collégial pour identifier les caractéristiques des décrocheurs est celui de Bernard Rivière⁹. Pour ce chercheur, le décrochage est à la fois un problème de dysfonctionnement de l'école et un problème de motivation chez l'étudiant. Selon Rivière, on impute rarement aux collèges la responsabilité de l'inadaptation des étudiants; il existe une certaine résignation face à l'abandon, que l'on considère d'une certaine manière comme le résultat d'une « sélection naturelle »¹⁰. Ainsi, les intervenants du milieu de l'éducation en viennent à considérer le décrochage, dans une certaine mesure, comme une fatalité. Son jugement est sévère, mais il nous apparaît, à cet égard, juste. De l'autre côté, nous remettons en question l'idée que le manque de motivation de la part de certains étudiants est l'unique source du décrochage. Certes, les facteurs motivationnels ont leur importance dans la persévérance scolaire, ce qu'ont clairement démontré Vezeau et Bouffard¹¹. Cependant, ce ne sont pas ces déterminants d'ordre affectif qui sont en première ligne lorsque la décision est prise d'abandonner ses études collégiales. Dans le cas des décrocheurs que nous avons étudiés dans notre précédente étude, leur abandon est bien moins le résultat d'un manque de motivation que la conséquence de leur refus de l'offre institutionnelle, lié à une mauvaise intégration aux études collégiales.

1.1.3 Les paradigmes actuels de l'intégration aux études collégiales : les étudiants

Le modèle théorique qui sous-tend l'intégration des étudiants aux études collégiales au Québec a été développé, selon le Conseil supérieur de

⁹ Bernard Rivière, *Le décrochage au collégial : le comprendre et le prévenir*, Laval, Beauchemin, 1996.

¹⁰ *Ibid.*, p. 19.

¹¹ Carole Vezeau et Thérèse Bouffard, *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*, Rapport PAREA, Cégep régional de Lanaudière à Joliette et UQÀM, 2009.

l'éducation¹², par Simon Larose et Roland Roy dans une série de deux recherches menées dans le cadre du PAREA entre 1990 et 1993¹³. Ces recherches avaient postulé qu'il était possible de diminuer le taux de décrochage et d'améliorer le rendement scolaire en ciblant certains acquis précollégiaux chez les étudiants à risque, c'est-à-dire ceux ayant une faible moyenne générale au secondaire. Les acquis précollégiaux sont, en fonction de ce modèle, les dispositions personnelles vis-à-vis l'apprentissage, les acquis liés à l'orientation scolaire et professionnelle ainsi que les acquis sociaux. L'identification de ces facteurs de réussite découle de travaux menés aux États-Unis à la fin des années 1970, ainsi que dans le réseau collégial à la fin des années 1980. Larose et Roy ont démontré que la mesure des acquis précollégiaux chez les étudiants peut prédire la perception qu'ils auront d'eux-mêmes durant la transition secondaire-collégial, la qualité de leurs expériences scolaires, sociales et institutionnelles au collège ainsi que leur rendement scolaire. En menant une étude longitudinale auprès d'une cohorte de 566 étudiants admis dans un cégep, ils ont démontré que la qualité du milieu enseignant et non enseignant peut améliorer les acquis précollégiaux et, ainsi, améliorer la qualité de leurs expériences au cégep et favoriser la réussite académique.

Ce modèle théorique a amené Larose et Roy à développer un Programme d'intégration aux études collégiales (PIC) qui visait seulement les étudiants ayant des résultats scolaires faibles au secondaire. Le programme a été offert à titre expérimental à des groupes d'étudiants jugés à risque et se résume à : l'ajout de trois cours en méthodologie du travail intellectuel, en orientation et en communication; un programme de tutorat; la formation de groupes stables à effectifs réduits; finalement, une concertation de tous les intervenants du programme centrée sur les étudiants. Ce choix de mesures d'aide à la réussite était largement inspiré de pratiques américaines, en

¹² Conseil supérieur de l'éducation, *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*, Québec, 2010.

¹³ Simon Larose et Roland Roy, *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, Rapport PAREA, Cégep de Sainte-Foy, 1992 et Simon Larose et Roland Roy, *Le programme d'intégration aux études collégiales: problématique, dépistage, intervention et évaluation*, Rapport PAREA, Cégep de Sainte-Foy, 1993.

particulier les « Freshman Seminars » qui jumellent des cours d'intégration et des formes de tutorat pour les étudiants jugés à risque¹⁴. Il est à noter que le questionnaire que le SRAM a développé à l'intention des nouveaux inscrits dans le réseau collégial, intitulé « Aide-nous à te connaître », a notamment été inspiré par les études de Larose et Roy et de Terrill et Ducharme¹⁵.

Cette typologie des facteurs de réussite a été reprise par les chercheurs qui se sont penchés sur l'intégration aux études collégiales, notamment Bégin *et al.* pour l'intégration des étudiants en sciences de la nature¹⁶ et Tremblay *et al.* concernant l'intégration des garçons¹⁷. De même, la plupart des mesures d'aide à la réussite déployées dans le réseau collégial reposent sur ce cadre théorique. Pourtant, comme l'a démontré Denise Barbeau dans sa méta-analyse sur les interventions pédagogiques visant la réussite au cégep¹⁸, les mesures d'aide visant les étudiants jugés à risque de décrochage présentent un bilan mitigé, voire faible dans le cas des garçons. Dans le cas de la session d'accueil et d'intégration (aujourd'hui le Tremplin DEC), le taux d'obtention du diplôme se situant à 37,6%¹⁹, les résultats ne sont pas non plus particulièrement encourageants. Des données récentes en provenance de la Chaire UQAC – Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes et le Centre d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ECOBES) du Cégep de Jonquière, le tout dans le cadre du projet CartoJeunes, montrent que la diplomation durant

¹⁴ Voir à ce sujet Louise Langevin, *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*, Montréal, Logiques, 1996. C'est d'ailleurs l'approche que propose l'auteure elle-même.

¹⁵ Robert Ducharme et Ronald Terrill, *Passage secondaire collégial-caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, SRAM, 1994.

¹⁶ Christian Bégin *et al.*, *Le passage du secondaire au collégial et les départs des étudiants en sciences de la nature*, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, 2009.

¹⁷ Gilles Tremblay *et al.*, *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*, Rapport final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Québec, FQRSC, 2006.

¹⁸ Denise Barbeau, *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse*, Québec, PUL, 2007.

¹⁹ Conseil supérieur de l'éducation, *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*, Québec, 2010.

la durée normale des études est aujourd'hui plus basse qu'en 1998, que le taux de diplomation deux ans après la durée normale des études stagne depuis dix ans et qu'il a même diminué chez les filles²⁰.

Il existe donc, selon nous, un problème d'identification des facteurs menant au décrochage dans le contexte des études collégiales, lequel mène à une mauvaise typologie ou catégorisation des étudiants à risque et des solutions d'encadrement s'y rapportant. Or, plusieurs facteurs nous poussent à considérer que la conjoncture n'a jamais été aussi favorable à renouveler les mesures d'aide à la réussite concernant la transition secondaire-collégial.

1.1.4 Une conjoncture propice au renouvellement des mesures d'intégration aux études collégiales et à une approche différenciée

Plusieurs développements récents nous poussent à croire que le réseau collégial est mûr pour revoir son modèle d'intégration aux études collégiales. Le premier provient du réseau collégial lui-même et des mesures d'aide qui y ont été développées pour l'intégration de certaines populations, notamment les services adaptés pour les étudiants en situation de handicap. Le second consiste en un corpus d'études qui ont été réalisées sur les parcours étudiants au collégial. Le troisième et dernier est la meilleure connaissance que nous avons quant à l'efficacité des mesures d'intégration aux études, surtout grâce à l'initiative du Département de l'éducation des États-Unis.

Le modèle d'intervention des services d'aide à l'intégration des étudiants en situation de handicap, dont le service original a été fondé au Cégep du Vieux Montréal en 1982, doit nous inspirer. Certes, ce n'est pas leur structure qu'il faut répliquer à l'ensemble des étudiants admis aux études collégiales, mais bien la philosophie et la prédisposition face à des interventions adaptées propres à chacun des cas. En effet, nous intégrons désormais des étudiants qui, il y a 10 ou 20 ans, n'auraient jamais pu envisager d'obtenir du support pour poursuivre des études supérieures. Nous

²⁰ Gabrielle Duchaine, « La diplomation en recul chez les filles », *La Presse+*, 24 janvier 2017, écran 2.

avons créé des contextes de réussite pour des étudiants en situation de handicap. Nous leur avons, par exemple, donné un environnement propice à la réussite d'examens et de travaux. En fait, nous nous sommes adaptés à l'intégration d'une nouvelle population collégiale. Nous croyons que cette attitude doit s'étendre aux autres étudiants « inadapés » du réseau collégial.

Aussi, afin d'identifier les facteurs de risque des populations étudiantes issues du renouveau au secondaire, lesquelles ont évolué depuis le moment où le modèle théorique actuel du réseau collégial a été élaboré dans les années 1990, nous disposons depuis quelques années de nouveaux outils qui peuvent être mis à profit.

En particulier, plusieurs études récentes ont été faites pour examiner les parcours étudiants, dépister les risques de décrochage et appuyer la réussite scolaire. Par exemple, le *Logiciel de dépistage du risque de décrochage scolaire*²¹ a été développé afin de mesurer le risque de décrochage des élèves et d'identifier les caractéristiques scolaires, familiales et personnelles des élèves désignés comme étant à risque de décrocher. Des questionnaires ont aussi été créés par différents intervenants, tels que le questionnaire *Fonctionnement familial*²² et le *Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire*²³. Un autre outil a également été développé afin d'appuyer la réussite scolaire, soit *Résultats Plus*, qui est constitué de plusieurs tests diagnostiques des difficultés d'apprentissage et d'un guide regroupant un ensemble d'instruments d'intervention. Ce logiciel est né afin d'aider les enseignants du cégep dans leurs interventions d'aide à l'apprentissage en classe. Il leur permet de cibler les étudiants présentant des risques de difficultés, mais aide aussi à déceler la nature de ces difficultés dans une matière donnée. Il est utilisé par des enseignants, des responsables

²¹ Pierre Potvin, Annie Doré-Côté, Laurier Fortin *et al.*, *Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire*, Québec, CTREQ, 2010.

²² Joyce Levy Epstein, Lori J. Connors et Karen Clark Salinas, *High school and family partnerships: Questionnaires for teachers, parents and students*, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, 1993.

²³ Pierre Potvin, Laurier Fortin et M. Rousseau, « Qualités psychométriques du questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire », *Revue de psychoéducation*, vol. 38, no 2, 2009, p. 263-278.

de l'aide à l'apprentissage, des aides pédagogiques, des conseillers pédagogiques et des conseillers à la recherche afin de comprendre la situation des étudiants, d'intervenir auprès d'eux et de recevoir de la rétroaction sur l'enseignement prodigué. Cependant, il peut aussi servir à tous les étudiants, quel que soit leur niveau de réussite, afin d'améliorer leurs stratégies d'apprentissage. Le logiciel permet de dresser un profil de chaque étudiant suite à l'administration du questionnaire. En plus du questionnaire et du profil dressé, les intervenants réalisent un entretien complémentaire individuel et un de groupe qui permettent à ces derniers d'approfondir leur compréhension de la situation des répondants.

Nous pouvons également penser au projet *Transitions*, dirigé par Pierre Doray²⁴, qui travaille à partir des données de l'Enquête auprès des jeunes en transitions de Statistiques Canada, à l'enquête régionale sur les enjeux et défis de l'intégration et de l'engagement des jeunes cégépiens des régions de la Mauricie, de Lanaudière et du Saguenay–Lac-Saint-Jean, menée par le groupe ÉCOBES du Cégep de Jonquière, ainsi qu'au cycle de recherches sur les facteurs de réussite lors de la transition secondaire-collégial, menées par Carole Vezeau et Thérèse Bouffard entre 2005 et 2009²⁵. Ces études récentes fournissent un portrait renouvelé des étudiants admis aux études collégiales.

Toutefois, aucune de ces études n'a cherché à étudier spécifiquement les contextes et les facteurs institutionnels qui favorisent ou qui nuisent à l'intégration aux études collégiales afin de développer un cadre

²⁴ Ce projet étudie les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire au Québec et au Canada. Toutes les notes de recherche sont disponibles à l'adresse suivante :

<http://www.cirst.uqam.ca/Recherche/Projetsderechercheencours/Transitionsscolaires/tabid/163/language/fr-CA/language/fr-CA/Default.aspx>

²⁵ Carole Vezeau et Thérèse Bouffard, *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collégial*, Rapport PAREA, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2007 et Carole Vezeau et Thérèse Bouffard, *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*, Rapport PAREA, Cégep régional de Lanaudière à Joliette et UQÀM, 2009.

d'intervention différenciée selon les besoins des étudiants. Nous croyons qu'il s'agit justement du prochain pas à franchir.

En effet, les étudiants savent peu ou ne savent pas pourquoi ils accumulent des échecs. Pour pallier leurs difficultés, ils augmentent leur quantité de travail, sans toutefois modifier leur méthode de travail. Ces efforts supplémentaires sans résultats risquent de diminuer leur motivation et de supposer un manque d'intelligence, alors que ce n'est pas nécessairement le cas²⁶. Selon le modèle de l'attribution causale des résultats, tout être humain tente d'attribuer une cause aux événements qu'il affronte²⁷. Or, il existe un lien entre les justifications qu'un étudiant fait concernant ses résultats et sa motivation, sa persévérance et ses attentes de changement. Quatre variables significatives peuvent constituer des facteurs explicatifs des résultats des étudiants : la chance, l'effort, les aptitudes ou le talent ainsi que la difficulté d'une tâche²⁸. L'étudiant qui attribue un mauvais résultat à une cause externe telle que la chance ou la difficulté de la tâche percevra peu de possibilités de changer sa situation, contrairement à l'étudiant qui attribue son échec à une cause interne comme l'effort²⁹.

Les raisons qui créent une conjoncture favorable au renouvellement des mesures pour améliorer l'intégration aux études collégiales ne s'arrêtent pas là. Si nous connaissons mieux les parcours étudiants, nous connaissons également mieux l'efficacité des mesures d'aide à la réussite. Identifier et proposer des mesures reconnues comme efficaces est d'ailleurs un des principaux objectifs du rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la

²⁶ André Thivierge, Pierre Carbonneau et François Lasnier, *Processus résultats plus: diagnostic et intervention en aide à l'apprentissage: rapport de recherche*, Collège de la région de l'amiante, 1998.

²⁷ Bernard Weiner, « An attributional theory of achievement motivation and emotion », dans : *An attributional theory of motivation and emotion*, Springer, 1986, p. 159-190.

²⁸ *Idem*.

²⁹ André Thivierge, Pierre Carbonneau et François Lasnier, *Processus résultats plus: diagnostic et intervention en aide à l'apprentissage: rapport de recherche*, Collège de la région de l'amiante, 1998.

réussite scolaire au Québec³⁰. Mais encore plus, le *Institute of Education Sciences* (IES) du Département de l'éducation des États-Unis a mis en place, en 2002, une procédure d'évaluation des programmes de lutte au décrochage scolaire reconnue de par le monde : le « What Works Clearinghouse » (WWC). Le WWC étudie notamment si les effets des mesures d'aide à la réussite sont positifs ou seulement potentiellement positifs (voire nuls ou négatifs) et il évalue si la preuve de ces effets est faible ou assez grande. Or, sur les centaines de mesures évaluées depuis 10 ans, seulement deux ont été évaluées comme ayant des effets positifs et 13 comme ayant potentiellement des effets positifs. De ces 13 mesures ayant potentiellement un effet positif, seulement quatre ont été jugées par le WWC comme présentant une assez grande preuve de leur efficacité³¹. C'est dire à quel point la lutte au décrochage scolaire représente un défi! En même temps, nous n'avons probablement jamais été aussi bien outillés pour l'entreprendre. Il est intéressant de noter qu'un des deux programmes de prévention du décrochage évalués comme ayant des effets positifs, le programme *Check and Connect*, est justement une démarche d'évaluation des facteurs de risque chez les étudiants, de regroupement de ces derniers selon leurs caractéristiques communes et de mise en œuvre de mesures d'aide à la réussite différenciées. Ce programme commence à être appliqué par certaines écoles secondaires au Québec et mérite notre attention dans le réseau collégial également.

³⁰ Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire, 2009, [en ligne], http://www.fcsq.qc.ca/accueil/quoideneuf/savoir_pouvoir.pdf*

³¹ Les deux mesures qui sont réputées avoir le plus d'effets pour améliorer la réussite et la diplomation sont les programmes *Check and Connect* et *Accelerated Middle School*. Les mesures dont les preuves de l'efficacité sont reconnues comme assez grandes sont les programmes *Talent Search*, *Accelerated Middle School*, *High School Redirection* et *Financial Incentives for Teen Parents to Stay in School*. Voir les résultats des évaluations du WWC au :

<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/FindWhatWorks.aspx?o=9&n=Dropout%20Prevention&r=0>.

1.1.5 Pour des interventions différenciées lors de l'intégration aux études collégiales

Les travaux importants de Michel Janosz³² et de Laurier Fortin et ses collaborateurs³³ ont permis de grandement améliorer la compréhension que nous avons du phénomène du décrochage scolaire au secondaire au Québec.

Il en ressort que le décrochage scolaire est une problématique multidimensionnelle, soit personnelle, familiale et scolaire. Le facteur personnel est caractérisé par une faible réussite scolaire, alors que le facteur scolaire est constitué d'un climat de classe et d'interactions scolaires négatifs. Le facteur familial, quant à lui, est influencé par des relations familiales difficiles et les difficultés familiales générales ainsi que la dépression³⁴. Les variables liées aux difficultés éprouvées par les élèves peuvent également être divisées en quatre thèmes, soit : (1) l'élève et son milieu, (2) l'élève lui-même, (3) le milieu scolaire, (4) l'interaction entre l'intégration de l'élève sur le plan scolaire et sur le plan social³⁵. Parmi celles-ci, on reconnaît que les variables liées à l'élève lui-même sont celles qui sont les plus susceptibles de provoquer chez lui des changements durables³⁶. Les principales variables recensées à ce sujet sont les suivantes :

³² Michel Janosz, *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1994; Michel Janosz, « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, no 122, 2000, p. 105-127; Michel Janosz et Isabelle Archambault, « Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'indice de prédiction du décrochage », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 41, no 3, 2009, p. 187-191.

³³ Laurier Fortin, Égide Royer, Pierre Potvin, Diane Marcotte et Éric Yergeau, « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, no 3, 2004, 219-231.

³⁴ Laurier Fortin, Diane Marcotte, Thierno Diallo *et al.* « A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, no 2, 2013, p. 563-583.

³⁵ Denise Barbeau, « Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires », *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 1, 1991, p. 17-22.

³⁶ John E. Roueche et Oscar G Minl, « Helping the "unmotivated" student: Toward personhood development », *Community College Review*, vol. 3, no 4, 1976, p. 40-50.

les lacunes quant aux préalables essentiels à la réussite collégiale, la faiblesse des méthodes de travail et de la pensée hypothético-déductive, le manque d'effort, les aspirations faibles ainsi que la mauvaise perception de l'élève quant aux études et à la motivation. Concernant la motivation, on y relit l'espérance de réussite, l'estime de soi et la présence de buts précis. Ces variables ont été associées à deux niveaux, qui sont les niveaux cognitif et affectif. Les variables d'ordre cognitif affectent la performance scolaire, tandis que les variables de niveau affectif déterminent de façon importante la persistance aux études³⁷.

Ces différents travaux ont permis de comprendre que, si les facteurs de risque du décrochage sont multiples, le dépistage, lui, ne nécessite pas de tous les mesurer chez les individus jugés à risque. En ce sens, leur apport a été de changer la vision que les chercheurs avaient des décrocheurs. D'un groupe perçu comme homogène, Janosz, Fortin et leurs collaborateurs, à travers leurs travaux, nous éclairent sur le fait de sa diversité, à savoir qu'il est constitué de types de décrocheurs. Par exemple, Janosz, dont la typologie nous semble être la plus souvent reprise dans la littérature, dénote quatre types de décrocheurs :

- Le discret, trouvant l'école adéquate et s'y engageant. Ses notes sont sous la moyenne et il provient d'un milieu plus défavorisé. Il s'agit de 40% des décrocheurs.
- L'inadapté, qui possède un profil scolaire et psychologique négatif. Il vit des échecs scolaires, des problèmes de comportement, de délinquance et de milieu familial difficile. Il s'agit de 40% des décrocheurs.
- Le désengagé, en général un jeune sans problème de comportement qui réussit dans la moyenne malgré le fait qu'il soit très désengagé face à sa scolarisation. Il représente 10% des décrocheurs.
- Le sous-performant, en général un jeune désengagé et en situation d'échec, mais sans problème de comportement. Les problèmes d'apprentissage dominent son expérience scolaire.

³⁷ André Thivierge, Pierre Carbonneau et François Lasnier, *Processus résultats plus: diagnostic et intervention en aide à l'apprentissage: rapport de recherche*, Collège de la région de l'amiante, 1998.

Selon Fortin *et al.*, une typologie semblable a été développée, soit (1) les élèves aux conduites antisociales cachées (18.9%); (2) ceux peu intéressés et peu motivés par l'école (39.7%); (3) ceux présentant des problèmes de comportement (30.5%); et (4) ceux présentant un état dépressif (10,7%). Selon ces auteurs, les élèves du premier groupe performant bien sur le plan scolaire, bien que leurs résultats soient légèrement sous la moyenne. Ils manquent d'organisation en classe ainsi que de cohésion familiale, de soutien affectif et de contrôle parental. Ils présentent un haut niveau de dépression. Les performances scolaires des élèves du second groupe sont très bonnes, mais ils sont peu motivés et peu organisés en classe. Le fonctionnement familial est adéquat malgré le peu de soutien affectif. Leur niveau de dépression est légèrement plus élevé que le groupe contrôle, mais il s'agit de la catégorie d'élèves qui se rapproche le plus du groupe contrôle et le moins à risque de décrocher. Le troisième groupe d'élèves est peu performant à l'école, présente des problèmes de délinquance ainsi qu'un niveau assez élevé de dépression. Il manque d'organisation en classe et est aux prises avec plusieurs problèmes familiaux tels qu'un manque de cohésion familiale, de soutien affectif et de contrôle parental. Finalement, la dernière catégorie d'élèves présente une performance scolaire dans la moyenne, mais peu d'organisation en classe et un très haut niveau de dépression. Il s'agit du groupe qui est aux prises avec le plus de problèmes familiaux. Selon ces travaux, chaque sous-groupe présente des notes inférieures aux élèves qui n'ont pas été catégorisés comme étant à risque de décrocher. Ils ont davantage de difficultés scolaires et une attitude négative envers l'école, en plus de présenter des troubles d'attention, de dépression ou d'anxiété et manquent d'encadrement et de soutien dans leur famille.

Certes, il n'y a pas de démarcation nette et précise pour chacune de ces catégories. Dans la réalité, un même individu peut avoir (et possède généralement) des caractéristiques de plus d'une catégorie. Malgré cela, de telles typologies permettent de développer des pistes d'intervention différentes selon les besoins propres à chaque groupe; elles permettent également, pour les établissements, d'adopter des mesures d'aide qui, sans être développées sur une base individuelle – ce qui serait de toute façon

impossible à réaliser, permettent une approche personnalisée dans l'intégration aux études collégiales.

1.1.6 Le défi de l'intégration et de l'engagement des jeunes cégépiens

À l'automne 2010, la première cohorte de cégépiens provenant du renouveau pédagogique de la Mauricie, de Lanaudière et du Saguenay-Lac-Saint-Jean ont participé à une enquête relative à leur vécu scolaire, à leurs habitudes de vie ainsi qu'à leur environnement social, familial et culturel. Ces enquêtes ont mené à quelques publications permettant de dresser un portrait de ces étudiants, dont un récent rapport de recherche datant de 2014 rédigé par Marco Gaudreault *et al.*, intitulé *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens*³⁸. Trois groupes d'étudiants ont été visés par cette enquête, soit les étudiants admis sous condition, ceux admis à la session d'accueil et d'intégration et ceux suivant une formation préuniversitaire ou technique.

Le premier groupe d'étudiants, soit les étudiants admis conditionnellement, est composé de ceux qui, n'ayant pas terminé leurs études secondaires, doivent suivre des cours des deux institutions scolaires durant la même session. Comparativement aux autres groupes d'étudiants, ces derniers sont les moins nombreux à considérer avoir été bien préparés aux études collégiales. Ils sont également moins nombreux à affirmer avoir développé de bonnes habitudes de travail lors de leur passage au secondaire. Leur perception des études collégiales diffère des autres groupes à l'étude. De plus, parmi les dimensions de l'engagement scolaire que sont les dimensions cognitives, affectives et comportementales, davantage d'étudiants admis sous condition présentent un niveau d'engagement scolaire cognitif faible; ils sont d'ailleurs plus nombreux à avoir songé à abandonner leurs études durant les trois premiers mois de leur parcours collégial. Somme toute, le rapport permet de conclure que ces collégiens doivent être

³⁸ Marco Gaudreault, Julie Labrosse, Sonia Tessier, Michaël Gaudreault et Nadine Arbour, *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des cégépiens : enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay-Lac-Saint-Jean*, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 2014.

considérés comme des étudiants à risque devant bénéficier d'une attention particulière. Leur situation financière est plus précaire et leur intégration aux études collégiales est plus difficile, surtout sur le plan scolaire, malgré un niveau d'engagement scolaire comparable aux autres groupes d'étudiants.

Le second groupe de collégiens dont il est question dans le rapport est celui des étudiants admis à la session d'accueil et d'intégration, programme remplacé depuis 2013 par le Tremplin DEC. Ceux-ci sont majoritairement des étudiants ne remplissant pas les conditions d'admission du programme d'études qu'ils visent. Ces derniers consultent davantage les ressources qui sont mises à leur disposition telles que l'aide pédagogique individuelle et le conseiller d'orientation, comparativement aux collégiens des autres programmes, et davantage considèrent recevoir un soutien élevé de la part de leurs pairs. Ils semblent s'adapter plus facilement à la charge de travail du collégial; les chercheurs rappellent toutefois que le programme d'accueil et d'intégration prend en compte le rythme d'apprentissage de ces étudiants. Également, il s'avère que les étudiants qui pensent qu'il leur sera difficile de réaliser leurs aspirations scolaires sont plus nombreux à trouver l'adaptation à la charge de travail collégiale difficile, comparativement à ceux qui croient être en mesure d'atteindre assez facilement leurs aspirations. Toujours sur le plan de l'adaptation scolaire, le rapport indique que l'étudiant à la session d'accueil et d'intégration qui entame ses études collégiales « à un rythme effréné » est plus susceptible d'avoir de la difficulté à s'adapter à sa charge de travail; les chercheurs suggèrent ainsi que l'horaire allégé à la première session constitue une bonne stratégie pour ces étudiants, leur permettant de s'adapter graduellement à cette nouvelle réalité. En ce qui concerne l'engagement scolaire, il appert que ces étudiants sont moins engagés dans leurs études sur le plan cognitif, affectif et comportemental que les étudiants des secteurs de formation préuniversitaire et technique. Sur ce point, le rapport rappelle que des recherches³⁹ ont déjà soulevé le fait que

³⁹ Dennis K. Orthner, Hinckley Jones-Sanpei, Patrick Akos, *et al.* « Improving middle school student engagement through career-relevant instruction in the core curriculum », *The Journal of Educational Research*, vol. 106, no 1, 2013, p. 27-38 et Justin C Perry, « School Engagement Among Urban Youth of Color Criterion Pattern Effects of Vocational Exploration and Racial Identity », *Journal of Career Development*, vol. 34, no 4, 2008, p. 397-422.

« le contexte d'apprentissage axé davantage sur le plan de carrière augmente le niveau d'engagement scolaire des étudiants de même que la valeur qu'ils accordent à leur scolarisation »⁴⁰, ce qui n'est pas nécessairement le cas des étudiants à la session d'accueil et d'intégration qui ont choisi ce parcours à défaut d'avoir été accepté dans le programme de leur choix ou de savoir dans quel programme s'inscrire. Également, sur le plan de l'engagement affectif de façon particulière, il est intéressant de noter que le rapport souligne le facteur associé à l'occupation d'un travail rémunéré.

Dans un autre ordre d'idées, lors de leurs études au secondaire, ces étudiants étaient plus nombreux à ne pas connaître les différentes possibilités de formations collégiales ainsi que les préalables des différents programmes d'études collégiales; cette situation s'avère avoir perduré même après leur arrivée au collégial, ces étudiants étant davantage à méconnaître la variété des programmes offerts. Notons également qu'ils sont plus nombreux que les autres étudiants à considérer avoir assez ou beaucoup de difficultés en lecture, compétence influençant de façon importante le décrochage scolaire⁴¹. En somme, il appert que le profil des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration et celui des étudiants admis conditionnellement soient plutôt similaires.

Le dernier groupe d'étudiants auquel s'attarde le rapport est celui des étudiants inscrits en formation préuniversitaire et technique. Leur analyse de ce groupe s'est faite majoritairement en comparant les étudiants de sexe féminin et de sexe masculin. Ils ont notamment remarqué que les étudiantes utilisent davantage les mesures de soutien à la réussite et de rattrapage que leurs homologues masculins. Elles sont également plus nombreuses à considérer avoir développé de bonnes habitudes de travail durant leurs études secondaires. Au contraire, les étudiants de sexe masculin sont plus passifs quant à leurs apprentissages et ils sont plus nombreux à présenter une

⁴⁰ Marco Gaudreault *et al.*, *op. cit.*, p. 63.

⁴¹ Les auteurs réfèrent à Cecelia Daniels, Nancy A. Madden et Robert E. Slavin, *The Success For All Middle School: Third Year Evaluation Report*, Success for All Foundation, 2004 et à William N. Bender, Cecilia B. Rosenkrans et Mary-Kay Crane, « Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities: Assessing the risk », *Learning Disability Quarterly*, vol. 22, no 2, 1999, p. 143-156.

mauvaise gestion du temps, à posséder une faible capacité d'autorégulation et à éprouver des difficultés en lecture.

Grâce à leurs observations, les chercheurs ont réussi à cibler différents facteurs augmentant les risques de rencontrer des difficultés d'adaptation à la charge de travail, soit :

- Estimer qu'il sera difficile d'atteindre ses aspirations scolaires idéales;
- Chaque point d'augmentation sur l'échelle de la culture de l'immédiateté;
- Éprouver des difficultés en lecture;
- Le fait de s'être informé à propos de son programme d'études sur le site Internet du collège;
- Limiter son engagement bénévole en raison du manque de temps ;
- Le fait d'avoir songé à abandonner ses études depuis le début de la session;
- Chaque point d'augmentation sur l'échelle d'attribution des succès;
- Chaque point d'augmentation sur l'échelle de détresse psychologique⁴².

Au contraire, les facteurs qui permettent de diminuer les risques de rencontrer des difficultés d'adaptation à la charge de travail du cégep qui ont été recensés sont les suivants :

- Le fait d'estimer que la charge de travail au collège est semblable à celle du secondaire;
- Chaque point d'augmentation sur l'échelle d'adaptation à l'approche pédagogique du collège;
- Chaque point d'augmentation sur l'échelle des habiletés à gérer son temps;
- Le fait d'estimer connaître bien les programmes d'études collégiales au secondaire;
- Être un garçon fréquentant un collège du Saguenay-Lac-Saint-Jean;
- Chaque point d'augmentation sur l'échelle des habiletés cognitives;

⁴² Marco Gaudreault *et al.*, *op. cit.*, p. 90.

- Chaque point d'augmentation sur l'échelle de perception du soutien des autres étudiants du collège⁴³.

Le fait d'écouter la télévision en étudiant, d'éprouver des difficultés à réussir des cours au collège, de rencontrer des difficultés en lecture, d'estimer qu'il sera difficile de réaliser ses aspirations scolaires idéales et chaque point d'augmentation sur l'échelle de détresse psychologique sont, quant à eux, des facteurs décuplant les chances de vivre des difficultés d'adaptation à la charge de travail. Par exemple, les étudiants qui estiment qu'il sera difficile d'atteindre leurs aspirations scolaires idéales sont plus nombreux à considérer que leur adaptation à la charge de travail du cégep est plutôt difficile comparativement à ceux qui ne croient pas que ce sera difficile (40% comparativement à 15%). Les difficultés en lecture sont un autre bon exemple qui rejoint autant les garçons que les filles : « Plus de 40% des étudiants éprouvant *assez* ou *beaucoup* de difficultés en lecture connaissent des difficultés d'intégration sur le plan scolaire lorsqu'ils amorcent leurs études postsecondaires. Cette prévalence est deux fois moins élevée chez les filles et trois fois moindre chez les garçons ne présentant pas du tout de difficultés en lecture »⁴⁴.

L'importante étude du groupe ÉCOBES – Recherche et transfert permet ainsi d'actualiser l'identification des nombreux facteurs de risque à une intégration réussie des nouveaux étudiants. Toutefois, cette étude et les autres précédemment mentionnées concentrent leur attention sur les caractéristiques individuelles des étudiants (familiales, scolaires, psychologiques, socioéconomiques, etc.) qui peuvent poser problème pour une adaptation au cadre des études collégiales. Il est également important, de notre point de vue, d'examiner comment le cadre des études collégiales peut s'adapter à la variété des problèmes vécus par les étudiants dans une perspective de mettre en place des interventions différenciées.

⁴³ *Idem.*

⁴⁴ *Ibid.*, p. 97.

1.2 Objectifs poursuivis

1.2.1 Objectif général

Analyser le contexte de mise en œuvre de mesures d'intégration aux études collégiales adaptées aux conditions de réussite propres aux étudiants en difficulté ou aux besoins particuliers dans le but d'augmenter la réussite et la diplomation.

L'objectif principal de la présente recherche implique plusieurs dimensions que nous pouvons regrouper autour de quatre thèmes : l'exploration du sens donné à la réussite chez les différents acteurs, l'analyse des obstacles à la mise en place d'interventions différenciées, l'identification des conditions de réussite nécessitant des mesures d'intégration aux études collégiales et l'élaboration de critères de dépistage généraux des étudiants en difficulté ou aux besoins particuliers. Ces quatre dimensions forment autant de catégories d'objectifs spécifiques que nous poursuivons avec la présente étude.

1.2.2 Objectifs spécifiques

1.2.2.1 L'exploration du sens donné à la réussite par les différents acteurs

- Interroger les étudiants, les enseignants, les membres du personnel professionnel et de soutien ainsi que les membres de la direction du collège quant à la perception qu'ils ont de la réussite; comparer les perceptions pour voir à la cohérence des contextes d'interventions.

1.2.2.2 L'analyse des obstacles à la mise en place d'interventions différenciées

- À travers les perceptions des acteurs concernant la réussite et l'analyse des difficultés vécues par les étudiants, identifier les éléments qui entravent la mise en place d'interventions différenciées et, par son corollaire, explorer les éléments qui pourraient la faciliter.

1.2.2.3 L'identification des conditions de réussite nécessitant des mesures d'intégration aux études collégiales

- Analyser et interpréter les situations vécues par les étudiants lors de l'intégration aux études collégiales afin d'identifier les facteurs qui sont liés aux différents contextes qui influent sur la qualité de l'intégration.

1.2.2.4 L'élaboration de critères de dépistage généraux des étudiants en difficulté

- Analyser les contextes qui influent sur la qualité de l'intégration afin d'identifier les indices qui témoignent d'une mauvaise intégration et formuler des critères de dépistage.

Méthodologie

Chapitre 2 : Méthodologie

2.1 Collecte de données

Dans le but de favoriser la réussite de ses étudiants, le CRLA a procédé à l'évaluation de son plan d'aide à la réussite arrivé à échéance, le Plan d'aide à la réussite 2008-2013. L'évaluation devait permettre d'identifier ses forces et ses faiblesses afin d'orienter le processus d'élaboration du nouveau plan d'aide. Le CRLA voulait saisir cette occasion pour mettre de l'avant une orientation qu'il juge importante : mobiliser l'ensemble du personnel et privilégier une approche participative axée sur les besoins des étudiants. Nous avons pu nous associer à cette opération afin de procéder à notre collecte de données aux fins de la présente étude. Nous avons donc pu consulter toute la communauté collégiale, étudiants et employés, du moins tous les acteurs qui sont impliqués directement ou indirectement, chacun dans son domaine de travail, dans la formation et dans la réussite des étudiants. Deux moyens de consultation ont été élaborés pour évaluer le plan d'aide à la réussite, d'une part, et pour recueillir la perception de différents acteurs de la communauté collégiale quant à l'intégration aux études collégiales, d'autre part : deux questionnaires en ligne hébergés par le logiciel *Novisurvey* et des groupes de discussion.

2.1.1 Questionnaires en ligne

Entre les mois de janvier et février 2014, deux questionnaires informatisés ont été soumis à la population du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. Le premier a obtenu la participation de 692 étudiants du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption, soit 422 répondantes et 270 répondants, dont la majorité en était à leur deuxième session d'études collégiales au CRLA (62,3%), le tout réparti dans les programmes de formation préuniversitaires et techniques offerts par l'établissement. Le second questionnaire a obtenu la participation de 87 enseignants du CRLA, soit 57 répondantes et 30 répondants, dont la majorité (58,6%) avait plus de 10 ans d'expérience en enseignement au collégial.

Les questionnaires étaient principalement composés d'échelles de Likert demandant aux répondants d'indiquer leur degré d'accord ou de satisfaction par rapport à un énoncé. Ces échelles ont été construites en respectant la théorie originale de l'auteur, c'est-à-dire en comprenant un nombre impair de positions, de préférence 5 ou 7, de manière à ce qu'une réponse intermédiaire du type « ni en accord ni en désaccord » soit possible. Ils comprenaient également des échelles de différenciation sémantique inspirées de celles d'Osgood, demandant aux répondants de se positionner par rapport à deux termes opposés. D'ailleurs, pour la majorité des questions, il a été convenu de ne pas offrir la possibilité aux répondants de répondre « Je ne sais pas ». La première raison est que la formulation de la plupart des questions faisait en sorte que les répondants avaient une opinion au sujet de ce qu'il leur était demandé. La deuxième est un choix méthodologique et considère, à la lumière de certaines études, que les résultats obtenus lorsque de telles options de réponses ne sont pas proposées sont, sur le plan qualitatif, égaux voire supérieurs à ceux obtenus lorsqu'elles le sont⁴⁵. Finalement, les questionnaires comprenaient certaines questions ouvertes, jugées importantes pour obtenir des précisions, des suggestions ou des commentaires plus généraux. En raison du nombre élevé de répondants, leur proportion dans les questionnaires était toutefois limitée.

Afin de finaliser le questionnaire des étudiants, un prétest a été effectué auprès de quatre étudiants, deux filles et deux garçons, sollicités au hasard, pendant qu'ils attendaient d'être reçus par les API et les conseillers en orientation. Ces étudiants qui avaient accepté volontiers de participer au prétest étaient inscrits respectivement dans les programmes de sciences de la nature, de sciences humaines, de techniques d'éducation à l'enfance et de Tremplin DEC. Trois d'entre eux étaient à leur deuxième session et une à sa quatrième. Ces étudiants semblaient éprouver certaines difficultés dans leur parcours scolaire et avaient besoin d'aide; il s'agissait d'une cible idéale pour le prétest. La durée moyenne du prétest effectué en ligne, pour les quatre étudiants, s'est avérée de 13 minutes. Aucune difficulté n'a été relevée tant au niveau de la compréhension du questionnaire qu'à celui du

⁴⁵ André Blais et Claire Durand, « Le sondage », in. B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, Québec, PUQ, 2010, p. 445-488.

fonctionnement du logiciel *Novisurvey* l'hébergeant. Le questionnaire était donc valide et pouvait être proposé et transmis à l'ensemble des étudiants du CRLA.

La transmission du questionnaire s'est déroulée du 22 au 28 janvier 2014, au début de chaque période de laboratoire de cours d'anglais, suite à la collaboration du département des langues. Les participants étaient invités à copier le lien unique leur permettant d'accéder au questionnaire en ligne. Après la présentation, les étudiants avaient jusqu'à 20 minutes pour remplir le questionnaire. Le reste des étudiants qui ne pouvaient être rejoints par ce moyen avaient été invités à remplir le questionnaire via la plateforme communicationnelle MIO; ce groupe d'étudiants avait jusqu'à dix jours pour le faire. Comme indiqué précédemment, ces deux stratégies ont permis à 692 étudiants de répondre aux questions portant sur l'évaluation du plan d'aide à la réussite et d'autres services en général.

Le questionnaire destiné aux professeurs du CRLA a également bénéficié d'un prétest effectué auprès de quatre professeures volontaires, suite à la sollicitation de la direction adjointe. Une personne neutre – un conseiller pédagogique – était disponible pour répondre aux éventuelles questions des participants. Comme pour les étudiants, le prétest, d'une durée moyenne de 18 minutes, a été concluant puisque les participants n'ont relevé aucune difficulté quant à la compréhension des questions ainsi qu'à la fonctionnalité du logiciel *Novisurvey*. Le questionnaire était donc valide et pouvait être proposé à l'ensemble du personnel enseignant du CRLA.

La transmission du questionnaire a été effectuée par l'entremise d'une invitation par courriel à remplir le questionnaire, en rapport avec l'évaluation du Plan d'aide à la réussite 2008-2013. Ce courriel a été adressé à tous les professeurs figurant sur la liste du personnel à l'hiver 2014. Ce courriel comprenait un lien unique leur donnant accès au questionnaire en ligne, questionnaire partiellement différent de celui des étudiants (voir questionnaires en annexes). Les participants volontaires ont bénéficié d'une semaine pour participer au sondage, et 87 d'entre eux l'ont fait.

2.1.2 Groupes de discussion

Nous avons choisi de baser notre collecte de données sur la compréhension qu'ont les répondants de leur propre parcours. Nous rejoignons ainsi la notion qu'il importe de donner une voix à l'acteur social et à sa représentation du monde lorsque les données recherchées sont de l'ordre des attitudes et des perceptions⁴⁶. Dans ces cas, Gérald Boutin suggère d'aborder les sujets de l'étude à l'aide d'une forme d'entrevue semi-dirigée appelée « entretien de recherche »⁴⁷. Afin de laisser la chance à tous les répondants de s'exprimer librement, un entretien de recherche non standardisé a été utilisé, c'est-à-dire un entretien qui utilise un plan d'entrevue. Cette technique nous a permis d'explorer le vocabulaire des personnes interrogées afin de dégager, par la comparaison continue entre les répondants, des catégories d'analyse. Il est à noter que, lors de notre précédente recherche, nous avons bénéficié de la collaboration de Monique Lasnier, consultante et formatrice pour ce genre de collecte de données, dans l'élaboration de nos outils. Nous avons également pu mettre à profit cette expérience lors de notre présente recherche.

Le plan d'entrevue a été réalisé auprès de groupes de discussion qui ont été organisés auprès des étudiants, des professeurs, des membres du personnel professionnel et de soutien ainsi que des membres de la direction du CRLA. Ces entrevues, réalisées par les chercheurs et deux conseillers pédagogiques du collège, ont eu lieu dans des locaux de classe réservés à cette fin et ont été enregistrées afin d'en permettre leur retranscription aux fins de l'analyse qualitative selon une démarche de théorisation ancrée⁴⁸.

Un groupe de discussion, aussi appelé « focus group », est une technique de recherche d'informations consistant à recruter un nombre

⁴⁶ H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux. Tome 3. Théories et méthodologies*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 423.

⁴⁷ G. Boutin, *L'entretien de recherche qualitatif*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997.

⁴⁸ Il est à noter que parmi les entrevues de groupe réalisées, l'enregistrement de celle regroupant le personnel professionnel et administratif a été rendu inutilisable suite à des difficultés techniques.

représentatif de personnes répondant à des critères d'homogénéité, ces personnes étant regroupées par petits groupes de 6 à 12, et ce, dans le but de susciter une discussion ouverte à partir d'une grille d'entrevue de groupe préalablement élaborée. Cette technique a pour objectif de recueillir des personnes des informations de nature qualitative (opinions, points de vue personnels) sur un thème, un sujet et une question donnée, ces informations devant refléter le plus possible l'opinion « générale » de la population cible. Le fait de poser des questions précises sur lesquelles devaient réfléchir les participants, suivies d'une discussion de groupe, est une formule qui permet aux participants de sortir du cadre des questions posées et aussi d'amener leurs propres préoccupations sur les sujets évoqués. Le groupe de discussion permet justement aux participants de valider et d'approfondir certains résultats du questionnaire, et d'apporter des nuances à certaines réponses obtenues.

Premièrement, plus de 20 étudiants ont été recrutés sur une base volontaire, tout en veillant à ce que chaque programme d'études soit représenté étant donné que les réalités vécues par ceux-ci ne sont pas les mêmes d'un programme à l'autre. Les étudiants participants étaient inscrits, en hiver 2014, dans les programmes suivants : sciences humaines (3); sciences de la nature (2); techniques juridiques (3); techniques d'éducation à l'enfance (2); techniques de comptabilité et de gestion / conseil en assurances et en services financiers (3); archives médicales (2); arts et lettres (3); et design d'intérieur (2). Les départements des programmes ont collaboré au recrutement de ces étudiants.

Les étudiants ont d'abord été invités à répondre, individuellement et par écrit, à six questions visant à les mettre dans une posture réflexive quant à l'intégration aux études collégiales et aux mesures prises par le collège pour les aider à réussir. Les participants ont ensuite été placés en sous-groupes dans le but de partager leurs idées et d'en discuter. Les entrevues de groupe, d'une durée totale de 1h45, se sont déroulées sur une base anonyme.

Deuxièmement, le recrutement de professeurs en vue de former un forum de discussion s'est amorcé par l'envoi d'un courriel à tous les coordonnateurs des programmes leur demandant de rechercher des

professeurs volontaires pour participer aux groupes de discussion concernant l'évaluation du Plan d'aide à la réussite 2008-2013. Afin d'être le plus représentatif possible, il a été demandé aux coordonnateurs d'identifier, dans chaque programme, des professeurs ayant des visions différentes de la réussite et désirant participer auxdits groupes de discussion. Au total, 18 professeurs, hommes et femmes, représentant tous les programmes d'études, ont accepté de participer aux groupes de discussion. Trois groupes de discussion ont été étalés sur deux jours, chacun composé de six professeurs.

Troisièmement, 14 membres du personnel professionnel et de soutien ont participé à l'avant-dernier groupe de discussion. Tous les services impliqués directement ou indirectement dans la formation et la réussite des étudiants, chacun dans leur domaine, ont été représentés. Parmi ces services nous citons : les aides pédagogiques individuelles (API), les conseillers pédagogiques, les conseillères en orientation, le conseiller technopédagogue, les secrétaires administratives, les techniciens, les travailleurs sociaux ainsi que le spécialiste en moyens et techniques d'enseignement.

Finalement, cinq membres de l'équipe de la direction du Cégep ont également participé à cet exercice, composé de la direction des études, de trois directions adjointes et d'une agente d'administration.

Les entrevues de groupe se sont déroulées de façon identique à celle des étudiants, hormis le fait que les questions adressées aux membres du personnel étaient distinctes. Les plans d'entrevue peuvent être consultés à l'annexe 3.

2.2 Analyse des données

Les données des questions à choix de réponses ont été essentiellement analysées sous forme de statistiques descriptives, en plus de regrouper les commentaires émis par thèmes en vue d'analyse et d'éventuelles recommandations. Nous avons utilisé ces données afin de tracer un portrait de l'aide à la réussite au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption dans une perspective de mis en situation, avant de procéder à

l'analyse des entrevues de groupe, principale source de données d'analyse selon notre approche de théorisation ancrée.

Les données obtenues des forums de discussion, considérées comme telles, ont été regroupées dans des grilles en fonction des questions posées, des thèmes abordés ou émergents. Notre méthodologie repose sur une démarche de théorisation ancrée. Cette méthode est issue de la sociologie et a été présentée en 1967 par deux sociologues américains⁴⁹. L'expression de « théorisation ancrée » a été inventée par Pierre Paillé, de l'Université de Sherbrooke, qui a adapté la méthode de Glaser et Strauss aux sciences de l'éducation⁵⁰. De façon générale, la théorisation ancrée consiste à générer des connaissances théoriques de manière inductive, à travers des étapes précises et itératives. Cela ne signifie pas que cette démarche entraîne nécessairement l'émergence d'une théorie; la plupart du temps, elle permet simplement de rendre explicites et compréhensibles de grands thèmes dégagés par l'analyse d'entrevues de recherche et de mettre en relation ces thèmes. En fait, la théorisation ancrée offre la possibilité d'explorer les « zones » d'un phénomène d'une manière de plus en plus précise, au fur et à mesure qu'on le parcourt et qu'on fixe notre attention sur un élément ou un autre. Le chercheur construit, petit à petit, par des allers-retours constants entre la littérature et les mémos d'analyse produits tout au long de la collecte de données, ainsi que par la méthode de comparaison continue des données, les catégories qui permettent de comprendre le phénomène étudié tout comme les liens les unissant. Selon les directeurs du *Sage Handbook of Grounded Theory* :

« The Grounded Theory Method builds empirical checks into the analytic process and leads researchers to examine all possible theoretical explanation for their empirical findings. The iterative process of moving back and forth between empirical data and emerging analysis makes the collected

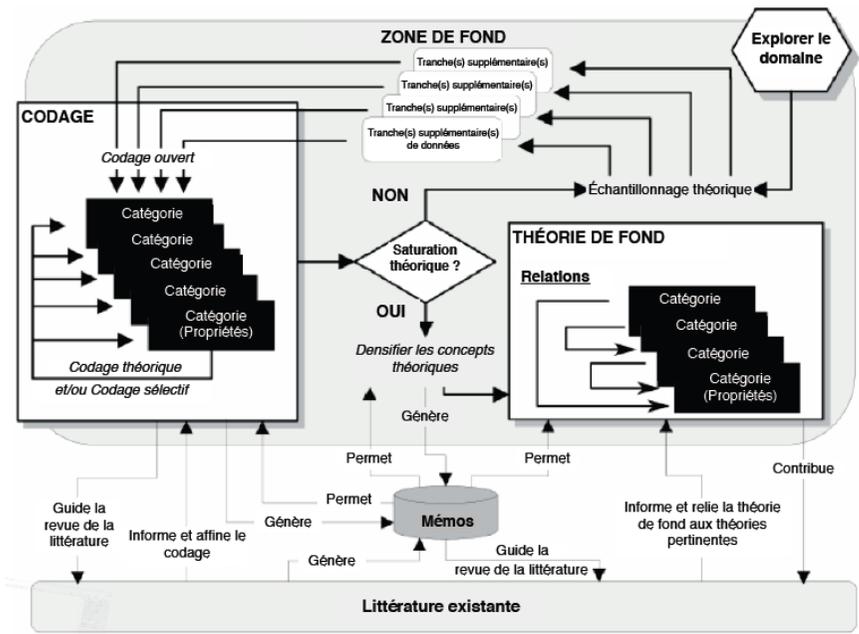
⁴⁹ B. G. Glaser et A. A. Strauss, *La Découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010 (1967).

⁵⁰ L'expression originale, de Glaser et Strauss, est « *Grounded Theory* ».

data progressively more focused and the analysis successively more theoretical⁵¹».

Il s'agirait, de nos jours, de la méthode la plus utilisée en recherche qualitative⁵². La figure 3 synthétise ce que représente une démarche de théorisation ancrée.

Figure 2 : La démarche de théorisation ancrée



Source : Adaptation de W. D. Fernandez, « The grounded theory method and case study data in IS research : issues and design », Information Systems Foundations Workshop, 2004, p. 48, [en ligne] http://epress.anu.edu.au/info_systems/part-ch05.pdf (consulté le 30 novembre 2012).

⁵¹ A. Bryant et K. Charmaz, « Grounded Theory Research : Methods and Practices », *Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 2007, p. 1.

⁵² *Idem*.

2.2.1 Catégories conceptualisantes

L'émergence de catégories conceptualisantes s'est faite par le codage des verbatims, par l'analyse de ces codages et par leur mise en relation, de la même manière que nous l'avons fait lors de notre recherche précédente. Ainsi, nous avons d'abord procédé à un codage ouvert des données (étape concomitante entre l'échantillonnage théorique, la préanalyse et l'analyse), puis nous avons fait un codage sélectif et théorique en identifiant des nœuds hiérarchiques et des relations entre les catégories identifiées par les codes. Ce processus s'est fait de façon itérative, jusqu'à ce que la saturation des données entraîne la stabilisation des codes appliqués aux différents éléments du discours de nos répondants. Il est à noter que nous n'avons retenu, aux fins de l'analyse et du codage, que les paroles de nos répondants et non les commentaires concernant le langage non verbal que nous avons notés durant les entretiens, parce que nous n'étions pas en mesure d'assurer la fidélité de nos données, d'un répondant à l'autre, en cette matière.

2.2.2 Le codage ouvert

L'étape du codage ouvert consista simplement à regrouper un ensemble de mots, de phrases, sous un intitulé désignant leur contenu par un concept. Il a été réalisé ligne par ligne, mot par mot. Nous avons d'abord analysé en équipe un verbatim pour nous assurer que notre codage était au même niveau de conceptualisation. Nous avons ensuite analysé un autre verbatim séparément, chacun de notre côté, avant de comparer nos résultats et de nous assurer que notre compréhension était cohérente et notre codage, équivalent. Ceci nous a permis de vérifier la fidélité et la validité de notre démarche et d'obtenir une première version d'une grille de codage, laquelle a évolué, en parallèle avec la figure conceptuelle pour accompagner la conduite de nos entretiens de recherche, jusqu'à la fin de notre démarche de théorisation ancrée.

2.2.3 Le codage sélectif et théorique

L'étape du codage sélectif consista à faire évoluer notre grille de codage en poursuivant le travail de comparaison continue entre les répondants, déjà amorcé lors de l'échantillonnage théorique et de la préanalyse, dans l'objectif

de faire émerger des catégories plus générales et, inversement, de reformuler les codes en fonction du travail de conceptualisation qui se raffinait peu à peu au fur et à mesure que le travail d'analyse se poursuivait. Ainsi, suite à la compilation des codes, les différentes sous-catégories que nous avons ciblées ont été réorganisées sous les grandes catégories suivantes : 1. Perception des acteurs; 2. Perception de la réussite ; 3. Obstacles ; 4. Conditions de la réussite ; 5. Mesures d'aide à la réussite ; 6. Effets pervers de la réussite. La grille de codage finale est présentée à l'annexe 4.

Il importe de dire qu'il n'y a pas réellement de limite précise entre le codage ouvert et le codage sélectif. Il s'agit d'un continuum qui fait se déplacer le chercheur d'une étape à l'autre de la collecte de données et de leur analyse selon l'évolution de sa compréhension. Lorsque nous avons atteint le niveau de saturation, nous avons procédé au codage théorique, plus précisément à la mise en relation des catégories entre elles ou, pour reprendre le langage de plus en plus admis dans ce type d'analyse, à l'identification des « nœuds », c'est-à-dire aux moments où des catégories sont associées dans le discours des répondants. Pour ce faire, nous avons à la fois procédé de façon qualitative et quantitative. Notre analyse qualitative fut de faire ressortir les extraits d'entrevues associés aux codes et, par une nouvelle comparaison des extraits entre eux, d'identifier des relations et des associations hypothétiques. Notre analyse quantitative fut de vérifier l'occurrence de toutes les associations de codes possibles et de comparer l'identification quantitative des nœuds avec nos associations hypothétiques. Le lecteur pourra consulter l'annexe 4 pour constater toutes les occurrences des codes que nous avons employés. Le chapitre 3 présente quant à lui le résultat final de l'analyse des données, soit la proposition d'une théorisation ancrée.

2.3 Éthique de la recherche

Afin d'assurer le consentement libre et éclairé des participants, ceux-ci ont été informés des objectifs de l'enquête, des mesures prises pour assurer l'anonymat et la confidentialité des résultats ainsi que des conditions de réalisation de l'entrevue. Lors des rencontres, un formulaire de consentement a été utilisé et il a été discuté de la portée du consentement, tout comme des mesures prises pour garantir leur anonymat et la confidentialité de leurs

propos. Conscients que la qualité des entretiens dépendait largement du sentiment, de la part des répondants, que leur intégrité serait respectée, un environnement d'interview qui exclut toute logique de contrôle susceptible de créer des phénomènes d'autoprotection⁵³ a été mis en place. Il est à noter que cette recherche a bénéficié d'une certification éthique émise par le comité d'éthique de la recherche du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. Il est également à noter qu'aucun des répondants ne nous a fait part d'un quelconque malaise à aucun moment, ni ne s'est prévalu des recours proposés en cas de besoin. Au contraire, plusieurs nous ont mentionné leur satisfaction d'avoir participé à cette étude et nous ont contactés, par la suite, pour connaître l'état d'avancement de nos travaux. La participation des répondants était entièrement bénévole; nous tenons à souligner leur grande générosité.

⁵³ P. Bruneteaux et C. Lanzarini, « Les entretiens informels », *Sociétés contemporaines*, n° 30, 1998, p. 157-180.

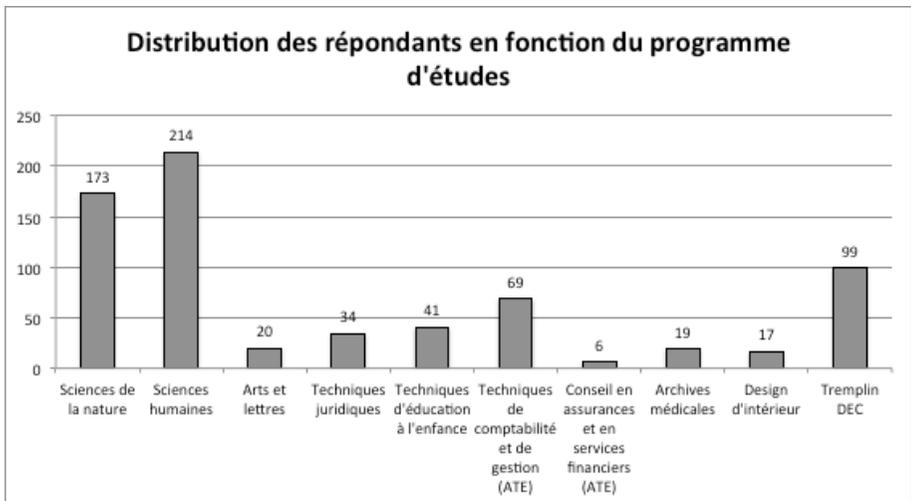
Présentation des résultats

Chapitre 3 : Présentation des résultats

3.1 Présentation des résultats du questionnaire destiné aux étudiants

Dans cette section sont présentés les résultats les plus pertinents du questionnaire administré à 692 étudiants du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption entre les mois de janvier et février 2014. De ce nombre, 61% étaient de sexe féminin pour un total de 422 répondantes par opposition à 39% de sexe masculin représentant 270 répondants, dont la majorité en était à leur deuxième session d'études collégiales au CRLA (62,3%), le tout réparti dans les programmes de formation préuniversitaires et techniques offerts par l'établissement. La figure suivante permet d'illustrer la distribution des étudiants en fonction de leur programme d'études.

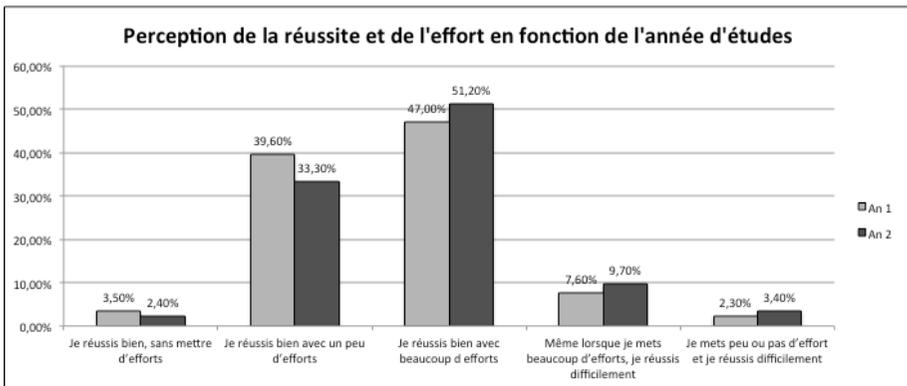
Figure 3 : Distribution des répondants en fonction du programme d'études



3.1.1 Les efforts et la réussite

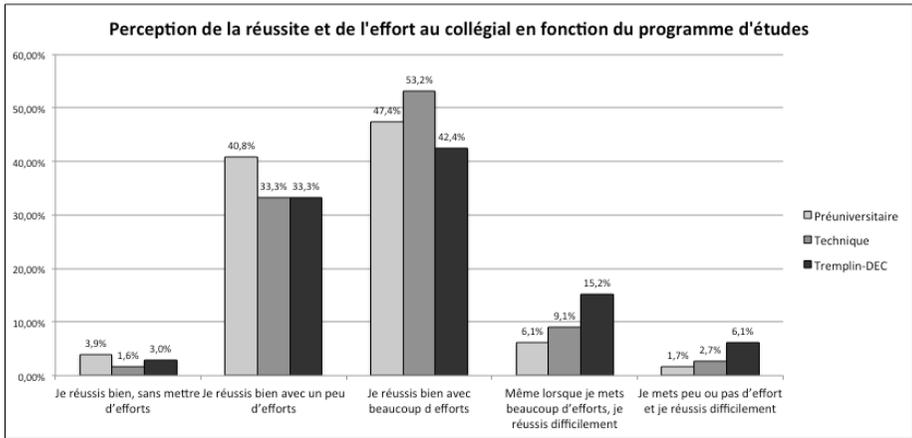
Il ressort d'abord des résultats du questionnaire que la grande majorité des étudiants, soit environ 85%, disent bien réussir avec un peu ou beaucoup d'efforts et ce, qu'ils soient en première ou deuxième année (Figure 4).

Figure 4 : Perception de la réussite et de l'effort en fonction de l'année d'études



Cette perception de la réussite et de l'effort se reflète également dans les différents programmes d'études, où la majorité des étudiants considèrent bien réussir, bien que les étudiants du cheminement Tremplin DEC soient surreprésentés dans les catégories « Je réussis difficilement » avec ou sans effort (21.3%) (Figure 5).

Figure 5 : Perception de la réussite et de l'effort au collégial en fonction du programme d'études



Lorsque les étudiants comparent l'effort fourni au secondaire à celui qu'ils fournissent au collégial, nombre d'entre eux affirment devoir travailler davantage actuellement afin de réussir. En référant au secondaire, il n'est pas rare que les répondants aient tenu des propos tels que :

« *Je n'avais pas besoin de mettre beaucoup d'effort pour avoir de bonnes notes.* »

« *J'avais énormément de facilité à réussir les cours.* »

« *Ma réussite était garantie avec moins d'effort.* »

« *Je n'étudiais jamais et j'avais de meilleures notes.* »

Dans cet ordre d'idées, il est intéressant de noter que les étudiants qui considèrent que leur niveau d'effort au secondaire et au collégial est le même réussissent bien avec un peu d'effort (46,7%) ou avec beaucoup d'efforts (40,8%). Au contraire, les étudiants pour qui la situation quant à l'effort fourni et aux résultats obtenus diffère entre le secondaire et le cégep sont surreprésentés dans les catégories « Réussis bien avec beaucoup d'effort » (60,1%), « Réussis difficilement avec beaucoup d'efforts » (10,8%) et

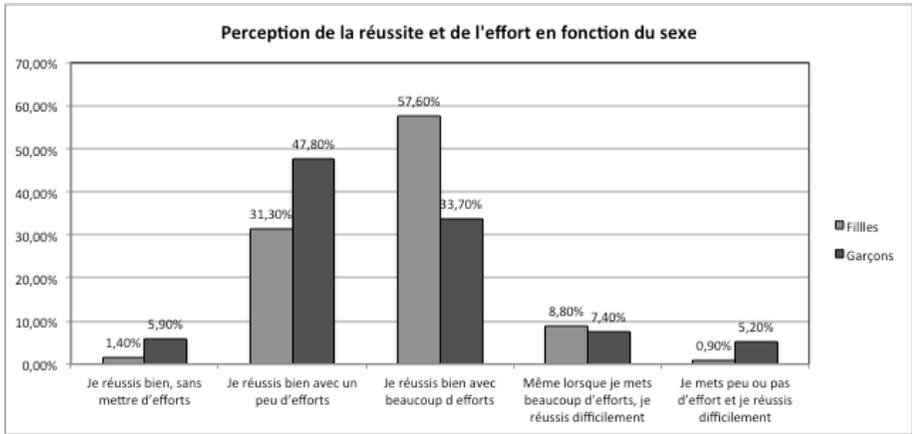
« Réussis difficilement sans effort » (5,6%) comparativement à leurs collègues dont les efforts ont été plus constants entre le secondaire et le collégial. Le tableau suivant illustre ces différentes données :

Tableau 1 : L'effort au collégial en fonction de l'effort au secondaire

L'effort au collégial en fonction de l'effort au secondaire : la situation au secondaire était-elle la même qu'au collégial?							
Au collégial...							
		Je réussis bien, sans mettre d'efforts	Je réussis bien avec un peu d'efforts	Je réussis bien avec beaucoup d'efforts	Même lorsque je mets beaucoup d'efforts, je réussis difficilement	Je mets peu ou pas d'effort et je réussis difficilement	Total
Était-ce la même situation au secondaire? Non	Effectif	0	63	161	29	15	268
	% compris dans Était-ce la même situation au secondaire ?	0,00%	23,50%	60,10%	10,80%	5,60%	100,00%
	% compris dans Choisissez l'énoncé qui vous convient le mieux	0,00%	24,10%	48,20%	50,90%	83,30%	38,70%
	% du total	0,00%	9,10%	23,30%	4,20%	2,20%	38,70%
Était-ce la même situation au secondaire? Oui	Effectif	22	198	173	28	3	424
	% compris dans Était-ce la même situation au secondaire ?	5,20%	46,70%	40,80%	6,60%	0,70%	100,00%
	% compris dans Choisissez l'énoncé qui vous convient le mieux	100,00%	75,90%	51,80%	49,10%	16,70%	61,30%
	% du total	3,20%	28,60%	25,00%	4,00%	0,40%	61,30%
Total	Effectif	22	261	334	57	18	692
	% compris dans Était-ce la même situation au secondaire ?	3,20%	37,70%	48,30%	8,20%	2,60%	100,00%
	% compris dans Choisissez l'énoncé qui vous convient le mieux	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	% du total	3,20%	37,70%	48,30%	8,20%	2,60%	100,00%

Ensuite, lorsque nous nous attardons à la réussite et à la perception de l'effort en fonction du sexe, une différence ressort des résultats. En effet, 243 répondantes ont indiqué bien réussir avec beaucoup d'efforts, représentant 57.6% de la gent féminine ayant participé à l'enquête, comparativement à 91 répondants de sexe masculin, soit 33,7% (Figure 6). La perception de la quantité d'efforts étant subjective, tout comme la perception de la réussite, nous pouvons nous demander si ces résultats sont fidèles à la réalité. Par exemple, se pourrait-il que les hommes sous-estiment la quantité d'efforts investis dans leurs études?

Figure 6 : Perception de la réussite et de l’effort en fonction du sexe



Également, soulevons que la grande majorité des étudiants qui connaissent leur moyenne au secondaire connaissent également leur cote R au collégial (78.9%), alors que près de la moitié des étudiants qui ne connaissent pas leur moyenne au secondaire ne connaissent pas, non plus, leur cote R (44.2%) (Figure 7). Or, ceux qui connaissent leur cote R avaient une moyenne au secondaire généralement plus élevée que ceux qui ne la connaissent pas (82,9% de moyenne comparativement à 76,96%) (Tableau 2).

Figure 7 : Connaissance de la cote R au collégial en fonction de la connaissance de la moyenne générale au secondaire

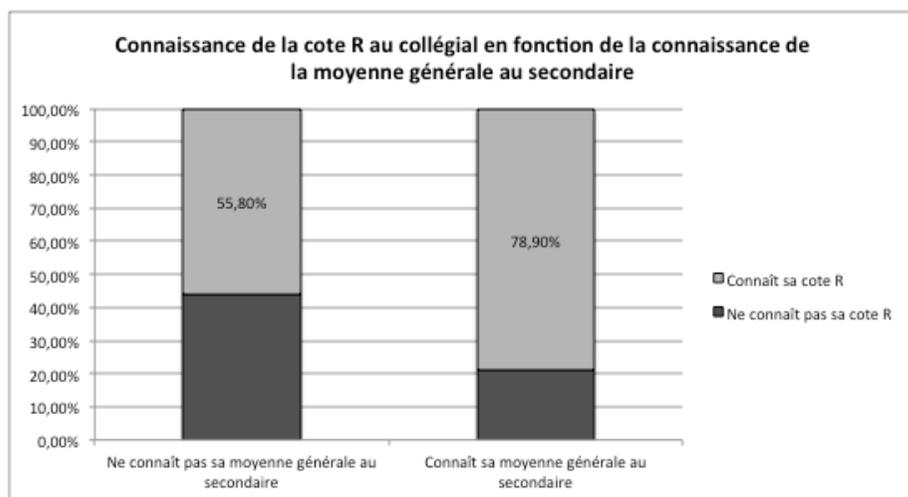


Tableau 2 : Moyenne au secondaire en fonction de la connaissance de la cote R au collégial

Moyenne au secondaire en fonction de la connaissance de la cote R au collégial			
	N	Moyenne au secondaire	Ecart-type
Ne connaît pas sa cote R	80	76,963	6,5322
Connait sa cote R	303	82,941	6,6071
Total	383	81,692	7,0183

Dans la même veine, les deux tiers des étudiants qui considèrent bien réussir au collégial connaissent leur cote R, contrairement à environ 45% des étudiants qui réussissent difficilement, tous degrés d'efforts confondus (Figure 8). Notons toutefois que la connaissance de la cote R diffère parfois grandement selon le programme d'études : les étudiants en Tremplin DEC sont ceux qui connaissent le moins leur cote R, suivis par ceux en archives médicales et en techniques d'éducation à l'enfance. Pour tous les autres programmes, sauf techniques de comptabilité et de gestion et sciences de la nature où le taux de connaissance de la cote R est de plus de 85%, seulement

les deux tiers des étudiants connaissent leur cote R (Figure 9). Finalement, ce sont les étudiants en deuxième et en quatrième session ou plus qui connaissent davantage leur cote R, tel que l'illustre la figure 10.

Figure 8 : Connaissance de la cote R en fonction de la perception de la réussite et de l'effort au collégial

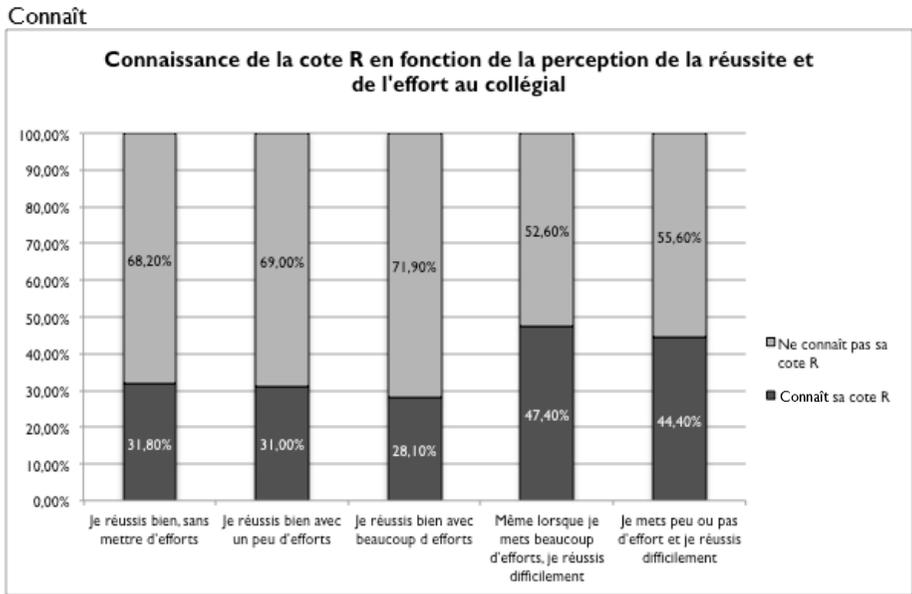


Figure 9 : Connaissance de la cote R en fonction du programme d'études

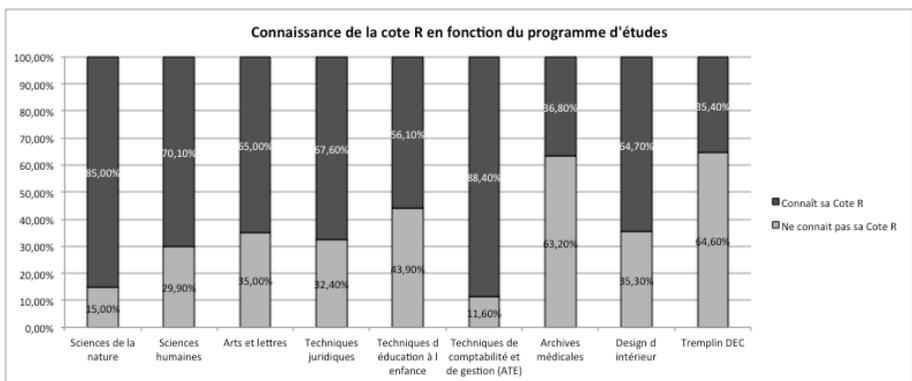
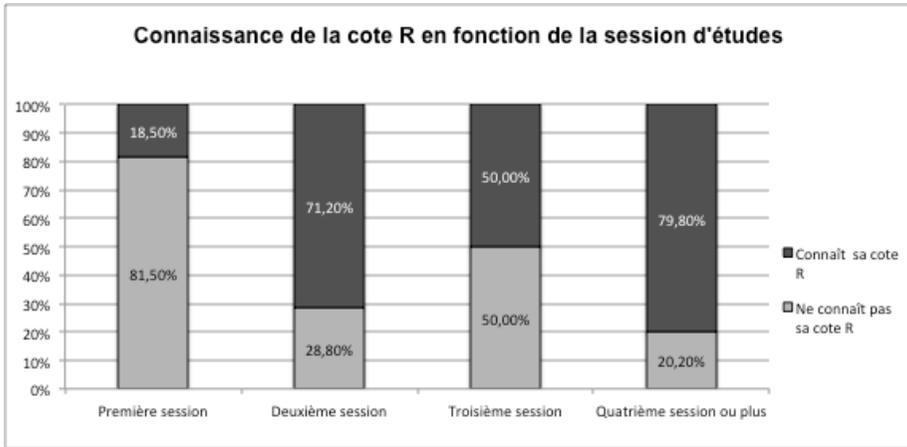
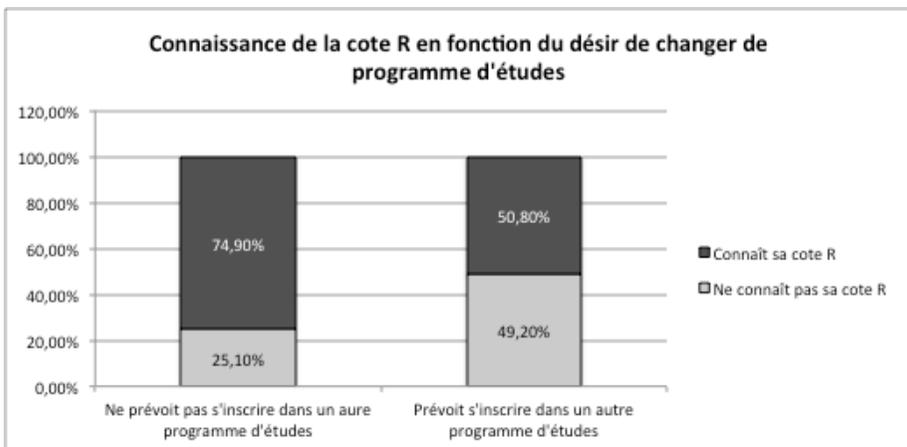


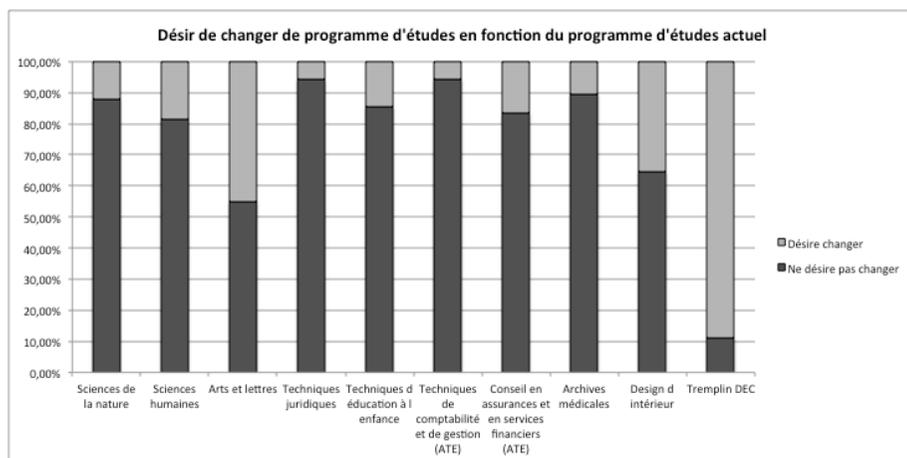
Figure 10 : Connaissance de la cote R en fonction de la session d'études

Lorsque nous nous attardons aux étudiants qui désirent changer de programme, bien que l'association entre ces variables reste faible ($\Phi = -.227$, $p < 0.001$), on remarque que le tiers des étudiants qui connaissent leur cote R disent vouloir rester dans leur programme, alors que la moitié des étudiants qui ne connaissent pas leur cote R prévoient s'inscrire dans un autre programme d'études (Figure 11).

Figure 11 : Connaissance de la cote R en fonction du désir de changer de programme d'études

De plus, il semble y avoir une surreprésentation du nombre d'étudiants désirant changer de programme auprès du programme d'Arts et lettres et du cheminement Tremplin-DEC (Figure 12), ce qui est bien compréhensible dans ce deuxième cas. Rappelons que les étudiants en Tremplin-DEC sont ceux qui connaissent le moins leur cote R (Figure 9).

Figure 12 : Désir de changer de programme d'études en fonction du programme d'études actuel



3.1.2 Les mesures d'aide à la réussite

Beaucoup d'étudiants ne connaissent pas les mesures d'aide, surtout les services sociaux et les mesures départementales. Les services d'aide pédagogique individuelle (API), d'orientation et des centres d'aide à l'apprentissage sont les ressources les plus connues. En effet, peu importe le type de programme, environ 80% des étudiants connaissent les services d'un API et entre 80 et 85% connaissent les services des conseillers en orientation. Dans le même ordre d'idées, la majorité des étudiants de tous les types de programmes d'études connaît l'existence des centres d'aide à l'apprentissage. On constate toutefois que 34 des 99 répondants du Tremplin-DEC ne connaissent pas ces centres. Il s'agit d'une proportion nettement supérieure aux autres programmes; seulement 15% des répondants des programmes techniques et 10% des répondants des programmes préuniversitaires

méconnaissent l'existence des centres d'aide à l'apprentissage (Figure 13). Le portrait est beaucoup moins reluisant pour le service d'aide à l'intégration des étudiants en situation de handicap (SAIDE) et pour les services sociaux : 40% des répondants, tous programmes confondus, ne savent pas que le SAIDE existe et environ 60% ne connaissent pas les services sociaux offerts au Cégep.

Figure 13 : Connaissance des centres d'aide à l'apprentissage en fonction de la nature du programme d'études collégiales

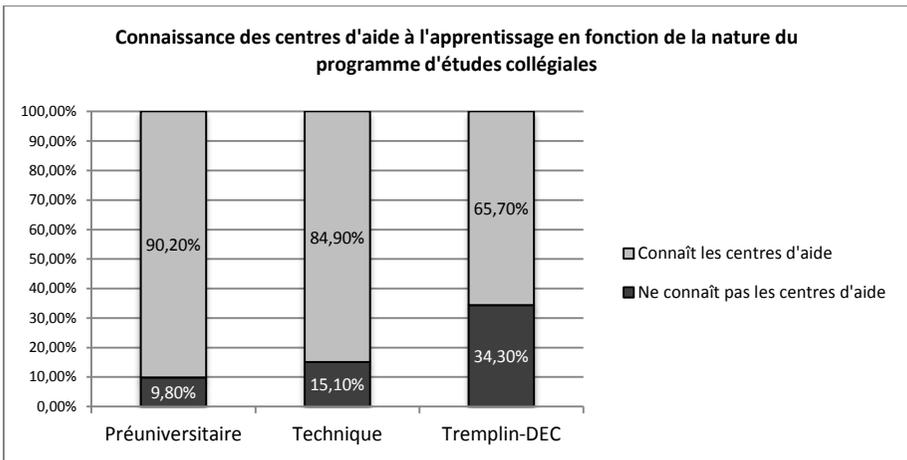
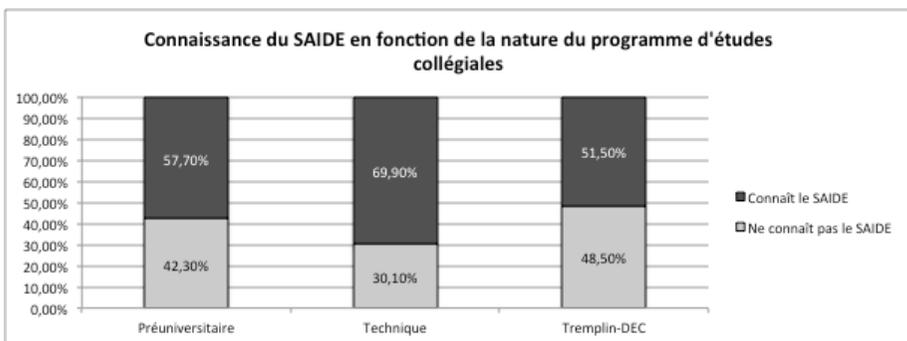


Figure 14 : Connaissance du service d'aide à l'intégration des étudiants (SAIDE) en fonction de la nature du programme d'études collégiales



Parmi les étudiants qui ont eu recours aux services du SAIDE et des travailleurs sociaux, plusieurs partagent des commentaires positifs, par exemple :

« Le SAIDE est une ressource convenable pour les étudiants qui ont de la difficulté de concentration. Le CAFÉ est un bon centre d'aide aussi. » (Tremplin-DEC, 1^{re} session)

« Avec l'aide du SAIDE, j'ai vraiment l'impression de valoir quelque chose et de ne pas être qu'un simple numéro. On m'offre de l'aide là où j'en ai besoin et c'est très personnalisé. » (Tremplin-DEC, 1^{re} session)

Au niveau de l'existence des contrats de réussite, les étudiants des programmes préuniversitaires en connaissent significativement moins l'existence. Alors que la moitié des étudiants de ces programmes savent que ces contrats peuvent être mis en place, la statistique monte à 63% chez les étudiants en Tremplin DEC et à 69% chez les étudiants des programmes techniques (Figure 15). En outre, de façon générale, les étudiants ne connaissant pas le service d'aide pédagogique individuelle sont significativement plus nombreux à ne pas connaître l'existence des contrats de réussite (55% comparativement à 39% pour ceux qui connaissent le service d'API) (Figure 16). Dans le même ordre d'idées, les étudiants qui ne connaissent pas les contrats de réussite ont une moyenne supérieure aux étudiants qui connaissent l'existence de ces contrats, soit de 83,5% comparativement à 80,3%, différence qui est significative ($F(1,381)=19.84$, $p<0.001$).

Figure 15 : Connaissance de l'existence du contrat de réussite en fonction de la nature du programme d'études collégiales

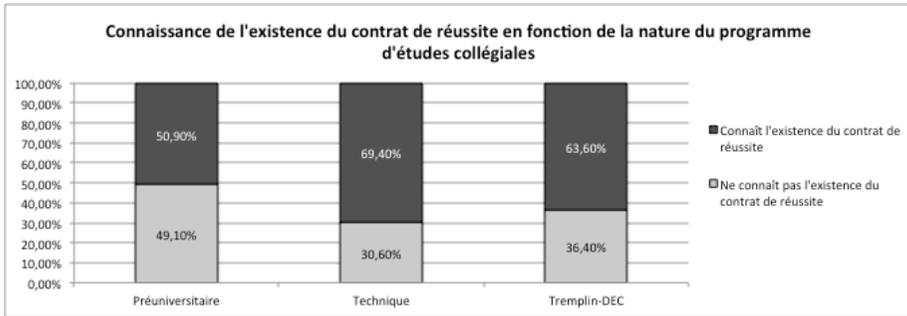
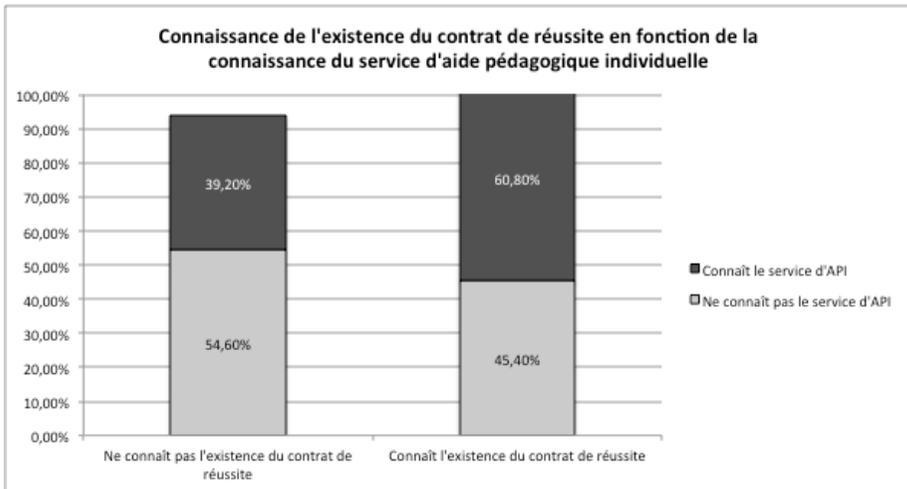


Figure 16 : Connaissance de l'existence du contrat de réussite en fonction de la connaissance du service d'aide pédagogique individuelle

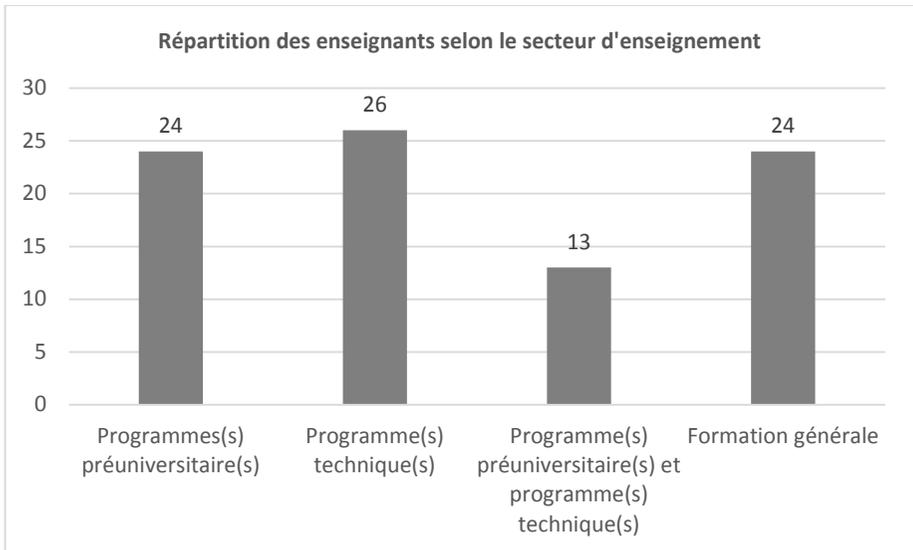


Concernant la satisfaction des étudiants face aux mesures d'aides proposées par le Cégep, les données révèlent que les étudiants de techniques de comptabilité et de gestion, de techniques juridiques et du Tremplin DEC sont plus nombreux (40% et plus) à se montrer insatisfaits des mesures d'aide.

3.2 Présentation des résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Dans cette section sont présentés les résultats les plus pertinents du questionnaire administré à 87 enseignants du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption au mois de février 2014, dont la majorité avait plus de 10 ans d'expérience en enseignement au collégial (58,5%). De ce nombre, 65,5% étaient de sexe féminin pour un total de 57 répondantes, par opposition à 34,5% de sexe masculin représentant 37 répondants. La figure 17 permet d'illustrer la distribution des répondants en fonction de leur secteur d'enseignement.

Figure 17 : Répartition des enseignants selon le secteur d'enseignement

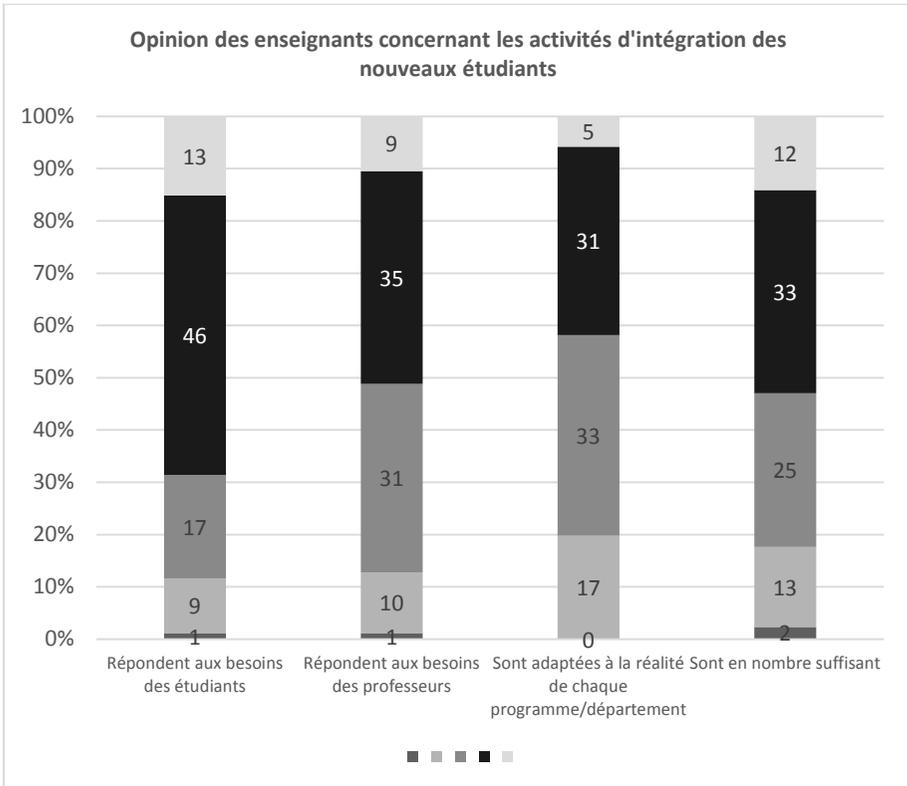


3.2.1 L'intégration aux études collégiales et l'aide à la réussite

Les enseignants sondés sont partagés concernant l'intégration aux études collégiales telle que vécue au collège. Comme on peut le constater à la figure 18, ils sont en majorité à considérer que les activités d'intégration répondent aux besoins des étudiants, mais sont beaucoup plus partagés quand

on leur demande si ces activités conviennent aux enseignants et si elles sont adaptées à la réalité de chaque programme ou département.

Figure 18 : Opinion des enseignants concernant les activités d'intégration des nouveaux étudiants



De façon générale, les enseignants considèrent qu'il y a « assez » d'actions et d'activités visant à améliorer la réussite des étudiants. Toutefois, nous constatons, encore ici, qu'ils sont tout de même assez partagés sur la question, avec près du tiers des répondants qui se sont positionnés au centre de l'axe et donc, dans une position où ils n'ont pas une opinion claire sur le sujet (Figure 19). Encore plus, lorsqu'on leur demande si le collège devrait ajouter des actions en vue d'améliorer la réussite, la persévérance et la diplomation, la majorité des répondants n'ont pas d'opinion – 43,7% ont répondu « je ne sais pas » et 10,3% n'ont pas répondu à la question (Figure 20).

Figure 19 : Opinion des enseignants concernant les actions et les activités visant à améliorer la réussite, la persévérance et la diplomation

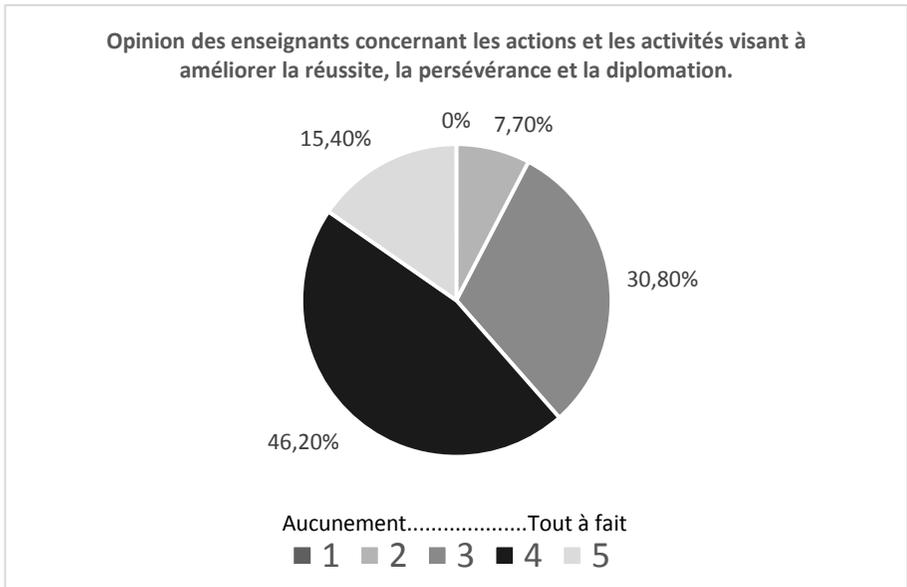
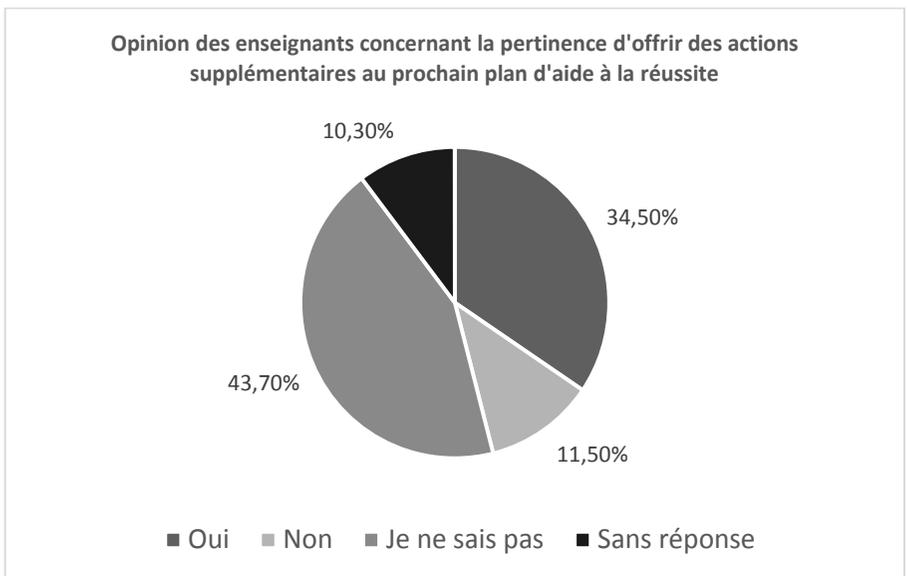


Figure 20 : Opinions des enseignants concernant la pertinence d'offrir des actions supplémentaires au prochain plan d'aide à la réussite



Les répondants à la question ouverte sur le sujet et qui jugent pertinent d'offrir des actions supplémentaires pour l'aide à la réussite renvoient le plus souvent à la direction et à d'autres acteurs la responsabilité de mettre en place des actions qui faciliteront leur travail. Par exemple, ils écrivent :

La direction devrait travailler à réduire autant que possible le nombre d'élèves par classe [...], ce qui permet au professeur de demander plus de travaux écrits à ses étudiants.

Le nombre d'étudiants ayant des difficultés d'apprentissage augmente, il faut donc diminuer le nombre d'étudiants par classe afin de pouvoir faire l'encadrement approprié.

Une meilleure information donnée aux élèves de la part des orienteurs du secondaire. Ils doivent savoir à quoi s'attendre, particulièrement dans un programme technique.

Offrir des disponibilités pour du soutien psychologique entre 8h et 18h, il arrive souvent que des étudiants recherchent de l'aide après 16h. La détresse n'a pas d'horaire!

3.2.2 La concertation concernant les actions mises de l'avant pour l'aide à la réussite

Bien qu'il n'y ait pas de questions qui interrogent directement les enseignants quant à la concertation des différents acteurs concernant les actions mises de l'avant pour l'aide à la réussite, il est possible de faire cette analyse. De façon générale, les enseignants témoignent d'un manque de concertation et de coordination en la matière.

Cette constatation peut être faite lorsqu'on demande aux enseignants s'ils posent des actions qui améliorent la réussite, la persévérance et la diplomation et qui ne sont pas prévues au plan d'aide à la réussite. On se rend compte alors que plusieurs enseignants ne peuvent pas répondre, ce qui peut être interprété comme une méconnaissance des éléments constitutifs du plan institutionnel d'aide à la réussite (Figure 21). La moitié des enseignants affirme poser des actions qui ne figurent pas au plan, ce qui témoigne également, d'une autre façon, d'un manque de concertation. De même, lorsque l'on demande aux enseignants s'ils posent des actions qui, de leur

point de vue, accentuent la communication des intervenants entre eux et avec les étudiants, mais qui ne sont pas prévues au plan d'aide, la grande majorité répondent par la négative ou ne répondent pas à la question de façon encore plus marquée (Figure 22).

Figure 21 : Actions prises par les enseignants qui améliorent la réussite et qui ne sont pas prévues au plan d'aide à la réussite

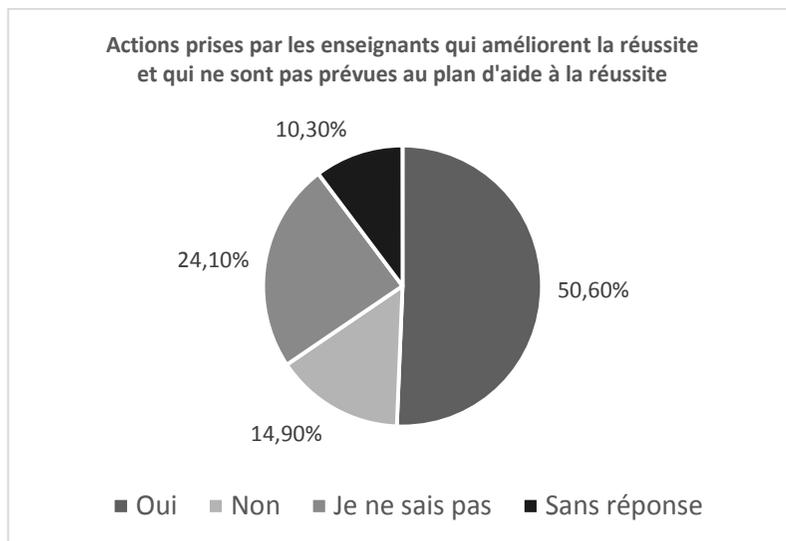
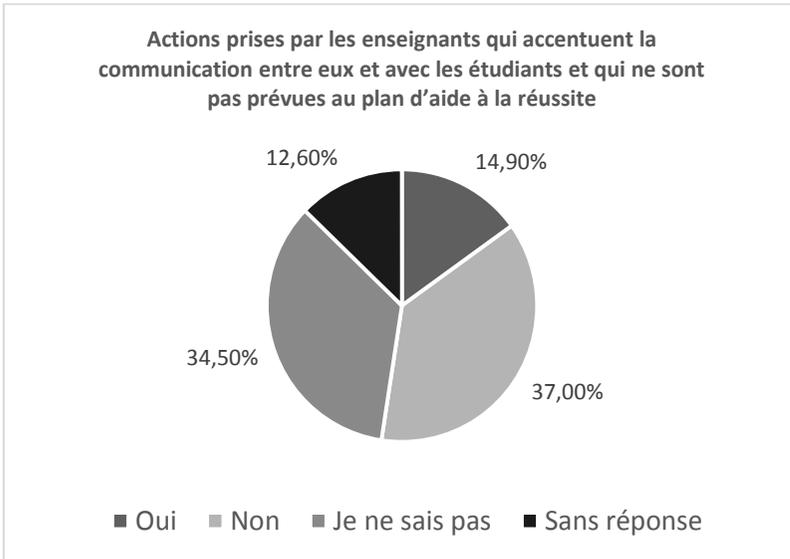


Figure 22 : Actions prises par les enseignants qui accentuent la communication entre eux et avec les étudiants et qui ne sont pas prévues au plan d'aide à la réussite



Plusieurs enseignants témoignent, dans leurs réponses à la question ouverte, d'une ouverture à mettre en place une pédagogie au service de l'étudiant, mais de façon personnelle à chacun :

J'organise de petites « cliniques d'aide » où l'on discute d'un travail en groupe, ce qui favorise beaucoup l'entraide entre les pairs.

Je rencontre régulièrement mes étudiants en difficultés, j'offre des séminaires qui créent un sentiment d'appartenance.

Parmi les répondants qui proposent de nouvelles mesures d'aide, plusieurs font la promotion de mesures contraignantes. Par exemple, les mesures suivantes ont été proposées :

Pédagogie qui oblige les étudiants à s'engager dans leurs études.

Interdiction, en classe, des cellulaires, contrôle des ordinateurs pour éviter la perte de temps sur Facebook.

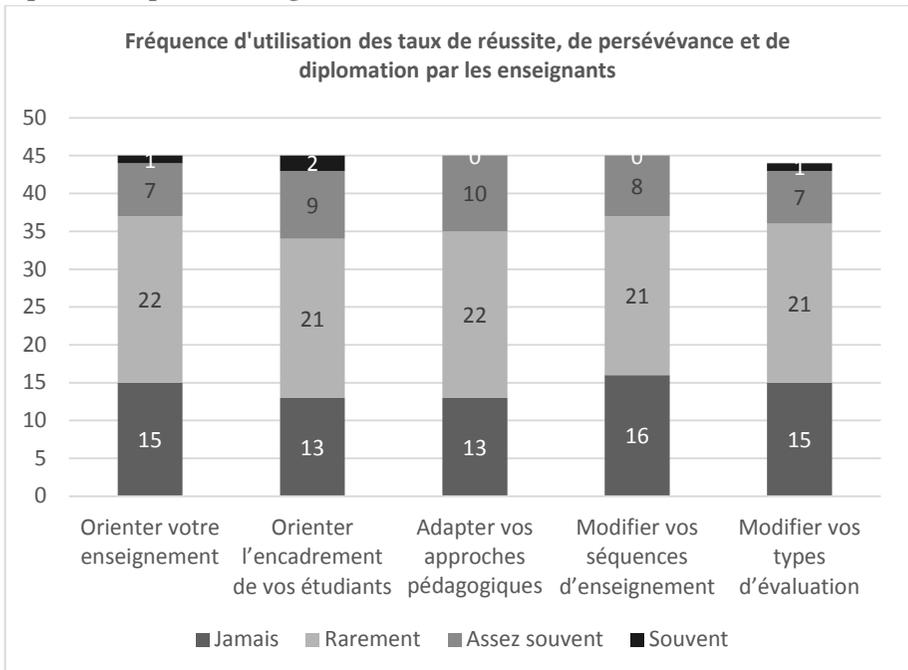
Bien que certains enseignants axent leurs interventions sur la réussite de l'étudiant, il n'en demeure pas moins que plusieurs autres assimilent les mesures d'aide au seul fait d'enseigner.

Je favorise l'excellence.

J'enseigne!

Lorsque l'on demande aux enseignants s'ils connaissent l'existence du service d'analyse et de diffusion du Service de l'organisation, du cheminement et de la réussite scolaires (SOCRS) relativement aux taux de réussite, de persévérance et de diplomation, 41,4% répondent par la négative et 10,3% ne répondent pas à la question. Il n'est donc pas étonnant que la majorité des enseignants affirme que ces informations ont peu d'impact sur leurs tâches liées à l'enseignement et à l'aide à la réussite (Figure 23).

Figure 23 : Fréquence d'utilisation des taux de réussite, de persévérance et de diplomation par les enseignants



Lorsqu'on demande aux enseignants quelles actions doivent être privilégiées pour accentuer la communication entre les intervenants du collège afin de favoriser la réussite des étudiants, on ne s'étonne pas que les modalités de réponses les plus employées se rapprochent généralement du « tout à fait » (Tableau 3). Personne n'est contre la vertu! Par contre, nous constatons que les actions ayant recueilli la plus forte adhésion ont trait à l'échange d'informations, que ce soit entre enseignants ou entre les enseignants et les services professionnels offerts aux étudiants. Il est à noter que la seule action proposée qui ne recueille pas un avis favorable de la part des enseignants est l'utilisation de plateformes telles que Facebook à des fins pédagogiques.

Tableau 3 : Actions privilégiées afin d'accentuer la communication entre les intervenants du collège afin de favoriser la réussite des étudiants

	←Aucunement				Tout à fait→		
a) Échanger l'information relative aux étudiants en difficulté en comité de programme ou en assemblée départementale	3	0	4	7	10	22	30
	3,90%	0%	5,30%	9,20%	13,2%	28,9%	39,5%
b) Faire la promotion des interventions gagnantes d'aide à la réussite et en favoriser le partage entre les programmes	1	1	2	5	17	23	27
	1,30%	1,30%	2,60%	6,60%	22,4%	30,3%	35%
c) Favoriser l'échange d'informations entre professeurs et aides pédagogiques individuels concernant le cheminement scolaire des étudiants à risque	0	2	1	6	13	21	33
	0%	2,60%	1,30%	7,90%	17,1%	27,6%	43%
d) Favoriser des rétroactions significatives par rapport aux travaux scolaires des étudiants	1	1	1	11	15	18	29
	1,30%	1,30%	1,30%	14,5%	19,7%	23,7%	38%

e) Encourager la collaboration et le partage d'informations entre les services d'aide, notamment les centres d'aide à l'apprentissage et les comités des programmes concernant les besoins d'aide des étudiants	1	2	1	7	20	18	27
	1,30%	2,60%	1,30%	9,2%	26,3%	23,7%	35%
f) Encourager la création d'espaces physiques afin de favoriser le partage de l'information	4	4	3	12	17	12	24
	5,30%	5,30%	3,90%	15,8%	22,4%	15,8%	31%
g) Encourager la création d'espaces virtuels afin de favoriser le partage de l'information	2	3	2	9	20	17	23
	2,60%	3,90%	2,60%	11,8%	26,3%	22,4%	30%
h) Encourager l'utilisation de plateformes telles que Facebook à des fins pédagogiques, par exemple pour lancer une discussion entre professeur et étudiants autour d'un thème	21	5	11	15	8	9	7
	27,6%	6,60%	14,5%	19,7%	10,5%	11,8%	9,20%
i) Encourager l'utilisation des différents outils de communication disponibles afin de faciliter les échanges entre les enseignants et les étudiants (DECclic/Moodle, clavardage, forums de discussion, messagerie interne d'Omnivox, etc.)	7	3	8	16	10	13	19
	9,20%	3,90%	10,5%	21,1%	13,2%	17,1%	25%

3.3 Présentation des résultats des entrevues de groupe

Nous avons compris, à travers l'analyse des verbatims, qu'il existe un « côté clair », mieux connu de l'aide à la réussite, et un moins connu, un « côté obscur ». Afin de faciliter la lecture de l'analyse des résultats concernant les entrevues de groupe, nous avons regroupé ceux-ci en faits saillants, selon qu'ils appartiennent au « côté clair » ou au « côté obscur ». Le détail de la catégorisation effectuée et des nœuds identifiés dans le discours

des répondants peut être consulté à l'annexe 4. Pour faciliter la lecture, nous n'avons retenu ici que des extraits représentatifs des catégories d'analyse.

3.3.1 L'aide à la réussite

3.3.1.1 La réussite est une question personnelle qui varie d'un étudiant à l'autre, mais dont l'atteinte est vue par les étudiants comme un engagement partagé avec le collègue

Pour les étudiants, la réussite est une affaire personnelle. Que ce soit l'objectif de la note à atteindre, le sens de l'effort dévolu au travail scolaire, l'attitude à avoir face à son métier d'étudiant, les objectifs académiques qui conditionnent l'admissibilité à un programme, la compréhension de la discipline enseignée ou le développement intégral de la personne, il existe plusieurs interprétations de ce que peut être la réussite du point de vue des étudiants.

Moi je pense que c'est un peu personnel parce que oui, il y a l'atteinte du 60% de l'école pour la réussite, mais je pense qu'on se donne des objectifs aussi personnellement parce que pour quelqu'un qui a de la difficulté, augmenter sa note de 10 points, ça va être une réussite.

Pour moi, c'est de ne jamais abandonner, même si c'est difficile. C'est de donner son 100% à l'école, même si tu échoues. Pour moi, c'est quand même une réussite scolaire.

Moi, je ne le vois pas comme une note, je le vois plus comme une satisfaction de soi-même, d'apprendre quelque chose, et que ça te serve dans la vie.

L'atteinte de la réussite dépend de plusieurs facteurs aux yeux des étudiants. Ils rejoignent en partie les enseignants et la direction du collège, tel que nous le verrons plus loin, concernant l'importance de s'engager à fond dans son projet d'étude. Toutefois, ils voient cela comme un engagement partagé avec le collègue, ont des attentes à son endroit et reconnaissent que certains services du collège tout comme certaines pratiques les aident beaucoup à réussir.

Quand tu participes, le cours devient automatiquement plus intéressant. Dès que tu participes plus, la matière devient plus facile à assimiler, plus que si tu regardes l'heure et que tu trouves le temps long.

C'est sûr que le SAIDE m'a pas mal aidé. Vu qu'il y a des preneurs de notes, j'ai plus de temps et je ne perds plus des bouts de cours.

J'utilise personnellement deux moyens qui m'aident beaucoup. Le premier, c'est l'entraide entre les élèves. Il y a des groupes, notamment via Facebook, et ça aide beaucoup. Il y a aussi les programmes de tutorat où les élèves viennent t'aider.

Tout dans mon programme est interrelié à ce qu'on veut faire plus tard. Ils font plein d'activités pour nous, pour nous renseigner, pour vraiment nous montrer la vraie chose des métiers que l'on veut pratiquer.

Pour moi le moyen est surtout de m'engager dans diverses activités, soit parascolaires ou communautaires. C'est comme une sorte de motivation là, ça m'encourage dans mes études.

On dirait que les profs, plus tu fais des travaux, plus ils voient quelque chose que toi-même tu ne vois même pas ! Ils ne sont pas juste là pour enseigner, ils font vraiment plus, ils vont plus loin là-dedans.

La transition entre le secondaire et le cégep est vécue de différentes façons par les étudiants. Certains sont motivés, mais la plupart de nos répondants étudiants vivent un certain stress lié à leur condition de nouveau cégépien. Certains déplorent le manque d'encadrement alors que d'autres ajustent leur parcours après une mauvaise conciliation travail-études et apprécient cette option. Ils apprécient aussi l'aide de services tels le travailleur social, le service de la bibliothèque et le psychologue. Ils

perçoivent toutefois que certains enseignants sont résistants à un encadrement trop prononcé.

Ça été dur dans la première session de briser la glace. Pour faire des travaux de groupe, je me retrouve souvent toute seule alors je dois mettre souvent les bouchées triples.

Je passais du secondaire au cégep, ça m'a fait angoisser, et là ça n'allait pas bien. J'en étais au point où que je n'étais même plus capable d'étudier le soir parce que je tremblais, ça ne me rentrait pas dans la tête, j'avais un examen le lendemain.

Je n'étais pas capable de travailler et d'aller à l'école en même temps. Quand j'ai commencé, j'avais sept cours, c'était trop ! J'ai fait une crise d'angoisse, je suis allée à l'hôpital. Le fait qu'on me propose d'alléger mes sessions, ça m'a vraiment aidé.

Sans le travailleur social, je ne serais plus à l'école. Ça aurait pu mal tourner si je n'avais pas eu l'aide dont j'avais besoin.

La bibliothèque nous aide beaucoup. Tu as de l'aide pour trouver, tu as l'imprimante, la photocopieuse, les brocheuses, les « laptops », l'audio-visuel, c'est vraiment une belle place !

J'ai fréquenté [un centre d'aide] la session passée, mais je trouvais que ça ne m'aidait pas vraiment. Tu fais des exercices, pis là si tu n'arrives pas à faire l'exercice, la personne te dit comment faire, mais après ça, quand tu en fais d'autres, tu ne sais pas vraiment comment les faire non plus. Donc j'ai arrêté. Au lieu d'aller chaque semaine pour rien faire, j'ai décidé de passer mon temps à étudier avec mes amis et ça m'a vraiment aidé.

Mon enseignante me dit : « On vous tient trop par la main ! » C'est vrai, mais c'est correct quand même. Il y a vraiment une cohérence entre tous les différents départements d'aide.

L'orientation apparaît aux yeux des étudiants comme un élément déterminant de la réussite, mais ils déplorent un cadre de parcours scolaire où celle-ci est négligée. Ils admettent en même temps qu'ils ne font pas beaucoup d'effort pour se renseigner à ce sujet, bien qu'il apparaisse difficile d'y consacrer du temps alors qu'ils ont l'impression d'être surchargés.

Je suis rendue à la dernière année de mon DEC et je ne sais même pas encore ce que je veux faire. Quand tu passes ta vie et que tu fais des affaires, tu te rends plus facilement compte de ce qui ne t'intéresse pas, que tu n'es pas bonne là-dedans.

Est-ce qu'on connaît les options qu'on peut avoir à l'université ? Pas vraiment. Mais je n'ai pas fait beaucoup de recherches non plus. Je sais que je suis en partie fautive pour ne pas connaître toutes les options. Mais je pense qu'on a déjà une charge de travail assez importante sans qu'on doive faire toutes ces recherches.

Les étudiants évaluent toutefois que certains enseignants ont des pratiques et des propos décourageants, ce qui peut affecter leur confiance et, par ricochet, leur capacité de réussir. La cote R peut aussi être un facteur de découragement. Dans certains cas plus particuliers, la faible maîtrise des outils informatiques et le peu de support en la matière entraînent des difficultés à réaliser les tâches demandées par les enseignants.

Si ton professeur, tu ne le trouves pas intéressant, mais tu aimes la matière qu'il enseigne, ça va quand même être plus difficile de vouloir te rendre au cours, de te lever le matin.

On nous disait : [dans votre programme], c'est normal, vous n'êtes pas bons en français, vous ne passez à peu près jamais vos cours de français. Ça, ça m'a découragée.

C'est dur de remonter une cote R. Je m'encourage pendant la session à vouloir la faire monter, mais comme elle ne monte pas assez, ça me décourage à la fin de la session. En première session, l'API est venue nous rencontrer dans un cours et nous

dit ce qui est bon pour notre cote R. Mais on n'a jamais vraiment su c'était quoi la cote R, jusqu'à ce qu'on se rende compte qu'il est trop tard pour la remonter.

Je trouve que ce qui fait beaucoup peur aux élèves qui ne sont peut-être pas préparés, ce sont les examens finaux mettons à 45 %. Si par malchance il arrive quoi que ce soit avant l'examen, et qu'on manque cet examen-là, je veux dire, il vaut pour 45 %... Après ça, ta session est « scrapée ».

Au niveau de l'informatique, je suis nulle. [...] Il faut que j'apprenne pas mal tout et il n'y a rien dans le cours pour m'aider.

3.3.1.2 Les enseignants se perçoivent comme des spécialistes de contenu qui ont la responsabilité de s'adapter à la population qu'ils reçoivent en classe

Les enseignants se perçoivent d'abord comme des facilitateurs quant à la transmission des savoirs dont ils se sentent les porteurs. Ils accordent une très grande importance à cette fonction. Certains sont prêts à s'adapter aux caractéristiques des étudiants qui sont dans leurs classes afin de transmettre leurs savoirs, leurs savoir-faire et leur savoir-être. C'est dans cette perspective que certains enseignants apparaissent plutôt favorables, en principe, à la différenciation quant aux mesures d'intégration et, de façon plus générale, à la différenciation pédagogique.

J'ai une vision qui est un petit peu plus traditionnelle. Moi j'suis plus... en fait j'aurais tendance à dire plus universitaire... sans être le maître en avant qui détient la vérité. Je me vois comme un spécialiste de contenus, qui doit transmettre ces contenus-là.

Avec le temps, moi je me vois, en plus d'un spécialiste de contenu, comme quelqu'un qui a à accompagner les étudiants dans la maîtrise de leurs techniques de travail intellectuel.

Il y a ce côté-là aussi de modèle qui me semble important. Cela a l'air présomptueux de dire ça, mais je suis un modèle pour mes étudiants, en tout cas, j'aspire à le devenir le plus possible.

Par ailleurs, les enseignants ont des attentes élevées face aux étudiants et demandent un développement rapide de leur autonomie concernant les tâches à effectuer et l'acquisition des savoirs qui leur apparaissent essentiels.

Quand je trouve que les étudiants en demandent pas assez d'eux-mêmes, moi, je suis un catalyseur d'efforts, c'est ça mon rôle. Effectivement, parce qu'au début ils arrivent ici avec un bagage peut-être de la réforme, peut-être un bagage beaucoup plus du genre : « on te contrôle, on te dit quoi faire, t'es toujours pris par la main »... Moi, je t'apprends à te débrouiller tout seul. Voici mon plan de cours, suis-le, j'te l'ai donné.

Cette emphase sur la responsabilisation des étudiants ne signifie pas qu'ils ne sont pas prêts à les aider et à les accompagner. Au contraire, ils jugent important d'être disponibles pour de l'accompagnement.

Alors là, comme étudiant, oui tu t'investis, tu mets des efforts, mais tes efforts ne rencontrent pas toujours les objectifs du milieu scolaire. Alors on va s'asseoir et je vais regarder comment tu peux changer ta méthode pour que tes efforts ne soient pas des efforts vains. Mon rôle, c'est vraiment au niveau de l'échange, au niveau de l'appartenance, de l'accompagnement.

La réussite de l'étudiant, du point de vue de l'enseignant, se traduit par l'obtention de bonnes notes, mais aussi par l'apprentissage de son métier d'étudiant, par la réalisation de soi, l'ouverture à de nouvelles réalités.

Pour moi, la réussite, c'est sûr que oui, il y a la note, mais aussi une forme de progression que je peux voir, [...] durant la session, à travers les travaux qui vont être faits.

Parfois, je sais qu'un étudiant a réussi un cours à partir du moment où, justement, il a [développé] un intérêt envers le cours et qu'il a travaillé pour. Mais ce n'est même pas une question de note.

Chaque fois qu'on est en interaction avec des jeunes adultes qui arrivent à s'émerveiller sur quelque chose ou à se découvrir comme personnes, pour moi, c'est une réussite.

Du point de vue de la direction, une vision de l'éducation concentrée sur les contenus disciplinaires pose problème. Ils déplorent également le fait que même si une partie du corps enseignant est mobilisée pour la réussite des étudiants, une autre partie ne l'est pas du tout. De ce point de vue, il existe donc une interrogation concernant les moyens de mobiliser les enseignants qui ne le sont pas.

Cela a été très difficile à faire passer aux enseignants ! Pas à tous les enseignants, mais une bonne partie ; ils étaient disciplinaires, ils étaient spécialistes dans un domaine, mais ils n'étaient surtout pas des éducateurs parce que là, pour eux, ça diluait, si tu veux, le rôle du professeur.

Si on pouvait inviter les gens à participer à des instances pour qu'ils voient qu'on travaille pour les élèves un peu partout. Il y a des profs qui chialent, qui chialent, mais qui ne font jamais rien. Regarde, on va te montrer qu'on en fait des affaires, mais comment aller les chercher ?

Mais comment nous, comme direction, sans sortir le bâton, on peut amener ces personnes-là, qui sont riches d'expérience, qui font plein de projets à l'extérieur du collège, mais qui ne le font pas ici ? Comment peut-on les amener à faire ça sans être obligés de toujours aller dans une reddition de comptes ?

3.3.1.3 La réussite des étudiants, du point de vue de l'enseignant et de la direction, nécessite d'abord un grand engagement dans les études collégiales

Quels sont les facteurs de réussite pour les enseignants? En premier lieu : une conciliation travail-études réaliste. Les enseignants déplorent le nombre d'heures travaillées par les élèves, ce qui nuit, selon eux, à leur réussite scolaire. En second lieu : le développement d'un lien d'appartenance au milieu scolaire et dans la communauté sont aussi des facteurs de réussite importants. En troisième lieu : l'étudiant doit être motivé. Cette motivation doit venir de lui-même et non de l'enseignant qui se sent quand même obligé de faire des pieds et des mains pour motiver les étudiants. Finalement, la composition des classes, basée sur l'homogénéité des étudiants qui les constituent, permettrait une meilleure réussite des étudiants.

La conciliation travail-études... Nous c'est fou! On a des étudiantes de troisième année qui travaillent 30 heures/semaine et qui sont en classe 30 heures.... Je ne sais pas où elles mettent ça dans un horaire de vie, mais ça n'a aucun bon sens!

J'ajouterais le lien d'appartenance et l'engagement dans le cégep. Je pense que quand tu as des étudiants qui sont impliqués, que ce soit en danse, que ce soit dans un sport, que ce soit dans les programmes d'aide là comme en français et en anglais, peu importe, on voit une corrélation importante [avec] la réussite scolaire.

Quels sont les principaux facteurs de réussite ? Pour moi, le premier c'est la motivation ! Il faut qu'ils soient motivés à faire leurs études. Ils doivent être motivés à lire leurs textes, et ça, ils mettent trop ça sur notre responsabilité. T'sais, un moment donné là, on fait des spectacles son et lumière ... il faut plutôt que la motivation vienne d'eux !

Pour améliorer la réussite, on devrait regarder éventuellement la composition des classes dans l'objectif d'avoir des classes plus homogènes.

Les membres de la direction identifient eux aussi les étudiants comme étant eux-mêmes responsables de leur réussite. Plus particulièrement, ils dénoncent la culture de l'instantanéité, un manque d'engagement dans le métier d'étudiant, la non reconnaissance de l'importance des notes ou du diplôme, le manque de définition d'objectifs à atteindre et de motivation des étudiants.

C'est ça aussi leur problème ! L'instantané ! Ils n'ont pas la vision à long terme de l'investissement. Ils voient ça comme un passage obligé, le collégial.

On leur demanderait du jour au lendemain : « Pour toi, qu'est-ce qui va être le signe que tu as réussi ta vie ? ». Je ne suis pas sûre qu'ils seraient capables de nommer ce que, eux, souhaitent comme réussite. J'suis pas certaine t'sais...parce que là on parle de réussite là, nous on pense plus à la réussite comme t'sais en soins, comptables, etc. Pour se motiver, il me semble que ça prend des rêves au bout !

Pour moi, il y a des liens importants entre la motivation intrinsèque et le sens à donner à ses études. Quand on choisit un programme, on n'a pas nécessairement défini ses aspirations. Donc, qu'est-ce qui fait que les étudiants vont venir ici, vont mettre les efforts nécessaires ? C'est cette motivation intrinsèque. Et la motivation intrinsèque viendra de ce que l'on nomme. D'abord, comment travailler auprès d'individus pour faire en sorte que, lui, sache pourquoi il est ici.

Les membres de la direction remettent toutefois en question la pression que les parents font parfois subir à leurs enfants en lien avec leur choix vocationnel. Ils les poussent dans des programmes jugés performants, alors que leur orientation n'est pas clairement définie. Les membres de la direction se questionnent aussi sur l'efficacité de leur service d'orientation dans de telles circonstances.

Les parents ont grandi dans un contexte où les études, c'est important, important ! Aujourd'hui, c'est encore important, mais ils ne l'abordent pas de la même façon. Ils mettent trop de pression, ce qui fait en sorte que les élèves, notamment en sciences de la nature, sont si mêlés. Et peut-être que dans ce contexte, les services d'orientations ne répondent pas nécessairement à leurs besoins.

3.3.1.4 La direction du collège fait de l'aide à la réussite une priorité, mais juge ses moyens limités

Les membres de la direction perçoivent que leur rôle est de coordonner les actions mises en œuvre concernant la réussite à l'intérieur du collège. Sans prendre la responsabilité des actions propres à la mise en œuvre d'un plan d'aide à la réussite, il existe un consensus au sein de la direction sur l'importance de la réussite. Ils accordent beaucoup d'importance à faire du collège un milieu de vie stimulant, favorable au développement intégral de la personne ainsi qu'un espace d'expérimentation pour les étudiants qui cherchent à s'orienter.

Mais je trouve, ce qui est intéressant pour moi, c'est qu'y faut que le cégep soit un milieu de vie. Quand on parle de réussite, c'est réducteur de ne parler que de la réussite des cours, la diplomation. Parce que l'individu qui finit, qui diplôme, il a fait autre chose que d'apprendre.

Si on leur permet de se développer de différentes façons, on a réussi. Ils auront aussi leur réussite dans le passage du secondaire à la vie professionnelle ou à l'université.

Nous, on a cette responsabilité-là, de leur permettre d'évoluer ou de se développer de différentes manières, à la fois sur le plan personnel.

Ils sont toutefois conscients que les impératifs ministériels, structurels ou financiers sont parfois en contradiction avec les objectifs de

réussite. Ils s'entendent aussi pour accepter d'être conciliants avec les étudiants qui n'ont pas encore fixé leur orientation.

Nous, pour la direction, avons un contexte que le milieu ne connaît pas. Les ressources limitées, etc. C'est un impératif quand on parle de réussite. On parle de développer des activités, développer des sports, développer des services, ça prend des ressources ! Mais sont-elles là ? Pas certaine !

Supposons qu'on avait une latitude d'accommoder les jeunes qui disent : « OK, après deux semaines, t'sais j'sais pas quoi faire. J'm'en irais peut-être dans un autre programme ». Oublie ça ! Après deux semaines, tu ne peux pu intégrer le programme, les horaires sont faits, alors à cause du système on ne peut pas développer autant de mesures d'aide qu'on le souhaiterait.

C'est normal qu'un étudiant se trompe, c'est normal qu'il ne prenne pas deux ans pour faire son programme. Et de l'autre côté, le Ministère nous dit : « comment ça se fait que vous n'êtes pas capables de faire diplômé vos étudiants en deux ans ? ». C'est là où on a un choc entre le système qui pose ses exigences et la vision qu'on a de la réussite. La réussite, c'est beaucoup relié à une orientation, à leur choix vocationnel.

Dans un monde idéal, la direction aimerait développer des mesures d'aide à la réussite adaptées à différents contextes, entre autres, celui du programme d'études choisi par l'étudiant. De plus, les membres de la direction aspirent à soutenir les enseignants en ce sens et adapter les programmes à ces différences.

On s'entend que la réussite, selon les programmes, c'est différent. Comme on est responsable des enseignants et des programmes, je pense qu'il faut soutenir les enseignants dans l'amélioration continue de leurs méthodes pédagogiques selon les caractéristiques de leurs étudiants.

Je pense qu'il faut qu'on ait des programmes adaptés, non pas à la mode du jour, mais bien de savoir rencontrer nos analyses de situations, de travail ou d'études, et de s'organiser pour que les activités de formation fassent en sorte que nos élèves se considèrent bien formés quand ils vont arriver à un autre niveau.

3.3.2 Les obstacles à l'aide à la réussite

3.3.2.1 Le cégep représente un nouveau contexte d'études difficile pour un grand nombre d'étudiants

Tout d'abord, il importe de mentionner que, de façon générale, le chemin de la réussite est perçu par une majorité d'étudiants comme un chemin ardu. Nous avons d'ailleurs été étonnés de plusieurs résultats qui laissent entendre que tous les acteurs du collège ne partagent pas le même point de vue concernant la réussite. Dans certains cas, on peut même conclure que des acteurs du collège sont en opposition vis-à-vis de l'idée même de faire réussir tous les étudiants. Cœurs sensibles, donc, s'abstenir!

Le premier fait saillant de notre enquête concerne la préparation aux études collégiales. Pour une majorité d'étudiants, ils ont l'impression que la réussite était plus accessible au secondaire et qu'ils pouvaient obtenir de bons résultats avec, selon leur perception, peu d'efforts. Au contraire, l'arrivée au collégial est associée à une charge de travail beaucoup plus lourde et à des types de travaux auxquels ils n'ont pas été préparés préalablement.

Moi, au secondaire, je réussissais vraiment, vraiment bien. Le soir, j'étais jamais, jamais dans mes livres pis j'avais des belles notes. [Le secondaire] est pas assez « tough » en tant que tel; [...] au secondaire, si je compare au cégep, la charge de travail n'est tellement pas pareille... En plus, ils n'arrêtaient pas de nous dire « on vous prépare au cégep », mais ce n'est pas vrai.

On tient pour acquis que les étudiants savent à quoi sert un plan de cours. À l'usage, au bout de quatre sessions, les étudiants finissent par savoir utiliser un plan de cours, et de façon plus générale, les outils que l'on met à leur disposition pour se préparer aux cours et pour planifier leurs évaluations.

Je n'ai pas été préparée pour ça. Au début, j'avais genre mes plans de cours, je ne savais même pas pourquoi, ni ça servait à quoi.

Les étudiants ont l'impression qu'ils doivent apprendre au cégep par essais et erreurs. Les attentes à leur endroit n'étant pas clairement définies, les exigences n'étant pas établies de façon concertée, les étudiants ont de la difficulté à comprendre celles-ci. De notre point de vue, il y a un problème de cohérence qui rejoint la faible mise en œuvre de l'approche-programme.

Des fois, j'ai des travaux à faire, mettons c'est une analyse. À la première session, on avait une analyse à faire et je ne savais pas comment la faire, mais on ne nous dit pas comment la faire. Pis là, c'est là qu'en deuxième année, on nous la montre, comment ça devrait être. Ben pourquoi on n'a pas vu ça avant? On dirait que c'est ah, j'avais te le montrer plus tard, quand tu auras appris plus d'affaires, mais faut que je le fasse quand même. T'sais faut que tu me montres de quoi c'est supposé avoir l'air, comment je le fais.

Ils veulent attendre que tu aies toutes les connaissances pour te montrer comment bien le faire, mais si tu le fais dès le départ, on t'oblige à apprendre de tes erreurs. Pis là les notes sont quand même affectées. C'est ça le problème, c'est un cercle vicieux.

Les étudiants ont été encadrés au secondaire. Au cégep, on leur annonce qu'ils sont autonomes et qu'ils doivent se prendre en main. Bien que cette autonomie soit accueillie favorablement par les étudiants, elle entraîne son lot de difficultés puisqu'elle vient dédouaner les enseignants d'une partie de leur responsabilité concernant la planification du travail que doivent effectuer les étudiants. Par exemple, il apparaît difficile pour les étudiants de faire respecter le règlement qui leur permet de reporter un troisième examen lors d'une même journée. Bien que ce règlement existe, dans les faits, les enseignants ne se concertent pas pour répartir équitablement leurs examens et les étudiants finissent par plier pour ne pas déranger leurs enseignants.

Admettons qu'on demande au prof [pour déplacer un troisième examen dans une même journée], mais que ça lui adonne pas, ben des fois tu es pris avec pis t'as comme pas vraiment le choix...

Le désir d'autonomie des étudiants est confronté à une attitude, sur le plan de la communication, qui est « si ça me tente, je te réponds, si ça ne me tente pas, je te réponds pas ». Dans le même ordre d'idées, les étudiants se plaignent que les enseignants n'expriment pas clairement le caractère obligatoire de certaines activités et pénalisent ensuite les étudiants pour leur absence, sans leur donner la souplesse requise pour récupérer en cas de besoin.

T'sais ils disent : « Si tu m'écris une question le soir, moi j'y réponds dans la journée ». Alors tu t'attends à peut-être l'avoir le lendemain mais s'il veut pas te répondre, il ne te répondra même pas. Mettons que tu vas écrire un message, tu vas voir qu'il l'a lu, mais il te répondra jamais.

Il y a des profs qui donnent des séminaires en disant qu'il n'est pas obligatoire, mais si tu n'y vas pas, ils viennent te dire qu'ils pensent que tu ne passeras pas ton cours parce que tu l'as manqué. Mais t'sais, y'est pas obligatoire. Pis là, tu lui donnes tes disponibilités pour rattraper ça, admettons que ça ne marche pas, il dit : « Je ne peux pas me déplacer à l'extérieur de mes disponibilités ».

Entre enseignants, il est très rare que l'on aborde la question relationnelle entre enseignants et étudiants. Pourtant, cette relation apparaît comme un apprentissage en soi qui ne se fait pas facilement et qui compromet la réussite de nombreux étudiants lors de leur entrée au collégial.

Dans ce contexte, réussit-on à aider ces étudiants? À tout le moins, réussit-on à les rejoindre et à les informer qu'il existe des mesures pour les assister? On peut s'inquiéter lorsque l'on se rappelle les résultats au questionnaire autoadministré. Près de 40% des étudiants affirment ne pas connaître l'existence des services adaptés. Certes, il se peut que bien des étudiants ne les connaissent pas tout simplement parce qu'ils n'en ont pas

besoin, n'ayant aucun handicap. Mais peut-on imaginer qu'une aussi large méconnaissance de ce service peut faire en sorte que des étudiants vulnérables ne soient pas aidés par le collègue? De même, des étudiants qui vivent des situations personnelles difficiles, par exemple des étudiants qui vivent de la détresse psychologique, ce que nous avons d'ailleurs été à même de constater lors des entrevues de groupe, bénéficient-ils des services qui peuvent leur être apportés alors que près de 60% des répondants au questionnaire affirment ne pas connaître l'existence des services sociaux? Les conseillers en orientation et les aides pédagogiques individuels sont mieux connus des étudiants. Tout de même, environ 20% des étudiants ne connaissent pas leur existence. En outre, nous avons constaté, dans les entrevues de groupe, que ces derniers sont plus associés à des fonctions administratives (changement d'horaire, de programme, etc.) qu'à des fonctions d'assistance en cas de difficulté scolaire.

3.3.2.2 En général, persiste chez les enseignants une vision traditionnelle de la réussite

Les analyses que nous tirons concernant la perception que les enseignants ont vis-à-vis de la réussite nous amènent à penser que leurs représentations constituent une part importante des difficultés à mettre en œuvre des mesures d'aide à la réussite. Il y a en effet une mentalité, chez plusieurs enseignants, que l'on pourrait qualifier d'autoritaire, hiérarchique et élitiste.

Ce que vous faites ici, ça a une valeur, une valeur supérieure. On est aux études supérieures parce que tout ça, ça a une valeur supérieure alors les savoirs que vous allez accumuler ici, ils sont valables. C'est pas de l'argent que vous accumulez ici, c'est encore plus valable que cet argent-là, parce que cet argent-là vous allez le dépenser alors que les savoirs, au contraire, vous allez les accumuler.

Si tout le monde est capable de réussir son diplôme, ton diplôme, c'est un diplôme Mickey Mouse. Ça vaut rien.

Si la direction du CRLA se donne pour mission la réussite, que ce soit clair pour les étudiants qui arrivent que notre

conception de l'enseignement, de l'éducation et du rôle des professeurs et du rôle des élèves est bien positionnée et qu'ensemble, on endosse cette hiérarchie-là. Parce qu'il y a hiérarchie ici, on n'est pas tous égaux. C'est-à-dire, les profs entre nous, on est tous égaux, mais il y a une hiérarchie entre les profs et les étudiants.

Les enseignants ont la perception que les étudiants consomment leurs études et négligent la curiosité intellectuelle et le plaisir d'apprendre. Ils perçoivent que tout ce que les étudiants recherchent, c'est un bout de papier ou, son corollaire dans le quotidien de l'enseignant, une note (bonne, si possible!).

Mais en même temps aussi, on a une génération « fast food ». Souvent on leur dit: « Tu peux le faire ». Mais ils répondent : « J'peux pas, moi faut que j'fasse vite mes études, faut que je finisse vite ».

Certes, nous avons pu constater que certains étudiants perçoivent la réussite à travers le prisme de la note, même de passage. Pour eux, 65% est une réussite. Mais pour l'enseignant, 65% n'est pas une réussite. La réussite doit être de toujours vouloir s'améliorer. Dans ce contexte, le dialogue est difficile à établir entre les enseignants et les étudiants.

Plusieurs étudiants m'ont dit : « Si j'ai 65%, ça veut dire que j'ai rien à retravailler? ».

Les enseignants ont également une perception de la réussite qui correspond à une certaine « sélection naturelle » : il est « normal » que certains réussissent et que d'autres ne le puissent pas. Dans une certaine mesure, il s'agit même de leur fonction même que de sélectionner !

Elle, elle ne s'est pas forcée, elle n'a rien fait, et elle a une bonne note. L'autre, elle ne s'est aussi pas forcée, elle a échoué, c'est correct. C'est pas grave, c'est normal!

La relation entre les enseignants et les étudiants est rendue plus difficile par la perception qu'ont les premiers que les seconds leur manquent parfois de respect. L'enseignant portait le « Livre », le savoir et son

imaginaire demeure marqué par cette tradition. Ils sentent que cette déférence à leur endroit n'existe plus, un peu comme l'ont ressenti, dans les années 1960-1970, les ecclésiastiques⁵⁴.

Ils ont une mentalité de consommateur. L'enseignant est là pour mettre des points et répondre à ses besoins [...] Ça fait ben ancien de dire ça, mais moi, mes enseignants c'était comme des modèles. J'me suis déjà fait traiter de face de « bitch » par une de mes étudiantes!

Dès lors, il ne faut pas s'étonner que les moyens privilégiés par les enseignants soient de l'ordre du contrôle et de la coercition. Du point de vue des enseignants, il y a peu de place à l'adaptation. C'est à l'étudiant de s'adapter. Aussi, les moyens sont renvoyés à la direction de l'établissement.

Quoi faire pour favoriser la réussite? Rendre la présence aux cours obligatoires. Tu manques un cours? C'est 30\$. Je trouve qu'un cours, c'est un privilège.

Obligatoires et aussi que les étudiants viennent préparés. On est supposés avoir trois heures de travail personnel pour chaque cours et puis, ils arrivent, ils n'ont rien fait ou s'ils l'ont fait, ce n'est pas sérieux. Les étudiants qui sont forts, ils n'ont pas besoin que les cours soient obligatoires. Mais si on veut aider les plus faibles, il faut que ce soit obligatoire, sinon, c'est au revoir!

La première chose que je ferais, je diminuerais le nombre d'élèves par classe.

Une problématique qui revient souvent dans le discours des enseignants est celle de l'orientation.

Avant qu'ils s'éliminent par eux-mêmes, c'est des poids morts dans les groupes, t'sais. Je suis sûr qu'il n'y aurait jamais de

⁵⁴ Paul-André Turcotte, *L'éclatement d'un monde. Les Clercs de Saint-Viateur et la Révolution tranquille*, Montréal, Éditions Bellarmin, 1981.

contingemment en sciences humaines, mais il y aurait peut-être un meilleur travail d'élagage ou de redirection en terme d'orientation professionnelle à faire.

Les enseignants vont jusqu'à reprocher à la mise en place de mesures d'aide à la réussite d'entraîner, chez les étudiants, une culture passive quant à leur propre réussite. Ils y voient un danger important, notamment celui de décourager « l'élite » vis-à-vis la poursuite de leurs études collégiales.

Toutes les initiatives que l'établissement fait pour initier la réussite scolaire, je suis bien d'accord avec ça! Par contre, j'en ai plus au niveau des effets pervers. Un effet pervers, c'est que beaucoup d'étudiants rendent maintenant imputable leur enseignant de leur non-réussite.

Il est en train de se créer une culture où la réussite est tributaire non pas des efforts des étudiants, mais de la qualité du professeur.

Pendant qu'on essaie d'en sauver 5 ou 10%, on risque d'en démotiver plusieurs autres qui mettent beaucoup d'efforts.

Il devient très difficile de mettre en place une culture de l'aide à la réussite lorsque l'on fait face à une mentalité aussi élitiste dans le corps professoral.

3.3.2.3 Le manque de coordination et de concertation mine les efforts du cégep vis-à-vis l'aide à la réussite

La direction du collège affirme elle-même, dans le cadre d'une entrevue de groupe qui leur était réservée, qu'il n'existe pas une vision concertée de l'aide à la réussite dans le collège. Celle-ci est plutôt tributaire de chacune des directions adjointes et de chacun des services. Elle n'a pas d'idée claire de l'aide à la réussite.

Nous, on est responsables de porter le plan, de s'assurer que le plan se réalise. Mais on n'est pas responsables de chacune des actions. On n'a pas fait le débat en premier, on n'a pas réfléchi entre nous sur ce qu'est la réussite. De façon générale, on

partage certainement des valeurs de base et les orientations ou les enseignements qu'on peut donner.

Du point de vue de la direction, sa responsabilité est du côté de la diffusion de l'information, mais cela apparaît, à la lumière de notre analyse, comme un échec relatif. Cet échec est perçu comme tel par la direction du collège, mais la responsabilité de cet échec en incombe, dans un premier temps, au désengagement des enseignants et, dans un deuxième temps, au manque de communication entre les divers corps d'employés.

L'information est le nerf de la guerre. Et là, l'information, pour nous, elle est là. Les gens ne vont pas la chercher, ou ils ne l'ont pas de la façon qu'ils veulent. Ça me fascine encore de voir comment on peut mobiliser les profs, les membres du personnel, mais on est tout autant confronté à une réalité qui est là, qui est l'individualisme. Donc certains entrent dans le cégep, viennent faire leurs affaires et ressortent. Comment on peut les amener à faire ça sans être obligé de toujours aller dans une reddition de compte, pis de bâton? Motiver des élèves c'est difficile! Motiver des profs, c'est aussi difficile, je pense.

Un des défis qu'on va avoir à réaliser, c'est que ces gens-là se parlent. C'est le prof qui est capable de voir qui est en difficulté. Si le prof ne parle pas à l'API, si le prof ne parle pas au conseiller pédagogique, le problème se règlera pas. Donc, il faut que ces gens-là se parlent.

J'pense que pour la direction, il est là le défi ! On est très conscient des problématiques, on voit que le milieu est mobilisé et que des solutions existent, mais on n'est pas capable de les soutenir parce qu'on n'a pas toutes les ressources et parce qu'il n'y a pas assez de communication. Je l'ai vu avec mon passage de prof à cadre. Je connaissais beaucoup les profs, je ne connaissais pas du tout les compétences ni les gens exceptionnels des services professionnels. Sans farce, moi, l'aide pédagogique, en dix ans d'enseignement, j'ai jamais vu ça !

Du point de vue des étudiants, il y a un manque clair de communication entre les enseignants et cela est perceptible par la mauvaise répartition des évaluations durant la session. Pour eux, c'est comme si les enseignants le faisaient exprès ! Ce que nous pouvons nier : les enseignants ne se concertant pas, il s'agit bel et bien d'un hasard...

On a trop de projets, tous en même temps. Des fois, c'est calme, c'est correct et là on dirait pratiquement que les profs se concertent et se disent là, ok, cette semaine-là, on va être cinq qui allons donner des projets à faire dans deux semaines, avec dix pages de texte. Des fois, on a vraiment l'impression que les profs se sont vus pour se dire qu'on va tout faire en même temps. Je sais que les profs ne vont pas dire ça là....en tout cas j'espère!

Le manque de communication concerne également des informations de nature administrative qui peuvent compromettre la réussite des étudiants, notamment les annulations de cours. Pour les étudiants, la logique du « essais et erreurs » s'applique à nouveau et ils déplorent le fait que c'est par l'expérience qu'ils doivent apprendre comment naviguer dans les eaux des études collégiales.

J'étais surchargé, et j'avais su qu'on pouvait annuler des cours mais, genre, une fois la date limite passée. Alors, à cause de ça, j'ai pas pu être informé là-dessus assez vite pour que je puisse annuler un cours.

Le manque de concertation est frappant lorsque l'on compare les propos des répondants concernant l'impact du travail sur la réussite selon qu'ils sont étudiants, enseignants ou membres de la direction. Du point de vue des étudiants, le travail est une nécessité qui peut compromettre le temps d'étude, mais qui n'en est pas moins vital. Du point de vue des enseignants, il s'agit d'un abus, car les étudiants y consacrent trop d'heures par rapport à leurs études. Du point de vue de la direction, il s'agit d'un outil de développement personnel qui oriente les étudiants et les rend mieux organisés au quotidien, ce qui est bénéfique pour leurs études.

Le cégep, ça coûte quand même plus cher que le secondaire. Les livres, le transport et tout. Ça te prend plus d'argent alors tu travailles, en plus d'aller à l'école. Alors ça te fait une charge encore plus grande et tu as encore moins de temps pour faire tes travaux.

Habituellement, les échecs que je vais avoir, c'est qu'ils n'ont pas fourni l'effort qui était nécessaire. Il y a une question de gestion d'horaire. J'en ai les trois quarts qui vont me dire: « Ben là je travaille à ce moment-là ». Ils ont deux heures de libre pour les activités qu'on peut faire au cégep, et là ils travaillent. Je leur dis d'étudier et ils répondent : « J'ai pas eu le temps d'étudier! » C'est pour ça que tu as coulé, pose-toi pas de question.

Des recherches ont démontré que les élèves qui travaillaient durant leur cégep avaient une meilleure idée de ce qu'ils voulaient faire, étaient plus organisés et structurés. C'est pour ça que les rapports disent que c'est bon, en partie, pour les étudiants, de travailler.

Le manque de concertation est compliqué par l'incapacité de plusieurs enseignants à employer certains moyens utilisés par les étudiants. Ceci est frappant lorsque l'on compare les réponses à une question du questionnaire auto-administré concernant les mesures d'aide les mieux à même de favoriser la réussite. La mesure identifiée comme la plus utile par les étudiants, sur 18 mesures, était l'usage de groupes d'entraide, en particulier ceux constitués sur Facebook. Or, chez les enseignants, une seule mesure recueillait une majorité d'avis défavorables, la majorité répondant même « Pas du tout » lorsqu'on leur demandait si cette mesure était utile : c'était justement l'usage de groupes d'entraide via Facebook. L'entrechoquement entre les enseignants et les étudiants ne saurait être mieux illustré.

Le manque de concertation est également vécu entre les enseignants qui déplorent la faiblesse de l'approche-programme, notamment en ce qui concerne l'articulation de la formation spécifique et de la formation générale.

En tous cas, dans mon programme, ce que je souhaiterais beaucoup c'est plus de relations interdépartementales. J'en ai un peu avec Anglais, parce qu'il y a un cours spécifique, mais de façon beaucoup plus large, j'y réfléchis beaucoup et le peu d'interactions entre les départements me jette un petit peu à terre. J'aimerais beaucoup organiser des choses avec Français, avec Philo, tu sais, ça se prête à plein de choses et ça, je trouve que c'est une carence qu'on a.

Se peut-il que ce manque de concertation et de communication soit en cause lorsque l'on constate que sur les 692 étudiants ayant répondu au questionnaire autoadministré, 236 ont répondu que les mesures d'aide mises en place par le collège ne répondent pas à leurs besoins? Un aussi grand nombre de répondants ayant répondu par la négative à cette question, fondamentale, suffit, de notre point de vue, à remettre en question en profondeur notre approche de l'aide à la réussite.

La communication et la concertation sont importantes et la direction constate que c'est un problème bien réel au sein de l'organisation. Le manque de communication fait en sorte que la plupart des membres de la communauté collégiale travaillent en silo et ce sont des rendez-vous manqués pour la concertation du milieu. La concertation entre les corps de métier est donc un objectif souhaitable pour les membres de la direction.

En faisant le bilan des entrevues de groupe, nous pouvons conclure qu'il existe des étudiants qui sont en difficulté lorsqu'ils commencent leurs études collégiales et à qui nous offrons des conditions qui mènent à leur réussite. C'est ce que nous qualifions « d'idéal type » de l'aide à la réussite : nos interventions permettent la réussite pour des étudiants qui, autrement, seraient en échec. C'est le « côté clair » de la réussite. Par contre, il existe des interventions d'aide qui n'ont pas lieu, le meilleur exemple étant celui d'un enseignant qui décide de ne pas intervenir auprès d'un étudiant, car il perçoit que celui-ci ne met pas les efforts requis. Il existe également des obstacles qui sont non maîtrisés, le meilleur exemple étant celui du trop grand nombre d'heures consacrées au travail rémunéré chez les étudiants. C'est le « côté obscur » de la réussite. Il existe également des conditions de réussite qui sont relativement inconnues ou, à tout le moins, qui ne relèvent

pas de l'établissement, par exemple les groupes d'étude et d'entraide via Facebook. Pour certains étudiants, ce sont ces conditions, hors normes, qui permettent de s'adapter aux études collégiales et celles-ci rejoignent, malgré leur caractère éminemment positif, le côté « obscur » de la réussite.

Discussion des résultats et pistes d'actions

Chapitre 4 : Discussion des résultats et pistes d'actions

4.1 Discussion des résultats

4.1.1 Revoir les contextes d'intégration des nouveaux étudiants concernant la réussite des études collégiales

L'analyse des questionnaires et des entrevues de groupe révèle une certaine incohérence entre les discours des différents acteurs. En apparence, tout le monde s'entend sur les conditions qui assureront la réussite des nouveaux étudiants. On vise l'engagement des étudiants dans leurs études et dans le milieu collégial, on veut qu'ils aient une motivation intrinsèque à réussir leurs études et on considère que le plus important est le sentiment de compétence et de réalisation de soi. Les apparences sont parfois trompeuses.

Dans les faits, il existe des contradictions dans le discours, malgré toutes les bonnes volontés exprimées et les mesures prises pour assurer une bonne intégration des nouveaux étudiants. Ces contradictions minent la capacité du milieu collégial à mettre en place des contextes propices à voir réussir les étudiants qui vivent difficilement le passage du secondaire au collégial ou leur retour aux études dans le contexte des études collégiales. D'une part, l'adaptation à la charge de travail est rendue difficile par un manque de préparation et de communication des exigences réelles de la formation collégiale où on fonctionne d'abord par essais et erreurs. Les étudiants, en particulier ceux qui ont l'impression d'avoir réussi leurs études secondaires sans y mettre beaucoup d'efforts, manquent de temps pour s'adapter au contexte des études collégiales et, malgré cela, on leur remet toute la responsabilité de leur intégration. Les mesures d'aide n'engagent pas beaucoup les enseignants, et la direction du collège trouve qu'elle n'a pas d'emprise sur eux. D'autre part, le sens des études n'apparaît pas clairement aux étudiants qui sont nombreux à ne pas avoir de projet d'études clairement établi. Or, bien que les différents acteurs soient conscients que l'orientation joue un rôle-clé dans la motivation et l'engagement des étudiants, les ressources professionnelles sont insuffisantes selon la direction et les enseignants sont généralement hors du processus d'orientation de leurs étudiants. Pourtant, ils ont un rôle-clé pour aider les étudiants à identifier

leurs compétences génériques les plus fortes et nous avons établi un lien entre celles-ci et la clarification du choix vocationnel dans une précédente étude⁵⁵.

L'analyse de nos résultats nous amène ainsi à revoir les contextes d'intégration des nouveaux étudiants. Nous proposons de s'adapter aux différents parcours des étudiants et revoir la fonction de discrimination que les enseignants perçoivent dans l'évaluation des étudiants, de mieux identifier les problèmes vécus par les étudiants et d'engager tous les acteurs, de façon concertée et coordonnée, dans le développement de mesures d'intégration aux études collégiales.

4.1.2 Les parcours étudiants sont multiples et nous devons nous adapter à ceux-ci

Il nous est apparu clairement que les étudiants n'ont pas une vision monolithique de la réussite des études et il importe que nos objectifs en la matière s'arriment à la diversité des parcours étudiants. De notre point de vue, ce manque d'arrimage nous ramène aux observations de Tinto sur les causes du décrochage et la faiblesse de nos interventions pour le prévenir.

Rappelons que Tinto défend l'idée que les décrocheurs ne peuvent pas être considérés comme un bloc monolithique⁵⁶. Il distingue plutôt deux types de décrocheurs : ceux qui abandonnent parce qu'ils ne sont pas capables de réussir leurs études et ceux qui abandonnent par choix, les décrocheurs volontaires. Notre précédente étude avait enrichi cette perspective en constatant que même chez ces derniers, nous pouvons entrevoir qu'il y a fort probablement des types différents de décrocheurs. Déjà, parmi nos répondants, nous avons pu distinguer les décrocheurs pour qui l'abandon des

⁵⁵ Sébastien Piché et Stéphane Chouinard, *Les décrocheurs volontaires et l'éducation non formelle. Le rôle des formes d'éducation non formelle et des situations d'apprentissage informel dans l'intégration réussie à l'université des décrocheurs du collégial*, Rapport de recherche PAREA, L'Assomption, Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption, 2013.

⁵⁶ V. Tinto, *Leaving College, Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, The University of Chicago Press, 1987, p. 84-85.

études collégiales était une condition *sine qua non* pour réaliser un projet immédiat des décrocheurs qui abandonnaient leurs études seulement parce qu'ils n'y voyaient pas de sens et qu'ils ressentaient le besoin de prendre une pause. Ce qu'il faut retenir de cette diversité de parcours est qu'il y a un manque quant à l'accompagnement des étudiants dans une perspective de différenciation. Trop souvent, nous appliquons le même type d'intervention, souvent coercitive, sans égard aux caractéristiques individuelles de chacun. Il nous apparaît essentiel d'instaurer une véritable culture de différenciation dans l'aide à la réussite qui va bien au-delà de la simple différenciation pédagogique en classe.

Déjà, en 1996, Bernard Rivière appelait le réseau collégial à s'adapter aux étudiants et pas seulement à exiger que les étudiants s'adaptent aux contextes immuables de l'enseignement collégial.

Selon les théories organisationnelles, une institution est saine lorsqu'elle sait accorder sa mission aux caractéristiques de sa clientèle. Actuellement, c'est plutôt la clientèle qui tente de s'accorder aux programmes. Il en résulte de nombreuses contradictions entre les objectifs poursuivis par les étudiants et la mission officielle des secteurs en cause, mission pas toujours comprise par les étudiants qui la détournent à des fins autres que celles prévues. Cette situation ne permet pas l'éclosion de transactions dynamiques entre l'institution, le secteur et l'étudiant, de telle sorte que les rapports étudiants-institution ne sont pas optimisés. On peut se demander, à ce stade, s'il ne serait pas nécessaire de créer une troisième voie, afin de mieux arrimer les études aux besoins et caractéristiques des diverses clientèles⁵⁷.

Il nous apparaît clairement que nos résultats de recherche amènent à réitérer avec force les observations de Rivière.

⁵⁷ Bernard Rivière, *Le décrochage au collégial le comprendre et le prévenir*, Montréal, Beauchemin, 1996, p. 179.

4.1.3 Le choc des études collégiales est une réalité pour de nombreux étudiants et leurs stratégies de réussite nous échappent parfois

Plusieurs de nos répondants ont vécu une adaptation difficile lors de leur intégration aux études collégiales. Convaincus qu'ils réussiraient avec des efforts comparables à ceux qu'ils devaient fournir au secondaire, ils vivent une certaine stupeur après la réception de leurs premiers résultats académiques.

Cette difficile intégration aux études collégiales entraîne une transition négative, laquelle conditionne une personnalité étudiante qui génère des échecs scolaires. Gestion du temps inadéquate, manque de préparation pour les activités d'évaluation, interactions difficiles avec le personnel du collège et en particulier avec les enseignants, etc., les entraînent dans une situation d'échec dont plusieurs ne savent pas comment sortir. Or, plusieurs sont démunis devant cette situation et ils font face, reconnaissons-le, à une certaine indifférence de la part de leurs enseignants qui y voient un passage « normal » ou alors une étape essentielle dans la « sélection naturelle » des étudiants.

Certains étudiants réussissent à s'en sortir à l'aide des services offerts par le collège. Cependant, ces mesures semblent ne pas convenir aux besoins de certains étudiants, plusieurs ignorent même leur existence et ils sont nombreux à se tourner vers diverses mesures d'aide inconnues du collège, notamment des groupes d'entraide en ligne via Facebook. Quelle est la proportion d'étudiants qui réussissent dans ce que nous avons qualifié de « côté obscur de la réussite »? Impossible de le savoir. Combien souffrent en silence et vivent des situations d'échec à répétition, les menant tout droit vers le décrochage? Avec un tiers des répondants au questionnaire autoadministré qui affirment que les mesures d'aide offertes par le collège ne leur conviennent pas, et avec plus du tiers des étudiants qui s'inscrivent au collégial sans jamais obtenir de diplôme, on peut penser que ce nombre est élevé.

4.1.4 L'intervention auprès des étudiants jugés à risque repose sur des bases fragiles

Les étudiants en difficulté sont généralement interpellés sur la base des résultats scolaires et de critères qui réfèrent à leur engagement du point de vue de l'enseignant, par exemple, la présence en classe. Ils ont ainsi été dirigés vers une panoplie de services d'aide qui relèvent de l'acquisition des méthodes de travail intellectuel de base, la gestion de leur temps et l'acquisition des connaissances disciplinaires. Pour reprendre une image simple que nous avons déjà employée par le passé : parce qu'un étudiant avoue procrastiner et ne pas tenir un agenda bien planifié, on l'oriente vers des techniques de gestion de son temps, confondant ainsi les symptômes et les causes. L'inadéquation entre les modes d'intervention auprès de certains étudiants « en difficulté » et les problèmes que ces derniers vivent réellement pose un risque quant au désengagement de ceux-ci.

Dans un même ordre d'idées, l'attitude de nombreux enseignants, selon qui l'exclusion de certains étudiants sur la base de leurs mauvais résultats scolaires est « normale », doit être remise en question. Il faut en particulier se méfier d'un possible « effet Pygmalion », selon lequel les étudiants auront tendance à adopter un comportement qui correspond aux attentes que les enseignants ont à leur endroit. Si les enseignants attribuent – à tort – des caractéristiques liées aux difficultés scolaires à des jeunes qui ont plutôt un problème motivationnel ou d'orientation, par exemple, le risque est bien réel que ces derniers adoptent des comportements qu'ils n'auraient pas dans un autre contexte. Encore ici, le risque de désengagement envers les études collégiales est grand.

Il nous apparaît urgent de revoir en profondeur notre stratégie d'aide à la réussite dans un contexte où la diversité des problèmes vécus par les étudiants est peu prise en compte.

4.1.5 La mise en œuvre d'une stratégie globale d'aide à la réussite nécessite une meilleure coordination et concertation à l'échelle du collège

Notre analyse rejoint ce que le Conseil supérieur de l'éducation proposait déjà aux collèges en 2008 : améliorer la coordination et la concertation et tenir plus compte de la recherche dans la planification de nos interventions en lien avec l'aide à la réussite⁵⁸.

Pour le Conseil, les conditions suivantes sont essentielles pour la réussite des étudiants du collégial : des interrelations constantes, constructives et positives entre les étudiants entre eux, les étudiants et les enseignants et les étudiants et le personnel du collège; des mesures de soutien à la réussite adaptées à la réalité de chaque programme; un engagement personnel signifiant. Toutefois, afin que ces éléments puissent être mis en œuvre et que l'on puisse atteindre des résultats probants, il importe que la recherche éclaire les actions des différents intervenants et que celles-ci soient entreprises de façon coordonnée et concertée. C'est ici que l'impact d'une direction engagée, qui exerce un leadership affirmé et rassembleur, doit être déterminant.

Notre analyse laisse penser que cette nécessaire coordination et concertation demeure un objectif à atteindre.

4.2 Pistes d'action

4.2.1 Actualiser les modèles d'intégration aux études collégiales dans une perspective de différenciation

Comme précédemment mentionné, nous rejoignons Rivière selon qui il faut envisager la responsabilité institutionnelle, et non seulement la responsabilité de l'étudiant, dans l'intégration aux études collégiales. Ce ne

⁵⁸ Conseil supérieur de l'éducation, *Au collégial—l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation: une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Québec, CSE, 2008.

sont pas seulement aux étudiants de s'adapter aux programmes; c'est aussi aux programmes de s'adapter aux étudiants.

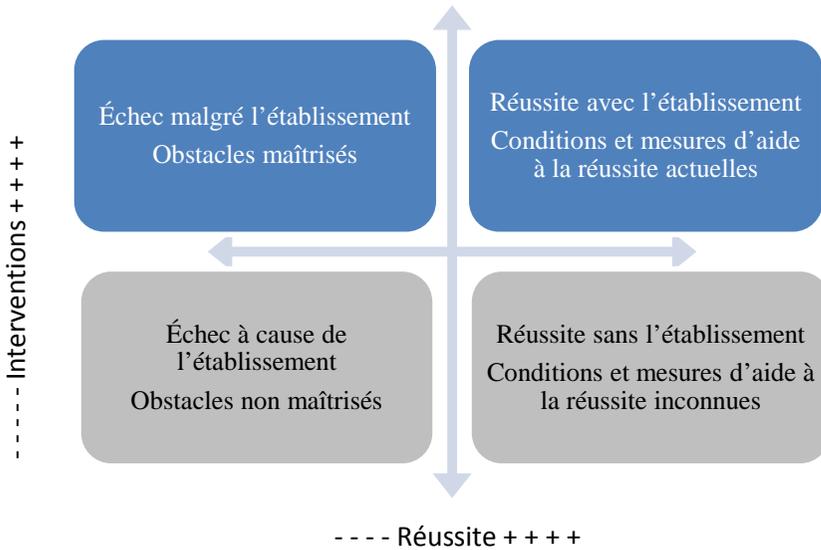
En ce sens, il importe de sensibiliser les enseignants aux réalités vécues par les étudiants qui amorcent leurs études collégiales. L'acceptation des différents parcours étudiants passe par une posture qui se rapproche de celle qui s'est développée dans le réseau collégial en ce qui concerne l'intégration des étudiants en situation de handicap. Nous avons créé des outils de dépistage et de classement des étudiants. Nous avons identifié leurs besoins et leur avons aussi donné un environnement propice à la réussite d'examen et de travaux. En fait, nous nous sommes adaptés à l'intégration d'une nouvelle population collégiale. Nous croyons que cette attitude doit s'étendre aux autres étudiants « inadaptés » du réseau collégial. Ce travail de sensibilisation ne doit pas être pris à la légère, tant est profondément ancrée une vision que nous avons qualifiée de « traditionnelle », mais que nous serions tentés de qualifier aussi d'élitiste, chez le corps enseignant.

Le Programme d'intégration aux études collégiales développé par Simon Larose et Roland Roy, sur la base de leurs travaux réalisés entre 1990 et 1993⁵⁹, peut en partie nous inspirer à nouveau, même si nous jugeons qu'il faut élargir la population visée qui se limitait aux étudiants ayant une faible moyenne générale au secondaire. Par exemple, les étudiants qui n'ont pas une orientation clairement définie doivent également être visés. Nous reviendrons plus loin sur l'actualisation des critères de dépistage que nous proposons. Tout de même, l'idée de fournir un encadrement pour l'acquisition des méthodes de travail intellectuel, pour l'orientation et pour la communication, même si nous proposons qu'il se fasse autrement que par l'ajout de cours, nous apparaît encore pertinente. Surtout, nous croyons, comme Larose et Roy, qu'il est nécessaire qu'il y ait une meilleure concertation de tous les intervenants du programme.

⁵⁹ S. Larose et R. Roy, *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, Rapport PAREA, Cégep de Sainte-Foy, 1992 et S. Larose et R. Roy, *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*, Rapport PAREA, Cégep de Sainte-Foy, 1993.

Il faut également accepter que les étudiants n'aient pas tous besoin du même temps pour réussir leur parcours. Certains, que ce soit en raison d'une moins bonne préparation ou de conditions externes (travail rémunéré, responsabilités parentales, etc.), ont besoin de plus de temps. D'autres en ont besoin de moins. Nous devons associer une démarche orientante à une meilleure identification des besoins des étudiants et consacrer à cet important objectif toutes les ressources nécessaires.

Reconnaissons que nous n'avons pas été en mesure de bien identifier tous les parcours étudiants qui sortent du cadre établi et cela représente assurément une lacune dans la présente recherche. Nous savons que des étudiants qui sont en situation de réussite au début de leurs études collégiales peuvent passer du « côté obscur » et être en situation d'échec, et ce, malgré les interventions du collège. À l'opposé, nous savons que des étudiants en situation d'échec au début de leurs études collégiales finissent par réussir leurs études avec des conditions et des mesures qui ne relèvent pas des interventions du collège, ce qui les place également dans le « côté obscur » de la réussite. La figure 24 représente cette diversité de parcours. De notre point de vue, il importe de poursuivre d'autres recherches sur cette diversité de parcours et plus particulièrement sur les passages vers le « côté obscur » de la réussite, qui se situe au bas de la figure, afin de mieux comprendre les conditions de réussite des étudiants du collégial.

Figure 24 : Représentation de la diversité des parcours étudiants

4.2.2 Réviser le cadre d'intervention auprès des étudiants en difficulté dans l'espace et dans le temps

Le cadre général qui devrait guider les interventions du collège au sujet de l'aide à la réussite doit être articulé autour des besoins des étudiants en difficulté. Tout d'abord, se pose la question du moment d'intervention. De notre point de vue, il faut intervenir rapidement après la réception des premières évaluations. Avant cela, un nombre significatif d'étudiants que nous devons cibler ne sont pas conscients de leurs difficultés. Ils restent sur l'élan de leurs études secondaires. Ceux-ci deviennent réceptifs lorsqu'ils reçoivent leurs premières évaluations, généralement à partir de la mi-session. Cela pose un défi puisque nous n'avons que très peu de temps pour intervenir entre la réception des premières évaluations et la production des évaluations finales, une session d'enseignement ne comportant que 15 semaines. C'est pourquoi il nous apparaît essentiel de mettre en place un espace-temps dédié à la réussite où tous les intervenants pourront agir de manière concertée.

La mise en place d'un espace-temps entièrement dédié à l'aide à la réussite doit viser les étudiants de première année, qui commencent leurs études collégiales. Cet espace-temps doit voir les cours suspendus afin de permettre la mise en place de mesures d'intégration selon les problèmes vécus par les étudiants. Par exemple, les semaines de lecture présentes dans certains collèges pourraient être employées à la mise en place d'un programme d'activités concernant l'aide à la réussite.

Toute organisation en ce sens requiert une coordination plus grande des activités d'aide à la réussite et il est du ressort de la direction des collèges de mettre en place des pratiques de communication à cet égard. Nous verrons plus loin autour de quelles conditions cette communication devrait s'articuler, selon nos résultats de recherche. Tous les acteurs concernés par l'aide à la réussite dans le collège – étudiants, enseignants, membres du personnel professionnel et de soutien et membres de la direction – doivent identifier, ensemble, les objectifs à atteindre dans le cadre de cet espace-temps dédié à la réussite et les moyens de les atteindre. Ce peut être des ateliers sur les méthodes de travail intellectuel pour les étudiants, des formations sur les difficultés vécues par les étudiants pour les enseignants, des activités d'exploration des possibilités de carrière par les conseillers en orientation, etc. Il nous apparaît par ailleurs essentiel que cette communication intègre les résultats de la recherche. Le réseau collégial a le bénéfice d'avoir en son sein des chercheurs qui peuvent apporter, à ce chapitre, une contribution essentielle. De notre point de vue, l'amélioration des communications concernant l'identification des étudiants en difficulté peut, dans un collège, amener à des discussions productives sur la cohérence des programmes, sur la charge de travail des étudiants et sur les mesures d'aide spécifiques par programme, remettant à l'avant-plan une approche-programme vivante.

4.2.3 Revoir la fonction de l'évaluation chez les enseignants du collégial

L'analyse des entrevues de groupe a permis de dévoiler qu'il persiste, chez le corps enseignant, une certaine vision élitiste de l'éducation, dans un contexte où les étudiants sont démunis et laissés en partie à eux-mêmes. Les enseignants accordent beaucoup d'importance à leur fonction

d'évaluation dans l'optique où ils doivent sélectionner les meilleurs éléments pour l'université ou le marché du travail. Cette fonction entre directement en contradiction, de notre point de vue, avec l'aide à la réussite pour tous et les principes de démocratisation de l'éducation. Selon de nombreux enseignants, l'échec de certains est « normal », et même « nécessaire » afin de justifier la réussite des autres.

Nous croyons qu'à cet égard, il faut diminuer encore plus l'impact négatif, pour beaucoup d'étudiants, de leurs résultats lors de la première session d'étude. Par exemple, nous pourrions éliminer l'impact des échecs obtenus à la première session dans le calcul de la cote R, lorsque les cours sont repris et réussis. Des efforts ont été faits en ce sens afin de diminuer les effets d'une mauvaise première session, mais nous devons aller plus loin. D'ailleurs, n'est-ce pas l'esprit même de l'approche par compétences? Si l'étudiant a finalement acquis les compétences requises par son programme, pourquoi devrait-il être pénalisé pour ses difficultés d'intégration aux études collégiales? Aussi, de façon plus générale, il faut sensibiliser les enseignants à adopter une perspective de formation et non de discrimination pour les évaluations, du moins en ce qui concerne celles des nouveaux étudiants admis dans un programme. Par exemple, cela peut être fait en permettant simplement aux étudiants de remettre des brouillons de leurs travaux aux enseignants afin d'avoir une première rétroaction. Certains diront qu'à trop encadrer les étudiants, nous risquons de les infantiliser. À notre avis, tel n'est pas le cas, au contraire. Nous leur donnerions plutôt les cadres nécessaires pour se réaliser.

4.2.4 Mettre en place une plateforme collaborative d'identification des étudiants en difficulté

Afin de planifier les activités d'aide à la réussite, nous proposons la mise en place d'une plateforme collaborative où les différents intervenants du collège, enseignants, aides pédagogiques, conseillers en orientation, etc., et les étudiants eux-mêmes pourront identifier les difficultés vécues quant à la réussite.

L'analyse des résultats nous amène à proposer une liste de conditions de réussite qui doivent être analysées et à lier ces conditions à des responsables afin de planifier, sur le plan institutionnel, des interventions différenciées

selon les problèmes vécus par les étudiants. Ces conditions et ces responsabilités permettent d'avoir un portrait global de la situation de chaque étudiant et de planifier les interventions à faire. Si l'on veut que l'intervention porte, il nous semble qu'il est nécessaire d'analyser l'ensemble de la situation de chaque étudiant. Autrement, l'intervention ne porte pas ou devient plutôt quelque chose d'arbitraire qui porte seulement quand elle cible, en grande partie par hasard, un problème vécu par tel ou tel étudiant. Le tableau 4, à la page suivante, présente les critères de dépistage généraux découlant des conditions de réussite identifiées dans cette étude et les responsables qui doivent intervenir si une condition n'est pas remplie.

Tableau 4 : Critères de dépistage et responsables pour des interventions différenciées lors de l'intégration aux études collégiales

Critères de dépistage	Responsabilités
Résultats scolaires et compréhension des rétroactions fournies par les enseignants	Enseignants, API et conseillers pédagogiques
Connaissance de la cote R et/ou de la MGS	API
Perception que la réussite n'est pas liée à l'obtention du diplôme	Conseillers en orientation, API et enseignants
Perception que l'effort à fournir pour réussir au cégep est comparable à ce qu'il était au secondaire	Enseignants, API, conseillers pédagogiques
Connaissance des ressources d'aide au cégep	Conseillers pédagogiques, API, enseignants et direction
Intégration sociale	Services sociaux et conseillers à la vie étudiante
Littératie et méthodes de travail intellectuel	Enseignants, API, superviseurs des centres d'aide
Conciliation travail/études, études/activités parascolaires	API, services sociaux, vie étudiante
Définition du projet d'études et des débouchés	Conseillers en orientation et enseignants
Disponibilité des enseignants	Enseignants
Compréhension des objectifs des cours et des évaluations sous-jacentes	Enseignants et conseillers pédagogiques
Confort vis-à-vis de la pédagogie employée	Enseignants et conseillers pédagogiques

La mise en œuvre d'un outil collaboratif qui interrogerait les étudiants quant aux conditions de réussite permettrait en outre de cibler les pratiques de la formation collégiale qui sont reconnues comme déficientes, permettant ainsi de faire des interventions différenciées selon les problèmes vécus par chaque étudiant. Cet outil permettrait en conséquence la planification d'activités liées à l'aide à la réussite visant à la fois le personnel du collège et les étudiants, dans une logique de responsabilités partagées

concernant la réussite. De façon plus générale, il permettrait, en quelque sorte, de diagnostiquer le « système de réussite » du collègue et pourrait faire partie d'un processus d'assurance-qualité.

Conclusion

Conclusion

Ce n'est pas d'hier que la réussite de la première session suscite des études et des réflexions. Il apparaît toutefois difficile, dans le contexte de l'enseignement collégial, de diversifier les interventions auprès des étudiants et nous croyons que la présente étude offre certaines explications et fournit des pistes pour améliorer l'aide à la réussite.

Il apparaît impératif que les étudiants principalement visés par les mesures d'aide les connaissent mieux, surtout ceux inscrits dans le Tremplin DEC, tout comme les collèges doivent faire des efforts pour mieux faire connaître les services sociaux disponibles. Les API et les conseillers en orientation doivent être moins associés à des fonctions administratives quant au cheminement scolaire et on doit valoriser l'importance qu'ils ont vis-à-vis l'aide à la réussite.

Il faut aider les enseignants à mieux comprendre les raisons pour lesquelles les étudiants peuvent leur donner l'impression qu'ils ne s'investissent pas assez dans leurs études et améliorer la communication entre eux, notamment en demandant que leurs attentes soient plus clairement exprimées. Afin de diminuer l'empreinte que nous avons qualifiée d'élitiste quant à leur vision de l'éducation, où l'échec des uns justifie la réussite des autres, nous proposons que les évaluations aient une fonction plus formatrice et moins discriminatoire, du moins pour les étudiants inscrits à leur première année dans un programme.

Les étudiants qui éprouvent des difficultés lors de l'intégration aux études collégiales jugent qu'ils ont été mal préparés aux études collégiales, que la charge de travail est lourde et qu'ils ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux. Ils jugent que les tâches à réaliser sont condensées sur une trop courte période de temps et que les enseignants manquent de disponibilités pour répondre à leurs besoins. Les étudiants déplorent ne pas avoir assez de temps pour acquérir les compétences nécessaires à la réussite après avoir découvert qu'ils sont en difficulté. Nous proposons donc que soit mise en place une plateforme collaborative où les enseignants, les étudiants, les API, les conseillers en orientation et les autres intervenants pourront analyser les conditions de réussite identifiées dans par la présente étude pour chaque

étudiant. Nous proposons également que cette plateforme soit utilisée pour les étudiants de première année et qu'un espace-temps réservé à la mise en place d'interventions différenciées soit instauré pour que les étudiants en difficulté puissent bénéficier des services appropriés.

De façon plus générale, nous avons constaté que les perceptions des différents acteurs, concernant la réussite, divergent. Chez les enseignants, elle est d'abord perçue à travers le prisme du diplôme et des résultats scolaires; chez les membres de la direction du collège, elle est perçue comme la réalisation de soi et le développement d'un sentiment d'accomplissement; chez les étudiants, elle est perçue comme l'acquisition de compétences, ce qui mène certains à percevoir qu'ils ont réussi leurs études bien qu'ils n'aient pas diplômé. Il nous apparaît donc important de garder à l'esprit que la réussite demeure un concept à géométrie variable et que nous sommes peut-être mûrs pour une révision des paramètres habituellement employés dans le réseau collégial.

Le fait que la réussite puisse être perçue de différente façon ne doit toutefois pas nous empêcher de bien comprendre que l'ensemble des conditions de réussite identifiées nécessite une coordination et une concertation de tous les intervenants. Ceci ne nous semble pas possible sans que des canaux de transfert soient bien établis à l'intérieur du collège. Il nous apparaît donc essentiel que des travaux ultérieurs soient menés quant à l'exploration et à la mise en place de mécanismes de transfert de connaissances efficaces.

Bibliographie

Bibliographie

BARBEAU, D., *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*, Collège Bois-de-Boulogne, Montréal, 1994.

BARBEAU, D., *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse*, Québec, PUL, 2007.

BARBEAU, D., A. MONTINI et C. ROY. *Tracer les chemins de la connaissance, la motivation scolaire*, AQPC, 1997.

BARBEAU, D., « Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires », *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 1, 1991, p. 17-22.

BEAUPÈRE, N., CHALUMEAU, L., GURY, N. et C. HUGRÉE, *L'abandon des études supérieures*, Paris, La documentation française, 2007.

BÉGIN, C. et al., *Le passage du secondaire au collégial et les départs des étudiants en sciences de la nature*, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, 2009.

BENDER, W., ROSENKRANS, C. B. et M.-K. CRANE, « Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities: Assessing the risk », *Learning Disability Quarterly*, vol. 22, no 2, 1999, p. 143-156.

BERGIER, B. et G. FRANCEQUIN, *La revanche scolaire des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*, Ramonville, Érès, 2005.

BERNARD, P.-Y., « La construction du décrochage scolaire comme problème public » [en ligne]. In *La fabrique de populations problématiques par les politiques publiques*, Nantes, 2007, [en ligne] http://innovationinsertion.hautetfort.com/list/ils_ecrivent_sur_les_ml_1_insertion_et_les_les_jeunes/bernard_1_.pdf

BESSETTE, S., « La diversité dans les classes : des enseignements de l'éducation aux adultes », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, mai 1998, p. 6-9.

BÉZILLE, H. et B. COURTOIS, *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006.

BJOMAVOLD, J., « Validation of Nonformal and Informal Learning in Europe : Key Developments and Challenges », *The Quality of Higher Education*, vol. 6, 2009, p. 36-71.

BLAIS, A. et C. DURAND, « Le sondage », in. B. GAUTHIER, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, Québec, PUQ, 2010, p. 445-488.

É

BLOCH, M.C. et B. GERDE, *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*, Coll. Pédagogie/Formation, Chronique Sociale, Lyon, 1998.

BLOUIN, Y., « Changer l'image des mathématiques », *Pédagogie collégiale*, n° pilote, juin 1987, p. 7-8.

BONIN, S. et S. GIRARD, *Reconnaître les acquis de nos étudiants a-t-il un impact sur leur réussite scolaire ? Survol de la situation au baccalauréat et à la maîtrise*, Direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, mai 2009.

BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

BOURDON, S., J. CHARBONNEAU, L. COURNOYER et L. LAPOSTOLLE, *Famille, réseaux et persévérance au collégial. Phase 1 : Rapport de recherche*, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke, mars 2007.

BOUTIN, G., *L'entretien de recherche qualitatif*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997.

BRUNET, R., *Une école sans diplôme. Pour une éducation permanente*, Montréal, Hurtubise HMH, 1976.

BRUNETEAUX, P. et C. LANZARINI, « Les entretiens informels », *Sociétés contemporaines*, n° 30, 1998, p. 157-180.

BRYANT, A. et K. CHARMAZ, « Grounded Theory Research : Methods and Practices », *Sage Handbook of Grounded Theory*, Londres, Sage, 2007.

Cégep régional de Lanaudière, *Ensemble, osons maintenant ! Plan d'action stratégique 2008-2013*, adopté par le conseil d'administration le 16 juin 2008.

Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption, *Ensemble, réussissons maintenant ! Plan d'aide à la réussite 2008-2013*, adopté par le conseil d'établissement le 11 juin 2008.

CHENARD, P., et P. DORAY, *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005.

COCDMO, *Reconnaissance des compétences génériques pour les personnes en démarche d'insertion et peu scolarisées. Inventaire des outils des organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre*, Montréal, Équipe de travail de la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre, 2007.

COHEN, E. H., « A Structural Analysis of the R. Kahane Code of Informality : Elements toward a Theory of Informal Education », *Sociological Inquiry*, vol. 71, n° 3, juillet 2001, p. 357-380.

Conseil de la science et de la technologie, *Défi formation. Stratégie de recherche et de transfert de connaissances pour favoriser le développement de l'éducation et de la formation des adultes*, Perspectives STS, Québec, 2009.

Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 2005.

Conseil supérieur de l'éducation, *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, Avis au ministre de l'Éducation, Montréal, 2000.

Conseil supérieur de l'éducation, *Au collégial—l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation: une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Québec, CSE, 2008.

Conseil supérieur de l'éducation, *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*, Québec, 2010.

COOMBS, P. H., « Should One Develop Nonformal Education ? », *Prospects*, vol. 3, n° 3, automne 1973, p. 287-306.

DANIELS, C., MADDEN, N. A. et R. E. SLAVIN, *The Success For All Middle School: Third Year Evaluation Report*, Success for All Foundation, 2004.

Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'université*, Québec, ministère de l'Éducation, 2004.

DORAY, P., J.-G. PRÉVOST, Q. DELAVICTOIRE, S. MOULIN et J.-P. BEAUD, « Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec », *Sociologie et sociétés*, vol. 43, n° 2, 2011, p. 201-221.

DORVIL, H. (dir.), *Problèmes sociaux. Tome 3. Théories et méthodologies*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2007.

DORVIL, H. et MAYER, R. (dir.), *Problèmes sociaux. Tome I. Théories et méthodologies*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001.

DUCHAINE, G., « La diplomation en recul chez les filles », *La Presse+*, 24 janvier 2017, écran 2.

DUCHARME, R. et R. TERRILL, *Passage secondaire collégial-caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, SRAM, 1994.

EPSTEIN, J. L., CONNORS, L. J. et CLARK SALINAS, K., *High school and family partnerships: Questionnaires for teachers, parents and students*, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, 1993.

Fédération des cégeps, *L'éducation pour l'inclusion dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*, Mémoire de la Fédération des cégeps au Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, 2010.

FILION, M. et M. MONGEAU, « Entre la prévention du décrochage et la nécessité d'un nouveau contrat social », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, n° 1, 1993, p. 123-133.

FORTIN, L., D. MARCOTTE, T. DIALLO *et al.* « A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, no 2, 2013, p. 563-583.

FORTIN, L., É. ROYER, P. POTVIN, D. MARCOTTE et É. YERGEAU, « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, n° 3, 2004, 219-231.

FREIRE, P., *L'éducation, pratique de la liberté*, Paris, Éditions du Cerfs, 1971.

GAUDREULT, M., LABROSSE, J., TESSIER, S., GAUDREULT, M. et N. ARBOUR, *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des cégépiens : enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay-Lac-Saint-Jean*, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 2014.

GLASER, G. B. et A. A. STRAUSS, *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010 (1967).

GOSELIN, L., R. OUELLET et C. PAYEUR, *Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec*, Québec, Université Laval et CEQ, 1992.

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire, 2009, [en ligne],*
http://www.fcsq.qc.ca/accueil/quoideneuf/savoir_pouvoir.pdf

GUIGUE, M., « Le décrochage scolaire » dans M.C. Bloch et B. Gerde, (dir.), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*, Coll. Pédagogie/Formation. Lyon, Chronique Sociale, 1998.

HOFFMAN, N., J. VARGAS, A. VENEZIA et M. S. MILLER, (dir.), *Minding the Gap. Why Integrating High School with College Makes Sense and How To Do It*, Cambridge, Harvard Education Press, 2007.

HOULE, V., *Repérage en milieu collégial des étudiants et étudiantes à risque de développer des problèmes d'adaptation : description, analyse et*

faisabilité, Québec, Direction régionale de santé publique de la Capitale-Nationale, 2005, p.1-63.

ILLICH, I., *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.

IVANOVSKY, J., *Étude de la période postdécrochage auprès de décrocheurs volontaires du Cégep*, mémoire de maîtrise, UQAM, 2004.

JANOSZ, M., « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, n° 122, 2000, p. 105-127.

JANOSZ M., *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1994.

JANOSZ, M. et I. ARCHAMBAULT, « Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'indice de prédiction du décrochage », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 41, n° 3, 2009, p. 187-191.

JANOSZ, M., M.A. DENIGER, G. ROY, M. LACROIX, L. LANGEVIN, M. LE BLANC et FALLU, J., *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés, Rapport de recherche présenté au Programme d'actions concertées sur le décrochage scolaire en milieu défavorisé (# 98-DS-001)*, École de psychoéducation, Université de Montréal, 2001.

JANOSZ, M., J.S. FALLU et M.A. DENIGER, « La prévention de l'abandon scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention », dans F. VITARO et C. GAGNON (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 2000.

KAHANE, R., « Informal Youth Organizations : A General Model », *Sociological Inquiry*, vol. 45, n° 4, octobre 1975, p. 17-28.

LANDRY, F., *L'apprentissage expérientiel et la reconnaissance des acquis de formation*, Montréal, Fédération des cégeps, avril 1996.

LANGEVIN, L., *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur!* Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, Éd. Logiques, Montréal, 1994.

LANGEVIN, L., *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*, Montréal, Éd. Logiques, 1996.

LAPLANTE, B., M. CONSTANZA STREET, P. CANISIUS KAMANZI, P. DORAY et S. MOULIN, *Les retours aux études postsecondaires chez les jeunes adultes canadiens : une décision fortement ancrée au passé social et scolaire de l'individu*, Projet Transitions, Note de recherche 12, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), [en ligne] <http://www.cirst.uqam.ca/transitions> (page consultée le 18 décembre 2012).

LAROSE, S. et R. ROY, *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, Cégep de Sainte-Foy, 1992.

LAROSE, S. et R. ROY, *Le programme d'intégration aux études collégiales: problématique, dépistage, intervention et évaluation*, Rapport PAREA, Cégep de Sainte-Foy, 1993.

Léger marketing, *La valorisation de la diplomation, la persévérance scolaire et le plan d'action « L'école j'y tiens »*, septembre 2011, [en ligne], http://www.ledevoir.com/documents/pdf/Sondage_perseverance_scolaire.pdf

LESSARD, A., L. FORTIN, J. JOLY, É. ROYER, D. MARCOTTE et P. POTVIN, « Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 3, 2007, p. 647-662.

LEVESQUE, M. et L. SYLVAIN, *Après l'école secondaire : étudier ou travailler : choisit-on vraiment ?* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982.

LIGHT, R. J., *Making the Most of College. Students Speak their Minds*, Boston, Harvard University Press, 2001.

MARTEL, L., « La reconnaissance des acquis pour l'enseignement du collégial : un moyen de soutenir son développement professionnel », *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 2, 2007, p. 26.

NEILL, S., *Libres enfants de Summerhill*, traduit de l'anglais par Micheline Laguilhonie, Paris, François Maspero, 1973 (1960).

OCHBERG, R. L., « College dropouts : the developmental logic of psychosocial moratoria », *Journal of Youth and Adolescence*, 1986, vol. 15, n° 4, p. 287-302.

OMERZEL, D. G. et N. T. SIRCA, « The Validation of Different Kinds of Knowledge at the Higher Education Level », *Higher Education in Europe*, vol. 33, n° 4, 2008, p. 423-436.

ORTHNER, D. K., JONES-SENPEI, H., AKOS, P. *et al.* « Improving middle school student engagement through career-relevant instruction in the core curriculum », *The Journal of Educational Research*, vol. 106, no 1, 2013, p. 27-38.

PAILLÉ, P. et A. MUCCHIELLI, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2010 (2003).

PAIVANDI, S. et M. FARZAD, *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris, Anthropos Economica, 2000.

PERRENOUD, Ph., *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 2008.

PERRY, J. C., « School Engagement Among Urban Youth of Color Criterion Pattern Effects of Vocational Exploration and Racial Identity », *Journal of Career Development*, vol. 34, no 4, 2008, p. 397-422.

PICHÉ, S. et S. CHOUINARD, *Les décrocheurs volontaires et l'éducation non formelle. Le rôle des formes d'éducation non formelle et des situations d'apprentissage informel dans l'intégration réussie à l'université des décrocheurs du collégial*, Rapport de recherche PAREA, L'Assomption, Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption, 2013.

PIROT, Marie-Clotilde, *Reconnaissance, validation et expérience. Pratique de la 'VAE', 'RAEP' et autres validations d'acquis*, Presses universitaires du Septentrion, 2008.

POTVIN, P., DORÉ-CÔTÉ, A., FORTIN, L. *et al.*, *Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire*, Québec, CTREQ, 2010.

POTVIN, P., FORTIN., L. et M. ROUSSEAU, « Qualités psychométriques du questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire », *Revue de psychoéducation*, vol. 38, no 2, 2009, p. 263-278.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Première partie ou tome I : Les structures supérieures du système scolaire, chapitre IV, Québec, Éditeur du Québec, 2^e édition, 1965.

Ressources humaines et développement des compétences Canada, *Relever le défi : guide d'utilisation des compétences essentielles*, Ottawa, 2004.

Ressources humaines et développement des compétences Canada, *Définition des compétences essentielles*, [en ligne], rhdscc.gc.ca/competencesessentielles, page consultée le 17 octobre 2011.

RIVIÈRE, B., *Le décrochage au collégial le comprendre et le prévenir*, Montréal, Beauchemin, 1996.

RIVIÈRE, B., *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*, Montréal, Collège de Rosemont, 1995.

ROUECHE, J. E. et O. G. MINL, « Helping the “unmotivated” student: Toward personhood development », *Community College Review*, vol. 3, no 4, 1976, p. 40-50.

ROCHER, G., *Le Québec en mutation*, Montréal, Hurtubise HMH, 1973.

ROY, J., *Les logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 2003.

SAUVÉ, L., G. DEBEURME, J. FOURNIER, E. FONTAINE, et A. WRIGHT, « Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n^o 3, 2006, p. 783-805.

SHAIENKS, Danielle, T. GLUSZYNSKI et J. BAYARD, *Les études postsecondaires – participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*, Statistique Canada, Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa, 2008.

SIMOSKO, S. et F. LANDRY, *La Reconnaissance des acquis : manuel de l'évaluateur*, Modulo, 1989.

STASIUNAITIENE, E. et L. KAMINSKIENE, « Qualitative Parameters for Evaluation Procedures of Nonformal and Informal Learning Achievements », *The Quality of Higher Education*, vol. 6, 2009.

STURTZ, A. J., « Goal attainment : A new look at the meaning of attrition at a community college ». *Annual Forum Paper*. Paper presented at the 35th Annual Forum of the Association for Institutional Research, Boston, MA., 1995.

SZABO, D., « Ordre et changement. Essai d'interprétation psycho-culturelle de l'inadaptation juvénile », Leçon inaugurale faite à l'Université de Montréal le mercredi 8 février 1967, *Les classiques des sciences sociales*, n^o 7, p. 10, [en ligne]

http://classiques.uqac.ca/contemporains/szabo_denis/ordre_et_changement/ordre_et_changement.pdf (page consultée le 15 janvier 2010).

TERRILL, R., *L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil des décrocheurs*, SRAM, 1988.

TINTO, V., *Leaving College, Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, The University of Chicago Press, 1993 (1987).

THIVIERGE, A, CARBONNEAU, P. et F. LASNIER, *Processus résultats plus: diagnostic et intervention en aide à l'apprentissage: rapport de recherche*, Collège de la région de l'amiante, 1998.

TREMBLAY, G. et al., *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*, Rapport final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Québec, FQRSC, 2006.

TREMBLAY, G., « À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : éléments de réflexion théorique et perspective historique », *Bulletin d'information du Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial*, vol. 6, n^o 9, avril 1990.

TREMBLAY, L., « La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle au Canada hors Québec », *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005.

TURCOTTE, Paul-André, *L'éclatement d'un monde. Les Clercs de Saint-Viateur et la Révolution tranquille*, Montréal, Éditions Bellarmin, 1981.

UNESCO, *Déclaration d'Hambourg sur l'éducation des adultes*, 5^e conférence internationale sur l'éducation des adultes, 14-18 juillet 1997, [en ligne] <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf> (page consultée le 16 novembre 2012).

VEILLETTE, S. et al., *Parcours scolaires au secondaire et au collégial. Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois*, Jonquière, Cégep de Jonquière, 2007.

VEZEAU, C. et T. BOUFFARD, *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*, Rapport PAREA, Cégep régional de Lanaudière à Joliette et UQÀM, 2009.

VEZEAU, C. et T. BOUFFARD, *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collégial*, Rapport PAREA, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2007.

VIAU, R., *La motivation en milieu scolaire*, s.l., ERPI, 1994.

VITARO, F. et C. GAGNON (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 2000.

VULTUR, M., « Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n^o 1, 2009, p. 55-67.

WEINER, B., « An attributional theory of achievement motivation and emotion », dans : *An attributional theory of motivation and emotion*, Springer, 1986, p. 159-190.

WERQUIN, P., *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*, Paris, OCDE, 2010.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux étudiants



Évaluation du plan d'aide à la réussite

Questionnaire destiné aux étudiants

Bonjour,

Voici un questionnaire qui vous donne l'occasion de vous exprimer, de partager vos idées et votre perception concernant des activités et des actions mises en œuvre par le CRLA dans le but de favoriser votre réussite, la persévérance dans vos études et votre diplomation.

Votre opinion est très importante! En effet, c'est grâce à vos réponses que votre collège aura accès à des précieuses informations, lesquelles permettront de mettre en place des mesures d'appui efficaces pour améliorer la réussite des étudiants.

Nous vous demandons de prendre le temps nécessaire – environ 15 minutes – pour répondre spontanément et franchement aux questions qui suivent. Vous devez savoir qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, dans la mesure où vous ne faites qu'exprimer ce que vous pensez de votre expérience. Soyez assurés que vos réponses demeureront entièrement confidentielles.

Le masculin est utilisé pour alléger le texte. Il désigne cependant aussi bien les filles que les garçons.

Section A

Identification

A1. Vous êtes...

Une fille	1
Un garçon	2

A2. Dans quel programme d'études êtes-vous inscrit?

Sciences de la nature	1
Sciences humaines	2
Arts et lettres	3
Techniques juridiques	4
Techniques d'éducation à l'enfance	5
Techniques de comptabilité et de gestion (ATE)	6
Conseil en assurances et en services financiers (ATE)	7
Archives médicales	8
Design d'intérieur	9
Tremplin DEC	10

A3. Depuis combien de temps étudiez-vous au CRLA ?

C'est ma première session	1
C'est ma deuxième session	2
C'est ma troisième session	3
C'est ma quatrième session ou plus	4

A4. Choisissez l'énoncé qui vous convient le mieux :

- Au collégial, je réussis bien, sans mettre d'efforts
- Au collégial, je réussis bien avec un peu d'efforts
- Au collégial, je réussis bien avec beaucoup d'efforts
- Au collégial, même lorsque je mets beaucoup d'efforts, je réussis difficilement
- Au collégial, je mets peu ou pas d'effort et je réussis difficilement

A5. Était-ce la même situation au secondaire ?Oui Non

Justifiez votre réponse

A6. Connaissez-vous votre moyenne générale au secondaire ?Oui Non Si oui, quelle est-elle ? _____**A7. Est-ce que vous prévoyez vous inscrire dans un autre programme d'études que celui dans lequel vous êtes présentement, que ce soit un programme universitaire ou technique ?**Oui Non **A8. Connaissez-vous votre cote R au collégial ?**Oui Non Si oui, quelle est-elle ? _____**A9. Participiez-vous aux activités parascolaires au secondaire ?**Oui Non

Justifiez votre réponse _____

A10. Les mesures d'aide à la réussite sont des activités d'accompagnement d'étudiants encourageant leur persistance aux études et répondant à des problématiques particulières de réussite liées à l'apprentissage et au programme d'études.*Avez-vous connaissance de l'existence des mesures d'aide à la réussite suivantes :*Centre d'aide à l'apprentissage (CAFÉ, CAM, CASH, SCIENTRAIDE, STEP) : Oui Non SAIDE (services adaptés) : Oui Non Suivi personnalisé avec les API : Oui Non Services sociaux : Oui Non Conseillers d'orientation (CO) : Oui Non Autres services particuliers dans votre programme d'études : Oui Non

A11. Saviez-vous qu'il existe un règlement sur la réussite scolaire au CLRA, lequel pourrait vous amener à être obligé à signer un contrat de réussite dans le cas d'échecs multiples ?

Oui Non

Section B

Orientation 1 : Améliorer la réussite, la persévérance et la diplomation

B1. À votre avis, à quel point les actions suivantes doivent-elles être privilégiées par le collège pour améliorer la réussite, la persévérance et la diplomation des étudiants?

	←Aucunement à fait→							Tout
a) Inciter les nouveaux étudiants à participer aux activités d'accueil et d'intégration;	1	2	3	4	5	6	7	
b) Diversifier les centres d'aide à l'apprentissage, afin de couvrir tous les besoins des étudiants;	1	2	3	4	5	6	7	
c) Offrir aux étudiants des formations sur le fonctionnement de la bibliothèque et les différents services qu'elle offre;	1	2	3	4	5	6	7	
d) Assurer le développement chez les étudiants des compétences en méthodologie du travail (lecture, prise de notes, gestion de temps, etc.);	1	2	3	4	5	6	7	
e) Informer les étudiants des attitudes favorisant la réussite des études au collégial (ex. présence en classe, utiliser des ressources disponibles, demander de l'aide, etc.);	1	2	3	4	5	6	7	
f) Offrir un environnement favorisant le plaisir d'apprendre et la curiosité intellectuelle;	1	2	3	4	5	6	7	
g) Favoriser davantage les activités sportives, culturelles ou artistiques et inciter les étudiants à y participer;	1	2	3	4	5	6	7	

B2. Les mesures d'aide mises en place par le collège répondent-elles à vos besoins ?

Oui 1

Non 2

Si oui, lesquelles ?

B2. Vous pouvez formuler tout autre commentaire concernant cette section.

Section C

Orientation 2 : Accentuer la communication des intervenants entre eux et avec les étudiants

C1. Pour vous aider à réussir votre formation, le Cégep cherche à favoriser la communication entre les étudiants, les professeurs et les membres du personnel.

À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants ?

Énoncé	Degré d'accord				
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt en accord	Totalement en accord
a) Il est efficace de communiquer, au besoin, avec mes professeurs virtuellement (courriel, MIO, portail Omnivox, etc.);	1	2	3	4	5
b) Il est efficace de communiquer, au besoin, avec mes professeurs en personne;	1	2	3	4	5
c) Il est utile de communiquer avec mes collègues de classe virtuellement (courriel, MIO, portail Omnivox, etc.);	1	2	3	4	5
d) Il est important de consulter régulièrement les communiqués, les nouvelles et les informations diffusées sur le portail Omnivox;	1	2	3	4	5
e) Il est important de favoriser l'échange d'informations entre aides pédagogiques individuels et professeurs concernant mon cheminement scolaire;	1	2	3	4	5
f) Il est utile que mes professeurs m'offrent des « retours » (rétroactions	1	2	3	4	5

Énoncé	Degré d'accord				
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt en accord	Totalement en accord
signifiantes) par rapport à mes travaux scolaires;					
g) Il est important que je sois assez et bien informé de ce qui se passe dans mon collège;	1	2	3	4	5

C2. Vous pouvez faire tout autre commentaire concernant cette section

Section D

Orientation 3 : Favoriser le développement intégral des étudiants

D1. À votre avis, à quel point les actions suivantes doivent-elles être privilégiées pour développer votre potentiel ? Le collègue doit :

Énoncés	Degré d'accord				
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt en accord	Totalement en accord
a) Développer, chez les étudiants, un sentiment d'appartenance à la communauté collégiale;	1	2	3	4	5
b) Organiser des activités sur les valeurs comme la persévérance, le dépassement de soi, le sens de responsabilités, l'engagement, etc. (Conférences, projets, etc.);	1	2	3	4	5
c) Offrir un lieu physique, autre que la bibliothèque, favorisant la concentration;	1	2	3	4	5
d) Offrir des lieux physiques favorisant les rencontres avec mes professeurs, mes collègues étudiants ou autres intervenants, en lien avec mon programme;	1	2	3	4	5
e) Diffuser les réalisations académiques et personnelles des autres étudiants;	1	2	3	4	5
f) Assurer l'offre d'activités parascolaires stimulantes;	1	2	3	4	5
g) Faire la promotion, dans ses actions, de valeurs comme le respect, l'entraide, la coopération, la solidarité et	1	2	3	4	5

Énoncés	Degré d'accord				
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt en accord	Totalement en accord
l'engagement;					
h) Diffuser des informations et organiser des contacts avec les milieux professionnels liés à mon programme : tenir des journées « portes ouvertes », inviter des représentants des universités pour présenter des programmes d'études, etc.;	1	2	3	4	5

D2. À votre avis, à quel point les actions suivantes peuvent-elles aider des futurs étudiants à faire un choix éclairé de leur programme d'études et de leur cégep?

	←Aucunement							Tout à fait→							
a) Participer à l'activité « Élève d'un jour », qui permet aux élèves du secondaire d'en apprendre davantage sur les programmes offerts;	1	2	3	4	5	6	7								
b) Assister aux ateliers et aux visites dans les écoles secondaires;	1	2	3	4	5	6	7								
c) S'informer des possibilités d'activités parascolaires, telles que les équipes sportives, les troupes de danse, les sorties culturelles, les implications étudiantes, etc.	1	2	3	4	5	6	7								

D3 : Connaissez-vous d'autres actions qui vous ont permis de faire un choix éclairé ?

Oui 1

Non 2

Si oui, lesquelles ? _____

D4. À quel point êtes-vous d'accord avec l'énoncé suivant?

Énoncé	Degré d'accord				
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt en accord	Totalement en accord
La participation des étudiants aux activités parascolaires augmente les chances de persévérer et de réussir.	1	2	3	4	5

D5. Avez-vous des propositions à faire au Cégep afin de vous aider à développer votre plein potentiel?

Oui (précisez) 1

Non 2

Si vous avez répondu oui, précisez votre réponse.

D6. Vous pouvez formuler tout autre commentaire concernant cette section.

Section E

Évaluation générale

Cette section vise à recueillir votre opinion générale sur les actions et les moyens déployés par le CRLA en vue de favoriser la réussite des étudiants.

E1. À quel point êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants?

Énoncé	Degré d'accord				
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt en accord	Totalement en accord
a) Les professeurs se soucient de ma réussite;	1	2	3	4	5
b) Les professeurs posent des actions pertinentes pour aider les étudiants à réussir et à persévérer;	1	2	3	4	5
c) Les professeurs, pour améliorer la réussite et la persévérance, posent des actions qui répondent aux besoins des étudiants.	1	2	3	4	5

E2. À quel point êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants?

Énoncé	Degré d'accord				
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt en accord	Totalement en accord
a) Le Cégep se soucie de ma réussite;	1	2	3	4	5
b) Le Cégep est un environnement qui suscite la persévérance et l'engagement;	1	2	3	4	5
c) Le Cégep, pour améliorer la réussite et la	1	2	3	4	5

Énoncé	Degré d'accord				
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt en accord	Totalement en accord
persévérance, a mis en place des mesures et des actions qui répondent aux besoins des étudiants ;					

E3. Le Cégep procèdera prochainement à l'élaboration de son prochain plan d'aide à la réussite. Avez-vous des propositions à faire au Cégep quant à la révision de ce plan?

Oui (précisez)

1

Non

2

Si vous avez répondu oui, précisez votre réponse.

E4. Vous pouvez formuler tout commentaire concernant cette section.

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux enseignants



Évaluation du plan d'aide à la réussite

Questionnaire destiné aux enseignants

Bonjour,

Dans le but de favoriser la réussite de nos étudiants, le Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption (CRLA) procède à l'évaluation de son plan d'aide à la réussite arrivé à échéance, le *Plan d'aide à la réussite 2008-2013*.

L'évaluation dudit plan doit permettre d'identifier ses forces et ses faiblesses afin d'orienter le processus d'élaboration du nouveau plan d'aide. Le CRLA voudrait saisir cette occasion pour mettre de l'avant une orientation de réussite qu'il juge importante : mobiliser l'ensemble du personnel et privilégier une approche participative axée sur les besoins des étudiants.

C'est dans ce contexte que vous êtes tous invités à remplir le présent questionnaire; c'est un exercice qui devrait nécessiter 15 à 20 minutes de votre temps. Votre contribution est des plus importantes. Soyez assurés que vos réponses demeureront entièrement confidentielles.

Le masculin est utilisé pour alléger le texte. Il désigne cependant aussi bien les femmes que les hommes.

Nous vous remercions de prendre le temps de répondre à ce questionnaire.

Section A**Identification****A1. Vous êtes ...**

Une femme	1
Un homme	2

A2. Depuis combien de temps enseignez-vous au collégial?

Moins de 2 ans	1
2 à 5 ans	2
6 à 10 ans	3
Plus de 10 ans	4

A3. Depuis combien de temps enseignez-vous au CRLA ?

Moins de 2 ans	1
2 à 5 ans	2
6 à 10 ans	3
Plus de 10 ans	4

A4. Dans quel secteur enseignez-vous?

Programme(s) préuniversitaire(s)	1
Programme(s) technique(s)	2
Programme(s) préuniversitaire(s) et programme(s) technique(s)	3
Formation générale	4

A.5 Différentes actions d'orientation, d'accueil et d'informations destinées aux étudiants et aux futurs étudiants se déroulent au Cégep ou sont organisées par lui.

Que pensez-vous des énoncés suivants? Les activités d'orientation, d'accueil et d'information (...):

Énoncés	Degré d'accord				
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt en accord	Totalement en accord
a) Répondent aux besoins des étudiants;	1	2	3	4	5
b) Répondent aux besoins des professeurs;	1	2	3	4	5
c) Sont adaptées à la réalité de chaque programme/département;	1	2	3	4	5
d) Sont en nombre suffisant.	1	2	3	4	5

Section B

Orientation 1 : Améliorer la réussite, la persévérance et la diplomation

B1. Selon vous, à quel point les objectifs suivants permettent-ils d'améliorer la réussite, la persévérance et la diplomation?

	←Aucunement							Tout à fait→						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
a) Faciliter la transition du secondaire au collégial;	1	2	3	4	5	6	7							
b) Favoriser la réussite d'un plus grand nombre de garçons;	1	2	3	4	5	6	7							
c) Améliorer le soutien aux	1	2	3	4	5	6	7							

	←Aucunement			Tout à fait→			
g) Offrir aux étudiants des formations sur le fonctionnement de la bibliothèque et les différents services qu'elle offre;	1	2	3	4	5	6	7
h) Encadrer les étudiants ayant une moyenne générale au secondaire de 70 % et moins;	1	2	3	4	5	6	7
i) Sensibiliser les étudiants aux principaux obstacles à leur réussite;	1	2	3	4	5	6	7
j) Maintenir l'activité "Portes ouvertes";	1	2	3	4	5	6	7
k) Organiser des rencontres avec les parents des étudiants nouvellement admis (rencontres organisées depuis plusieurs années par le SOCRS);	1	2	3	4	5	6	7
l) Organiser, à l'intention des enseignants, des ateliers portant sur les services d'aide, notamment les centres d'aide à l'apprentissage et le SAIDE;	1	2	3	4	5	6	7
m) Maintenir les rencontres individuelles avec les étudiants visés par le « Règlement sur la réussite au Cégep régional de Lanaudière »;	1	2	3	4	5	6	7

B3. À quel point êtes-vous d'accord avec l'énoncé suivant?

Énoncé	Degré d'accord				
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt en accord	Totalement en accord
Au Cégep, il y a suffisamment d'actions et d'activités visant à améliorer la réussite, la persévérance et la diplomation.	1	2	3	4	5

B4. Posez-vous des actions qui, selon vous, améliorent la réussite, la persévérance et la diplomation et qui ne sont pas prévues au plan d'aide institutionnel ?

Oui	1
Non	2
Je ne sais pas	3

B5. Si vous avez répondu oui, précisez votre réponse.

B6. Selon vous, y a-t-il des actions supplémentaires qui devraient être prévues au prochain plan d'aide en vue d'améliorer la réussite, la persévérance et la diplomation?

Oui	1
Non	2
Je ne sais pas	3

B7. Si vous avez répondu oui, précisez votre réponse

B8. Le Service de l'organisation, du cheminement et de la réussite scolaires (SOCRS) compile, analyse et diffuse des données relatives aux taux de réussite, de persévérance et de diplomation.

Connaissez-vous l'existence de ce service ?

Oui 1
Non 2

(passez à la question suivante)

Si oui, à quelle fréquence utilisez-vous les taux de réussite, de persévérance et de diplomation pour (...) :

	Jamais	Rarement	Assez souvent	Souvent
a) Orienter votre enseignement;	1	2	3	4
b) Orienter l'encadrement de vos étudiants;	1	2	3	4
c) Adapter vos approches pédagogiques;	1	2	3	4
d) Modifier vos séquences d'enseignement;	1	2	3	4
e) Modifier vos types d'évaluation;	1	2	3	4

B9. Vous pouvez formuler tout autre commentaire concernant l'orientation 1 visant à améliorer la réussite, la persévérance et la diplomation des étudiants.

Section C

Orientation 2 : Accentuer la communication des intervenants entre eux et avec les étudiants

C1. À votre avis, à quel point les actions suivantes doivent-elles être privilégiées pour accentuer la communication des intervenants entre eux et avec les étudiants?

	←Aucunement							Tout à fait→
a) Échanger l'information relative aux étudiants en difficulté en comité de programme ou en assemblée départementale;	1	2	3	4	5	6	7	
b) Faire la promotion des interventions gagnantes d'aide à la réussite et en favoriser le partage entre les programmes;	1	2	3	4	5	6	7	
c) Favoriser l'échange d'informations entre professeurs et aides pédagogiques individuels concernant le cheminement scolaire des étudiants à risque;	1	2	3	4	5	6	7	
d) Favoriser des rétroactions significatives par rapport aux travaux scolaires des étudiants;	1	2	3	4	5	6	7	
e) Encourager la collaboration et le partage d'informations entre les services d'aide, notamment les centres d'aide à l'apprentissage et les comités	1	2	3	4	5	6	7	

des programmes concernant les besoins d'aide des étudiants;							
f) Encourager la création d'espaces physiques afin de favoriser le partage de l'information;	1	2	3	4	5	6	7
g) Encourager la création d'espaces virtuels afin de favoriser le partage de l'information;	1	2	3	4	5	6	7
h) Encourager l'utilisation de plateformes telles que Facebook à des fins pédagogiques, par exemple pour lancer une discussion entre professeur et étudiants autour d'un thème;	1	2	3	4	5	6	7
i) Encourager l'utilisation des différents outils de communication disponibles afin de faciliter les échanges entre les enseignants et les étudiants (DECclic/Moodle, clavardage, forums de discussion, messagerie interne d'Omnivox, etc.);	1	2	3	4	5	6	7

C2. Posez-vous des actions qui, selon vous, accentuent la communication des intervenants entre eux et avec les étudiants, mais qui ne sont pas prévues au plan d'aide?

- | | |
|----------------|---|
| Oui | 1 |
| Non | 2 |
| Je ne sais pas | 3 |

Si vous avez répondu oui, précisez votre réponse.

C3. Selon vous, y a-t-il des actions supplémentaires qui devraient être prévues au prochain plan d'aide en vue d'accentuer la communication des intervenants entre eux et avec les étudiants?

Oui	1
Non	2
Je ne sais pas	3

Si vous avez répondu oui, précisez votre réponse.

C4. Vous pouvez formuler tout commentaire concernant l'orientation 2 visant à accentuer la communication des intervenants entre eux et avec les étudiants.

Section D

Orientation 3 : Favoriser le développement intégral de la personne

D1. Selon vous, à quel point les objectifs suivants permettent-ils de favoriser le développement intégral de la personne ?

	←Aucunement				Tout à fait→		
a) Faciliter l'encadrement des étudiants engagés dans les activités communautaires, culturelles et sportives en créant des collaborations entre les responsables de la vie étudiante et les enseignants;	1	2	3	4	5	6	7
b) Faciliter l'encadrement des étudiants engagés comme tuteurs dans les centres d'aide;	1	2	3	4	5	6	7

D2. À votre avis, à quel point les actions suivantes doivent-elles être privilégiées pour développer le plein potentiel des étudiants ?

Le Collège doit ...

	←Aucunement				Tout à fait→		
a) Développer chez les étudiants un sentiment d'appartenance à la communauté collégiale;	1	2	3	4	5	6	7
b) Organiser des activités, à l'extérieur des cours, sur des valeurs comme la persévérance, le dépassement de soi, le sens de responsabilité, l'engagement, etc. (Conférences, projets,	1	2	3	4	5	6	7

etc.)							
c) Faire la promotion dans ses actions, des valeurs comme le respect, l'entraide, la coopération, la solidarité, l'engagement, la responsabilité, etc.;	1	2	3	4	5	6	7
d) Offrir des lieux physiques favorisant la rencontre des professeurs avec leurs étudiants en lien avec le programme;	1	2	3	4	5	6	7
e) Diffuser les réalisations académiques et personnelles des étudiants;	1	2	3	4	5	6	7
f) Mettre en valeur les anciens étudiants qui se sont illustrés sur le plan personnel ou professionnel;	1	2	3	4	5	6	7
g) Organiser l'activité « Élève d'un jour » qui permet aux élèves du secondaire d'en apprendre davantage sur les programmes offerts;	1	2	3	4	5	6	7
h) Diffuser des informations et organiser des contacts avec les milieux professionnels liés aux programmes d'études : tenir des journées « portes ouvertes », inviter des représentants des universités pour présenter des programmes d'études, etc.;	1	2	3	4	5	6	7

D3. À quel point êtes-vous d'accord avec l'énoncé suivant?

Énoncé	Degré d'accord				
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt en accord	Totalement en accord
Au Cégep, il y a suffisamment d'actions visant à développer le plein potentiel des étudiants.	1	2	3	4	5

D4. Posez-vous des actions qui, selon vous, favorisent le développement intégral de la personne et qui ne sont pas prévues au plan d'aide?

Oui	1
Non	2
Je ne sais pas	3

Si vous avez répondu oui, précisez votre réponse.

D5. Selon vous, y a-t-il des actions supplémentaires qui devraient être prévues au prochain plan d'aide en vue de favoriser le développement intégral des étudiants ?

Oui	1
Non	2
Je ne sais pas	3

Si vous avez répondu oui, précisez votre réponse.

D6. Vous pouvez formuler tout commentaire concernant l'orientation 3 visant à favoriser le développement intégral de la personne.

Section E**Évaluation générale**

Cette section vise à recueillir vos opinions et vos commentaires généraux sur le *Plan d'aide à la réussite 2008-2013*.

E1. Selon vous, est-ce que les actions mises en place au CRLA répondent aux problématiques que vous observez chez les étudiants?

Oui	1
Non	2
Je ne sais pas	3

E2. Si vous avez répondu oui, précisez votre réponse.

Annexe 3 : Plans d’entrevue

PLAN D’ENTREVUE POUR DES INTERVENTIONS DIFFÉRENCIÉES LORS DE L’INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

- But du plan d’entrevue : faire la collecte des données principales de l’enquête
- Type d’entrevue : semi-dirigée (le questionnaire sert de balises, mais le déroulement de l’entrevue dicte l’ordre et la formulation des questions)
- L’entrevue se déroule sur une période de une heure environ.

Introduction

Small talk

Mot de bienvenue – remerciements, valoriser leur rôle, ce qui sera fait avec les données

Avertissement quant à l’enregistrement

Présentation des intervieweurs et du thème de la recherche

Objectif de l’entretien

(Début de l’enregistrement - test technique)

Entrevues de groupe - étudiants

Démarche :

- Dans un premier temps, les étudiants participants sont invités à écrire leur vision de ce qu’est la réussite au cégep.
- Ensuite, les étudiants sont invités à se regrouper à quatre ou cinq, à partager leurs réponses à toutes les questions et à discuter à partir des questions de l’animateur.

- Finalement, une plénière permet aux étudiants de mettre en commun leurs réflexions sur la réussite.

Questions :

- Qu'est-ce que la réussite scolaire pour vous ?
- Quels sont les principaux obstacles à la réussite que vous rencontrez ?
- Quels moyens prenez-vous pour réussir ?
- Quels sont les facteurs et/ou les personnes qui vous motivent le plus à réussir ?
- Quels sont les moyens mis en place par le CRLA pour vous aider à réussir ? Parmi ceux-là, quels sont ceux que vous utilisez effectivement ?
- Si vous étiez à la direction du CRLA, quels autres moyens proposeriez-vous pour favoriser la réussite ?

Entrevues de groupe – personnel du cégep

- Comment percevez-vous votre rôle au sein du CRLA ?
- Quelle est votre perception de la réussite des étudiants au CRLA ?
- Quels seraient, selon vous, les principaux facteurs de réussite des étudiants ?
- Quelle est votre contribution réelle et personnelle en matière d'aide à la réussite des étudiants au CRLA ?
- Que proposeriez-vous au CRLA pour le prochain plan d'aide à la réussite des étudiants ?
- Si vous étiez à la direction du CRLA, quels autres moyens proposeriez-vous pour favoriser la réussite ?
- Quel serait le « contexte » gagnant qui favoriserait des interventions réussies auprès des étudiants ?

Pour les enseignants en particuliers :

- Quelle forme d'évaluation (formative ou sommative) des apprentissages d'étudiants privilégiez-vous ?
- Quelle importance accordez-vous à la rétroaction signifiante ?

(Fin de l'enregistrement)

Clôture

- Voulez-vous revenir sur un aspect en particulier ?
- Remerciements
- Comment avez-vous trouvé l'entretien ?
- Rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat; consentement.
- Disponibilité des données.

Informations nominatives

Code du groupe :

Type de répondants :

Annexe 4 : Codage des entrevues

DIRECTION	ENSEIGNANTS	ÉTUDIANTS	TOTAL
-----------	-------------	-----------	-------

1. PERCEPTION DES ACTEURS				
1.1 PERCEPTION DU RÔLE DE L'ENSEIGNANT				
0	2	0	2	1.1 Connaître les façons d'apprendre des étudiants
1	9	0	10	1.2.1 Spécialiste de contenu
0	4	0	4	1.2.2 Accompagnateur pour l'appropriation des contenus et des méthodes de travail
0	3	0	3	1.2.2.1 ...ce qui implique d'être spécialiste en pédagogie (capacité de s'adapter aux styles d'apprentissage)
0	2	0	2	1.2.2.2 ...ce qui implique de s'adapter au niveau d'appropriation des contenus, au fur et à mesure que la session avance
0	2	0	2	1.2.3 animateur pour créer des activités d'apprentissage
0	1	0	1	1.3.1 Entrer en contact pour développer le sentiment d'appartenance au cégep
0	0	0	0	1.3.2 Avoir la sympathie requise pour passer son contenu en classe sans modifier ses habitudes, pour que la classe fonctionne
0	3	0	3	1.3.3 Rôle d'éducateur-motivateur
0	4	0	4	1.3.4 Rapport d'autorité
0	3	0	3	1.3.5 Enseignant-psychologue
1	1	0	2	1.3.6 Former des citoyens

				responsables
0	2	0	2	1.3.7 Être un modèle pour les jeunes, valoriser l'effort dans les études en priorité
0	1	0	1	1.4 Connaître les exigences du marché du travail
0	1	0	1	2.1 Motivation de l'enseignant - Préparer pour l'université ou le travail
0	1	0	1	2.2 Motivation de l'enseignant - L'impression de participer à l'épanouissement de la personne
0	1	0	1	2.3 Motivation de l'enseignant - Léguer une partie de soi
0	0	1	1	17.1 Dénigrement de la formation technique par la formation générale
2	40	1	43	
1.2 VISION CÉGEP				
0	2	0	2	9.1 Dernier moment d'encadrement qui permettra d'acquérir les compétences liées au savoir-être afin d'évoluer sur le marché du travail, ce que l'université ne fait pas
0	1	0	1	9.2 Parcours doit être exigeant pour donner de la valeur au diplôme
0	0	2	2	9.3 Les étudiants en difficulté sont très bien encadrés
1	0	0	1	9.4 Augmente les aspirations
1	0	0	1	9.5 Condition de la réussite universitaire
2	0	0	2	9.6 Présence minimale au cégep, difficulté de mobiliser
4	3	2	9	

1.3 PERCEPTION DES ÉTUDIANTS				
0	4	0	4	10.1 Idéal-type de l'étudiant : impliqué, priorise les études, efforts
0	2	0	2	10.2 Difficultés scolaires
0	1	0	1	10.3 Manque de curiosité intellectuelle
0	1	0	1	10.4 Situation de précarité (sociale, économique, familiale)
1	5	0	6	10.5 Génération fast-food
0	1	0	1	10.6 Rapport à la technologie et impact sur l'effort intellectuel
0	4	0	4	10.7 Manque de maturité parce qu'incapable de comprendre le sens des activités pédagogiques
1	4	0	5	10.8 Prennent les études à la légère, matérialistes
0	5	0	5	10.9 Manque de savoir-être, savoir-vivre
0	1	0	1	10.10 Sens des responsabilités déficient chez les jeunes de la campagne
1	0	0	1	10.11 Dévalorisent le cégep par rapport à l'université
1	0	0	1	10.12 Présence minimale au cégep, difficulté de les mobiliser
0	1	1	2	12.12 Prendre de la maturité, « vieillissement naturel » des jeunes, capacités intellectuelles plus grandes en vieillissant
0	2	5	7	12.14 Travail assidu dans les études
0	1	0	1	12.15 Responsabilisation à travers le travail et les études
1	1	1	3	12.16 Motivation intrinsèque

1	1	1	3	12.17 S'engager dans ses études pour donner du sens aux études
0	1	2	3	12.18 Gérer son temps adéquatement, utiliser un agenda
0	1	0	1	12.19 Avoir fréquenté une école secondaire bénéficiant d'un bon encadrement
0	2	0	2	12.20 Curiosité intellectuelle
0	1	0	1	14.1 L'étudiant est le premier responsable de sa réussite
6	39	10	55	
1.4 CENTRES D'AIDE				
0	0	6	6	7.1 Le tuteur ne savait pas comment aider (fait l'exercice à sa place, refait les exercices plutôt que de réexpliquer la matière)
0	0	1	1	7.2 Moins gênant d'être aidé par un pair que par un prof
0	0	4	4	7.3 Le tuteur est capable de se mettre au niveau du tuteuré et de lui expliquer clairement
0	0	1	1	7.4 Ça aide lorsqu'on a un lien personnel avec le tuteur
0	0	4	4	7.5 Le CAFÉ aide beaucoup, les autres pas vraiment
0	0	1	1	7.6 Le tutorat aide les tuteurs dans les études
0	0	1	1	7.7 Les tuteurs sans rendez-vous n'ont pas toujours le temps de répondre adéquatement
0	0	18	18	
1.5 SAIDE				
0	2	0	2	8.1 Diagnostic des étudiants
0	0	3	3	8.2 Services
0	6	0	6	8.3 Pertinence en fonction de

				la réalité du monde du travail
0	2	0	2	8.4 Empêche le bon fonctionnement du prof en classe
0	4	0	4	8.5 Orientation déficiente, n'ont pas leur place dans des classes régulières
0	1	0	1	8.6 Le prof qui ne fait pas de discrimination entre les étudiants du SAIDE et les autres
0	0	1	1	8.7 Les outils informatiques aident beaucoup
0	0	1	1	8.8 Manque de locaux pour répondre aux besoins
0	15	5	20	
1.6 PERCEPTION DES API				
0	0	5	5	18.1 Rôle se limite aux changements de cours et au cheminement
0	0	1	1	18.2 Peuvent pas aider pour des problèmes dans un cours en particulier
0	0	2	2	18.3 Aident à mieux comprendre les objectifs du cheminement scolaire et motivent
0	0	1	1	18.4 Il faut déjà avoir une idée de son orientation pour être aidé
0	0	1	1	18.5 Rôle se limite à l'orientation
0	0	1	1	18.6 Tiennent pas compte de la situation particulière de chacun (étudiant adulte, étudiant qui habite loin)
0	0	1	1	18.7 Aide à gérer son temps et son stress
0	0	1	1	18.8 N'est pas à l'écoute
0	0	13	13	

1.7 PERCEPTION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX				
0	0	4	4	19.1 Utile en situation de crise ou de besoin spécifique
0	0	1	1	19.2 L'utilisation des services d'aide est freinée par la gêne et la peur d'être stigmatisé
0	0	1	1	19.3 Peu connus, donc gênant d'aller se livrer à des « étrangers »
0	0	6	6	
1.8 RÔLE DE LA DIRECTION				
1	0	0	1	21.1 La direction porte le plan, mais n'est pas responsable des actions
1	0	0	1	21.2 Améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants
2	0	0	2	

2. PERCEPTION DE LA RÉUSSITE				
1	6	6	13	4.1 Notes, cote R, diplôme vs compétences
3	4	4	11	4.2 Réalisation de soi, sentiment d'accomplissement
3	2	0	5	4.3 Orientation définie
0	4	10	14	4.4 Acquisition de compétences
0	1	0	1	4.5 Voir l'utilité des cours et des apprentissages
0	0	6	6	4.6 Ne jamais abandonner, donner son 100% malgré les échecs, donner le plus que tu peux selon tes capacités
0	0	4	4	4.7 Avoir les notes requises pour les besoins de ton choix vocationnel, obtenir les résultats que tu escomptais

0	0	4	4	4.8 Par rapport à la difficulté du groupe et au niveau du groupe, pas la note dans l'absolu, la réussite dépend des capacités et des talents de chacun, c'est relatif
2	0	0	2	4.9 Il n'y a pas de concertation sur ce qu'est la réussite dans le collège – c'est donc une représentation personnelle, on ne partage que des valeurs, des principes, des orientations
1	0	0	1	4.10 Augmenter la scolarisation dans la région, au Québec
3	0	0	3	4.11 Dichotomie entre la réussite perçue comme réussir ses cours, avoir des bonnes notes et obtenir un diplôme, ce qui est nos pratiques et le discours des parents, et la réussite perçue comme le développement intégral de la personne
1	0	2	3	16.1 La note de 60% ne reflète pas nécessairement l'acquisition de compétence + 22.1 Marchandisation de l'éducation vs les buts nobles de l'éducation
14	17	36	67	

3. OBSTACLES				
0	6	6	12	11.1 Transition secondaire-collégial
0	3	0	3	11.2 Maîtrise du français

0	3	6	9	11.3 Santé mentale, angoisse, détresse
0	5	12	17	11.4 Travail, vie sociale et manque de temps pour les études + événements perturbateurs de la vie sociale, personnelle ou familiale
0	1	0	1	11.5 Logique du système qui sélectionne les meilleurs pour l'université depuis le primaire et donne des images de soi négatives à répétition
0	9	0	9	11.6 Manque d'efforts
0	1	0	1	11.7 Connaissances disciplinaires
0	3	1	4	11.8 Hétérogénéité des classes
0	1	0	1	11.9 Ne pas suivre les consignes
0	1	0	1	11.10 Écart entre les aspirations académiques des enseignants et les intérêts des étudiants
0	2	0	2	11.12 Manque de sens dans les activités pédagogiques, lié à un manque de maturité
0	1	0	1	11.13 Les préjugés défavorables vis-à-vis des enseignants de cégep
0	1	0	1	11.14 Grand nombre d'étudiants par classe
5	2	4	11	11.15 Orientation indéfinie ou mauvaise orientation
0	1	1	2	11.16 Manque de sentiment d'appartenance vis-à-vis la formation générale
0	2	2	4	11.17 La clientèle visée ne participe pas aux mesures d'aide qui profitent d'abord aux étudiants forts qui ne cherchent qu'à améliorer leurs résultats

0	1	2	3	11.18 Lacunes en informatique
0	1	0	1	11.19 On ne peut pas refuser des étudiants même s'ils sont incapables de réussir
0	3	3	6	11.20 Un prof qui démotive ses étudiants, prof plate
0	0	9	9	11.21 Manque de disponibilité des professeurs, périodes de bureau insuffisantes, espaces intimidants, double emploi
0	0	4	4	11.22 Avoir plusieurs évaluations le même jour ou dans un court laps de temps
0	0	5	5	11.23 Nombre et longueur des travaux et examens
0	0	2	2	11.24 Objectifs d'évaluation pas clairs
0	0	4	4	11.25 Le temps d'assimilation des nouvelles matières
0	0	10	10	11.26 Changements dans les travaux à faire, les dates de remise, qui rendent difficile la planification + Ajout d'heures de cours obligatoires par semaine
0	0	1	1	11.27 Ne pas comprendre la logique d'un plan de cours
0	0	14	14	11.28 Charge de travail très lourde au cégep, 60 heures par semaine avec le travail à 15 heures/semaine + les études qui empêchent d'avoir une vie sociale et démotivent en conséquence
0	0	1	1	11.29 Difficile de se motiver pour des travaux ennuyeux
0	0	3	3	11.30 Manque de considération de la part des profs (ne répondent pas aux MIO, font attendre les

				étudiants à la porte de leur bureau, etc.)
0	0	1	1	11.31 Manque de connaissance par rapport aux parcours de formation
0	0	5	5	11.32 Cote R
0	0	1	1	11.33 Ne pas avoir toute la « matière » pour réaliser les travaux
0	0	3	3	11.34 Gêne de poser des questions aux enseignants, plus facile avec les amis
2	0	2	4	11.36 Pression sociale qui dévalorise les études, pousse au décrochage + pression de réussir, être perfectionniste
0	0	2	2	11.37 Transport, habiter loin du cégep
0	0	3	3	11.38 Isolement (notamment social), manque de support et d'encadrement
0	0	2	2	11.41 Inadéquation entre le classement pour les cours de langues et la perception de ses propres capacités, sentiment d'être catégorisé « poche »
0	0	1	1	11.42 Contrat de réussite, connaissance des règles concernant ça
0	0	3	3	11.44 Besoins différents pour les étudiants plus âgés, pour les retours aux études
2	0	0	2	11.47 Manque de ressources financières pour les services éducatifs
0	0	0	0	11.48 Manque de communication entre les enseignants et les services du collège
0	6	0	6	5.1 Formation générale vs formation spécifique

0	1	0	1	5.2 Liens entre les cours de la formation spécifique
0	2	3	5	5.3 Objets d'évaluation
0	1	0	1	5.4 Objets d'apprentissage
1	1	2	4	6.1 Manque de communication qui empêche des arrimages entre activités pédagogiques
1	0	0	1	6.2 Mieux identifier les besoins du personnel administratif permettrait de mieux communiquer
1	0	0	1	6.3 Les canaux d'information existent, mais les gens ne les consultent pas assez
12	58	118	188	

4. CONDITIONS DE LA RÉUSSITE				
0	2	1	3	12.1 Bâtir l'estime de soi, sentiment de réalisation
0	2	3	5	12.2 Le sentiment d'appartenance à l'établissement ou à son programme
2	2	3	7	12.3 L'engagement dans la vie étudiante
0	1	1	2	12.4 L'engagement dans la communauté
1	1	10	12	12.5 La soutien parental et des proches
1	5	9	15	12.6 Le dynamisme et la compétence des enseignants, encouragements et disponibilité
3	1	2	6	12.7 Espaces physiques agréables, attrayants, qui favorisent les interactions et le

				travail
0	1	0	1	12.8 Pédagogie de la première session
0	2	3	5	12.9 Allongement de la période d'étude + diminuer le nombre de cours par session
0	1	0	1	12.10 Contingentement
0	3	5	8	12.11 Engagement dans la présence en classe, même si c'est ennuyant
0	1	0	1	12.13 Imposition de règles strictes et appliquées de façon cohérente et uniforme
0	0	1	1	12.21 Espaces temporels et physiques pour l'étude (isolement)
0	0	2	2	12.22 Réaliser ses travaux avec des étudiants plus forts
1	0	8	9	12.23 Avoir une orientation définie, que son programme rejoigne ses intérêts et ses forces
0	0	1	1	12.24 Le travail permet de payer ses études, son transport, ses besoins + avoir un « coussin d'argent »
0	0	6	6	12.26 Avoir des moments de loisir qui permettent d'être à l'écoute de soi-même, pouvoir travailler pour ne pas seulement qu'étudier (avoir une vie équilibrée)
0	0	1	1	12.27 Avoir un portable, ce qui donne de la souplesse pour travailler
0	0	2	2	12.28 Avoir un climat de classe agréable, avoir envie de voir les gens et l'enseignant ou avoir un programme avec un bon climat
0	0	2	2	12.29 L'humour permet de

				retenir la matière
0	0	2	2	12.30 Apprentissages concrets, que l'on peut facilement associer à des situations de travail ce qui génère l'intérêt et la motivation
0	0	1	1	12.31 Accès à des postes informatiques, application Omnivox
0	0	1	1	12.33 Services de la bibliothèque
1	0	0	1	12.34 Expérience de vie, au travail (jobines), qui donne de la valeur à l'expérience scolaire
2	7	1	10	13. Compétences génériques
11	29	65	113	

5. MESURES D'AIDE À LA RÉUSSITE				
0	8	0	8	3.1 Correction et rétroaction
0	2	0	2	3.2 Présence en classe / présence obligatoire
0	3	0	3	3.3 Accompagnement individuel par l'enseignant
0	1	0	1	3.4 Barèmes pour limiter le temps consacré au travail
0	1	0	1	3.5 Donner du défi aux étudiants
0	1	1	2	3.6 Disponibilité au bureau
0	2	0	2	3.7 Répondre rapidement aux questions des étudiants
0	1	1	2	3.8 Arrimage des activités pédagogiques entre plusieurs cours
0	1	0	1	3.9 Enseignement informel – enseignement de corridor

0	2	1	3	3.10 Évaluation formative
0	1	0	1	3.11 Guides d'étude
0	1	11	12	3.12 Groupe d'étude (collaboration entre les pairs)
0	1	0	1	3.13 Autoévaluation
0	3	0	3	3.14 Baisser le nombre d'étudiants par groupe
0	3	0	3	3.15 Parcours d'orientation
0	1	0	1	3.16 Comité de discipline
0	2	2	4	3.17 Ateliers donnés par les profs ou les API sur l'organisation et l'étude, sur la gestion du stress
0	1	0	1	3.18 Intégrer les MTI dans les cours réguliers
0	2	6	8	3.19 Tutorat
0	0	1	1	3.20 Le cours de mise à niveau en français
0	0	2	2	3.21 Colloques sur l'orientation
0	0	2	2	3.22 Cours privés par des professeurs
0	0	5	5	3.23 Récupération en petits groupes, plus facile de poser des questions
0	0	1	1	3.25 Rendre contraignante l'évaluation formative
0	0	1	1	3.26 Métacognition, connaître ses façons d'apprendre
0	0	1	1	3.27 Avoir des étudiants formés pour l'aide psychologique
0	0	1	1	3.28 Faire connaître les différents services du cégep
0	0	1	1	3.29 Équilibrer la répartition des évaluations et limiter la pondération
2	0	0	2	3.30 Tremplin DEC
0	0	1	1	20.1 Crise d'angoisse qui permet de placer ses priorités

0	0	1	1	20.2 Participer en classe même si on n'est pas préparé pour tirer bénéfice des lumières du groupe et préparer son étude
2	37	39	78	

6. EFFETS PERVERS DE LA RÉUSSITE				
0	4	0	4	15.1 Faire passer des étudiants alors qu'ils ne le devraient pas (pour soigner leur estime, parce que c'est un « droit ») 15.2 Démotiver les étudiants forts en s'adaptant au niveau des étudiants faibles 15.3 Déresponsabilise les étudiants face à leur réussite 15.4 On détruit l'estime de soi de jeunes qui sont destinés à échouer
0	2	0	2	
0	3	0	3	
0	1	0	1	
0	10	0	10	



ACHEVÉ D'IMPRIMER EN MAI 2017
SUR LES PRESSES DU SERVICE D'IMPRESSION DE
L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
MONTRÉAL, QUÉBEC

