LES ÉTUDIANTS ADMIS CONDITIONNELLEMENT AU CÉGEP : PLAIDOYER POUR UN MEILLEUR SOUTIEN

Regards croisés sur l'intégration et l'engagement des étudiants admis conditionnellement

Rapport de recherche

Avril 2019

Marco Gaudreault, Marie-Hélène Tremblay,
Michaël Gaudreault, Isabelle Vachon, Julie Labrosse

ÉCOBES
RECHERCHE ET TRANSFERT
CÉGEP DE JONQUIÈRE

LES ÉTUDIANTS ADMIS CONDITIONNELLEMENT AU CÉGEP : PLAIDOYER POUR UN MEILLEUR SOUTIEN

Regards croisés sur l'intégration et l'engagement
des étudiants admis conditionnellement

Rapport de recherche
Avril 2019

Marco Gaudreault, Marie-Hélène Tremblay,
Michaël Gaudreault, Isabelle Vachon, Julie Labrosse

ÉCOBES
RECHERCHE ET TRANSFERT
CÉGEP DE JONQUIÈRE

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science 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 de l'établissement et des auteures et auteurs.

La réalisation de cette enquête a été assurée par ÉCOBES – Recherche et transfert du Cégep de Jonquière et par le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. L'identification des besoins du milieu collégial, les grandes orientations du projet et la validation de toutes les étapes ont été assurées par un comité-conseil constitué pour les besoins du projet.

Référence suggérée : Gaudreault, M., TREMBLAY, M.-H., Gaudreault, M. M., VACHON, I. et J. Labrosse (2019). *Les étudiants admis conditionnellement au cégep : plaidoyer pour un meilleur soutien. Regards croisés sur l'intégration et l'engagement des étudiants admis conditionnellement*, Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 182 pages.

Le générique masculin est utilisé uniquement dans le but d'alléger le texte.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2019
Bibliothèque et Archives Canada, 2019

ISBN : 978-2-924612-06-4

© ÉCOBES – Recherche et transfert 2019. Tous droits réservés.

Partenaire financier : Enseignement supérieur, Recherche, Science et Technologie Québec

RÉSUMÉ

Les étudiants admis conditionnellement (ÉAC) au cégep, ces candidats nouvellement inscrits même s'il leur manque au maximum six unités pour obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES), ont été approchés pour documenter leur niveau d'intégration et d'engagement scolaires en vue de circonscrire leurs besoins en matière de soutien à la réussite. Depuis 2009, environ 1 500 étudiants par année accèdent aux études collégiales par cette mesure et moins du quart de ces derniers obtiennent une sanction d'études deux ans après la durée prévue de leur programme d'études. Un questionnaire a été proposé aux ÉAC et aux étudiants inscrits au Tremplin DEC, le groupe contrôle, de 33 collèges publics francophones québécois à l'automne 2015. Durant l'année 2016, le point de vue des professionnels et des enseignants des collèges, de même que celui des centres de formation générale des adultes (CFGA), a été recueilli pour déceler les besoins non satisfaits des étudiants, en tenant compte des mesures déjà disponibles. Le projet a permis de mieux comprendre les difficultés vécues par les ÉAC ainsi que les services offerts afin de valoriser les initiatives des collèges et des CFGA qui semblent bien fonctionner, mais aussi de proposer le déploiement de nouvelles pratiques pour mieux accompagner ces étudiants. Les pistes d'action qui en découlent ont été regroupées en cinq grands thèmes : A) l'aide à la réussite; B) l'admission et le choix de cours; C) la pédagogie axée sur l'inclusion et la réussite de tous; D) la collaboration et la communication interordres; E) les compétences en français et la valorisation de la formation générale. Au total, seize pistes d'action sont proposées aux collèges et aux CFGA québécois afin d'offrir un soutien plus adéquat à ces étudiants aux antécédents scolaires parsemés de plusieurs embûches. Car, dans une société du savoir, où la formation tout au long de la vie caractérise les parcours professionnels, à quoi servirait-il d'améliorer la fluidité des parcours des étudiants, à qui il manque quelques unités du secondaire, si la majorité de ceux qui empruntent cette voie en ressort convaincue qu'elle n'a pas sa place aux études postsecondaires?

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons témoigner toute notre gratitude aux membres du comité-conseil, aux directions et aux responsables de la collecte des données dans les 33 cégeps participants, aux membres des 7 comités d'éthique de la recherche qui ont évalué le projet, aux étudiants qui ont participé à l'enquête par questionnaire et à ceux qui ont accepté de contribuer aux groupes de discussion, aux professionnels et aux enseignants des collèges et des centres de formation générale des adultes (CFGA) qui ont accepté de participer aux entrevues individuelles et aux groupes de discussion, ainsi qu'à tous les publics avec qui nous avons eu la chance d'échanger lors de présentations des résultats préliminaires, que ce soit lors de la présentation des résultats préliminaires dans un collège ou lors des différents colloques auxquels nous avons pu contribuer ces dernières années.

Certaines personnes méritent une mention spéciale, notamment les étudiants et les assistants de recherche, qui ont contribué à la codification des données et des comptes rendus rassemblés, ainsi que nos dévouées et compétentes agentes de bureau, à qui nous imposons un calendrier impossible pour réviser et éditer les documents produits.

La contribution de toutes ces personnes a permis de mieux comprendre les situations complexes et variées dans lesquelles évoluent les étudiants admis conditionnellement aux études collégiales. C'est avec fierté que nous nous faisons les porteurs officiels de la somme de ces contributions.

Les personnes suivantes ont été[i] membres du comité-conseil

Nadine Arbour, coordonnatrice à ÉCOBES – Recherche et transfert du Cégep de Jonquière
Louisette Blackburn, enseignante au Centre Laure-Conan de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay
Lyne Boileau, coordonnatrice au Carrefour de la réussite
Brigitte Boulet, conseillère en orientation à la Commission scolaire des Premières-Seigneuries et au Centre jeunesse de Québec, membre de l'Association québécoise des intervenantes et des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA)
Richard Coulombe, président de l'AQIFGA et cadre de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
Judith Dubé, conseillère pédagogique au Cégep de Sherbrooke et animatrice de la communauté du Réseau des répondants et des répondantes de la réussite (REPCAR)
Anne Filion, coordonnatrice au Carrefour de la réussite
Véronique Gagné, aide pédagogique individuelle au Cégep de Jonquière
Marco Gaudreault, chercheur à ÉCOBES – Recherche et transfert du Cégep de Jonquière
Jasmine Gauthier, directrice des études au Cégep de Jonquière, puis directrice générale au Cégep de Sainte-Foy
Diane Gélinas, conseillère en orientation au Cégep de Trois-Rivières
Denis Harvey, enseignant et responsable du Tremplin DEC au Cégep de Jonquière
Martin Hébert, trésorier, puis président de l'AQIFGA
Julie Labrosse, chercheuse à ÉCOBES et conseillère pédagogique au Collège Lionel-Groulx
Sylvain Lafrance, aide pédagogique individuelle au Cégep Garneau et président du conseil d'administration de l'Association professionnelle des aides pédagogiques individuels (APAPI)
Nadine Lajeunesse, aide pédagogique individuelle et conseillère en orientation au Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne
Pauline Lalancette, conseillère pédagogique à la Commission scolaire de Laval et présidente de l'AQIFGA
Sylvie Monastesse, conseillère pédagogique au Cégep Lionel-Groulx, puis au Collège de Maisonneuve et animatrice de la communauté du REPCAR
Jean Pelletier, aide pédagogique individuelle au Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne pour les étudiants au Tremplin DEC
Roxane Provost, aide pédagogique individuelle au Cégep de l'Outaouais

[i] Leur contribution a pu être de quelques mois ou tout au long du projet qui a débuté en 2015. Les fonctions qu'elles ont occupées durant ce temps ne sont peut-être pas exhaustives.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

Historique, pertinence et objectifs généraux liés à cette étude 3

Approches adoptées 6

Questionnaire en ligne 7
Groupes de discussion 7
Entrevues individuelles 7
Comité-conseil 7
Précisions méthodologiques 8
Les méthodes AGILES 8

Plan du rapport de recherche et mode de consultation suggéré 11

CHAPITRE 1 LE PORTRAIT DESCRIPTIF DES ÉTUDIANTS ADMIS SOUS CONDITIONS AU CÉGEP 13

1.1 Caractéristiques socioéconomiques 16

1.1.1 Âge 16
1.1.2 Sexe 16
1.1.3 Situation économique 16
1.1.4 Autonomie résidentielle 18

1.2 Cheminement scolaire 19

1.2.1 Préparation aux études collégiales 19
1.2.2 Redoublement au primaire et au secondaire 20
1.2.3 Difficultés à réussir ses cours 21
1.2.4 Matières associées aux unités manquantes 22

1.3 Limites physiques et psychologiques 24

1.3.1 Capacité de concentration 24
1.3.2 Diagnostic d'un handicap 24
1.3.3 Estime de soi globale et détresse psychologique 25

1.4 Que retenir de toutes ces informations 25

CHAPITRE 2 LES DÉFIS DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS ADMIS CONDITIONNELLEMENT AU COLLÈGE : LES COMPRENDRE ET LES RELEVER 27

2.1 Adaptation aux études collégiales ... 30

2.2 Adaptation au double horaire ... 31

2.3 Perception des habiletés cognitives ... 32

2.4 Réussite des cours ... 32

2.5 Obstacles à la réussite ... 34

2.6 Services ou mesures d'aide à la réussite ... 35

2.6.1 Mesures utilisées ... 35
2.6.2 Mesures souhaitées ... 36

2.7 Besoins précis ... 38

2.7.1 Besoins identifiés en services adaptés (avec ou sans accès) ... 38
2.7.2 Besoins de soutien en français ... 41

2.8 Perception des liens socioaffectifs à l'école ... 42

2.8.1 Pratiques d'enseignement jugées efficaces ... 42
2.8.2 Soutien des pairs ... 43

2.9 Bilan des analyses multivariées réalisées ... 44

2.10 Que retenir de toutes ces informations ... 46

CHAPITRE 3 L'ENGAGEMENT SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS ADMIS CONDITIONNELLEMENT 49

3.1 Le choix vocationnel ... 52

3.2 Le programme visé après le cheminement Tremplin DEC ... 53

3.3 Obstacles à la réussite ... 53

3.3.1 Les explications avancées pour expliquer les difficultés au cégep ... 53
3.3.2 Avoir déjà songé à abandonner les études depuis l'arrivée au collège ... 54

3.4 L'occupation du temps ... 55

3.4.1 Le temps hebdomadaire consacré aux travaux scolaires et aux jeux électroniques ... 55
3.4.2 La planification et la gestion de l'emploi du temps ... 56

3.5 Sommaire de l'analyse multivariée réalisée ... 57

3.6 Que retenir de toutes ces informations ... 59

CONCLUSION ET PISTES D'ACTION **61**

Pistes d'action pour mieux soutenir les ÉAC **63**

A) Aide à la réussite 63
B) Admission et choix de cours 66
C) Pédagogie axée sur l'inclusion et la réussite de tous 66
D) Collaboration et communication interordres 68
E) Compétences en français et valorisation de la formation générale 70

En conclusion **71**

BIBLIOGRAPHIE **73**

ANNEXE 1 **Questionnaire *Enquête 2015*** **81**

ANNEXE 2 **Schéma d'entrevue de groupe avec des ÉAC** **119**

ANNEXE 3 **Schéma d'entrevue semi-dirigée : enseignants et professionnels des CFGA** **127**

ANNEXE 4 **Schéma d'entrevue semi-dirigée : enseignants et professionnels des cégeps** **133**

ANNEXE 5 **Dix éléments remarquables** **139**

ANNEXE 6 **Précisions méthodologiques et résultats des analyses multivariées** **145**

ANNEXE 7 **Description des échelles et des indices** **165**

ANNEXE 8 **Favoriser la réussite des étudiants admis conditionnellement : premières pistes** **177**

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAUX

Tableau 1 : Indicateurs de cheminement scolaire des nouveaux inscrits au collège, à l'enseignement ordinaire, dans les programmes de DEC, aux trimestres d'automne 2008 à 2016, selon les conditions d'admission au programme, ensemble du réseau collégial 5

Tableau 2 : Activités de transfert menées dans le cadre du projet de recherche sur les étudiants admis conditionnellement 10

Tableau 3 : Matières des unités manquantes significativement associées au niveau d'intégration et d'engagement scolaire des ÉAC telles qu'elles ont été ciblées par des analyses discriminantes 23

Tableau 4 : Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés à l'indice du choc culturel lors de l'entrée aux études collégiales 44

Tableau 5 : Analyse pour l'identification des facteurs associés à l'adaptation à la charge de travail collégiale 45

Tableau 6 : Analyse pour l'identification des facteurs associés à l'engagement scolaire comportemental 58

FIGURES

Figure 1 : Bilan des collectes 6

Figure 2 : Situation financière et insécurité alimentaire 16

Figure 3 : Situation résidentielle des étudiants 18

Figure 4 : Préparation en vue des études collégiales durant le secondaire 19

Figure 5 : Redoublement au primaire et au secondaire 20

Figure 6 : Avoir assez ou beaucoup de difficultés dans certains cours au secondaire 21

Figure 7 : Matières des unités manquantes[1] du secondaire les plus fréquentes chez les étudiants admis conditionnellement 22

Figure 8 : Adaptation aux études collégiales 30

Figure 9 : Difficulté à réussir des cours au CFGA ou au cégep 32

Figure 10 : Proportion d'étudiants en voie de réussir plus de 75 % de leurs cours de l'enseignement collégial 33

Figure 11 : Obstacles au bon déroulement des études 34

Figure 12 : Ce que pourrait faire le cégep pour soutenir la réussite des étudiants 36

Figure 13: Type d'aide souhaitée par le CFGA pour les aider à réussir 37

Figure 14 : Services dont l'étudiant aurait besoin pour l'aider à réussir 38
Figure 15 : Services dont l'étudiant aurait besoin, mais auxquels il n'a pas accès 39
Figure 16 : Besoin d'aide ou de soutien en français pour… 41
Figure 17 : Besoin d'aide ou de soutien en français pour… 42
Figure 18 : Proportion d'étudiants témoignant de pratiques d'enseignement jugées efficaces par Reynolds et coll. (2002) dans la plupart de leurs cours 43
Figure 19 : Indécision vocationnelle 52
Figure 20 : Formation visée après le cheminement Tremplin DEC 53
Figure 21 : Raisons d'éprouver des difficultés au cégep 54
Figure 22 : Avoir songé à abandonner ses études depuis le début de l'année scolaire 55
Figure 23 : Temps hebdomadaire consacré aux travaux scolaires et aux jeux électroniques 56
Figure 24 : Planification et gestion de l'emploi du temps 57

INTRODUCTION

Historique, pertinence et objectifs généraux liés à cette étude

Les mesures de soutien offertes dans ton collège répondent-elles à tes besoins? À l'automne 2015, c'est à partir de cette question que les étudiants admis conditionnellement (ÉAC) au cégep, ces candidats nouvellement inscrits même s'il leur manque, au maximum, six unités pour compléter leur diplôme d'études secondaires (DES), ont été approchés pour documenter leur niveau d'intégration et d'engagement scolaires en vue de circonscrire leurs besoins en matière de soutien à la réussite. Durant l'année 2016, le point de vue des professionnels et des enseignants des collèges, de même que celui des centres de formation générale des adultes (CFGA), a été recueilli pour identifier les besoins non satisfaits des étudiants, en tenant compte des mesures déjà disponibles. L'objectif ultime de ce volet du projet était de mieux comprendre les difficultés vécues par les ÉAC ainsi que les services offerts afin de valoriser les initiatives des collèges et des CFGA qui semblent bien fonctionner, mais aussi de proposer le déploiement de nouvelles pratiques pour mieux accompagner ces étudiants.

La modernisation du système éducatif québécois découlant de la Commission Parent dans les années 60 visait à donner à chacun la possibilité de s'instruire, à rendre les études accessibles pour tous selon leurs aptitudes et leurs champs d'intérêt, et à les préparer à la vie en société (Gouvernement du Québec, 1965). L'effort de démocratisation de l'éducation qui a suivi semble avoir été efficace; alors que 22,2 % des étudiants obtenaient un diplôme d'études collégiales en 1976, ils sont passés à 48,1 % en 2008 (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2011).

Au Québec, l'accessibilité aux études postsecondaires se traduit par le foisonnement des options scolaires ainsi que par un assouplissement des critères d'admission. La volonté politique d'augmenter l'accessibilité aux études collégiales s'est traduite, en 1993, par l'ajout d'une troisième filière de formation, nommée « session d'accueil et d'intégration », puis « Tremplin DEC » depuis 2013, ainsi que par le désir d'améliorer la fluidité des parcours des étudiants. L'objectif poursuivi par l'ajout de cette troisième filière est « de favoriser la continuité de la formation en évitant l'interruption momentanée des études qui, trop souvent, se transforme en abandon définitif » (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2008, annexe 3, p. 2).

À l'automne 2008, l'article 2.3 du nouveau Règlement sur le régime des études collégiales[1] (RREC) permettant l'accès conditionnel aux études collégiales aux élèves qui n'auraient pas obtenu l'ensemble des unités requises a été appliqué de façon facultative dans les différents collèges québécois. Ce règlement est devenu obligatoire à l'automne 2009. Conséquemment, les collèges peuvent désormais admettre un candidat à qui il manque un maximum de six unités du secondaire. Il en est de même pour le titulaire d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) qui n'aurait pas les unités des matières désignées comme nécessaires pour être admis au collège. Les admissions conditionnelles sont soumises à un contrat d'engagement par le collège. Les ÉAC doivent compléter, au cours de la première session d'admission au collège, leur formation dans un établissement d'enseignement secondaire. À défaut de respecter ses engagements, l'étudiant ne pourra être admis à une deuxième session. D'après les données du MEES (2018), 733 étaient des ÉAC à l'enseignement collégial en 2008, alors qu'en 2009, l'admission de cette population scolaire a doublé : ces étudiants représentaient 1 617 nouvelles inscriptions au sein du réseau public. Depuis, cet effectif s'est maintenu, hormis une légère baisse en 2016 (voir le tableau 1).

[1] Gouvernement du Québec. Règlement sur le régime des études collégiales, Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, Québec, [En ligne]. [www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=//C_29/C29R4.htm] (Consulté le 19 décembre 2014).

Dès la modification du RREC, les collèges se sont arrimés progressivement à cette nouvelle mesure, bien qu'ils bénéficient d'une souplesse dans l'application. Par exemple, certains cégeps peuvent ajouter des conditions supplémentaires, dont la réussite du français à la cinquième année du secondaire. Les ÉAC peuvent être admis au Tremplin DEC, ou encore dans le programme d'études de leur choix. S'il est d'ores et déjà connu que la façon dont s'est déployé le cheminement Tremplin DEC varie beaucoup, nos entrevues et nos groupes de discussion réalisés avec le personnel de 17 cégeps ont démontré que, dans la plupart des cégeps, les ÉAC s'inscrivent dans divers programmes. Ceux qui s'inscrivent dans un programme autre que le Tremplin DEC n'ont généralement pas accès aux cours propres à ce cheminement. Seulement un cégep, parmi ceux ayant participé à l'étude, dirige obligatoirement les ÉAC dans le cheminement Tremplin DEC. Trois cégeps interrogés offrent des cours de Tremplin DEC aux étudiants ayant des difficultés (une moyenne au secondaire située sous les 70 %), même s'ils ne sont pas inscrits dans ce cheminement. Dans les autres cégeps, ces cours ne sont accessibles qu'aux étudiants admis au Tremplin DEC.

Fait à noter, l'organisation scolaire du collège doit tenir compte, dans la conception de l'horaire collégial de l'étudiant, des cours du secondaire suivis au CFGA afin d'éviter une surcharge de travail pour ce dernier. Bref, le collège doit assurer des conditions favorables à la réussite de l'étudiant en lui fournissant un encadrement adéquat.

À la lumière des résultats obtenus à partir d'un nombre limité d'ÉAC ayant pris part à une étude antérieure de Gaudreault et ses collaborateurs menée en 2010, il apparaissait essentiel d'approfondir les connaissances acquises sur cette nouvelle population scolaire eu égard à ses antécédents familiaux et scolaires moins favorables, ainsi qu'en raison de certaines caractéristiques psychosociales, culturelles et économiques. La réalisation d'une vaste enquête québécoise sur cette population scolaire s'est imposée pour mieux comprendre sa situation et pour trouver des solutions à son intégration réussie. L'étude de 2010 suggérait aussi que les ÉAC présentaient un profil assez semblable à celui des étudiants de Tremplin DEC, mais que les mesures de soutien qui leur étaient destinées dans les dix collèges participants étaient fort différentes. Afin de valider cette possible iniquité représentant l'un des objectifs sous-jacents à cette étude, il devenait nécessaire de constituer un groupe témoin regroupant des étudiants de Tremplin DEC admis sans conditions.

Il appert que déterminer les mesures de soutien à la réussite destinées à cette population scolaire et chercher à les améliorer impliquait d'obtenir le point de vue du personnel des collèges et des centres de formation générale des adultes québécois. En effet, il fallait colliger les points de vue des professionnels et des enseignants des CFGA et des collèges afin de tracer un portrait global de la situation et trouver la manière de soutenir davantage les étudiants admis au collège qui se doivent de terminer leurs études secondaires. Car ce défi du double horaire n'est pas banal pour des étudiants ayant des antécédents aux études secondaires aussi peu reluisants. D'ailleurs, les données colligées à notre demande par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MESS, compilation spéciale 2017) démontrent clairement la pertinence de s'intéresser, comme nous le ferons dans cette étude, à la manière de mieux encadrer les ÉAC. Effectivement, si les étudiants ayant satisfait aux conditions d'admission aux études collégiales des cohortes admises entre 2008 et 2016 présentaient un taux global de réussite des cours suivis au premier trimestre variant de 83,6 % à 85,6 % (tableau 1), ceux ayant été admis conditionnellement réussissaient entre 53,8 % et 58,1 % de leurs cours à la première session. L'analyse des taux d'obtention d'une sanction des études collégiales montre des écarts encore plus préoccupants. En effet, une proportion d'environ 5 % seulement des ÉAC terminent leurs études collégiales dans les temps prévus, alors que cette proportion est légèrement supérieure à 35 % chez les étudiants ayant satisfait aux conditions d'admission. Même en laissant deux années supplémentaires aux étudiants pour obtenir leur sanction d'études, les proportions sont du simple au triple, c'est-à-dire que les premiers sont entre 21,3 % et 24,8 %

à obtenir un diplôme, tandis que près des deux tiers (65,1 % à 65 7 %) des étudiants admis sans conditions ont fait de même. Il y a certainement place à amélioration! Cette étude a été entreprise afin d'identifier des pistes de solution afin d'explorer les possibilités d'offrir les mesures de soutien qui existent déjà dans le réseau, notamment celles qui sont destinées aux étudiants inscrits au Tremplin DEC ou celles qui ont été élaborées dans le cadre des mesures développées pour faciliter la transition des élèves à leur arrivée dans les collèges. Après avoir constaté (Gaudreault et coll., 2011) que les ÉAC semblaient présenter un profil semblable à celui des étudiants du Tremplin DEC, l'élargissement de l'accès à ces mesures de soutien nous apparaissait comme une approche potentiellement prometteuse.

Tableau 1 : Indicateurs de cheminement scolaire des nouveaux inscrits au collège, à l'enseignement ordinaire, dans les programmes de DEC, aux trimestres d'automne 2008 à 2016, selon les conditions d'admission au programme, ensemble du réseau collégial

Indicateur	Conditions d'admission au programme	Première inscription au collège (population A)								
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Nombre de nouveaux inscrits au collège (N)	Conditions satisfaites	54 745	53 451	54 081	53 609	53 051	52 253	51 928	50 578	50 145
	Étudiant admis sous conditions[1]	733	1 617	1 487	1 420	1 546	1 569	1 499	1 467	1 270
	Équivalence	1 784	2 076	2 185	2 401	2 422	2 590	2 719	2 688	2 692
	Total[6]	57 274	57 184	57 805	57 468	57 066	56 444	56 177	54 758	54 146
Taux global de réussite des cours suivis au 1er trimestre[2]	Conditions satisfaites	83,6	84,2	83,8	84,1	85,1	85,6	85,2	85,1	84,9
	Étudiant admis sous conditions[1]	55,7	58,1	54,6	56,2	56,2	56,9	55,5	55,5	53,8
	Équivalence	82,0	83,9	82,4	84,6	82,6	84,8	83,8	84,3	84,8
	Total[6]	83,3	83,6	83,2	83,6	84,4	84,9	84,6	84,4	84,4
Taux de réinscription au 3e trimestre[3]	Conditions satisfaites	84,9	85,0	85,2	85,7	86,5	86,7	86,4	86,4	
	Étudiant admis sous conditions[1]	49,8	51,5	51,8	51,3	52,4	54,7	53,5	51,8	
	Équivalence	74,4	72,4	70,3	70,7	71,2	68,7	71,7	71,8	
	Total[6]	84,1	83,6	83,7	84,2	84,9	85,0	84,8	84,7	
Taux d'obtention d'une sanction des études collégiales (DEC, AEC)[4], selon la durée prévue[5] du programme initial	Conditions satisfaites	37,3	36,5	35,2	35,5	36,8	35,9			
	Étudiant admis sous conditions[1]	5,6	5,4	4,7	6,1	5,5	4,8			
	Équivalence	29,1	26,3	24,7	27,0	26,0	27,0			
	Total[6]	36,6	35,2	34,0	34,4	35,5	34,6			
Taux d'obtention d'une sanction des études collégiales (DEC, AEC)[4], deux ans après la durée prévue[5] du programme initial	Conditions satisfaites	65,1	65,4	65,5	65,7					
	Étudiant admis sous conditions[1]	21,3	24,8	21,5	22,7					
	Équivalence	49,0	48,7	46,5	46,3					
	Total[6]	64,1	63,6	63,7	63,8					

[1] Les étudiants admis sous conditions ont six unités manquantes ou moins pour l'obtention du diplôme d'études secondaires.

[2] Le taux global de réussite des cours suivis au premier trimestre correspond au pourcentage de cours réussis (note scolaire > 59 %) par rapport à l'ensemble des cours suivis (réussis et échoués).

[3] L'indicateur de persévérance au troisième trimestre fait état du pourcentage d'étudiants d'une cohorte qui sont inscrits au troisième trimestre d'études collégiales, soit au trimestre d'automne de l'année subséquente à celle de leur première inscription au collège.

[4] Toutes les sanctions des études collégiales sont considérées, soit les diplômes d'études collégiales (DEC) obtenus dans le programme initial ou dans un autre programme et les attestations d'études collégiales (AEC).

[5] La durée prévue des études est de 2 ans pour les programmes de DEC en formation préuniversitaire et de 3 ans pour ceux en formation technique. Pour les cheminements en accueil ou en transition, une période de 3 ans après le début des études collégiales est retenue. Les données sur les sanctions des études collégiales obtenues au cours de la dernière année scolaire pour la cohorte 2013 peuvent être incomplètes.

[6] Le total inclut les étudiants admis dans un DEP-DEC ou sur la base de conditions jugées suffisantes. Leur nombre est toutefois très restreint (en moyenne 40 par année).

Source : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique, Direction des indicateurs et des statistiques, CSE Indicateurs Cheminement collégial, version 2017 (Réf. : Chemin_Coll_Base_Admission-V2017.xlsx).

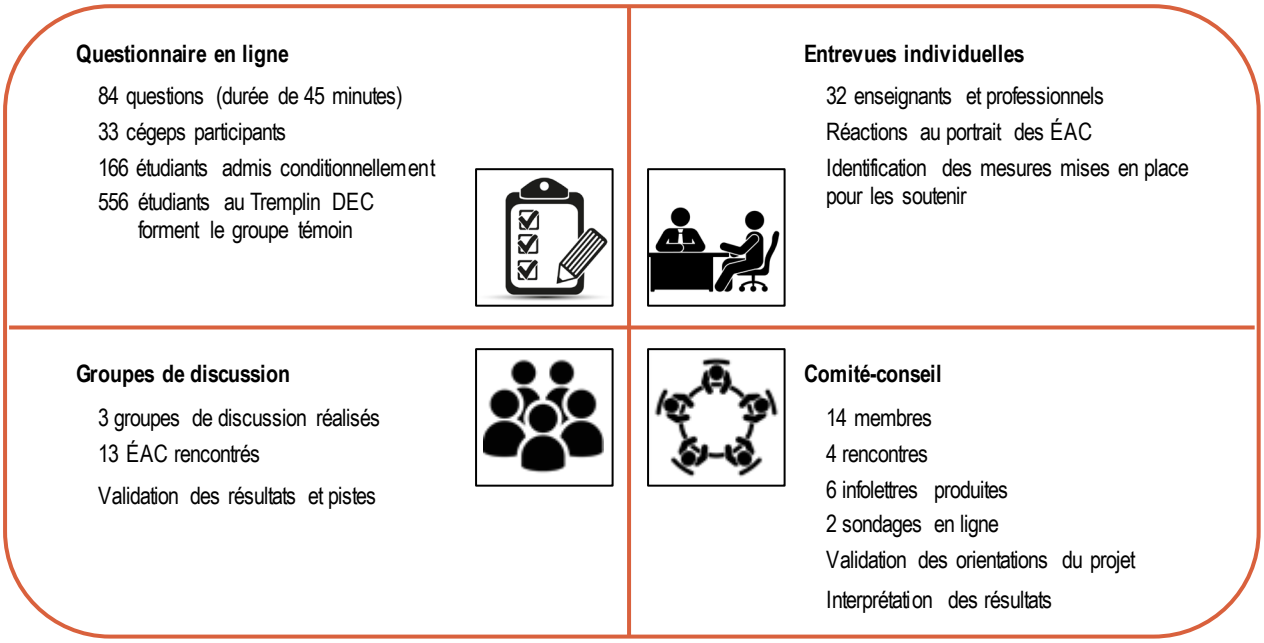
Faciliter leur intégration dans les collèges sera donc l'objectif central des analyses et des consultations entreprises durant cette étude. En second lieu, nous voulions également vérifier si le niveau d'engagement scolaire des ÉAC était à prendre en considération, vu les difficultés qu'ils ont dû surmonter pendant leur parcours scolaire. En effet, selon Archambault (2006), un faible niveau d'engagement scolaire est étroitement associé au décrochage scolaire des élèves du secondaire. Nos travaux antérieurs (Gaudreault et coll., 2011) ont confirmé que cette corrélation est tout aussi forte chez les collégiens.

Mais avant d'aller plus loin à propos des résultats obtenus, il convient de présenter l'approche qui a été adoptée dans le cadre de cette étude. Sans être tout à fait originale, elle s'écarte toutefois des travaux de recherche généralement menés sur les étudiants du réseau collégial. En tout cas, elle se distingue des travaux que nous avons menés jusqu'à maintenant sur ceux-ci.

Approches adoptées

Dès le départ, nous avions proposé un **devis de recherche mixte**, c'est-à-dire un devis dont les outils et les analyses seraient à la fois quantitatifs et qualitatifs. Pour réaliser ce regard croisé, nous avons mis en place différentes collectes de données : un questionnaire en ligne auprès des étudiants admis conditionnellement; des entrevues semi-dirigées auprès des enseignants, ainsi que des professionnels des cégeps et des CFGA qui œuvrent auprès de ces étudiants; des groupes de discussion auprès d'étudiants admis conditionnellement pour valider nos résultats et raffiner notre compréhension; enfin, un comité-conseil dont le rôle serait de valider les orientations du projet et de nourrir l'équipe de recherche tout au long du processus. Ainsi, le questionnaire (annexe 1), les groupes de discussion (annexe 2) et l'entretien individuel (annexes 3 et 4) sont les trois outils de collectes de données qui ont été utilisés.

Figure 1 : Bilan des collectes



Questionnaire en ligne

Nous avons sollicité tous les cégeps francophones publics du réseau collégial afin de tracer un portrait représentatif des étudiants admis conditionnellement, et 33 collèges ont accepté de transmettre l'invitation à leurs étudiants. Un questionnaire en ligne de 84 questions devait être rempli par les étudiants volontaires et plusieurs relances ont été effectuées de la part des établissements participants. Malheureusement, peu d'étudiants ont rempli le questionnaire, et ce, aussi bien parmi les ÉAC (n = 166) que parmi les étudiants admis sans conditions au Tremplin DEC (n = 556) qui constituent le groupe témoin. Il est important de prendre bonne note que le petit nombre d'ÉAC, la sous-représentation des garçons[2] et leur distribution territoriale inadéquate[3] rendent l'échantillon non représentatif de la population à l'étude. Ce nombre est cependant suffisant pour réaliser des analyses multivariées afin d'identifier les facteurs qui sont le plus fortement associés à une intégration réussie aux études collégiales et à un fort engagement scolaire.

Groupes de discussion

La taille restreinte de l'échantillon et sa non-représentativité nous ont incités à valider le portrait produit auprès de trois groupes de discussion composés d'étudiants faisant partie de la population à l'étude. Nous avons également demandé à ces étudiants de nous aider à comprendre les résultats obtenus, et nous avons été réconfortés par l'aval que ces derniers ont accordé au portrait proposé. Ces rencontres nous ont aussi éclairés sur l'hétérogénéité qui règne chez les ÉAC, ce qui nous a poussés, par la suite, à constituer, dans notre échantillon, des sous-groupes selon différentes caractéristiques (sexe, âge, type de formation, diagnostic d'un trouble ou d'un handicap, indécision ou non quant à la carrière) afin de déterminer si les besoins étaient les mêmes pour tous les ÉAC ou si, au contraire, certains groupes d'étudiants avaient des besoins précis.

Entrevues individuelles

Le portrait des ÉAC a ensuite été proposé à 32 enseignants et professionnels œuvrant auprès de ces groupes d'étudiants, aussi bien dans les collèges que dans les centres de formation générale des adultes, afin de recueillir leurs réactions, déterminer les mesures de soutien adressées aux ÉAC dans les collèges québécois et déceler des ajustements ou des propositions innovantes.

Comité-conseil

Un comité-conseil formé de 14 membres a été constitué afin de valider les orientations du projet et de guider les membres de l'équipe de recherche, que ce soit pour l'interprétation des résultats ou pour la priorisation des mesures d'accompagnement destinées aux ÉAC. En plus des quatre rencontres, une infolettre a été mise en place durant le projet afin de tenir les membres informés de l'avancement des travaux et des résultats obtenus.

---

[2] Parmi les ÉAC participant à l'étude, 31 % sont des garçons alors qu'ils représentent 48 % des admissions conditionnelles en 2016 (MEES, 2018). De même, parmi les participants qui sont inscrits au Tremplin DEC, 35 % sont des garçons, alors qu'ils représentent 51 % de cette clientèle en 2016.

[3] Pour illustrer la répartition territoriale obtenue, ne soulignons que le fait que 16 % des ÉAC de l'échantillon fréquentent un cégep du Saguenay–Lac-Saint-Jean et que seulement 8 %, un cégep montréalais. Il est cependant impossible de corriger ce petit échantillon à l'aide de la pondération.

Précisions méthodologiques

L'analyse descriptive des données recueillies par questionnaire a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS, et des tests de différence de proportions ont été utilisés pour effectuer l'analyse du matériel dit quantitatif. L'analyse de contenu par catégorisation de sens, à l'aide du logiciel NVivo, a été privilégiée pour réaliser l'analyse des entretiens individuels et des groupes de discussion. Les résultats descriptifs qui seront présentés dans le rapport le seront en regroupant les ÉAC et ceux du Tremplin DEC lorsque les deux groupes présentent des caractéristiques similaires et en les présentant séparément lorsqu'ils sont significativement différents. Par ailleurs, l'analyse discriminante et la régression logistique sont deux méthodes d'analyse multivariées qui ont été utilisées pour déterminer les facteurs associés à l'intégration et à l'engagement scolaires des étudiants. L'ensemble des résultats de ces analyses et les précisions méthodologiques relatives à ces analyses multivariées sont présentés à l'annexe 6. Au cours des prochaines pages, nous ferons référence aux analyses multivariées lorsque les entretiens individuels avec les enseignants et les professionnels auront souligné l'un des facteurs soulevés. Bref, nos travaux ont mis de l'avant toute une panoplie d'outils et de méthodes d'analyse associés aussi bien aux méthodes quantitatives qu'aux méthodes qualitatives.

Un autre élément caractérisant notre approche est justement le fait qu'elle mette l'accent sur les **regards croisés**. À la lumière des résultats d'une enquête réalisée en 2010 dans dix collèges québécois (Gaudreault et coll., 2011), il appert que les mesures de soutien à la réussite spécialement destinées à cette population scolaire méritent d'être davantage documentées et, au besoin, mieux arrimées à leur situation; c'est pourquoi obtenir le point de vue des ÉAC n'apparaît pas suffisant pour comprendre leur situation. En effet, il fallait aussi documenter les services et les mesures d'aide qui leur sont accessibles dans les CFGA et les collèges québécois. Pour ce faire, le point de vue des professionnels et des enseignants des CFGA et des collèges a été des plus utiles pour tracer un portrait global de la situation.

Les méthodes AGILES

Enfin, toute la démarche est fortement inspirée par les méthodes dites AGILES, qui ont été développées dans le domaine de la conception de logiciels. Cette approche, proposée par 17 concepteurs, a été adoptée dans diverses disciplines depuis la publication du *Manifeste pour le développement agile de logiciels* (2001). Articulée autour de quatre valeurs et douze principes, qu'il faut bien entendu adapter au contexte particulier de chacun des projets élaborés, cette approche vise à fournir des résultats le plus rapidement possible et à s'adapter rapidement lorsqu'un changement s'opère dans le contexte de l'expérimentation. Ainsi, dans des organisations qui évoluent rapidement, rien ne sert de suivre le plan établi s'il ne correspond plus aux besoins réels du client. Dans le cas qui nous préoccupe, il est tout à fait normal qu'un comité-conseil, constitué après l'obtention d'un financement de recherche par une équipe de chercheurs, partage ses préoccupations et ses priorités. Nous avions déjà, et souvent, fait face à cette dynamique, mais, pour la première fois, ce projet de recherche a été conduit en adoptant une approche qui laisse beaucoup de place à la modulation du devis de recherche en fonction des besoins exprimés. Il nous semble donc pertinent de nommer les quatre valeurs fondamentales de cette approche ainsi que les adaptations que celles-ci ont commandées.

- ***Première valeur :*** *les individus et leurs interactions plus que les processus et les outils*

  Cette valeur est celle qui a mené à multiplier les échanges avec nos partenaires du comité-conseil et avec tous les publics à qui nous avons transmis des résultats préliminaires dès qu'ils étaient disponibles. Comme les membres du comité-conseil provenaient de partout au Québec et que les rassembler en un seul lieu

engendrait des déboursés trop élevés pour leurs organisations aux prises avec des compressions budgétaires, notamment lors de la première année du projet, nous avons tenté diverses formes de réunions virtuelles, et un bulletin de liaison a été lancé. Cependant, nous devons bien admettre que les résultats ont été un peu décevants en ce qui a trait à l'établissement de liens entre les membres. Les rencontres présentielles auraient été préférables.

- ***Deuxième valeur :*** *des logiciels opérationnels plus qu'une documentation exhaustive*

Nous avons privilégié le transfert de savoirs sous toutes ses formes et le plus rapidement possible plutôt que la publication d'un rapport de recherche étoffé et présentant toutes les étapes et leurs moindres justifications. Nous visions une publication qui amènerait des ajustements aux mesures de soutien des ÉAC ou qui proposerait de nouvelles approches. Or, on répète aux chercheurs que les longs rapports de recherche sont « tablettés » la plupart du temps parce que les décideurs n'ont pas le temps de lire d'aussi longues publications. Nous avons profité de toutes les invitations et de toutes les tribunes qui se sont présentées pour commencer le transfert des résultats vers les milieux utilisateurs. Ainsi, nous avons cru qu'il valait mieux « convaincre avec de courts exposés » dès que possible, plutôt que de démontrer les résultats en long et en large dans un rapport avant de commencer à prononcer des conférences, comme un chercheur le fait habituellement. Le tableau 2 présente l'ensemble des communications, publications et activités d'accompagnement qui ont été réalisées depuis le début du projet ainsi que celles qui sont déjà prévues dans les mois à venir.

- ***Troisième valeur :*** *la collaboration avec les clients plus que la négociation contractuelle*

Cette valeur nous a amenés à modifier considérablement notre échéancier dès les premières semaines du projet, soit à l'automne 2015. En effet, 7 des 33 cégeps qui se sont montrés intéressés à participer à cette étude ont exigé que leur comité d'éthique de la recherche évalue les aspects éthiques liés au projet avant de lancer la collecte des données; les autres ayant accepté de reconnaître l'évaluation éthique réalisée par le Comité d'éthique de la recherche du Cégep de Jonquière. Résultats : une bonne partie de l'automne 2015 y a été consacrée et la sollicitation des étudiants n'a pu débuter qu'au début de décembre. Quand on sait que les étudiants admis conditionnellement doivent répondre à leurs conditions d'admission pour pouvoir s'inscrire à leur deuxième session d'études collégiales et que plusieurs abandonnent leurs études dès qu'ils constatent qu'ils n'y parviendront vraisemblablement pas, cette décision n'était pas sans conséquence. Si nous n'avions pas priorisé la collaboration avec ces 7 établissements d'enseignement, nous aurions pu commencer la collecte des données dès la fin octobre dans les 26 cégeps ayant accepté le processus d'analyse éthique réalisé au Cégep de Jonquière. Cependant, ces établissements ne se seraient jamais sentis concernés par les résultats de notre étude. Au final, le fait d'avoir accepté leur condition a fait en sorte que le taux de réponse des étudiants s'est avéré décevant (12 %), mais nous pouvons affirmer que le portrait tracé est issu d'une proportion de collèges non négligeable (69 %). Ces établissements ont participé, par la contribution de leurs étudiants, de leurs professionnels et de leurs enseignants, à l'établissement d'un portrait inédit, mais moins représentatif que ce que nous espérions, et surtout à l'identification des pistes pour l'amélioration du soutien proposé aux ÉAC québécois.

Tableau 2 : Activités de transfert menées dans le cadre du projet de recherche sur les étudiants admis conditionnellement

Publications	
Huit infolettres présentant les résultats préliminaires obtenus aux différentes phases de la collecte de données	Initialement destinées aux membres du comité-conseil, ces infolettres ont été retransmises au personnel dans quelques collèges.
Portrait détaillé des ÉAC (https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait_EAC_TremplinDEC_Automne2015_Final.pdf)	Ce portrait comparatif des ÉAC et du groupe témoin (inscrits au Tremplin DEC) a été produit et publié en 2017. Il présente également les distinctions observées entre différents sous-groupes d'étudiants (sexe, âge, type de formation, diagnostic d'un trouble ou d'un handicap, indécision ou non quant à la carrière).
Rapport de recherche	Le présent rapport sera disponible au printemps 2019.
Articles de vulgarisation	• *Dix éléments remarquables* (annexe 5) est un document de transfert vulgarisé présentant les premiers faits saillants. Il a été envoyé aux 33 collèges participants dès 2016. • *Favoriser la réussite des étudiants admis conditionnellement : premières pistes* (annexe 8) est un autre document de transfert vulgarisé qui rassemble les analyses préliminaires des entrevues réalisées. Il a été envoyé aux 33 collèges participants en décembre 2017.
Rencontres d'accompagnement d'équipes de certains collèges	
Quatre **rencontres** ont eu lieu avec les équipes de trois collèges nous ayant invités	Ces rencontres avaient pour but de prendre connaissance des résultats de la recherche et d'estimer si des ajustements étaient nécessaires parmi les mesures de soutien offertes aux ÉAC. Les réactions des équipes rencontrées ont été considérées comme des consultations auprès du personnel au même titre que les entretiens individuels et les *groupes de discussion* réalisés.
Conférences dans des congrès professionnels	
Congrès de l'AQIFGA (https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Presentation_AQIFGA_2018-04-19.pdf)	Une partie des résultats de la recherche ont été présentés au congrès de 2018. Les réactions des participants ont été prises en considération dans ce rapport. Les résultats finaux seront communiqués au congrès de 2019.
Congrès de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) (https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Presentation_AQPC_2018-06-07Finale.pdf)	Les membres de l'AQPC ont pu prendre connaissance de nos travaux aux congrès de 2016, 2017 et 2018. Les réactions des participants ont été prises en considération dans ce rapport. Les résultats finaux seront communiqués au congrès de 2019.
Congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas) 2018	Deux conférences ont été présentées au congrès de 2018.
Conférences sur les jeunes de la génération Z	
Quelques résultats de cette recherche ont été transmis lors d'une série de 16 **conférences** prononcées d'un bout à l'autre du Québec sur les jeunes de la génération Z qui s'inspiraient également de plusieurs autres recherches (https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Presentation_FederationCegep_2017-10-25.pdf)	• Une conférence a été présentée au colloque de la Fédération des cégeps, organisé pour les 50 ans des cégeps. • Quatre de ces conférences ont été suivies d'ateliers de cocréation afin de trouver le moyen d'adapter les services à cette population scolaire. • Sept de ces conférences ont été présentées dans le cadre de journées pédagogiques. • Six de ces conférences ont été présentées à des groupes d'employeurs. • Une de ces conférences a été présentée à des collégiens.

- ***Quatrième valeur :*** *l'adaptation au changement plus que le suivi d'un plan*

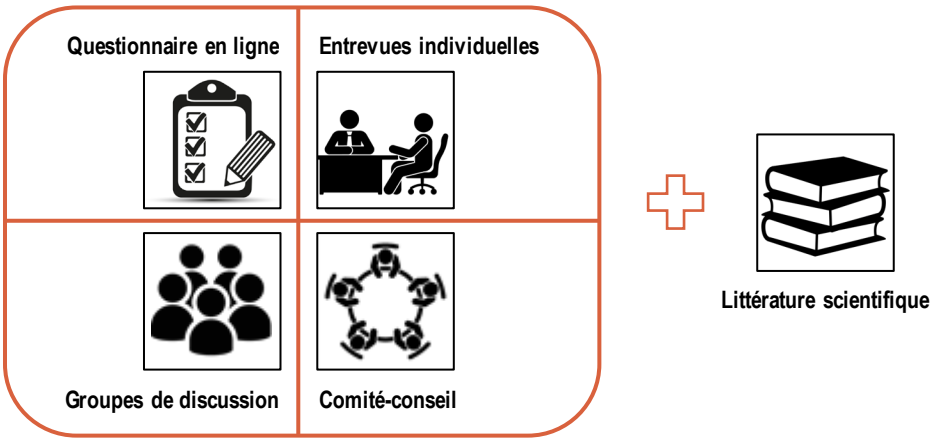
  Pour des chercheurs habitués à suivre rigoureusement un devis de recherche et à mettre en place des protocoles pour contrôler les explorations prévues, cette approche a effectivement demandé beaucoup d'adaptation. Cependant, les nombreux retours (*feedbacks*) que nous sollicitions au moment du transfert des résultats ont effectivement ajouté de la pertinence et une grande dose de réalisme aux recommandations qui seront présentées ici. Cependant, cela impliquait des ajustements majeurs au contenu du présent rapport de recherche. En effet, aussi tardivement qu'un mois avant la rédaction de ces lignes, le comité-conseil était encore sollicité pour cibler les actions prioritaires et pour en estimer la difficulté de réalisation. Bien que les objectifs de recherche initiaux aient été maintenus presque intégralement, c'est la linéarité de l'approche prévue qui a dû être sacrifiée, les itérations caractérisant la méthode AGILE faisant en sorte que l'on doive revenir constamment en arrière pour ajuster notre propos après validation auprès des partenaires. La différence entre ce qui a trait au devis de recherche initial et à la démarche suivie concerne deux éléments : des ajustements ont dû être apportés pour permettre la réalisation d'analyses multivariées, compte tenu du faible nombre d'étudiants participants; et les réactions des publics à qui les résultats préliminaires ont été présentés ont été considérées comme des intrants, soit comme du matériel qualitatif supplémentaire à traiter au même titre que les entretiens individuels ou de groupes qui ont été réalisés avec les professionnels et les enseignants des cégeps et des centres de formation pour adultes.

Plan du rapport de recherche et mode de consultation suggéré

Le présent rapport de recherche, bien que volumineux, a été conçu pour donner accès rapidement aux principaux résultats de recherche. Chacun des chapitres est succinct et autonome, c'est-à-dire qu'il peut être lu directement par quiconque voudrait accéder à un seul objet de recherche sans que soient précisés tous les aspects méthodologiques habituels. Il faut considérer chacun des chapitres comme des sommaires exécutifs accompagnés de pistes d'action sur un objet de recherche sur lequel s'est penchée l'équipe de recherche. Les détails, les précisions et l'ensemble des résultats des analyses sont livrés dans les annexes.

Trois chapitres présentent les résultats de recherche. Le premier trace un portrait des étudiants admis conditionnellement. Le deuxième, et le plus étoffé, est consacré à l'intégration de ces étudiants, à leurs besoins et aux mesures mises en place ou à développer dans les cégeps et dans les centres de formation générale des adultes québécois. Enfin, le troisième présente quelques éléments qui pourraient favoriser un meilleur engagement scolaire de ces étudiants. Finalement, la conclusion rassemble l'ensemble des recommandations qui ont suscité une large adhésion de la part du comité-conseil ou auprès des publics à qui elles ont été présentées, et ce, dans le but de favoriser la réussite et la persévérance des étudiants admis conditionnellement aux études collégiales.

Enfin, les pictogrammes suivants permettent de repérer rapidement la source des données présentées.



CHAPITRE 1

Le portrait descriptif des étudiants admis sous conditions au cégep

Pour votre information

Cette section du rapport décrit les caractéristiques des étudiants formant notre échantillon de recherche afin de mieux les connaître. Qui sont-ils? D'où proviennent-ils? Quel est leur degré de préparation aux études collégiales? Les informations contenues ici sont celles qui semblent aux auteurs les plus pertinentes à transmettre aux directions d'établissement, aux enseignants et aux professionnels qui les soutiennent. Elles sont celles qui appuient les recommandations présentées en conclusion de cet ouvrage. Deux autres publications ont déjà relaté ces informations. La première, de trois pages, est présentée à l'annexe 5, où *Dix éléments remarquables* avaient retenu notre attention dès que les premiers résultats de l'enquête auprès des étudiants ont été disponibles, soit en 2016. La seconde, présentant une sélection beaucoup plus exhaustive des indicateurs obtenus par l'enquête, est disponible sur le site d'ÉCOBES – Recherche et transfert[4]. Ces deux dernières publications ne tiennent cependant pas compte des entretiens menés avec le personnel des cégeps et des CFGA, ni des commentaires du comité-conseil ou des réactions colligées après les premières activités de transfert réalisées.

Comme Larose et ses collaborateurs (2017) le rappellent, la littérature scientifique a souvent montré que des caractéristiques personnelles comme le sexe, les rendements scolaires antérieurs ou le statut socioéconomique peuvent influencer la réussite éducative au cégep[5]. Dans le cadre de notre étude, les indicateurs choisis pour décrire les caractéristiques des étudiants interrogés sont d'abord d'ordre **socioéconomique** (âge, sexe, situation économique et autonomie résidentielle). Viennent ensuite ceux liés au **cheminement scolaire** (préparation aux études collégiales, redoublement au primaire et au secondaire, et obstacles à la réussite). Pour terminer, les indicateurs retenus dans cette section sont liés à leurs **limites physiques et psychologiques** (capacité de concentration, diagnostic d'un handicap, estime de soi globale et détresse psychologique). Le lecteur qui s'intéresserait aussi à la manière dont les étudiants admis conditionnellement **s'intègrent à leur établissement collégial** ou à quel point ils sont **engagés dans leurs études** pourront aussi consulter les chapitres 2 et 3 consacrés à ces dimensions.

[4] https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait_EAC_TremplinDEC_Automne2015_Final.pdf

[5] Ils rappellent également l'importance de la motivation, de l'engagement, de la perception positive de sa compétence, des habitudes de travail développées au secondaire, de l'équilibre études-travail et, enfin, du soutien parental.

1.1 Caractéristiques socioéconomiques

1.1.1 Âge

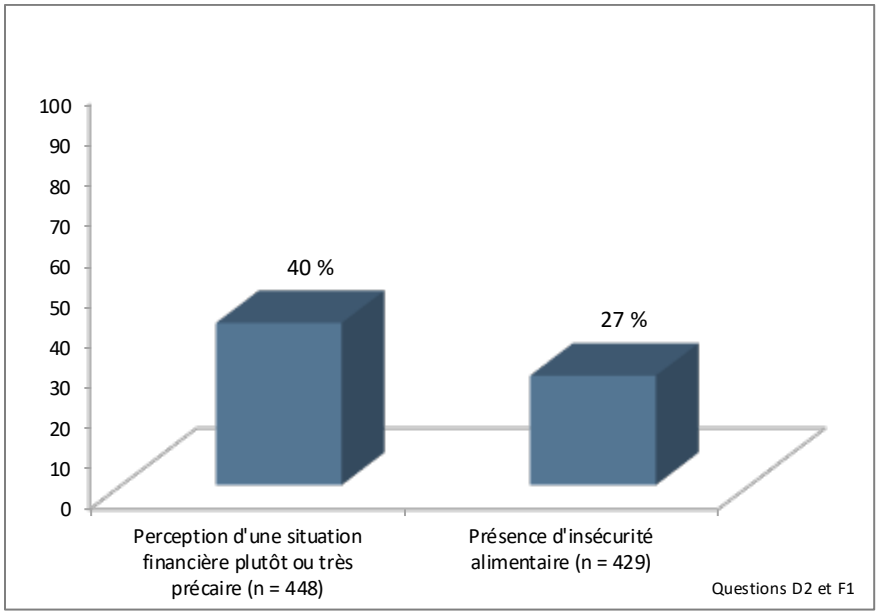
Les étudiants admis conditionnellement participant à cette étude sont globalement plus âgés que ceux du groupe témoin, soit les étudiants ayant une admission régulière au Tremplin DEC. En effet, si 33 % des ÉAC avaient 19 ans ou plus au moment de répondre au questionnaire, cette proportion atteignait 26 % parmi les 556 étudiants admis au Tremplin DEC. À l'inverse, il y a une plus faible proportion d'ÉAC qui était âgés de 16 ou 17 ans (38 % contre 53 % au Tremplin DEC). Certaines caractéristiques sur lesquelles nous insisterons dans les pages qui suivent se distribuent différemment selon l'âge des répondants. Nous en ferons mention lorsque les différences observées seront pertinentes.

1.1.2 Sexe

L'échantillon ne présente pas de différence significative quant à sa répartition selon le sexe, seulement 34 % des 722 répondants étant des hommes. Ici aussi, il faut mentionner que des caractéristiques des ÉAC sont parfois assez différentes selon le sexe et qu'une analyse secondaire des données a été réalisée pour vérifier si elles sont statistiquement significatives.

1.1.3 Situation économique

Figure 2 : Situation financière et insécurité alimentaire



Deux étudiants sur cinq (40 %) jugent leur situation financière comme étant précaire et un peu plus du quart d'entre eux (27 %) souffre d'insécurité alimentaire. Les étudiants admis sous conditions ne diffèrent pas de ceux inscrits au Tremplin DEC au regard de leur précarité financière ou de leur niveau d'insécurité

alimentaire. Toutefois, l'analyse par sous-groupes montre que la situation financière des étudiants plus âgés semble plus précaire que celle des étudiants âgés de 20 ans ou moins (respectivement 63 % et 31 % considèrent leur situation financière précaire).

Fait à souligner, ces proportions étaient beaucoup plus basses dans l'enquête menée en 2010 (Gaudreault et coll., 2013) auprès des étudiants de première année de dix cégeps québécois, peu importe leur programme d'inscription. Près de 21 % vivaient alors de l'insécurité alimentaire et 22 % estimaient leur situation financière précaire; c'est deux fois moins que les 40 % observés ici!

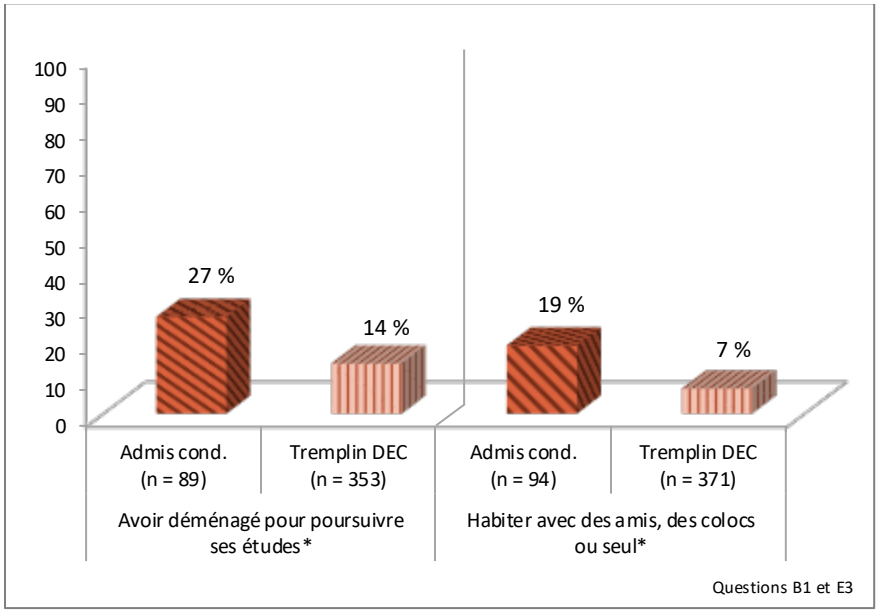
D'après Che et Chen (2001), une situation de faible revenu contribue à l'insécurité alimentaire, notamment lorsque les prestations gouvernementales constituent la source principale de revenu. De plus, tel que l'ont souligné Miningou et ses collaborateurs (2011), la littérature scientifique montre qu'une situation financière précaire chez les étudiants peut agir de façon négative sur leur persévérance aux études postsecondaires.

La plupart des étudiants rencontrés dans les trois groupes de discussion confirment que, selon eux, la proportion d'étudiants admis conditionnellement qui vivent une situation financière précaire est effectivement élevée. Ils croient que cela s'explique par le fait que plusieurs ont dû déménager pour étudier, mais également parce qu'ils proviendraient en grand nombre de familles vivant elles-mêmes de la précarité. D'après les personnes interrogées, les revenus de ces étudiants proviendraient surtout des parents, des prêts et bourses, et d'un emploi. Par ailleurs, même si la majeure partie des étudiants rencontrés ne pouvait pas confirmer la prévalence de l'insécurité alimentaire chez les ÉAC, c'est-à-dire de devoir se priver de manger des aliments nutritifs, variés, ou en quantité suffisante par manque d'argent, quelques-uns ont affirmé que cela était tout à fait représentatif de la réalité. Certains auraient recours à une banque alimentaire pour arriver à s'alimenter convenablement.

Dans le même ordre d'idées, même si une part des enseignants et des professionnels des cégeps interviewés sont étonnés de la proportion d'étudiants vivant avec une situation financière délicate, une autre partie d'entre eux ont constaté ce phénomène dans le cadre de leur travail, surtout chez les étudiants qui sont autonomes financièrement, incluant ceux avec des responsabilités familiales. Notons que quelques personnes interrogées dans les cégeps ont souligné avoir aussi remarqué une telle précarité chez des étudiants vivant chez leurs parents. Quant aux répondants des CFGA, la plupart disent observer cette précarité économique dans le cadre de leur travail auprès de ces jeunes. Certains croyaient toutefois qu'elle était moins présente que la proportion observée dans le cadre de l'enquête auprès des étudiants.

1.1.4 Autonomie résidentielle

Figure 3 : Situation résidentielle des étudiants



* La différence observée entre les deux groupes d'étudiants est statistiquement significative au seuil de 5 %.

Les étudiants admis sans diplôme d'études secondaires au cégep sont plus nombreux à avoir déménagé pour poursuivre leur cheminement scolaire lorsqu'ils sont comparés à ceux titulaires d'un DES inscrits au Tremplin DEC (27 % contre 14 %). Par ailleurs, les étudiants admis au sein d'une formation préuniversitaire ou technique affirment, dans une proportion encore plus grande, qu'ils ont dû déménager pour poursuivre leurs études, comparativement à ceux inscrits au Tremplin DEC (respectivement 48 % et 20 %), notamment parce que le programme technique choisi n'était pas offert dans le cégep le plus près.

Les résultats montrent également que les étudiants admis conditionnellement habitent plus souvent seuls ou avec des amis (en colocation), comparativement à leurs confrères affiliés au programme de Tremplin DEC (19 % comparativement à 7 %). La situation résidentielle des étudiants n'est pas sans conséquence. Ainsi, comme le rappellent Miningou, Vierstraete et Yergeau (2011), le fait de vivre chez leurs parents aide à combler les besoins non scolaires des étudiants et favorise ainsi la persévérance aux études.

Les étudiants rencontrés en groupe expliquent les déménagements plus fréquents ou la colocation accrue par le fait que certains font un retour aux études et sont plus âgés, ou qu'ils vivraient des difficultés familiales, ce qui les aurait poussés à partir. Les raisons du déménagement pour venir étudier au cégep pourraient aussi s'expliquer par le choix du programme d'études ou encore par le fait d'être recruté pour faire partie d'une équipe sportive.

Plusieurs professionnels et enseignants des cégeps ont confirmé, lors des entrevues, que peu d'étudiants inscrits au Tremplin DEC ont eu besoin de déménager pour étudier. Par ailleurs, quelques répondants représentant les CFGA font remarquer que cet indicateur est important, puisque les conditions de réussite seraient plus gagnantes chez ceux qui peuvent rester chez leurs parents pendant leurs études.

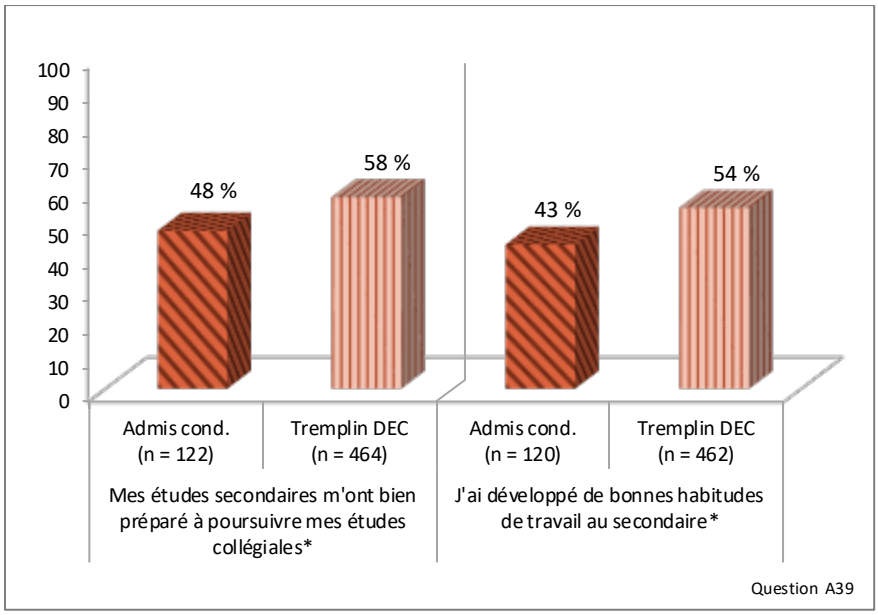
1.2 Cheminement scolaire

L'augmentation des exigences requises à l'enseignement collégial peut être particulièrement déstabilisante pour les étudiants dont le bagage culturel, intellectuel, cognitif ou méthodologique acquis durant le secondaire n'est pas suffisant (Bourque et coll., 2010). Il est généralement admis que la réussite au secondaire est un bon prédicteur de la réussite au collège (Terrill, 1988; Lévesque et Pageau, 1990; Larose et Roy, 1992) et d'une transition secondaire-collégial plus harmonieuse (Ducharme, 2012). Voyons maintenant comment les ÉAC perçoivent leur niveau de préparation.

1.2.1 Préparation aux études collégiales

L'enquête par questionnaire révèle que les ÉAC sont moins nombreux (48 %) à se sentir bien préparés pour affronter les études collégiales, comparativement au groupe d'étudiants inscrits au cheminement Tremplin DEC (58 %). Ceux admis sans DES considèrent également moins souvent avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire (43 %, comparativement à 54 % des étudiants inscrits au Tremplin DEC). L'enquête montre aussi que le manque de préparation se présente de façon encore plus prégnante chez les étudiants de 21 ans et plus, alors qu'ils sont proportionnellement moins nombreux à considérer avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire (18 %, comparativement à 49 % chez les moins de 21 ans).

Figure 4 : Préparation en vue des études collégiales durant le secondaire



* La différence observée entre les deux groupes d'étudiants est statistiquement significative au seuil de 5 %.

Lors d'une enquête similaire menée auprès de la première cohorte d'étudiants collégiaux issus du renouveau pédagogique en 2010, tous programmes confondus, les répondants sondés (n = 3 631) s'estimaient mieux outillés à la sortie du secondaire. Plus précisément, 64 % d'entre eux considéraient

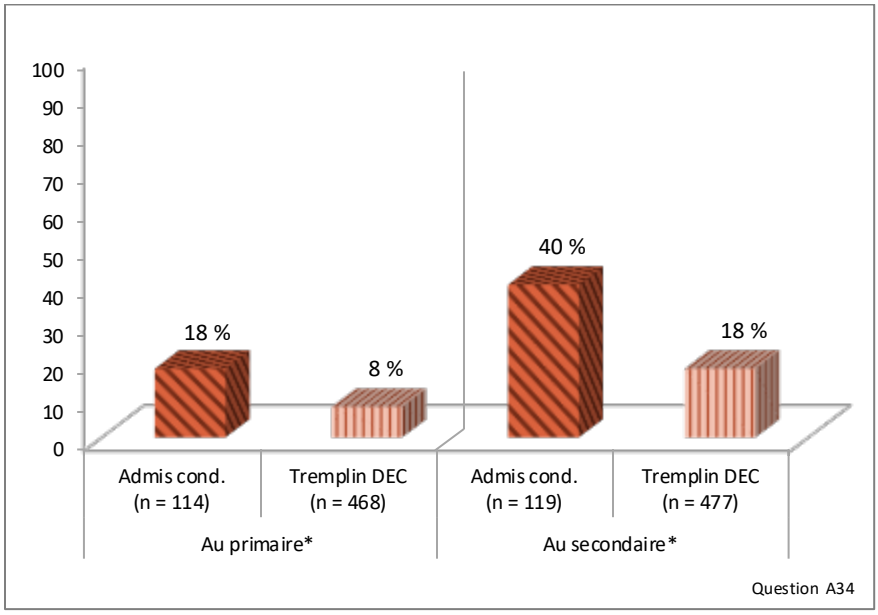
que leurs études au secondaire les avaient bien préparés, alors que 56 % étaient d'avis qu'ils avaient développé de bonnes habitudes de travail (Gaudreault et coll., 2014).

Quelques professionnels et enseignants des cégeps tiennent pour acquis que les ÉAC sont plus faibles d'un point de vue scolaire; ils ne se montrent donc pas surpris qu'ils se sentent moins préparés et qu'ils aient de moins bonnes habitudes de travail. Dans le même ordre d'idées, certains répondants ont souligné qu'ils pensaient que les ÉAC se sentiraient encore moins bien préparés pour les études collégiales que les proportions rapportées. Les entretiens réalisés mettent en lumière une différence significative en termes de préparation aux études collégiales entre les deux groupes à l'étude. L'analyse détaillée des entretiens ne permet pas, cependant, de préciser si les gens pensaient spécifiquement aux ÉAC en énonçant ce constat ou si leurs propos englobaient également les étudiants inscrits au Tremplin DEC.

La plupart des étudiants rencontrés lors des *groupes de discussion* croient, quant à eux, que le manque de motivation et de maturité au secondaire pourrait expliquer le fait qu'une proportion importante des étudiants admis conditionnellement se sentent mal préparés pour les études collégiales. Certains font toutefois remarquer qu'une part d'entre eux était plutôt bien préparée, que cela peut donc être une question d'efforts et d'implication. Le défi pour eux semble résider plus dans l'organisation et les habitudes de travail, souvent peu développées au cours des études secondaires, que dans le niveau de difficulté des cours. Ils croient qu'un cours mettant l'accent sur les stratégies d'apprentissage, généralement réservé aux étudiants de Tremplin DEC, serait utile en ce sens.

1.2.2 Redoublement au primaire et au secondaire

Figure 5 : Redoublement au primaire et au secondaire



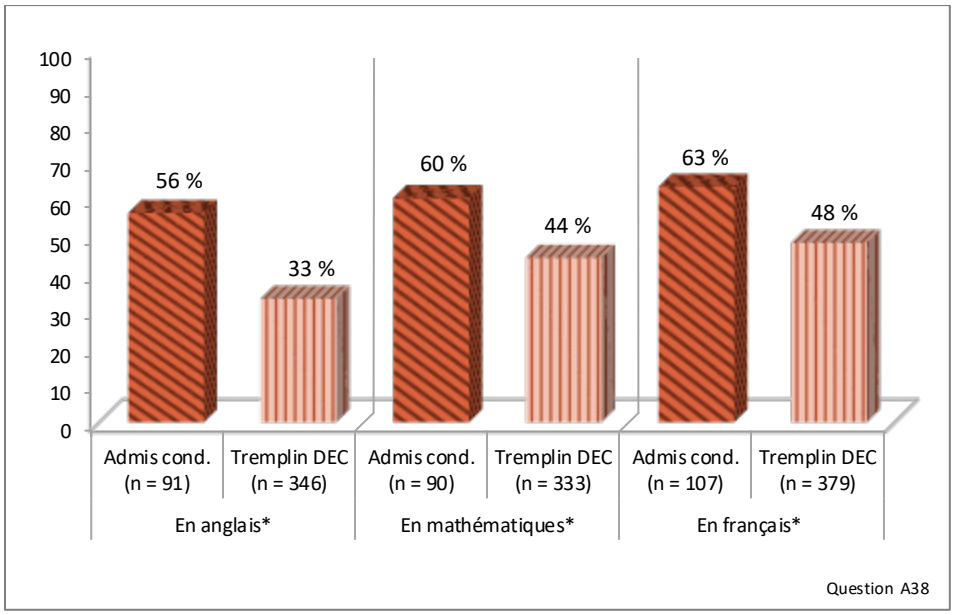
* La différence observée entre les deux groupes d'étudiants est statistiquement significative au seuil de 5 %.

La question du redoublement au primaire ou au secondaire touche particulièrement les étudiants admis sous conditions : 18 % d'entre eux ont repris une année au primaire, alors que cette proportion s'établit à 40 % pour le secondaire. On remarque que les prévalences observées chez les ÉAC sont deux fois plus élevées que chez les étudiants de Tremplin DEC. Ces constats sont préoccupants, puisqu'il semble, comme le présentent Lapointe, Bader et Therriault (2011), que le redoublement scolaire puisse engendrer divers effets négatifs, que ce soit en matière de confiance en soi, de motivation scolaire, du rapport aux apprentissages ou encore de résultats scolaires, et ce, particulièrement chez les garçons.

De l'avis de quelques professionnels et des enseignants des cégeps interrogés, la proportion de redoublement est jugée élevée, mais peu surprenante, considérant les unités en moins ou le cheminement choisi (Tremplin DEC). Pour d'autres, cet indicateur cacherait une difficulté précise, voire un trouble d'apprentissage. Quant aux répondants des CFGA, ils se sont montrés plus ou moins surpris des proportions de redoublement, voyant dans ces données une explication partielle des difficultés actuelles de ces étudiants.

1.2.3 Difficultés à réussir ses cours

Figure 6 : Avoir assez ou beaucoup de difficultés dans certains cours au secondaire



* La différence observée entre les deux groupes d'étudiants est statistiquement significative au seuil de 5 %.

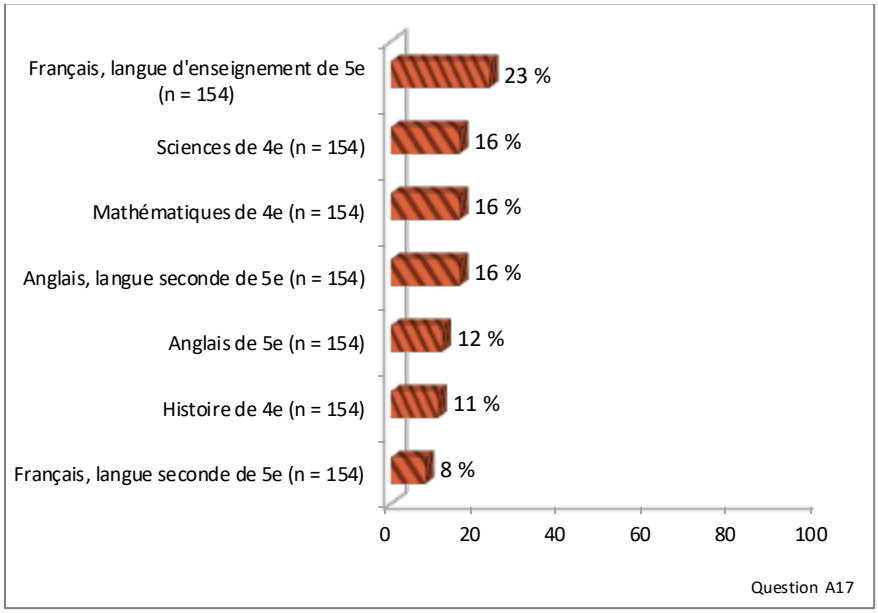
Lorsqu'ils étaient au secondaire, les étudiants admis sous conditions disent avoir éprouvé plus de difficultés que ceux faisant partie du groupe témoin, et ce, pour toutes les matières inventoriées. Les disciplines les plus épineuses pour les étudiants admis conditionnellement et pour ceux inscrits au Tremplin DEC sont, dans l'ordre, le français (63 % contre 48 %), les mathématiques (60 % contre 44 %) et l'anglais (56 % contre 33 %). Toutefois, une distinction peut être faite ici selon le sexe (données non présentées). Ainsi, l'anglais au secondaire a donné plus de fil à retordre aux filles (66 %, comparativement à 33 % pour les garçons), alors que le français a causé davantage de soucis aux garçons (81 %, comparativement à 55 % pour les filles). Nos analyses secondaires ont également démontré que des différences se présentent selon l'âge, alors que les étudiants plus jeunes

sont plus nombreux à déclarer avoir eu de la difficulté à réussir en français lors de leur dernière année au secondaire (70 %, comparativement à 33 % pour les 21 ans et plus). C'est également le cas en français pour les étudiants ayant reçu un diagnostic (85 %, comparativement à 55 % chez ceux sans diagnostic).

Ces données font état de la perception des difficultés vécues au secondaire d'après les étudiants. Il est intéressant de remarquer que ce constat diffère quelque peu lorsque l'on demande aux étudiants quel est le cours pour lequel les unités manquaient afin d'obtenir un diplôme d'études secondaires. En effet, si le cours de français de cinquième secondaire est celui qui manque au plus grand nombre d'ÉAC (23 %), il appert que les unités de sciences de quatrième secondaire manquent dans une proportion identique à ce qui est observé pour les unités associées à la réussite du cours de mathématiques de quatrième secondaire ou pour les unités du cours d'anglais, langue seconde (16 %).

1.2.4 Matières associées aux unités manquantes

Figure 7 : Matières des unités manquantes[1] du secondaire les plus fréquentes chez les étudiants admis conditionnellement



[1] Un même étudiant peut avoir des unités manquantes dans plus d'une matière.

Des nuances selon le sexe peuvent être apportées ici, alors que les garçons déclarent plus souvent que les filles le français de cinquième secondaire comme unités manquantes lors de l'inscription au cégep (respectivement 49 % et 11 %). Les filles, quant à elles, sont plus nombreuses, en proportion, à devoir terminer des unités d'anglais, langue seconde (20 %, comparativement à 6 % pour les garçons). Par ailleurs, les étudiants qui sont âgés de 21 ans ou plus affirment plus souvent devoir compléter leurs unités manquantes en sciences de quatrième secondaire (29 %, comparativement à 13 % pour les moins de 21 ans).

Mais, pouvons-nous affirmer que le fait que les unités manquantes soient dans une matière précise aura plus d'incidences sur la réussite des études collégiales? Autrement dit, est-ce que le fait de ne pas avoir obtenu les unités associées au cours de français de cinquième secondaire, par exemple, a plus de répercussions sur le parcours collégial

que le fait de ne pas avoir obtenu les unités associées au cours de mathématiques de quatrième secondaire ou d'anglais de cinquième secondaire? Nous ne disposons malheureusement pas des données nécessaires pour répondre directement à cette question parce que nous n'avons pas suivi les ÉAC jusqu'à la fin de leurs études collégiales. Il faudrait une étude longitudinale pour vérifier cette hypothèse, qui est fréquemment entendue dans le milieu collégial. En revanche, nous avons pu vérifier[6] si les unités manquantes d'un cours précis ont les mêmes conséquences sur l'intégration ou sur le niveau d'engagement des étudiants que si c'était les unités associées à un autre cours qui manquaient, et ce, malgré le nombre limité de participants à l'enquête.

Tableau 3 : Matières des unités manquantes significativement associées au niveau d'intégration et d'engagement scolaire des ÉAC telles qu'elles ont été ciblées par des analyses discriminantes

Matières	Manifestations de désengagement scolaire comportemental	Choc culturel à l'entrée au collège	Adaptation à la charge de travail aux études collégiales
Histoire de 4e secondaire			
Mathématiques de 4e secondaire	X		
Sciences de 4e secondaire			
Français, langue d'enseignement de 5e secondaire			X
Anglais, langue d'enseignement de 5e secondaire			
Français, langue seconde de 5e secondaire			X
Anglais, langue seconde de 5e secondaire			

Les résultats démontrent que les unités manquantes, lorsqu'elles sont associées au français, langue d'enseignement ou langue seconde, en cinquième secondaire, engendrent plus de difficultés quant à l'adaptation des étudiants à la charge de travail inhérente aux études collégiales. Cependant, ne pas avoir réussi son cours de français n'est pas un facteur associé à l'engagement scolaire comportemental, phénomène pour lequel il semble n'y avoir que le cours de mathématiques de quatrième secondaire qui y soit associé. Enfin, selon ces analyses, aucun cours n'est significativement associé à notre indicateur mesurant le choc culturel à l'entrée aux études collégiales. Donc, ces résultats nous amènent à conclure que le fait d'avoir à refaire le cours de français pour remplir leurs conditions d'admission est effectivement un facteur de risque relatif à l'intégration des étudiants admis conditionnellement. Il est aussi démontré que le fait de ne pas avoir réussi le cours de mathématiques de quatrième secondaire a aussi de l'importance quant à leur engagement scolaire. Il faut dire, toutefois, que plusieurs des étudiants qui sont dans cette dernière situation ont déjà eu le loisir de reprendre ce cours lorsqu'ils étaient en cinquième secondaire. D'autres accusent un retard en mathématiques qui remonte encore plus loin dans leur parcours d'études au secondaire, parce qu'ils ont redoublé un cours de mathématiques du premier cycle du secondaire. Dans tous les cas, il faut conclure que ces étudiants ont des difficultés marquées en mathématiques et que ces difficultés sont associées à un faible niveau d'engagement dans leurs études collégiales.

[6] Trois analyses discriminantes ont été conduites à cet effet. Les résultats complets sont présentés au tableau D.1 de l'annexe 6.

1.3 Limites physiques et psychologiques

1.3.1 Capacité de concentration

Dans l'ensemble, 63 % des répondants jugent qu'ils sont facilement et souvent distraits. Les étudiants admis conditionnellement doivent faire des efforts significativement plus importants pour organiser leurs idées à l'écrit lorsqu'ils sont comparés à leurs pairs inscrits au Tremplin DEC (54 % contre 33 %).

Les observations des étudiants interviewés correspondent aux données d'enquête par questionnaire à cet égard. C'est le cas pour la difficulté à organiser les idées afin de les mettre par écrit, qui toucherait un ÉAC sur deux. Si certains n'ont pas remarqué de problème en ce sens, plusieurs croient qu'il existe bel et bien, notamment chez ceux qui avaient un « plan d'intervention » au secondaire. Pour la difficulté à se concentrer, plusieurs des étudiants interrogés ont observé ce phénomène. En effet, selon eux, rester concentré pendant les cours est une réelle difficulté pour les ÉAC. Le téléphone est ciblé comme un objet de distraction en classe, mais ils croient également que d'autres facteurs plus motivationnels peuvent expliquer le manque de concentration, par exemple l'indécision vocationnelle. Malgré ces constats, les étudiants rencontrés ne croient pas qu'il serait pertinent d'offrir de l'aide précise pour développer l'aptitude à se concentrer.

La plupart des professionnels et des enseignants des cégeps ne sont pas surpris de ces constats. De l'avis de certains d'entre eux, la difficulté à organiser les idées pour les mettre par écrit s'expliquerait par les écueils rencontrés en français. Le personnel des CFGA interrogé affirme également avoir remarqué ces difficultés des ÉAC, que ce soit pour l'organisation de leurs idées ou pour la tendance à la distraction.

1.3.2 Diagnostic d'un handicap

À la question *Est-ce qu'un professionnel t'a déjà diagnostiqué un handicap, une maladie ou un trouble nécessitant l'utilisation d'outils ou des services adaptés?*, les deux groupes d'étudiants interrogés ne se distinguent pas. Les trois quarts d'entre eux ont répondu par la négative. Ce sont donc 22 % des étudiants sondés qui perçoivent avoir besoin d'outils ou de services en raison du diagnostic reçu, alors que 2 % affirment être en attente d'une évaluation.

Cette proportion est cinq fois plus élevée que les 4 % observés lors d'une étude (Gaudreault et coll., 2014) menée en 2010 auprès de 3 631 nouveaux inscrits, tous programmes confondus. C'est aussi deux fois plus élevé que ce qui a été observé en 2016 auprès des collégiens dans le *Sondage provincial sur les étudiants des cégeps* fait par la Fédération des cégeps (Gaudreault et Normandeau, 2018). Les étudiants indécis quant à leur choix de carrière sont, par ailleurs, plus nombreux à mentionner qu'ils ont reçu un diagnostic d'un trouble, d'une maladie ou d'un handicap (42 %, comparativement à 16 % chez les étudiants dits décidés).

Fait à noter, la Fédération des cégeps (2015) a mis en lumière une hausse importante du nombre de cégépiens aux prises avec un déficit d'attention, un trouble d'apprentissage, des problèmes de santé mentale ou un handicap physique observée entre 2007 et 2014 (1 303 à 11 618 étudiants). Après quoi, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur annonçait un investissement de 10 millions de dollars afin que les enseignants développent des stratégies d'accompagnement mieux adaptées aux besoins de ces étudiants.

À la surprise de plusieurs professionnels et enseignants des CFGA interrogés, la proportion d'ÉAC présentant un diagnostic est moins grande que ce qu'ils croyaient. Quelques-uns font d'ailleurs remarquer qu'ils observent une augmentation constante de la proportion d'étudiants en situation de handicap au sein de leur établissement. Chez les répondants des cégeps, les résultats de l'enquête ne surprennent guère; plusieurs considèrent que cela correspond à leurs observations. Selon certains, parmi les ÉAC, cette proportion serait tout de même plus élevée que dans l'ensemble du réseau. D'autres soulignent également avoir remarqué que les étudiants en situation de handicap représentent un groupe qui croît rapidement.

1.3.3 Estime de soi globale et détresse psychologique

La proportion d'étudiants présentant des caractéristiques psychologiques défavorables est semblable chez les deux groupes d'étudiants à l'étude, autant pour l'estime de soi globale que pour la détresse psychologique. Ce sont ainsi 30 % des étudiants, les deux groupes confondus, qui présentent une faible estime de soi globale (Rosenberg, 1995). La même proportion, soit 30 % des étudiants interrogés, présentait des signes de détresse psychologique élevée lors de l'enquête (Pica et coll., 2013; Ilfeld, 1976). La faible estime de soi et la détresse psychologique touchent avec plus d'intensité les étudiants qui ont reçu un diagnostic (respectivement 55 % contre 21 % pour la détresse psychologique élevée; et 43 % contre 20 % pour la faible estime de soi globale). Les étudiants indécis au regard de leur projet professionnel présentent également une plus faible estime d'eux-mêmes, comparativement à ceux qui ont une idée précise de leur futur emploi (respectivement 44 % et 18 %).

Quelques-uns des professionnels et des enseignants des cégeps interrogés se montrent surpris et inquiets de la proportion de détresse psychologique jugée élevée, alors que d'autres considèrent la proportion réaliste. Selon eux, plusieurs étudiants admis conditionnellement sont dirigés vers des professionnels, tellement que les ressources ont du mal à suffire. Chez les personnes interrogées dans les CFGA, certains ont fait part de leur surprise et de leurs inquiétudes devant la prévalence de la détresse psychologique. Ceux-ci croient que cette détresse peut s'expliquer par la situation stressante que représente le projet d'études.

1.4 Que retenir de toutes ces informations

Il appert que les étudiants admis sous conditions et les étudiants inscrits au Tremplin DEC sont semblables à plusieurs égards, mais les particularités suivantes, propres aux ÉAC, méritent d'être rappelées :

- Ils sont plus âgés;
- Ils sont plus nombreux à avoir déménagé pour étudier au cégep et ils vivent moins souvent dans le domicile familial;
- Leur niveau de préparation durant le secondaire est jugé plus faible, notamment en ce qui a trait aux habitudes de travail;
- Ils ont rencontré davantage de difficultés dans leurs cours d'anglais, de mathématiques et de français au secondaire;
- Ils ont plus fréquemment vécu le redoublement au primaire et au secondaire.

Par ailleurs, si les ÉAC et les étudiants du groupe témoin, soit les étudiants inscrits au Tremplin DEC, se ressemblent beaucoup, il ne faut pas nécessairement en conclure qu'aucun ajustement n'est nécessaire pour bien les seconder. Il faut plutôt se demander pourquoi les ÉAC qui ne sont pas inscrits au Tremplin DEC ne pourraient pas bénéficier des mêmes cours d'appoint, du même soutien personnalisé, bref, de la même attention que ces derniers, puisque leurs caractéristiques socioéconomiques, leurs antécédents scolaires et leur vécu psychoaffectif peuvent, au mieux, être qualifiés de comparables à ceux qui sont inscrits au Tremplin DEC.

Il importe enfin de relever les distinctions au sein même des étudiants admis sous conditions, puisqu'une analyse plus approfondie de certaines caractéristiques (le sexe, l'âge ainsi que le fait d'avoir reçu un diagnostic, d'être inscrit dans un programme précis préuniversitaire ou technique, et de faire preuve d'indécision quant à son choix vocationnel) a fait ressortir des éléments dignes de mention[7]. Retenons ici qu'ils ne constituent pas un groupe homogène.

Les caractéristiques des ÉAC, dont nous venons de faire ici mention, ont inspiré des recommandations aux professionnels, aux enseignants et aux membres du comité-conseil constitué pour superviser le déroulement de cette recherche. Les étudiants eux-mêmes ont aussi participé à la recherche de solutions à certaines situations pouvant limiter leur intégration, leur engagement et leur réussite. Toutes ces recommandations ont été soupesées au fil des rencontres du comité-conseil ou lors des activités de transfert déjà réalisées. Le fruit de cette réflexion itérative est rapporté à la conclusion du présent ouvrage. Quiconque aurait à cœur d'améliorer les services offerts aux ÉAC et, dans une certaine mesure, aux étudiants inscrits au Tremplin DEC, devrait y trouver matière à inspiration.

Les deux prochains chapitres permettront maintenant de mettre en lumière des enjeux primordiaux de la persévérance et de la réussite des étudiants admis conditionnellement, soit leur intégration dans le collège choisi et leur niveau d'engagement scolaire.

[7] Toutes n'ont pas été répétées ici. Le lecteur intéressé pourra consulter les pages 55 et 56 du portrait des ÉAC publié en 2017 (https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait_EAC_TremplinDEC_Automne2015_Final.pdf).

CHAPITRE 2

Les défis de l'intégration scolaire des étudiants admis conditionnellement au collège : les comprendre et les relever

Pour relever les défis posés par l'intégration harmonieuse des étudiants admis aux études collégiales sans avoir terminé leurs études secondaires, il ne suffit pas de les avoir décrits comme nous venons de le faire. Pour évaluer l'**intégration scolaire** des étudiants, il importe notamment de tenir compte de la perception qu'ils entretiennent vis-à-vis de leur niveau de préparation aux études collégiales développé durant le secondaire. Le sentiment d'être compétent pour apprendre a une profonde influence sur les projections et les conduites des individus en situation d'apprentissage. Plus précisément, ce sentiment de compétence renvoie à l'évaluation, par l'étudiant, de ses habiletés et de ses capacités à réussir ses études (Chouinard et coll., 2010). Les apprenants qui entretiennent un sentiment de compétence élevé ont tendance à s'engager plus à fond dans leurs tâches scolaires et à mieux réussir (Ali et McWhirter, 2006; Bouffard et Vezeau, 1998; Pajares et Graham, 1999; Wigfield et coll., 2006). En effet, Bouffard et Vezeau (2009) font remarquer que nombre d'enquêtes réalisées par la communauté scientifique démontrent qu'une faible perception de leurs compétences peut avoir de nombreuses conséquences négatives chez les étudiants. Cela peut affecter le rendement à court terme, mais également le développement intellectuel à plus long terme, en affectant le choix de carrière, la persévérance et la réussite.

En plus de l'intégration scolaire, Larose et Roy (1993) retiennent deux autres dimensions pour apprécier le niveau d'intégration aux études postsecondaires, soit l'**intégration sociale** et l'**intégration institutionnelle**. D'une part, l'intégration sociale se compose des relations d'amitié et des autres liens socioaffectifs développés (Audet, 2008). Pascarella et Terenzini (2005) rapportent que les interactions entre les pairs et le personnel enseignant contribuent au développement intellectuel et personnel des étudiants. L'intégration sociale représenterait, en outre, une importante source d'influence pour l'apprentissage. D'autre part, l'intégration institutionnelle concerne l'utilisation des divers services offerts. L'utilisation de certains services complémentaires destinés aux étudiants est également un indicateur d'une intégration réussie à l'enseignement collégial (Larose et Roy, 1993). L'affiliation à un contexte de formation constitue le premier espace pour apprendre le métier d'étudiant (Sirota, 1993; Coulon, 1997). Pour faciliter l'apprentissage du métier d'étudiant, les collèges mettent à la disposition des cégépiens plusieurs services destinés à favoriser leur réussite scolaire et personnelle.

Tremblay et ses collaborateurs (2006) ajoutent la **dimension vocationnelle de l'intégration**. Du point de vue de l'information scolaire, les renseignements fournis durant le secondaire peuvent influencer la manière dont l'étudiant perçoit les études postsecondaires ainsi que ses attentes quant au niveau des aptitudes à acquérir pour répondre à la demande de l'enseignement supérieur (Alexitch, Kobussen et Stookey, 2004). Une bonne partie des jeunes Québécois qui entament des études postsecondaires sont indécis quant à leur choix de programme d'études (Gaudreault et coll., 2011; Picard, Boutin et Skakni, 2010), sans compter les nombreuses réorientations en cours de cheminement (Falardeau, 1992; Veillette et coll., 2007). Par la force des choses, l'organisation des études postsecondaires requiert de l'étudiant un « savoir-gérer » sa carrière scolaire complexe (Duru-Bellat et Van Zanten, 2007; Sirota, 1993).

Afin de tracer un portrait de l'intégration aux études des ÉAC à l'enseignement collégial, nous avons ciblé plusieurs indicateurs. Dans ce chapitre, pour évaluer leur *intégration scolaire*, il sera question d'**adaptation aux études collégiales** (adaptation à l'approche pédagogique, à la charge de travail et au double horaire), de la **perception des habiletés cognitives** et de la **réussite des cours** au CFGA et au cégep (difficultés à réussir des cours, proportion de cours en voie de réussite au cégep, raisons d'éprouver des difficultés au cégep et obstacles à la réussite).

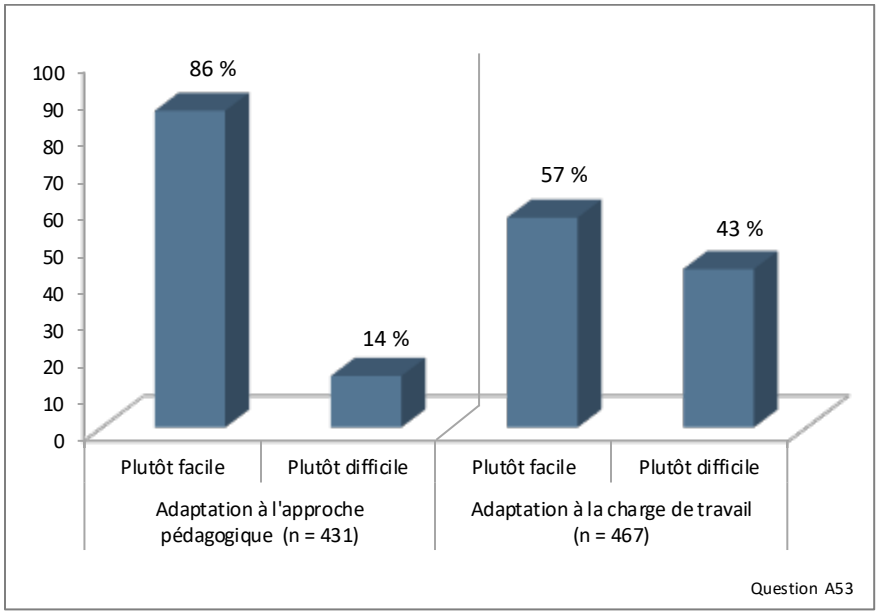
Ensuite, en lien avec *l'intégration institutionnelle*, seront présentés les **services ou les mesures d'aide à la réussite** (mesures utilisées et souhaitées), puis les **besoins en services adaptés** (avec ou sans accès) et **en français** ciblés

par les étudiants. Enfin, pour tenir compte de l'*intégration sociale*, deux indicateurs mesureront la **perception des liens socioaffectifs à l'école** (pratiques d'enseignement jugées efficaces et soutien des pairs).

2.1 Adaptation aux études collégiales

D'entrée de jeu, il importe de souligner que l'adaptation à l'approche pédagogique est mieux vécue que l'adaptation à la charge de travail pour les étudiants interrogés.

Figure 8 : Adaptation aux études collégiales



L'adaptation à l'approche pédagogique est qualifiée de plutôt facile pour la grande majorité des répondants (86 %) et plutôt difficile pour les autres (14 %). La charge de travail d'une session collégiale ressort comme étant une difficulté d'adaptation pour plusieurs étudiants sondés, nonobstant leur statut d'admission (avec ou sans conditions), alors que près de la moitié d'entre eux (43 %) allègue avoir de la difficulté à s'y adapter.

Il faut se réjouir en constatant qu'il n'y a pas davantage d'ÉAC présentant des difficultés d'adaptation à leur début aux études postsecondaires malgré le fait qu'ils doivent composer avec des cours à compléter dans un CFGA. Une partie des étudiants ayant participé aux groupes de discussion se sont d'ailleurs montrés agréablement surpris de l'adaptation des étudiants aux études collégiales.

Pour les professionnels et les enseignants des cégeps interrogés, la proportion d'étudiants qui trouve l'adaptation à la charge de travail facile au cégep est surprenante pour certains, alors que pour d'autres, elle correspond aux observations. Chez ceux qui se sont montrés surpris, des pistes d'explications ont été proposées, comme le fait que les évaluations de session sont peut-être arrivées après la réalisation du

questionnaire, ou encore que les étudiants qui ont décroché en raison de la charge de travail n'ont pas pu répondre au questionnaire.

Les travaux de Deniger et coll. (2014) montrent que le passage à l'enseignement collégial se fait plus négativement sur le plan scolaire (comprendre les consignes, maîtriser le niveau d'exigences, planifier son travail, etc.) que sur le plan social. D'après ces auteurs, il serait nécessaire de réaliser des interventions précoces pour faciliter la transition entre l'école secondaire et l'ordre collégial, un peu à la manière du passage primaire-secondaire.

2.2 Adaptation au double horaire

Bien que plus de la moitié des étudiants admis sous conditions (55 %) considère qu'il n'est pas ardu de concilier l'horaire du cégep avec celui du centre de formation générale des adultes, la conciliation du double horaire s'avère un enjeu pour deux ÉAC sur cinq (41 %). Soulignons également que 4 % des étudiants n'ont pas eu à concilier leurs horaires avec ces deux lieux d'études. D'une part, plusieurs cégeps offrent des cours de mise à niveau pour ceux qui doivent compléter les unités manquantes à leur DES. D'autre part, certains étudiants interrogés ont affirmé avoir complété leurs unités l'été précédant le début des cours collégiaux.

Plusieurs professionnels et enseignants des cégeps ont remarqué la difficulté qu'éprouvent les ÉAC à s'adapter aux deux horaires. Ainsi, certains relatent que cette conciliation demande de l'adaptation et de l'organisation, en plus du fait que les deux établissements présentent des niveaux d'exigences différents. Par ailleurs, d'autres intervenants ont parlé du fait que plusieurs ÉAC feraient leurs cours de formation générale des adultes (FGA) par correspondance, ce qui ne donnerait pas de bons résultats, notamment en raison de problèmes de gestion des priorités. Enfin, quelques-unes des personnes interrogées se sont montrées surprises de l'ampleur de cette difficulté. Du côté des personnes interrogées dans les CFGA, certaines constatent que, lorsqu'il y a plus de deux ou trois unités manquantes, la conciliation des deux horaires s'avère plus difficile.

L'entrevue de groupe auprès des ÉAC les amenait à préciser leurs perceptions sur un des aspects liés au fait de fréquenter deux établissements scolaires différents. En effet, nous les avons questionnés au sujet de la communication entre les intervenants des deux écoles fréquentées (cégep et CFGA). Or, il est apparu que de l'avis des étudiants, il n'y aurait aucune communication entre les deux établissements. Pourtant, la conciliation des horaires entre les deux établissements fréquentés leur apparaissait être un élément très facilitant. Quelques étudiants ont mentionné le fait que leur CFGA exigeait qu'ils soient présents dans ce centre une journée complète, ce qui n'est pas facile à concilier avec leur horaire du cégep. Ils préféreraient pouvoir terminer leurs cours du secondaire en leur réservant des plages horaires d'une demi-journée.

Un participant faisant partie d'une équipe sportive d'élite a témoigné qu'il bénéficie d'une grande concertation entre son établissement collégial et le CFGA fréquenté, puisque la personne responsable de l'équipe en question cherche à s'assurer que celui-ci fréquente assidument le CFGA. Cet étudiant disait qu'il appréciait cette initiative, car il n'avait pas à demander lui-même des ajustements lorsque des conflits d'horaires survenaient. Les autres participants du groupe de discussion le trouvaient bien chanceux de pouvoir bénéficier d'un tel suivi.

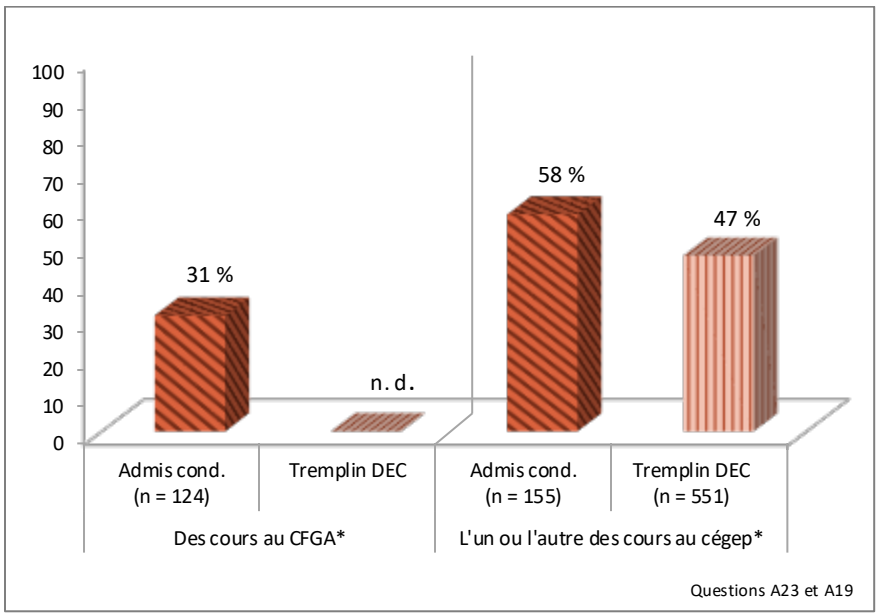
2.3 Perception des habiletés cognitives

Près de la moitié (47 %) des cégépiens ayant pris part à l'enquête estime qu'elle possède de faibles habiletés cognitives (perception de sa facilité d'apprentissage, de ses capacités intellectuelles et de ses résultats scolaires), et ce, tant chez les ÉAC que chez ceux inscrits au Tremplin DEC. Dans l'enquête de 2010 réalisée auprès de dix collèges, tous programmes confondus, cette proportion s'établissait à 33 % (Gaudreault et coll., 2013). Cette faible confiance en leurs habiletés cognitives est particulièrement marquée chez les étudiants âgés de 20 ans ou moins (57 % les perçoivent comme faibles, alors que la proportion est de 28 % chez les étudiants de 21 ans ou plus).

Pour la quasi-totalité des professionnels et des enseignants des cégeps, il y a effectivement beaucoup d'ÉAC aux prises avec une perception négative de leurs habiletés cognitives. Certains disent avoir remarqué que les étudiants tendent à associer leurs résultats scolaires à leur personne (valeur et niveau d'intelligence) plutôt qu'aux autres facteurs pouvant influencer leurs résultats (stratégies d'apprentissage, intérêt pour les études, influence de la famille, etc.). En effet, les stratégies d'évitement ont parfois un effet secondaire positif : elles préservent l'estime de soi… Au sein du personnel des CFGA, quelques-unes des personnes interrogées ont constaté qu'un étudiant qui n'a jamais eu d'encouragements et qui vit constamment des difficultés doutera presque automatiquement de ses habiletés.

2.4 Réussite des cours

Figure 9 : Difficulté à réussir des cours au CFGA ou au cégep

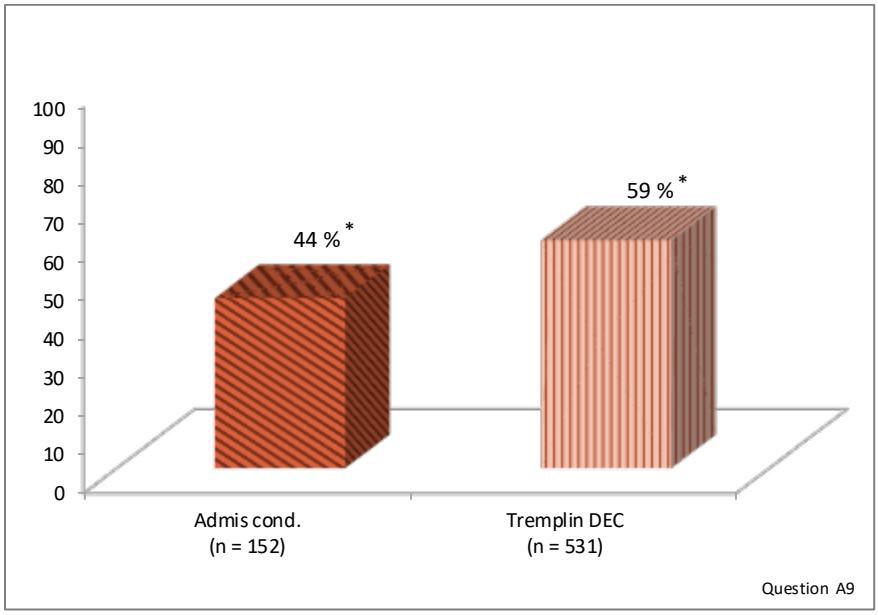


* La différence observée entre les deux groupes d'étudiants est statistiquement significative au seuil de 5 %.

Près du tiers des étudiants admis conditionnellement (31 %) connait des difficultés dans les cours suivis concurremment dans un centre de formation générale des adultes. Les difficultés dans les cours au cégep sont encore plus prégnantes pour les étudiants admis conditionnellement. En effet, 58 % d'entre eux y font face, comparativement à 47 % des étudiants inscrits au Tremplin DEC. L'analyse des sous-groupes montre, par ailleurs, que les étudiants plus jeunes (moins de 21 ans) ont plus de difficulté que ceux plus âgés à réussir l'un ou l'autre de leurs cours au cégep. Ils sont respectivement 64 % et 33 % à éprouver des difficultés en ce sens. C'est également le cas pour les étudiants indécis quant à leur choix de carrière, qui sont plus enclins à éprouver des difficultés dans l'un ou l'autre de leurs cours (69 %, comparativement à 42 % pour les étudiants décidés).

Pour certains intervenants interviewés dans les CFGA, la difficulté à réussir au cégep n'est pas surprenante en raison du niveau de difficulté qui y est plus élevé. Il a également été soulevé que fréquenter les deux établissements en même temps représente beaucoup de travail, ce qui peut nuire aux possibilités de réussite. Par ailleurs, la plupart des personnes interrogées dans les cégeps ne se sont pas montrées particulièrement surprises des difficultés qu'éprouvent les étudiants à réussir leurs cours. Quelques-unes d'entre elles expliquent cette situation par le fait que, pour les ÉAC, il n'est pas évident de concilier les deux ordres d'enseignement. Pour d'autres, les difficultés rencontrées dans les cours du cégep s'expliqueraient par le fait que la priorité irait à l'obtention du DES. Enfin, certaines personnes croient que les ÉAC réussissent mieux au CFGA, car l'enseignement se fait au rythme des étudiants.

Figure 10 : Proportion d'étudiants en voie de réussir plus de 75 % de leurs cours de l'enseignement collégial



* La différence observée entre les deux groupes d'étudiants est statistiquement significative au seuil de 5 %.

De plus, les étudiants admis sous conditions sont moins nombreux à être en voie de réussir plus des trois quarts de leurs cours collégiaux durant leur première session lorsqu'ils sont comparés à ceux inscrits au Tremplin DEC (44 % contre 59 %).

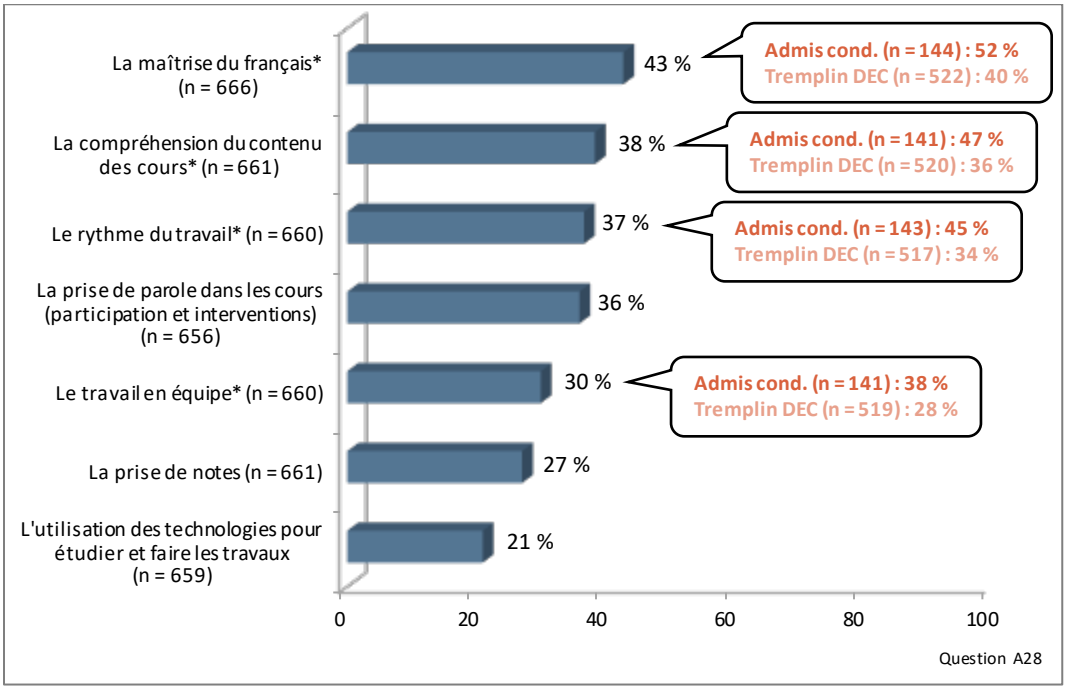
Il est essentiel de se préoccuper de la réussite lors de la première session, puisque, selon Ducharme et Lafleur (2013), la réussite de tous les cours à la première session est un excellent prédicteur de réussite scolaire. En effet, 83 % des étudiants ayant réussi tous leurs cours de première session obtiennent un diplôme deux ans après la durée prévue, contre 37 % de ceux ayant échoué à au moins un cours.

Au dire des étudiants, la difficulté avec la matière est la principale raison d'éprouver des difficultés au cégep (71 %). Par ailleurs, l'analyse par sous-groupes montre que, parmi les raisons d'éprouver des difficultés dans les cours au cégep, le fait d'avoir des problèmes personnels est davantage évoqué par les étudiants qui ont reçu un diagnostic (24 % chez ces derniers et 7 % chez ceux sans diagnostic).

De l'avis de quelques professionnels et enseignants des cégeps interrogés, les difficultés des ÉAC et des étudiants au Tremplin DEC sont souvent liées au manque d'intérêt et au niveau de difficulté dans les cours de formation générale. De plus, selon d'autres répondants, les difficultés résideraient plus dans la façon d'aborder la matière (organisation et préparation) ou dans les habiletés nécessaires (analyser, comprendre, écrire ou argumenter), plutôt que dans les connaissances en tant que telles.

2.5 Obstacles à la réussite

Figure 11 : Obstacles au bon déroulement des études



* La différence observée entre les deux groupes d'étudiants est statistiquement significative au seuil de 5 %.

D'après les résultats de l'enquête par questionnaire, les étudiants admis sous conditions sont proportionnellement plus nombreux à devoir surmonter des obstacles d'ordre scolaire, comparativement à ceux inscrits au Tremplin DEC : la maîtrise du français (52 % contre 40 %), la compréhension du contenu

des cours (47 % contre 36 %), le rythme du travail (45 % contre 34 %) et le travail en équipe (38 % contre 28 %). Par contre, la prise de parole dans les cours (36 %), la prise de notes (27 %) et l'utilisation des technologies pour étudier et faire les travaux (21 %) entravent le bon déroulement des études d'une moindre proportion d'étudiants et ne diffèrent pas entre les deux groupes ayant pris part à l'étude.

Certains sous-groupes d'ÉAC éprouvent plus fréquemment l'un ou l'autre de ces obstacles. Pour les étudiants qui sont rattachés au cheminement du Tremplin DEC, comparativement à ceux inscrits dans un programme régulier, le travail en équipe de même que l'utilisation des technologies pour étudier sont plus souvent perçus comme des obstacles au bon déroulement des études (44 % contre 21 % pour le travail en équipe; 31 % contre 12 % pour l'utilisation des technologies). De plus, le travail en équipe est plus souvent ciblé comme un obstacle au bon déroulement des études pour les jeunes décidés quant à leur choix de carrière (47 % contre 23 % pour les étudiants indécis).

Plusieurs personnes interviewées dans les cégeps ont souligné, quant à elles, à la vue des résultats, qu'étant donné que la maîtrise du français englobe des compétences transversales (compréhension de textes, analyse, écriture et prise de parole), les difficultés se transposent dans les matières qui sous-tendent de telles compétences (français, philosophie, cours liés aux sciences humaines et sociales, etc.).

Pour les besoins de soutien en français, les étudiants rencontrés confirment, pour la plupart, qu'ils sont présents, mais ressentis par les étudiants en général, pas uniquement par les ÉAC. Ils confirment aussi que le besoin d'une plus grande adaptation au rythme de travail de chacun serait souhaitable.

2.6 Services ou mesures d'aide à la réussite

2.6.1 Mesures utilisées

Sans surprise, l'aide pédagogique individuelle est une ressource largement consultée par les étudiants de l'échantillon (65 %). Les étudiants qui ont obtenu le diagnostic d'un trouble, d'une maladie ou d'un handicap sont encore plus nombreux à consulter ce service (91 %). Les rencontres avec le conseiller en orientation se font plus rares pour les étudiants admis sous conditions (26 %) que pour ceux inscrits au Tremplin DEC (36 %). Les services en lien avec le soutien psychologique ont été utilisés par moins d'un étudiant sur dix (8 %). Cette proportion est toutefois plus grande chez les étudiants âgés de 21 ans ou plus (24 % d'entre eux utilisent ces services, comparativement à 8 % chez les plus jeunes). Comme il a déjà été présenté, ces services s'avèrent d'autant plus importants que le tiers des ÉAC présentent de la détresse psychologique.

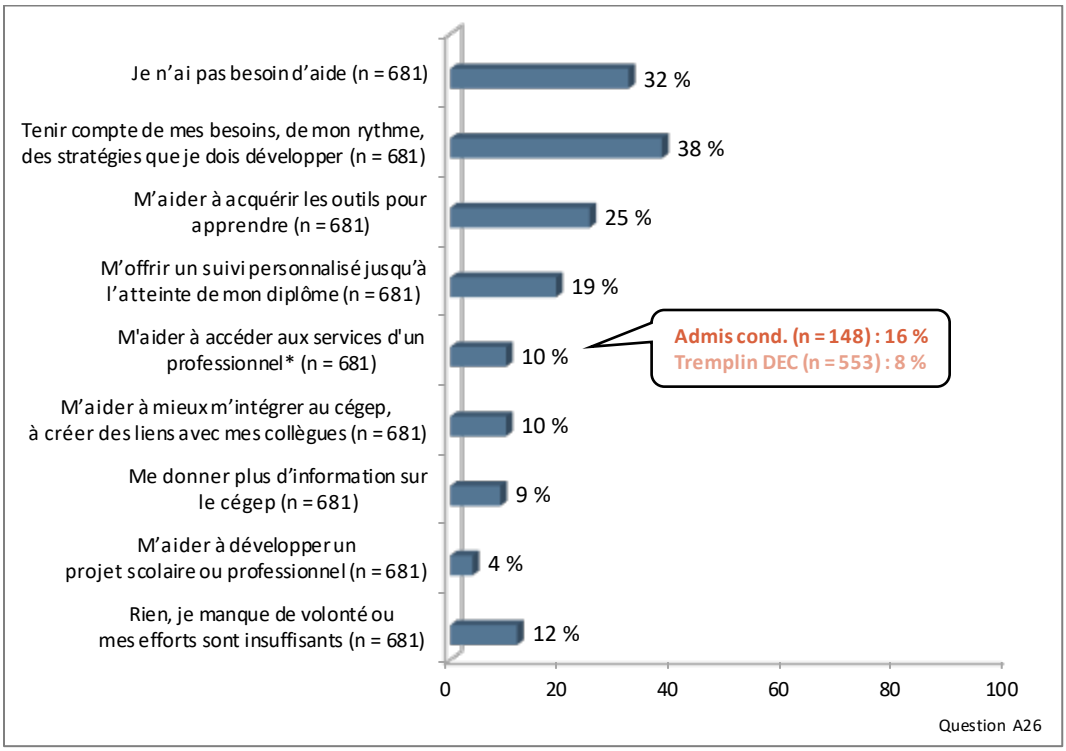
La plupart des professionnels et des enseignants des cégeps interrogés ne sont pas surpris que l'aide pédagogique individuelle soit le service le plus utilisé par les étudiants. En fait, ils considèrent que cela est inévitable pour les étudiants au Tremplin DEC et ceux admis conditionnellement, puisqu'ils doivent nécessairement les rencontrer, que ce soit pour organiser leurs horaires, faire leurs choix de cours ou signer le contrat d'admission. Quant à l'utilisation du conseiller d'orientation, plusieurs se sont montrés également peu surpris que les étudiants se tournent en assez grande proportion vers eux, puisque, particulièrement dans le cheminement au Tremplin DEC, ils sont incités à visiter ce service et sont même considérés comme des étudiants prioritaires.

En ce qui concerne les professionnels et les enseignants des CFGA, certains considèrent que si le diagnostic n'était pas une condition exigée pour accéder aux mesures adaptées dans les cégeps, davantage d'étudiants se tourneraient vers celles-ci. D'autres constatent qu'avec un taux de détresse psychologique aussi élevé, il devrait y avoir plus d'étudiants qui utilisent les services psychologiques.

2.6.2 Mesures souhaitées

Le questionnaire d'enquête comportait une question demandant aux étudiants admis conditionnellement et au groupe témoin de préciser ce que le cégep et son personnel auraient pu faire de plus pour soutenir la réussite. Il est intéressant de constater que les avis des deux groupes d'étudiants sont fort semblables à cet égard, à une seule exception près : la proportion de ceux qui estiment que le cégep aurait pu les aider à accéder aux services d'un professionnel, où le double des ÉAC est de cet avis (16 %, comparativement à 8 % chez les étudiants inscrits au Tremplin DEC). Mais ce n'est pas sur ce point que le plus grand nombre tombe d'accord. En effet, la figure 12 montre que c'est à propos de la prise en compte de leurs besoins, de leur rythme et des stratégies individuelles à développer qu'il y a la plus grande adhésion (38 %). Cette proportion est toutefois plus élevée chez les filles de notre échantillon (45 %) que chez les garçons (27 %).

Figure 12 : Ce que pourrait faire le cégep pour soutenir la réussite des étudiants



* La différence observée entre les deux groupes d'étudiants est statistiquement significative au seuil de 5 %.

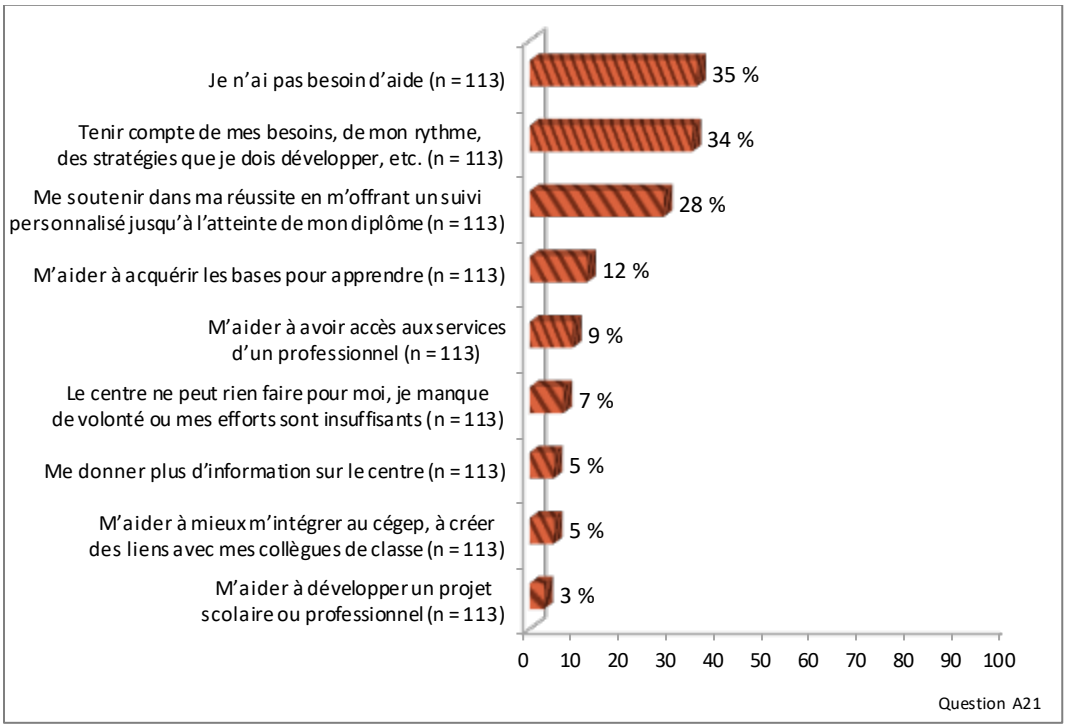
D'autres souhaitent qu'on les aide à acquérir des outils pour apprendre (25 %). Toutefois, cette proportion est plus élevée chez les étudiants inscrits en formation préuniversitaire et technique (33 %, comparativement à 17 % pour les étudiants du cheminement Tremplin DEC). Un suivi personnalisé est désiré par près d'un répondant sur cinq (19 %).

Les étudiants admis conditionnellement sont deux fois plus nombreux à mentionner qu'ils souhaiteraient avoir accès aux services des professionnels lorsqu'ils sont comparés à ceux inscrits au Tremplin DEC (16 % contre 8 %). Il faut également souligner que 32 % des répondants ont précisé qu'ils n'avaient pas besoin d'aide pour réussir, et ce, sans distinction significative entre les deux groupes à l'étude. Soulignons enfin que 12 % des répondants estiment que le cégep et son personnel ne pourraient rien faire de plus, car leurs difficultés à réussir sont plutôt associées à leur manque de volonté ou à des efforts insuffisants.

Dans le cas de l'indicateur *Tenir compte de mes besoins, de mon rythme et des stratégies que je dois développer*, quelques professionnels et enseignants des cégeps ont réagi à ce besoin exprimé en se demandant comment y arriver concrètement. Ils soulignent que cela soulève un questionnement, à savoir jusqu'où devraient aller les ajustements. Ce sujet n'a pas été abordé spécifiquement avec les participants, mais ce questionnement nous replonge dans le débat entourant le développement de services adaptés, ou plutôt l'adoption d'une conception universelle de l'apprentissage ou, plus généralement, sur l'approche pédagogique inclusive. Qu'il y ait 38 % des ÉAC qui espèrent que l'on tienne compte de leurs besoins et de leur rythme d'apprentissage peut militer en faveur des services adaptés. Cependant, il faut probablement aussi se demander si ce souhait n'est pas, en partie, engendré par l'expérience que ces étudiants vivent en même temps dans les CFGA.

On a également questionné les participants à propos de ce que le centre de formation générale des adultes qu'ils ont fréquenté aurait pu faire de plus pour les aider à réussir. Leurs réponses (voir la figure 13) ressemblent grandement à celles qui viennent d'être décrites pour les cégeps. Deux différences méritent cependant d'être soulignées : ils sont encore plus nombreux à souhaiter un suivi personnalisé (28 %, comparativement à 19 % de la part des cégeps), mais deux fois moins nombreux à requérir de l'aide pour acquérir les outils de base pour l'apprentissage (12 %, comparativement à 25 %).

Figure 13: Type d'aide souhaitée par le CFGA pour les aider à réussir

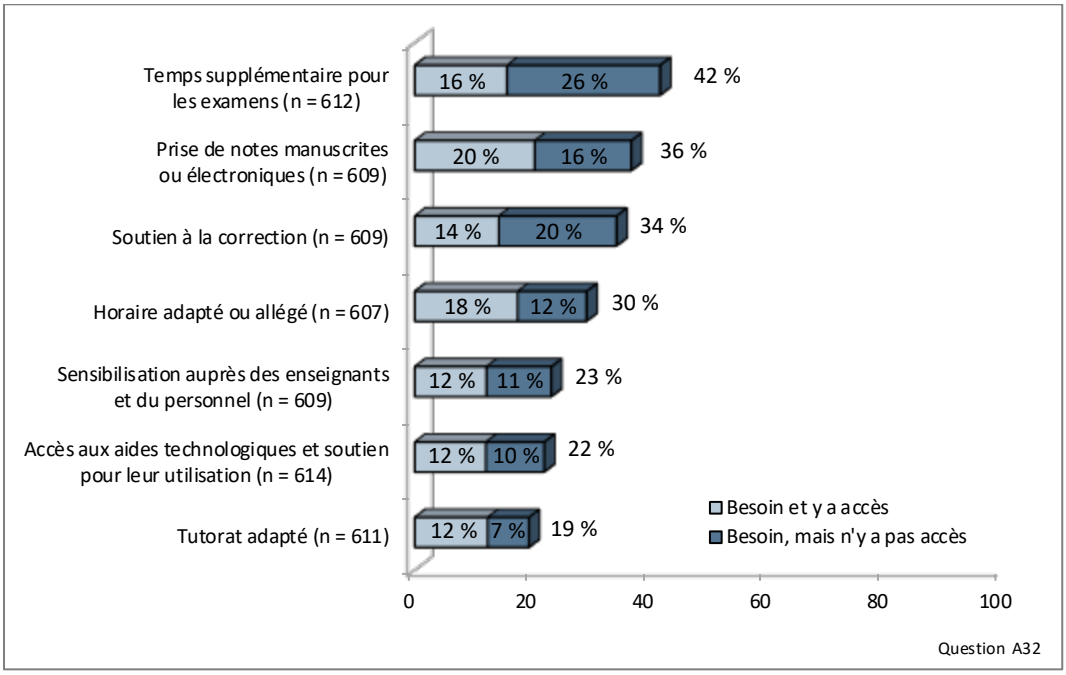


2.7 Besoins précis

2.7.1 Besoins identifiés en services adaptés (avec ou sans accès)

Plusieurs mesures d'aide sont souhaitées par les étudiants, mais elles leur sont parfois inaccessibles (figure 14). Soulignons que le diagnostic permet normalement, dans les cégeps, de recevoir les mesures offertes par les services adaptés, alors que, dans les CFGA, l'accès à ces services n'exige pas le diagnostic[8]. Ainsi, alors que 42 % des répondants éprouvent le besoin d'obtenir du temps additionnel pour les examens, près des deux tiers de ceux-ci n'y auraient pas accès. Dans le même ordre d'idées, si 36 % des étudiants disent ressentir le besoin de recevoir de l'aide pour la prise de notes, seulement 20 % accèdent réellement au service; les autres 16 % n'y ont pas droit. Il en va de même pour le soutien à la correction (34 % en ont besoin, alors que 14 % y accèdent), pour l'horaire adapté et allégé (30 % en ont besoin, dont 18 % qui y ont accès), pour la sensibilisation auprès des enseignants (23 % en ont besoin, alors que 12 % y accèdent), ainsi que pour l'accès aux aides technologiques et pour le soutien à leur utilisation (si 22 % en ont besoin, seulement 12 % y ont droit, dans les faits). Enfin, le tutorat adapté est offert à 12 % des répondants, alors qu'ils sont 7 % à ne pas y accéder, bien qu'ils en ressentent le besoin.

Figure 14 : Services dont l'étudiant aurait besoin pour l'aider à réussir



[8] Il faut savoir que, d'après le *Guide de gestion de la sanction des études et épreuves ministérielles* (2015), la « direction du centre est autorisée à mettre en place les mesures énumérées ci-dessous pour un adulte ayant des besoins particuliers. Un rapport d'analyse de la situation de l'adulte doit être présent à son dossier. Le lien entre la mesure et le besoin particulier de l'adulte, reconnu par le personnel scolaire, doit être documenté ». (p. 110; http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015_fr.pdf)

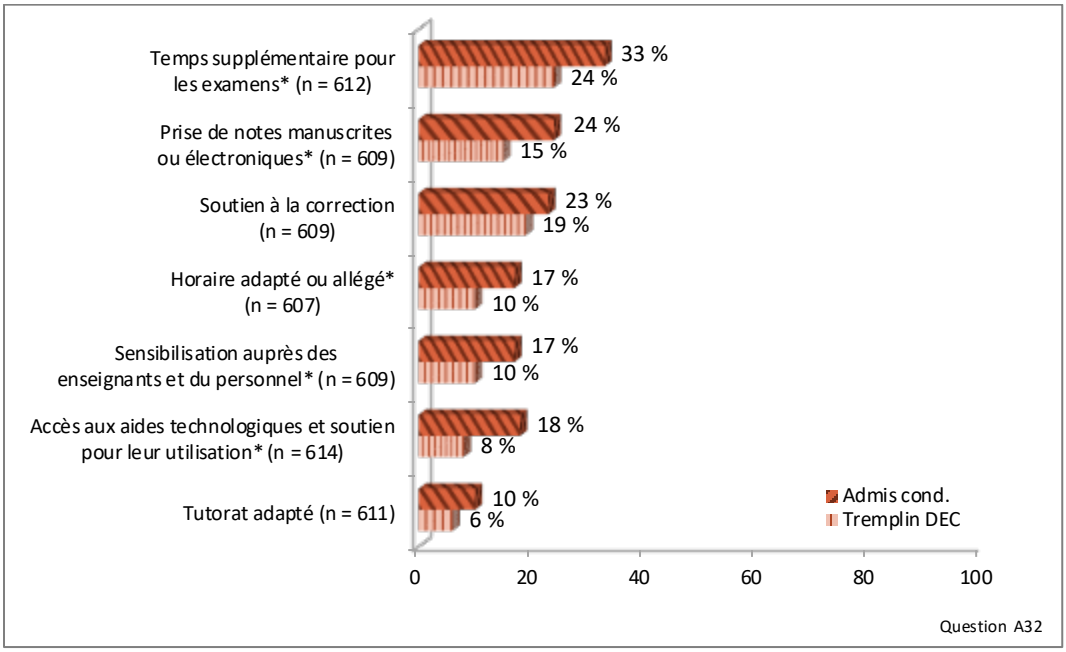
Ce règlement est similaire à la formation générale des jeunes (FGJ). Il découle de la *Politique de l'adaptation scolaire* ainsi que de *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)* qui incitent les organisations à mettre en place des moyens pour différencier ou adapter l'apprentissage et l'évaluation, et ce, à la suite de l'évaluation des besoins de l'élève. C'est pourquoi, à la FGJ et à la FGA, le diagnostic n'est pas essentiel à la mise en place de mesures adaptées, mais le rapport d'analyse, rédigé par un professionnel qui fait le lien entre la mesure proposée et le besoin, l'est. Cette nuance implique, par exemple, que l'on puisse, en tant qu'orthopédagogue, établir une impression diagnostique de dyslexie et non un diagnostic qui, lui, est un acte réservé aux médecins.

Sans surprise, les analyses par sous-groupes montrent que, pour les aider à réussir, les étudiants ayant reçu un diagnostic sont plus nombreux à indiquer qu'ils ont besoin – et ce, qu'ils y aient accès ou non – d'une sensibilisation auprès de leurs enseignants et du personnel du collège au regard de leurs mesures d'accommodement (65 % chez ceux ayant reçu un diagnostic, comparativement à 23 % sinon); de temps additionnel pour les examens (87 %, comparativement à 38 %); de soutien pour l'accès aux technologies et à leur utilisation (48 %, comparativement à 28 %) et de tutorat adapté (45 %, comparativement à 18 %).

Sensibiliser les enseignants et le personnel du cégep quant aux services d'accommodement requis est plus souvent nommé comme un besoin pour réussir chez les étudiants indécis quant à leur choix de carrière, lorsqu'ils sont comparés aux étudiants décidés (respectivement 54 % et 29 %). Un autre besoin qu'ils identifient en plus grande proportion est le temps additionnel lors des examens (69 % contre 44 %).

Comparés aux étudiants inscrits au Tremplin DEC, ceux admis sous conditions sont plus nombreux proportionnellement à confirmer le manque d'accès à plusieurs services (voir la figure 15). Ainsi, ils souhaiteraient davantage bénéficier de temps additionnel pour réaliser leurs examens (33 % contre 24 %), d'un service de prise de notes manuscrites ou électroniques (24 % contre 15 %), de soutien à la correction (23 % contre 19 %), d'un horaire adapté ou allégé (17 % contre 10 %) et d'une lettre de sensibilisation qui informe les enseignants des mesures d'accommodement requises (17 % contre 10 %). D'autres ciblent l'accès aux aides technologiques, le soutien pour leur utilisation (18 % contre 8 %) ainsi que le tutorat adapté (10 % contre 6 %) comme des services dont ils auraient besoin, mais auxquels ils n'ont pas accès.

Figure 15 : Services dont l'étudiant aurait besoin, mais auxquels il n'a pas accès



* La différence observée entre les deux groupes d'étudiants est statistiquement significative au seuil de 5 %.

L'analyse par sous-groupes montre aussi qu'il n'y a que les étudiants âgés de moins de 21 ans qui déclarent avoir besoin de soutien pour la correction sans que ce service leur soit accessible (28 % contre 0 % pour les 21 ans et plus).

Par ailleurs, il appert que bon nombre d'étudiants admis conditionnellement au cheminement du Tremplin DEC désirent une aide pour la prise de notes manuscrites ou électroniques, mais n'y ont pas accès (30 %, comparativement à 6 % pour les ÉAC inscrits dans un programme régulier).

En réaction aux mesures souhaitées par les étudiants, quelques enseignants et professionnels des cégeps interrogés ont parlé de ce qui est une fausse croyance des étudiants, soit qu'avoir plus de temps permet de mieux réussir les examens. En réalité, selon leurs observations, le manque de préparation, les méthodes de travail inefficaces ou l'insécurité seraient plutôt à pointer du doigt pour expliquer les difficultés à réussir les examens. Quant à l'horaire, plusieurs personnes interrogées ont tenu à préciser qu'en réalité, tous les étudiants peuvent avoir accès à un horaire adapté ou allégé. Selon certains d'entre eux, il est possible que les étudiants manquent d'information à ce sujet.

Quant à la proportion d'étudiants qui n'ont pas accès à ces services malgré le besoin exprimé, plusieurs répondants l'expliquent par le fait qu'ils ont probablement des difficultés d'apprentissage, mais sans diagnostic. Dans le même ordre d'idées, on souligne que seuls les étudiants avec un diagnostic émis par un professionnel peuvent accéder à ces services au cégep, ce qui n'est pas le cas au primaire, au secondaire ou dans les CFGA. Une certaine proportion d'étudiants pourrait donc avoir déjà eu droit à différentes mesures adaptées à leur condition dans le passé, puis ne plus pouvoir en bénéficier au cégep. Enfin, certains répondants ont émis une réserve quant à ces résultats puisque, selon eux, les services sont souvent là, mais les étudiants ne les demandent pas.

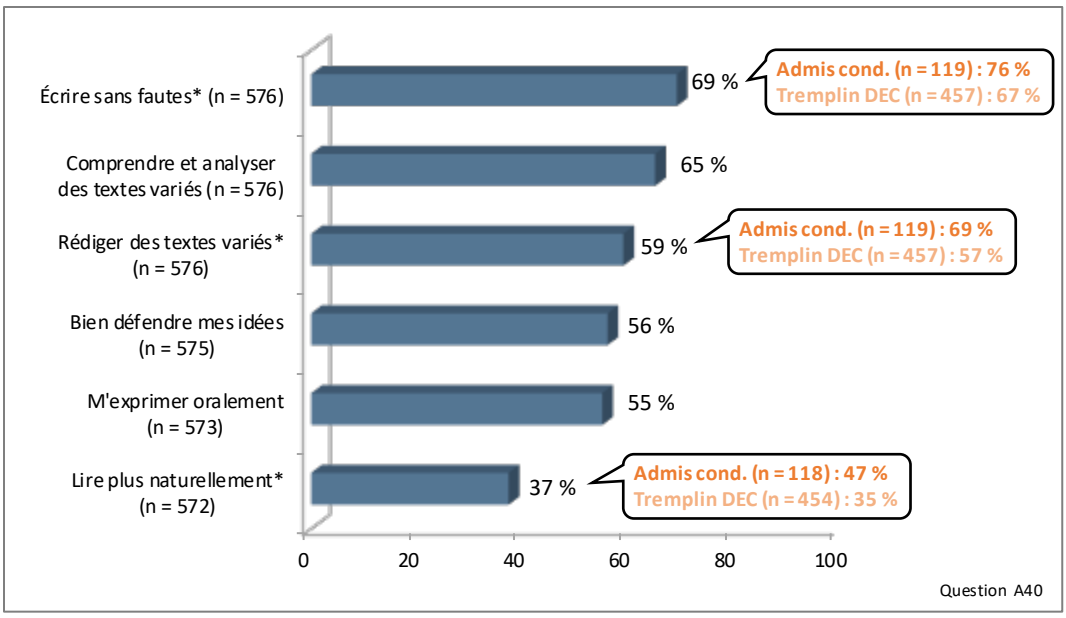
Selon les répondants rencontrés lors des groupes de discussion, le mieux serait d'y aller « cas par cas », puisque ces derniers ont remarqué que certains étudiants ayant reçu un diagnostic n'auraient pas besoin des services offerts, alors que d'autres, sans diagnostic, pourraient en avoir besoin. Ce serait notamment le cas pour les accommodements liés au temps additionnel, à l'aide pour la prise de notes, à l'horaire adapté ou aux aides technologiques.

Nous avons également cherché à connaître l'avis des étudiants à propos de l'aisance à utiliser les services d'aide. Ainsi, certains croient qu'il peut être gênant, voire parfois stigmatisant, de demander de l'aide. Toutefois, cela le serait « moins qu'à l'école secondaire ». Selon eux, les professeurs ne montrent pas une attitude négative envers les étudiants qui bénéficient de mesures adaptées. Quant à la facilité d'accès, ce que les étudiants rencontrés ont observé, c'est qu'il n'est pas difficile d'utiliser les services. Le défi réside plutôt dans l'obtention du diagnostic. Certains étudiants ont révélé que l'arrivée au cégep avait été une occasion de tenter de se passer des mesures adaptées. Ils voulaient mesurer leurs chances de réussir dans le même contexte que les autres. Ils se disaient qu'à l'instar de tous ceux qui n'y ont pas droit, ils peuvent se référer aux différents « centres d'aide ». Enfin, les perceptions des autres étudiants face à ceux qui utilisent les services adaptés seraient en général positives, quoiqu'elles puissent parfois être dénigrantes. À titre d'exemple, il arrive qu'une injustice soit évoquée lorsque des étudiants qui reçoivent ces services obtiennent de bons résultats. Ces regards freineraient, dans certains cas, des étudiants avec des besoins particuliers à aller vers ces services.

2.7.2 Besoins de soutien en français

Les étudiants admis sous conditions se différencient des autres lorsqu'il est question de leurs besoins de soutien en français[9]. Ils sont plus nombreux à affirmer avoir besoin de soutien pour écrire sans fautes (76 %, comparativement à 67 %), pour rédiger des textes (69 %, comparativement à 57 %) et pour lire plus naturellement (47 %, comparativement à 35 %).

Figure 16 : Besoin d'aide ou de soutien en français pour…



* La différence observée entre les deux groupes d'étudiants est statistiquement significative au seuil de 5 %.

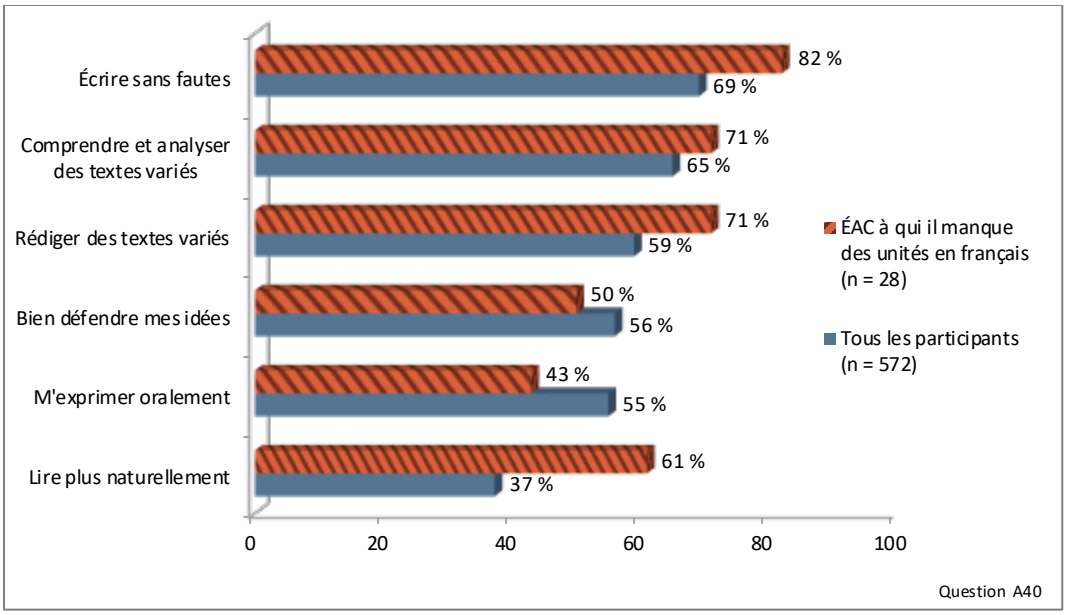
Les besoins des deux groupes se ressemblent pour ce qui est de la compréhension et de l'analyse de textes (65 %), de l'aptitude à bien défendre ses idées (56 %) et de la capacité à s'exprimer oralement (55 %). Fait à souligner, les analyses selon l'âge des étudiants révèlent que, comparativement aux étudiants plus âgés (21 ans et plus), les plus jeunes aimeraient en plus grande proportion recevoir de l'aide en français pour écrire sans fautes (ils ont mentionné ce besoin respectivement à 57 % et à 80 %).

Lors des entrevues, des professionnels et des enseignants des CFGA ont réagi à ces résultats de l'enquête auprès des étudiants en soulignant que les difficultés à lire ou à rédiger des textes ont également des répercussions sur les autres matières. Généralement peu surprises de ces résultats, certaines personnes interrogées dans les cégeps abondent dans le même sens, en s'inquiétant des répercussions que peuvent avoir ces difficultés dans les autres cours (philosophie, histoire, biologie, sciences politiques, etc.), alors que d'autres se questionnent sur certaines habiletés de base qui auraient dû être développées plus tôt dans le parcours scolaire.

[9] Il est important de ne pas confondre ici avec les résultats déjà présentés au sujet des répercussions que peuvent avoir les unités manquantes pour le cours de français de 5e secondaire, langue d'enseignement ou langue seconde. Ce dont il est question ici concerne l'ensemble des ÉAC et le groupe témoin.

Maintenant, en ce qui concerne la question des unités manquantes en français, langue d'enseignement ou langue seconde, des analyses complémentaires permettent de prétendre que les compétences liées à l'écriture et à la lecture sont encore davantage à développer chez les ÉAC à qui il manque des unités en français (langue d'enseignement ou langue seconde) que pour l'ensemble des participants à l'enquête. Cependant, en ce qui concerne l'expression orale et l'organisation des idées pour bien les défendre, il semblerait que la situation soit moins préoccupante chez ceux à qui il manque des unités en français.

Figure 17 : Besoin d'aide ou de soutien en français pour…



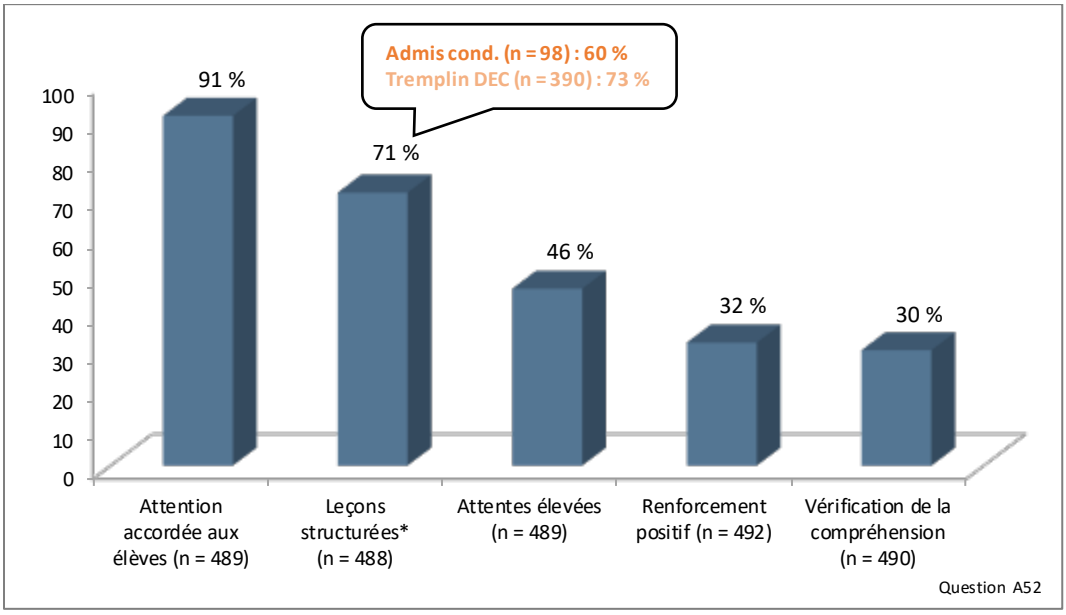
2.8 Perception des liens socioaffectifs à l'école

2.8.1 Pratiques d'enseignement jugées efficaces

Reynolds et ses collaborateurs (2002) ont proposé un outil pour mesurer la perception des étudiants quant à six pratiques d'enseignement jugées efficaces. Plusieurs d'entre elles impliquent la relation maître-élèves, et c'est pourquoi les résultats méritent ici notre attention.

D'abord, soulignons que plus de 90 % des répondants croient que leurs enseignants accordent de l'attention aux apprenants. Autre bonne nouvelle, les étudiants considèrent majoritairement qu'ils reçoivent des leçons structurées (71 %). Cependant, les ÉAC semblent moins nombreux à partager cet avis, comparativement à ceux inscrits au Tremplin DEC (60 %, comparativement à 73 %). L'analyse des sous-groupes d'ÉAC montre, quant à elle, que les étudiants plus âgés témoignent davantage que leurs enseignants présentent des leçons structurées (86 % chez les 21 ans et plus, alors que chez les moins de 21 ans, la proportion est de 53 %). C'est également le cas des étudiants qui s'inscrivent dans un programme de formation préuniversitaire ou technique, qui sont eux aussi plus nombreux que ceux inscrits au Tremplin DEC à reconnaître que les leçons de leurs enseignants sont structurées (respectivement 80 % et 53 %).

Figure 18 : Proportion d'étudiants témoignant de pratiques d'enseignement jugées efficaces par Reynolds et coll. (2002) dans la plupart de leurs cours



* La différence observée entre les deux groupes d'étudiants est statistiquement significative au seuil de 5 %.

Ensuite, presque la moitié des étudiants (46 %) considère que la plupart de leurs enseignants entretiennent des attentes élevées à leur égard, tandis que moins du tiers d'entre eux estime que leurs enseignants utilisent le renforcement positif et la vérification de la compréhension dans le cadre de leurs cours (32 % et 30 % respectivement). Ces pratiques d'enseignement ont d'ailleurs déjà été ciblées parmi les moins souvent rapportées par les étudiants de dix collèges québécois en 2010 (Gaudreault et coll., 2013).

Chez les professionnels et les enseignants des cégeps, plusieurs constatent que les données à propos des pratiques d'enseignement sont représentatives de la réalité. D'autres sont plutôt surpris de la faible proportion d'enseignants qui semble utiliser le renforcement positif dans le cadre de leur enseignement, alors que cette pratique s'avère très importante selon eux.

2.8.2 Soutien des pairs

Vezeau et Bouffard (2009) rappellent que l'intégration, qu'elle soit sociale ou scolaire, est l'un des déterminants de la poursuite des études postsecondaires. Or, il y aurait 46 % des collégiens sondés qui jugent que leurs pairs leur accordent un faible niveau de soutien. Il importe de rappeler ici que 70 % des étudiants admis conditionnellement sont également inscrits au Tremplin DEC et que cette formation est un programme transitoire. Dans cette situation, pourrions-nous avancer qu'il est normal que l'appartenance à un groupe soit, par le fait même, moins marquée? En tout cas, plusieurs des enseignants et des professionnels des cégeps interrogés sont de cet avis.

2.9 Bilan des analyses multivariées réalisées

Deux analyses multivariées ont d'abord été conduites à partir de deux indicateurs de l'intégration : l'indice du choc culturel lors de l'entrée aux études collégiales (Vezeau et coll., 2015) et l'adaptation à la charge de travail demandée au collège, indicateur que nous avons développé en nous inspirant des travaux de Coulon (1997) et de Braxton, Milem et Sullivan (2000). Toutes les précisions méthodologiques et les résultats complets de ces analyses multivariées sont présentés à l'annexe 6. Contentons-nous ici de préciser que ce type d'analyses demande un nombre conséquent de répondants, ce qui nous a obligés à les réaliser à partir de tous les répondants de l'enquête par questionnaire, soit les ÉAC et les étudiants inscrits au Tremplin DEC, qu'ils soient admis conditionnellement ou non. Ces analyses ont permis de sélectionner, parmi les 125 variables disponibles, les 15 facteurs qui permettent le mieux de prédire le niveau d'intégration des étudiants (sur les deux indicateurs choisis). Ensuite, les 15 facteurs associés ont été croisés (analyses bivariées) avec les deux variables dépendantes (choc culturel et adaptation à la charge de travail) chez les ÉAC seulement. Le résultat de ces analyses bivariées démontre que 10 des 15 facteurs retenus par les analyses multivariées sont corrélés avec les variables dépendantes chez les ÉAC. Enfin, les facteurs retenus par les analyses multivariées, qui avaient aussi été mentionnés lors des entretiens avec les professionnels et les enseignants lors des entrevues semi-dirigées, sont relevés. Les résultats complets de ces analyses sont présentés dans les sections A et B de l'annexe 6.

Tableau 4 : Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés à l'indice du choc culturel lors de l'entrée aux études collégiales

Caractéristiques contribuant à distinguer les étudiants présentant un choc culturel faible à moyen des étudiants présentant un choc culturel élevé	Identifiées par les analyses multivariées portant sur l'ensemble des répondants	Identifiées par les croisements bivariés pour les ÉAC seulement	Mentionnées par les professionnels et les enseignants lors des entretiens
Enseignants et pairs			
1. Perception d'un soutien élevé de la part des autres étudiants	X	X	X
Psychosociales			
2. Détresse psychologique	X	X	X
Difficultés scolaires et obstacles au bon déroulement des études			
3. Obstacles au bon déroulement des études : le travail en équipe	X		X
Besoin de soutien ou de mesures adaptées			
4. Besoin d'aide en français pour bien défendre mes idées	X	X	X
5. Présence d'un diagnostic de handicap, de maladie ou d'un trouble émis par un professionnel	X	X	X

Tableau 5 : Analyse pour l'identification des facteurs associés à l'adaptation à la charge de travail collégiale

Caractéristiques contribuant à distinguer les étudiants qui s'adaptent difficilement à la charge de travail collégiale de ceux qui s'y adaptent facilement	Identifiées par les analyses multivariées portant sur l'ensemble des répondants	Identifiées par les croisements bivariés pour les ÉAC seulement	Mentionnées par les professionnels et les enseignants lors des entretiens
Scolaires			
1. Adaptation plus difficile à l'approche pédagogique du collège	X	X	X
2. Perception que la charge de travail au collège est semblable à celle du secondaire	X	X	X
3. Organiser mes idées pour les mettre par écrit me demande beaucoup d'efforts	X	X	X
Difficultés scolaires ou obstacles au bon déroulement des études			
4. Avoir songé à abandonner ses études	X	X	X
5. Difficultés à réussir dans au moins un cours au cégep	X	X	
Utilisation des services			
6. Pratique d'accompagnement dont tu as bénéficié : tutorat	X		
Enseignants et pairs			
7. Perception de l'utilisation de leçons structurées par les enseignants	X		X
Culturelles			
8. Accepter difficilement de différer le plaisir (satisfaction immédiate)	X		
Besoin de soutien ou de mesures adaptées			
9. Besoin de transcription de documents en médias substituts (braille, agrandissement, etc.)	X	X	
Occupations			
10. Nombre d'heures hebdomadaires à jouer à des jeux électroniques	X		

Il faut apporter ici une précision : **les facteurs qui vous sont présentés ne sont pas tous des causes d'une mauvaise intégration**. Certains pourraient en être des effets. Comme nous n'avons pas suivi les individus dans le temps, il est impossible de distinguer les causes, les effets, ni même les éléments concomitants. Cela dit, la nature de certains de ces facteurs nous renseigne parfois sur le lien de causalité[10].

Nous retenons donc les huit facteurs qui ont à la fois été identifiés par les analyses multivariées auprès de l'ensemble des répondants, confirmés par les analyses bivariées auprès des ÉAC et mentionnés par les professionnels et les enseignants lors des entretiens semi-dirigés.

Chez les ÉAC, les facteurs suivants sont associés au fait de présenter un **choc culturel élevé** lors de l'entrée aux études collégiales :

1) percevoir un faible soutien de la part des autres étudiants (53,8 % ont un choc culturel élevé chez ceux qui perçoivent un faible soutien, contre 5,9 % de ceux qui l'estiment élevé);

[10] Par exemple, l'un des facteurs est le fait d'avoir songé à abandonner ses études collégiales depuis le début de la session. Ce facteur peut raisonnablement être considéré comme la résultante d'une mauvaise intégration scolaire. L'inverse est plus difficile à concevoir, bien que cela ne soit pas impossible chez quelques individus.

2) ressentir de la détresse psychologique (66,7 % ont un choc culturel élevé chez ceux qui ressentent de la détresse psychologique, contre 18,5 % pour les autres);
3) estimer avoir besoin de beaucoup d'aide en français pour bien défendre ses idées (59,1 % ont un choc culturel élevé chez ceux qui mentionnent ce besoin, contre 22,0 % chez ceux qui estiment en avoir très peu besoin);
4) avoir reçu un diagnostic de handicap, de maladie ou de trouble d'apprentissage (57,1 % ont un choc culturel élevé chez ceux ayant un reçu un diagnostic, contre 24,4 % pour les autres).

Chez les ÉAC, les facteurs suivants sont aussi associés à une **adaptation difficile à la charge de travail** demandée au collège :

5) s'adapter difficilement à l'approche pédagogique du collège (71,4 % ont une adaptation difficile à la charge de travail chez ceux qui ont des difficultés avec l'approche pédagogique, contre 37,9 % pour les autres);
6) estimer que la charge de travail au collège est différente de celle attendue au secondaire (46,8 % ont une adaptation difficile à la charge de travail chez ceux qui estiment la charge de travail différente, contre 16,7 % pour les autres);
7) estimer que l'organisation de ses idées pour les mettre par écrit demande beaucoup d'efforts (58,3 % ont une adaptation difficile à la charge de travail chez ceux pour qui la mise par écrit de leurs idées demande beaucoup d'efforts, contre 22,7 % pour les autres);
8) avoir souvent songé à abandonner les études depuis le début de la session (81,8 % ont une adaptation difficile à la charge de travail chez ceux qui ont souvent songé à abandonner leurs études, contre 32,7 % pour ceux qui n'y ont jamais pensé).

2.10 Que retenir de toutes ces informations

Conscients du fait que la somme de l'information présentée est assez considérable et qu'il peut sembler difficile de choisir les voies prioritaires à emprunter pour améliorer l'intégration des étudiants admis conditionnellement, nous avons proposé une synthèse dont la méthodologie est en continuité avec l'approche adoptée dès le départ, soit celle valorisant les regards croisés des étudiants et du personnel des établissements interviewés, ainsi qu'une méthodologie mixte s'appuyant à la fois sur les analyses quantitatives et qualitatives.

Fait à signaler, huit des dix facteurs retenus lors des analyses multivariées avaient également été retenus comme des facteurs à considérer par les enseignants et les professionnels des cégeps ou des CFGA lors des entretiens. Les résultats convergent[11] donc ici entre les travaux menés avec les approches quantitatives et qualitatives. Il est donc permis de se sentir à l'aise de proposer la sélection des facteurs suivants, puisque l'approche des « regards croisés » a permis de valider les résultats obtenus.

[11] Nous pourrions aussi utiliser l'image de la recherche du « plus petit dénominateur commun » pour illustrer cet exercice visant à cibler les points communs entre les résultats qualitatifs et quantitatifs mettant en relation les « regards croisés » des étudiants et du personnel des collèges et des CFGA. Il n'en demeure pas moins que les autres éléments mentionnés tantôt par les étudiants (analyses multivariées), tantôt par les professionnels et les enseignants qui les côtoient (analyses de contenu), présentent, en soi, des éléments forts pertinents pour orienter les actions à entreprendre pour l'intégration des étudiants admis conditionnellement.

Voici donc un rappel des huit facteurs qui méritent une attention particulière pour améliorer le niveau d'intégration des ÉAC dans nos établissements, en considérant aussi bien les résultats de l'approche quantitative (pour les étudiants) que qualitative (pour les professionnels et les enseignants).

Facteurs associés au fait de présenter un **choc culturel élevé** lors de l'entrée aux études collégiales :

1) percevoir un faible soutien de la part des autres étudiants;
2) ressentir de la détresse psychologique;
3) estimer avoir besoin de beaucoup d'aide en français pour bien défendre ses idées;
4) avoir reçu un diagnostic de handicap, de maladie ou de trouble d'apprentissage.

Facteurs aussi associés à une **adaptation difficile à la charge de travail** demandée au collège :

5) s'adapter difficilement à l'approche pédagogique du collège;
6) estimer que la charge de travail au collège est différente de celle attendue au secondaire;
7) estimer que l'organisation de ses idées pour les mettre par écrit demande beaucoup d'efforts;
8) avoir souvent songé à abandonner les études depuis le début de la session.

Dès le début du présent document (tableau 1), les données fournies par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur révélaient que le taux d'obtention d'une sanction d'études des ÉAC est trois fois plus bas que celui obtenu par les étudiants admis sans conditions, et ce, deux ans après la durée prévue au programme de la première admission. Par exemple, pour la cohorte de 2011, il était de 22,7 % chez les ÉAC et de 65,7 % chez ceux ayant satisfait aux conditions d'admission. Le dernier des huit facteurs proposés vient, en quelque sorte, corroborer les statistiques officielles. Par le fait même, la présence de ce facteur vient confirmer l'importance qu'il faut accorder à l'intégration scolaire dès la première session.

Pour améliorer les taux d'obtention d'une sanction d'études des ÉAC, il apparaît donc primordial d'apporter une attention accrue à la présence de l'un de ces facteurs[12] chez un étudiant, car ils sont souvent accompagnés de difficultés liées à l'intégration à l'entrée au collège. En ce sens, ils peuvent, à tout le moins, indiquer aux enseignants et aux professionnels qui côtoient ces étudiants qu'il est préférable de vérifier si un étudiant qui présente l'un de ces facteurs se sent bien intégré dans son établissement.

Il faut donc considérer ces facteurs comme des facteurs de risque ou comme des indices nous aidant à déceler les individus à risque de vivre une intégration difficile. Quant aux solutions à mettre en place pour soutenir ces étudiants, plusieurs ont été suggérées par les étudiants, les enseignants et les professionnels rencontrés, par les membres du comité-conseil associé à l'enquête et même par des membres de l'auditoire venu assister à l'une ou l'autre des activités de transfert qui ont déjà eu lieu depuis la diffusion des premiers résultats de cette recherche en 2015. Les recommandations ou les pistes d'actions jugées les plus pertinentes par le comité-conseil sont rassemblées dans la conclusion de cet ouvrage.

[12] Fait à signaler, la présence de plusieurs de ces facteurs vient accroître considérablement les risques de vivre une intégration difficile.

CHAPITRE 3

L’engagement scolaire des étudiants admis conditionnellement

Selon Archambault (2006), un faible niveau d'engagement scolaire est étroitement associé au décrochage scolaire au secondaire. Nos travaux antérieurs (Gaudreault et coll., 2014) ont déjà permis de confirmer que c'est également le cas aux études collégiales; c'est pourquoi l'un des objectifs de cette étude était de documenter cet autre élément, puisque l'on s'intéresse à la persévérance et à la diplomation des étudiants à risque de connaître un cheminement postsecondaire difficile, comme c'est souvent le cas chez les ÉAC.

Aucune définition de l'engagement scolaire ne fait consensus dans la communauté scientifique. Toutefois, la grande majorité des chercheurs distingue, dans cette notion, trois ou quatre dimensions (Pirot et De Ketele, 2000; Christenson et coll., 2001; Martin, 2007). L'une des définitions les plus généralement admises de l'engagement scolaire distingue **l'engagement cognitif, affectif** et **comportemental**. La dimension **cognitive** est associée à l'investissement dans les apprentissages (Archambault, 2006) et aux efforts intellectuels consentis pour comprendre les idées complexes et maîtriser les problèmes difficiles (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Finlay, 2006).

La dimension **affective** reflète, pour sa part, les sentiments suscités par l'école, lesquels s'expriment par les attitudes et les champs d'intérêt tout au long de la scolarisation des jeunes (Archambault, 2006). Cette dimension fait également référence au sentiment de rejet ou encore à la qualité de la relation étudiant-enseignant (Kuh, 2005; Janosz et coll., 2008) et, selon une perspective plus globalisante, aux sentiments positifs ou négatifs portés à l'égard des enseignants, de la salle de classe, de l'école et de l'éducation (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Finlay, 2006).

Les dimensions cognitive et affective de l'engagement sont des concepts très proches de la motivation intrinsèque et, sous certains égards, de la motivation extrinsèque. La frontière entre ces concepts est souvent ténue, mais ce n'est pas le lieu pour se lancer ici dans des débats longs et périphériques quant aux objectifs de cette étude. Nous adopterons donc une vision large de l'engagement laissant une certaine place à des indicateurs qui pourraient être considérés davantage comme des indicateurs pouvant se rapprocher du concept de motivation des étudiants. Ainsi, il sera question, d'entrée de jeu, d'un indicateur faisant état du choix vocationnel des étudiants. L'angle adopté ici est justifié par la population à l'étude, qui est constituée en bonne partie d'étudiants inscrits au cheminement Tremplin DEC, qu'ils soient aussi des ÉAC ou qu'ils fassent partie du groupe témoin. On le sait, ce cheminement offre la possibilité aux étudiants dont le choix vocationnel n'est pas fixé de commencer tout de même leurs études collégiales.

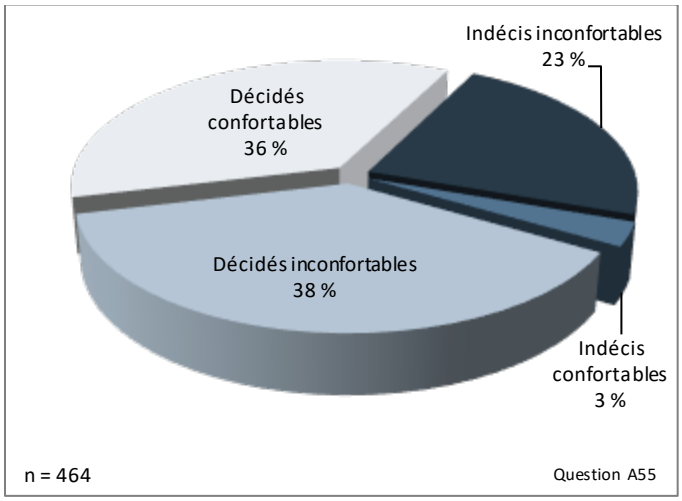
Enfin, la dimension **comportementale** renvoie aux actions qui favorisent les apprentissages et qui sont observables dans l'environnement scolaire.

Dans le but de décrire l'engagement scolaire des étudiants admis conditionnellement et de ceux inscrits au Tremplin DEC, nous avons utilisé divers indicateurs. Dans ce chapitre, pour dépeindre la *dimension cognitive* de l'engagement scolaire, le **choix vocationnel** a été retenu (indécision vocationnelle et programme visé après le Tremplin DEC). En ce qui concerne la *dimension affective*, certains **obstacles à la réussite et au bon déroulement des études** seront présentés (les difficultés avec la matière, le manque d'intérêt, les difficultés avec les travaux, le manque de temps, les problèmes personnels et d'argent, ainsi que le fait d'avoir songé à abandonner ses études). Pour le volet *engagement comportemental*, il sera question de l'**occupation du temps** (temps hebdomadaire consacré aux travaux scolaires et aux jeux électroniques, temps réservé aux tâches scolaires et différents aspects de la gestion du temps).

3.1 Le choix vocationnel

Quoique la plupart des étudiants aient en tête un métier à leur arrivée au collège, la majorité des jeunes Québécois qui entament des études postsecondaires est inconfortable avec ce choix (Gaudreault et coll., 2011; Picard, Boutin et Skakni, 2010). Cela explique d'ailleurs, en partie, les nombreuses réorientations en cours de cheminement (Falardeau, 1992; Veillette et coll., 2007). Par la force des choses, l'organisation des études postsecondaires requiert de l'étudiant un « savoir-gérer » sa carrière scolaire complexe (Duru-Bellat et Van Zanten, 2007; Sirota, 1993).

Figure 19 : Indécision vocationnelle



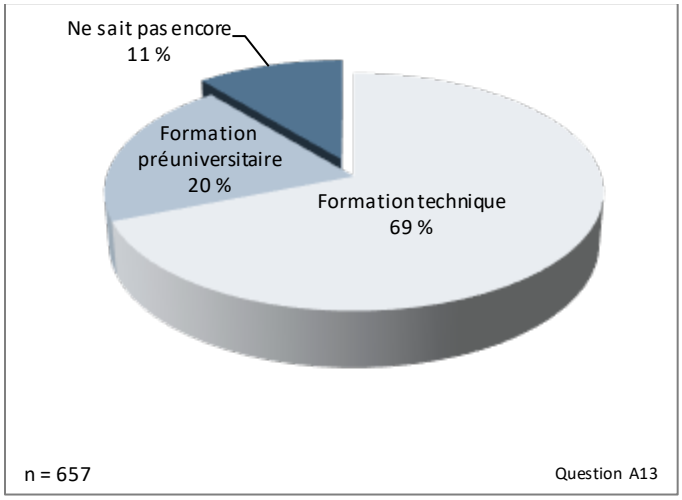
Bien que la majorité des répondants soit inscrite dans un cheminement plus ouvert au regard de la formation précise, c'est-à-dire le cheminement au Tremplin DEC, les trois quarts d'entre eux se disent décidés quant à leur choix de carrière. Ici encore, bon nombre d'apprenants se disent toutefois décidés, mais inconfortables, quant à leur choix vocationnel (38 %). Pour Vezeau et Bouffard (2009), l'absence de clarté face aux choix de carrière nuit à l'intégration dans le milieu collégial et peut limiter les efforts déployés dans les études.

Si certains professionnels et enseignants interrogés dans les cégeps se disent surpris de la proportion plutôt élevée d'étudiants décidés quant à leur choix de carrière, plusieurs confirment les résultats de la figure ci-dessus. En effet, ceux-ci observent que les étudiants se disent décidés, mais qu'ils changent souvent et rapidement d'idée pour leur choix vocationnel. Certains notent également qu'une partie des étudiants peuvent être décidés sans que leur choix soit réaliste.

Quant aux personnes interrogées au sein des CFGA, une partie d'entre eux se sont montrés agréablement surpris de la faible proportion d'étudiants indécis, puisque, rappelons-le, l'indécision vocationnelle nuit à la motivation scolaire.

3.2 Le programme visé après le cheminement Tremplin DEC

Figure 20 : Formation visée après le cheminement Tremplin DEC



La plupart des étudiants questionnés (69 %) visent un programme de formation technique à la suite de leur passage au Tremplin DEC. Or, dans le réseau des cégeps québécois, pour l'année 2016, la proportion d'étudiants inscrits dans une formation technique est de 33 %, si l'on exclut ceux inscrits au Tremplin DEC (CartoJeunes, 2019). Par ailleurs, selon les analyses par sous-groupes, les jeunes qui ont un choix vocationnel arrêté sont plus nombreux à souhaiter entreprendre un programme de formation technique après leur passage au Tremplin DEC (82 %, comparativement à 41 % pour ceux sans choix vocationnel établi). Autre sous-groupe particulier, les étudiants qui n'ont pas reçu de diagnostic sont plus enclins à envisager un programme de formation technique après leur passage au Tremplin DEC lorsqu'ils sont comparés aux étudiants avec un diagnostic (respectivement 74 % et 50 %).

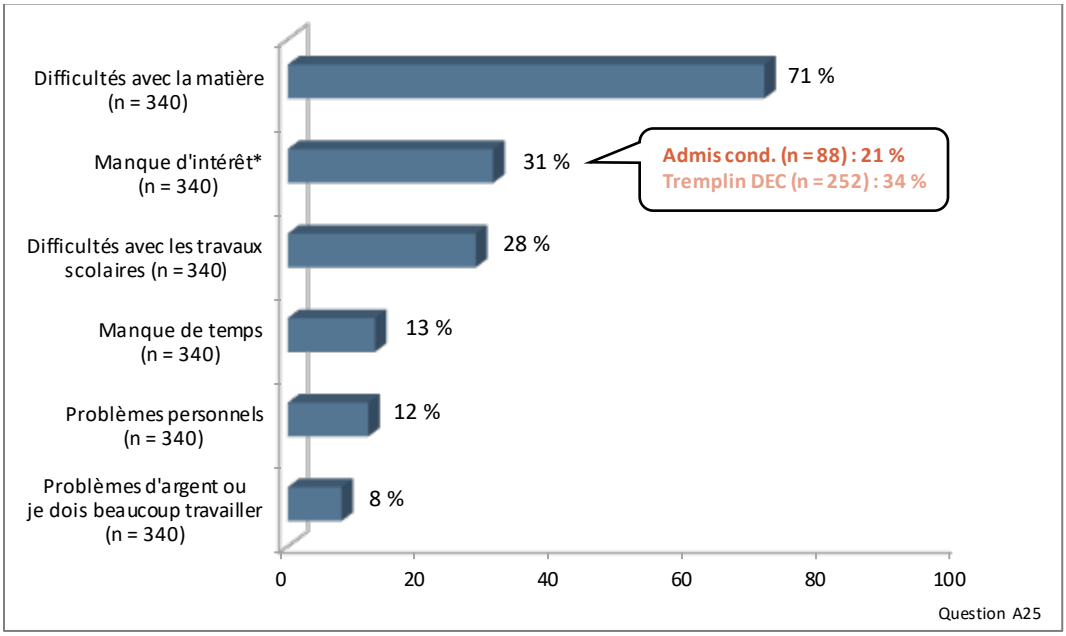
La plupart des personnes interviewées du côté des cégeps ne se sont pas montrées surprises du fait que les étudiants du Tremplin DEC pensent opter pour un programme technique, puisque c'est ce qu'ils observent effectivement dans le cadre de leur pratique.

3.3 Obstacles à la réussite

3.3.1 Les explications avancées pour expliquer les difficultés au cégep

Près de la moitié des étudiants, soit 58 % de ceux admis conditionnellement et 47 % de ceux inscrits au Tremplin DEC, mentionne éprouver des difficultés dans l'un ou l'autre de ses cours au cégep (données non présentées). La raison la plus fréquemment évoquée est la difficulté avec la matière, qui est relevée par 71 % d'entre eux.

Figure 21 : Raisons d'éprouver des difficultés au cégep



* La différence observée entre les deux groupes d'étudiants est statistiquement significative au seuil de 5 %.

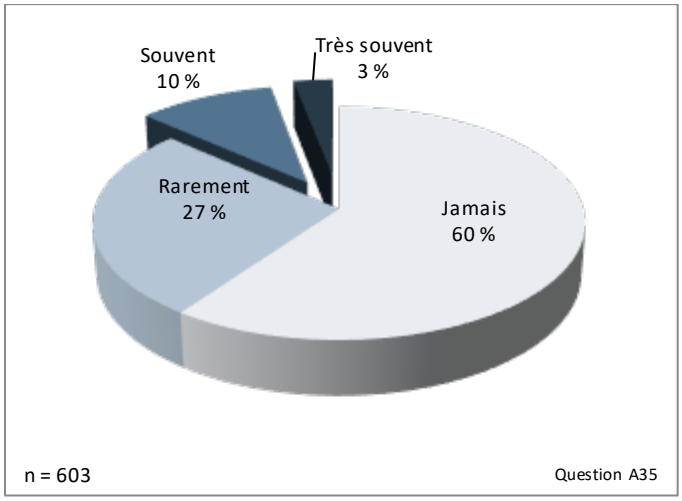
Le manque d'intérêt, moins souvent exprimé par les étudiants admis sous conditions que par ceux inscrits au Tremplin DEC (21 %, comparativement à 34 %), arrive tout de même au deuxième rang. Selon les analyses par sous-groupes, les ÉAC inscrits au cheminement Tremplin DEC sont beaucoup plus enclins à déclarer qu'ils manquent d'intérêt lorsqu'on les compare aux étudiants inscrits dans un programme régulier (28 % comparativement à 7 %). La difficulté avec les travaux scolaires affecte, pour sa part, 28 % des étudiants sondés. Le manque de temps, les problèmes personnels et les raisons pécuniaires sont moins fréquents et mentionnés par environ un étudiant sur dix.

Pour la plupart des professionnels et des enseignants des cégeps ayant participé aux entrevues, le manque d'intérêt évoqué par les répondants n'est pas surprenant. Selon certains d'entre eux, ce désintérêt serait en partie attribuable au fait qu'au Tremplin DEC, on offre surtout des cours de formation générale. Dans le même ordre d'idées, d'autres expliquent cette situation par le fait qu'en étant inscrits au cheminement Tremplin DEC, plusieurs des étudiants interrogés ne sont pas liés à un programme en particulier, ce qui serait moins motivant. Quant à la proportion d'étudiants qui lient leurs difficultés à un manque de temps, les répondants la jugent faible. En effet, ils auraient cru que le manque de temps affectait une plus grande proportion d'étudiants.

3.3.2 Avoir déjà songé à abandonner les études depuis l'arrivée au collège

Au cours des trois mois qui se sont écoulés, en moyenne, entre leur entrée au cégep et leur participation à l'enquête, 13 % des étudiants interrogés ont souvent ou très souvent songé à abandonner leurs études. Le quart d'entre eux y a, pour sa part, rarement pensé (27 %). La proportion était similaire (28 %) chez la première cohorte d'étudiants collégiaux issus du renouveau pédagogique en 2010 (Gaudreault et coll., 2013), tous programmes confondus. Par ailleurs, les analyses par sous-groupes dans notre échantillon montrent que le fait d'avoir déjà songé à abandonner ses études depuis l'arrivée au collège est plus courant chez les étudiants indécis quant à leur choix vocationnel si on les compare à ceux dont ce choix est clair (respectivement 62 % et 35 %).

Figure 22 : Avoir songé à abandonner ses études depuis le début de l'année scolaire



Selon les données du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur disponibles pour la cohorte de 2015 (CartoJeunes, 2019a; 2019b), le taux de réinscription au cégep en 3e session pour l'ensemble du Québec, tous programmes confondus, était de 85 %, alors qu'il s'élevait à 68 % pour les étudiants du programme Tremplin DEC.

Autant chez les professionnels et les enseignants des cégeps que chez ceux des CFGA, de nombreux répondants se sont montrés agréablement surpris des résultats de l'enquête en regard de la proportion d'étudiants qui songent à abandonner les études. Au sein des cégeps, plusieurs croyaient en effet qu'ils étaient plus nombreux à penser abandonner; d'autres se sont dits contents de voir que, malgré les difficultés, ces jeunes veulent être aux études. Enfin, du côté des CFGA, plusieurs trouvent encourageant que les étudiants songent si peu à abandonner.

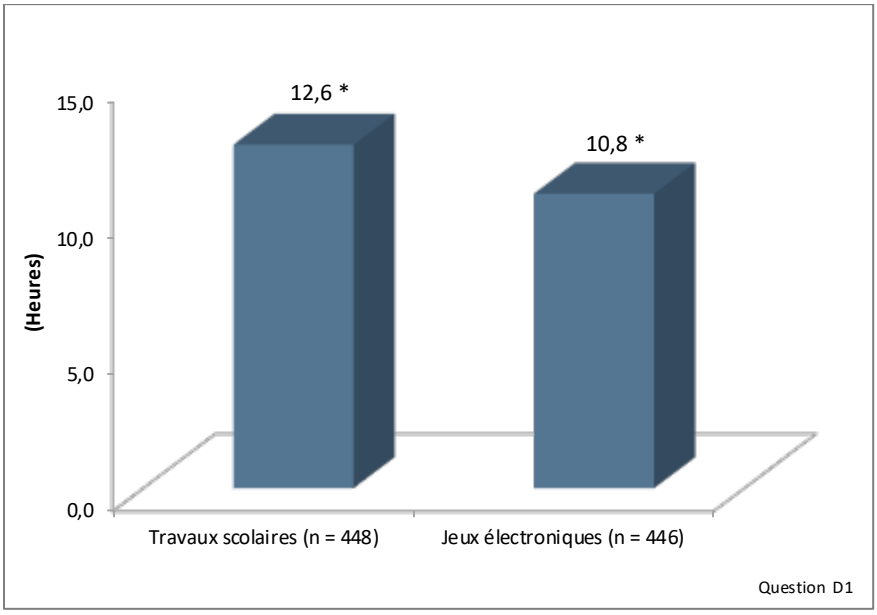
Notons toutefois qu'étant donné que la collecte des données par questionnaire s'est échelonnée jusqu'en janvier 2016, certains étudiants ont pu abandonner les études avant de pouvoir répondre. Ainsi, les proportions pourraient paraître plus faibles que celles ayant réellement eu cours pendant la session d'automne. Cette hypothèse a d'ailleurs été formulée par certains répondants des deux ordres d'enseignement rencontrés.

3.4 L'occupation du temps

3.4.1 Le temps hebdomadaire consacré aux travaux scolaires et aux jeux électroniques

Chez les étudiants sondés, le temps consacré aux jeux électroniques est légèrement inférieur à celui passé à réaliser des travaux scolaires (10,8 h/sem. pour les jeux vidéo, comparativement à 12,6 h/sem. pour les travaux scolaires).

Figure 23 : Temps hebdomadaire consacré aux travaux scolaires et aux jeux électroniques



* Le temps moyen consacré aux travaux scolaires est significativement plus élevé que celui consacré aux jeux.

Lalonde (2017) a analysé les résultats de cinq enquêtes de budget-temps menées par Statistique Canada auprès d'étudiants de l'enseignement postsecondaire. De 1986 à 2010, les résultats font ressortir deux tendances dignes de mention : la réduction du temps consacré à l'étude et aux travaux scolaires, et l'augmentation du temps consacré aux jeux vidéo et à Internet. En complément, l'Institut de la statistique du Québec indique que jouer à des jeux vidéo et prendre part à des groupes de discussion en ligne sont des activités qui ont connu une progression marquée au cours des vingt-cinq dernières années, principalement auprès des hommes (Lacroix, 2013).

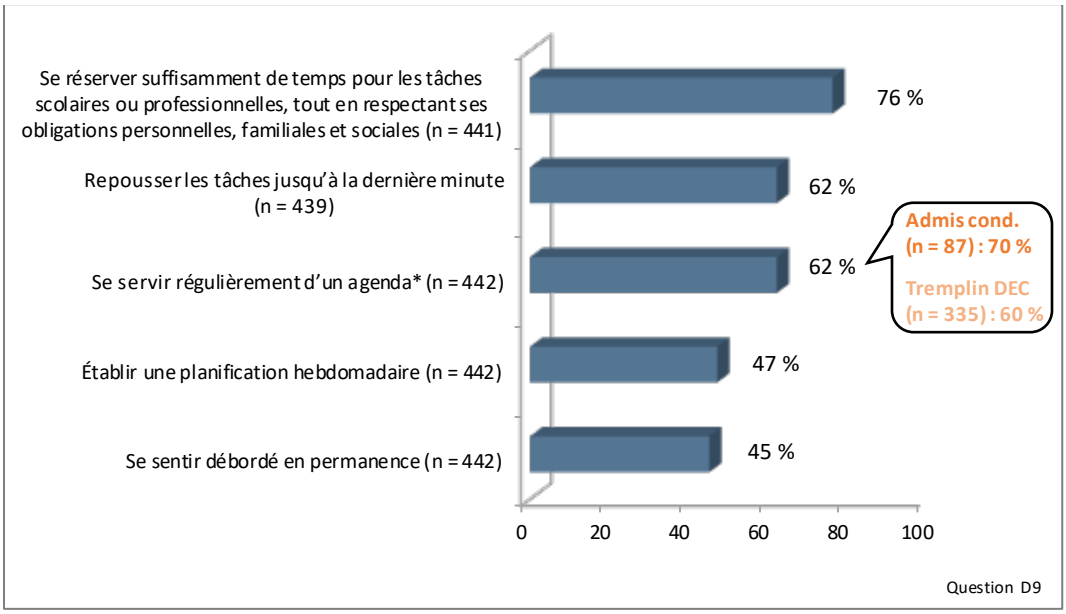
À propos du temps consacré aux jeux électroniques et aux travaux scolaires, les avis sont partagés auprès des répondants aux entrevues dans les cégeps. Ainsi, certains sont surpris, puisqu'ils croyaient que moins d'heures étaient accordées aux travaux scolaires sur une base hebdomadaire. D'autres croient que ceux qui jouent aux jeux vidéo y accordent en réalité plus de temps que ce qui est présenté ici. Ensuite, certains affirment que, selon leurs observations, le temps consacré aux jeux vidéo concerne davantage les garçons que les filles. Or, ce constat a été validé dans les analyses par sous-groupes. En effet, comparativement aux étudiantes, les garçons passent en moyenne plus de temps à jouer à des jeux électroniques (18 h/sem., comparativement à 7 h/sem. pour les filles). Enfin, chez les professionnels et les enseignants des CFGA interrogés, certains se sont montrés étonnés du temps accordé aux jeux électroniques et croient que les étudiants gagneraient à se consacrer davantage à leurs études.

3.4.2 La planification et la gestion de l'emploi du temps

Les trois quarts des étudiants (76 %) affirment qu'ils se réservent suffisamment de temps pour les tâches scolaires ou professionnelles, tout en respectant leurs obligations personnelles, familiales ou sociales. Près des deux tiers des répondants (62 %) repoussent toutefois les tâches jusqu'à la dernière minute.

Ensuite, un peu moins de la moitié des répondants établit une planification hebdomadaire (47 %), tandis que sensiblement la même proportion d'étudiants se sent débordée en permanence (45 %). Pour leur part, les étudiants admis conditionnellement sont légèrement plus nombreux à se servir régulièrement d'un agenda, comparativement à ceux inscrits au Tremplin DEC (70 %, comparativement à 60 %).

Figure 24 : Planification et gestion de l'emploi du temps



* La différence observée entre les deux groupes d'étudiants est statistiquement significative au seuil de 5 %.

Chez les professionnels et les enseignants des cégeps, tous se montrent surpris de la proportion élevée d'étudiants qui affirme se réserver suffisamment de temps pour les tâches scolaires ou professionnelles. Certains perçoivent d'ailleurs une contradiction entre cette proportion et celle plutôt élevée de ceux qui repoussent les tâches jusqu'à la dernière minute. D'ailleurs, presque tous les répondants œuvrant dans les collèges disent avoir observé que les étudiants au Tremplin DEC et ceux admis conditionnellement ont tendance à repousser les tâches jusqu'à la dernière minute. Pour ce qui est du fait de se sentir débordé en permanence, plusieurs des personnes interrogées dans les cégeps ne sont pas surprises du nombre d'étudiants vivant cette réalité, notamment en raison de l'adaptation liée au rythme des études collégiales. Toutefois, les avis divergent chez les personnes des CFGA rencontrées, alors qu'une partie d'entre eux se disent préoccupés par l'ampleur de la situation.

3.5 Sommaire de l'analyse multivariée réalisée

Une analyse multivariée a d'abord été conduite à partir de l'indice d'engagement scolaire comportemental. L'intérêt de cette dimension « comportementale » est qu'elle renvoie aux actions qui favorisent les apprentissages et qui sont observables dans l'environnement scolaire (Archambault, 2006). Les précisions méthodologiques sont rassemblées au début de l'annexe 6, tandis que les résultats complets de cette analyse sont présentés à la section C de la même annexe. Rappelons simplement ici que ce type d'analyse demande un nombre conséquent de répondants, ce qui nous

a obligés à réaliser d'abord les analyses multivariées à partir de tous les répondants de l'enquête par questionnaire, puis à valider les résultats obtenus auprès des ÉAC. Ces analyses ont permis de sélectionner, parmi les 125 variables disponibles, les 7 facteurs qui permettent le mieux de prédire le niveau d'engagement scolaire comportemental des étudiants[13]. Ces sept facteurs associés ont ensuite été croisés avec l'indice d'engagement scolaire comportemental chez les ÉAC seulement.

Tableau 6 : Analyse pour l'identification des facteurs associés à l'engagement scolaire comportemental

Caractéristiques contribuant à distinguer les étudiants engagés de ceux désengagés sur le plan comportemental	Identifiées par les analyses multivariées portant sur l'ensemble des répondants	Identifiées par les croisements bivariés pour les ÉAC seulement	Mentionnées par les professionnels et les enseignants lors des entretiens
Difficultés scolaires et obstacles au bon déroulement des études			
1. Avoir songé à abandonner ses études	X	X	X
2. Proportion de cours en bonne voie de réussite	X		
Scolaires			
3. Persévérance dans le travail scolaire devant les difficultés	X	X	
4. J'ai de la difficulté à retenir les instructions et les informations	X		
Occupations			
5. Bonne planification et gestion du temps	X	X	X
Santé et habitudes de vie			
6. Fréquence de consommation de cannabis	X		
Psychosociales			
7. Perception de faibles habiletés cognitives	X		X

Cette analyse[14] (voir le tableau C.4 de l'annexe 6) a permis d'apprendre que, parmi les sept facteurs retenus par l'analyse discriminante menée auprès de tous les répondants, seulement trois facteurs étaient corrélés au plan scolaire comportemental chez les ÉAC.

Ces trois facteurs sont : le fait d'**avoir songé à abandonner les études depuis l'arrivée au collège** (47 % sont désengagés parmi les ÉAC qui y ont songé souvent ou très souvent, comparativement à 11 % chez ceux qui n'y ont jamais pensé); la **persévérance dans le travail scolaire devant les difficultés** (27 % de ceux qui démontrent un faible niveau de persévérance sont désengagés, comparativement à 8 % chez les plus persévérants devant les difficultés); la **capacité de planification et de gestion du temps** (28 % adoptent des comportements typiques de désengagement parmi ceux qui démontrent une mauvaise planification et gestion de leur temps, comparativement à aucun répondant désengagé parmi ceux qui en ont une excellente).

[13] Il faut apporter ici une précision : **les facteurs retenus ne sont pas tous des causes d'un engagement scolaire faible**. Certains pourraient en être des effets. Comme nous n'avons pas suivi les individus dans le temps, il est **impossible de distinguer les causes, les effets, ni même les éléments concomitants.**

[14] Pour en savoir plus sur les analyses multivariées menées, consultez les tableaux de la section C de l'annexe 6.

3.6 Que retenir de toutes ces informations

Conscients du fait que la somme de l'information présentée est assez considérable et qu'il peut sembler difficile de choisir les voies prioritaires à emprunter pour soutenir l'engagement scolaire des étudiants admis conditionnellement, nous proposons maintenant une synthèse dont la méthodologie est en continuité avec l'approche adoptée dès le départ, soit celle valorisant les regards croisés des étudiants et du personnel des établissements interviewés, ainsi qu'une méthodologie mixte s'appuyant à la fois sur les analyses quantitatives et qualitatives.

En revisitant l'ensemble des commentaires faits par les professionnels et les enseignants ayant participé aux entretiens, il s'avère qu'ils avaient mentionné deux des trois facteurs retenus par l'analyse multivariée réalisée à partir des réponses des étudiants au questionnaire, soit le fait d'avoir songé à abandonner les études et la planification et la gestion du temps. Il ne faut pas en conclure qu'ils s'inscrivent en faux quant à l'importance du manque de persévérance devant les difficultés. Il faut souligner que les participants aux entretiens n'ont pas été sollicités pour réagir à l'analyse multivariée réalisée pour identifier les facteurs associés à un faible niveau d'engagement scolaire comportemental. En fait, le portrait descriptif des étudiants qu'ils ont été amenés à commenter ne présentait pas l'indicateur de persévérance dans le travail scolaire devant les difficultés, contrairement aux deux autres facteurs retenus. Il est donc un peu normal qu'il n'en ait pas été question. Remarquez que les entretiens étaient semi-dirigés et que les répondants avaient toute la latitude pour nous révéler ce trait des ÉAC, s'ils l'avaient jugé parmi les faits caractérisant ce groupe d'étudiants. Mais cela n'a pas été le cas. Comme nous cherchons ici les points de convergence[15] entre l'approche qualitative et l'approche quantitative, nous conclurons que les résultats convergent donc ici pour deux facteurs, soit **le fait d'avoir songé à abandonner ses études collégiales** ainsi que **la mauvaise planification et gestion du temps**, qui sont des facteurs de risque associés à un faible niveau d'engagement scolaire comportemental.

Puisque le fait d'avoir déjà songé à abandonner les études depuis l'arrivée au collège est ici aussi un facteur mis en lumière par les analyses, nous reprendrons ce que nous disions à la toute fin du chapitre 2. Les données fournies par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (tableau 1) révélaient que le taux d'obtention d'une sanction d'études des ÉAC est trois fois plus bas que celui obtenu par les étudiants admis sans conditions, et ce, deux ans après la durée prévue au programme de la première admission. La présence de ce facteur vient confirmer l'importance qu'il faut accorder à l'engagement scolaire comportemental tout comme nous le disions à propos de l'intégration scolaire dès la première session. Pour améliorer les taux d'obtention d'une sanction d'études des ÉAC, il apparaît donc primordial d'apporter une attention accrue à la présence d'un de ces facteurs[16] chez un étudiant, car ils sont souvent accompagnés de difficultés liées à l'engagement scolaire. En ce sens, ils peuvent, à tout le moins, indiquer aux enseignants et aux professionnels qui côtoient ces étudiants qu'il est préférable de vérifier si un étudiant, qui présente l'un de ces deux facteurs, adopte des comportements scolaires engagés (participation active durant les cours, réalisation des travaux, lectures, absentéisme et manque de politesse à l'endroit de l'enseignant).

---

[15] Nous pourrions aussi utiliser l'image de la recherche du « plus petit dénominateur commun » pour illustrer cet exercice visant à cibler les points communs entre les résultats qualitatifs et quantitatifs mettant en relation les « regards croisés » des étudiants et du personnel des collèges et des CFGA. Il n'en demeure pas moins que les autres éléments ciblés tantôt par les étudiants (analyse multivariée), tantôt par les professionnels et les enseignants qui les côtoient (analyse de contenu), présentent, en soi, des éléments forts pertinents pour orienter les actions à entreprendre pour stimuler l'engagement des étudiants admis conditionnellement.

[16] Fait à signaler, le cumul de plusieurs de ces facteurs vient accroître considérablement les risques qu'un ÉAC se désengage de ses études. Les facteurs identifiés à la fin du chapitre 2 sont également importants à prendre en compte si l'on veut agir sur la diplomation des ÉAC.

Il faut donc considérer ces deux facteurs comme des facteurs de risque ou comme des indices nous aidant à déceler les individus à risque de ne pas suffisamment s'investir dans leurs études. Quant aux solutions à mettre en place pour soutenir ces étudiants, plusieurs ont été suggérées par les étudiants, les enseignants et les professionnels rencontrés, par les membres du comité-conseil associé à l'enquête et même par des membres de l'auditoire venus assister à l'une ou l'autre des activités de transfert qui ont déjà eu lieu depuis la diffusion des premiers résultats de cette recherche en 2015. Les recommandations ou les pistes d'action jugées les plus pertinentes par le comité-conseil et les chercheurs sont rassemblées dans la conclusion de cet ouvrage.

CONCLUSION ET PISTES D’ACTION

Les étudiants admis conditionnellement doivent être mieux accompagnés et mieux soutenus dans leur cheminement scolaire. Les données recueillies à travers cette étude mettent en lumière une fragilité particulière dans l'adaptation aux études collégiales, un niveau de détresse important et des lacunes héritées d'un parcours scolaire difficile. C'est à tous ceux qui entreprennent leurs études collégiales en se prévalant de cette mesure que nous pensons particulièrement ici. Que peut-on faire pour améliorer la situation?

Lors des entrevues auprès des cégeps et des CFGA, les professionnels et les enseignants ont soumis plusieurs idées de mesures qui pourraient favoriser la réussite des étudiants admis conditionnellement. Comme la réalité de chaque cégep est à prendre en considération dans le choix de ces mesures et dans la façon de les mettre en place, il ne s'agit pas de recommandations formelles, mais plutôt des pistes d'action. Ces idées pourront alimenter la réflexion de chaque cégep et de chaque CFGA sur la façon dont ces établissements pourraient améliorer la préparation, l'accueil et le soutien de ces étudiants aux études collégiales. Elles ont été regroupées en cinq grands thèmes : A) l'aide à la réussite; B) l'admission et le choix de cours; C) la pédagogie axée sur l'inclusion et la réussite de tous; D) la collaboration et la communication interordres; E) les compétences en français et la valorisation de la formation générale. Les membres du comité-conseil ont eu l'occasion de se prononcer, par l'entremise de deux sondages en ligne, sur le niveau de faisabilité et sur la priorité à accorder aux 16 pistes d'action suggérées. Pour chacune d'entre elles, le point de vue de ces membres a été pris en compte. Certaines **pistes d'action apparaissent comme étant prioritaires. Celles-ci sont marquées d'une étoile (★).**

Pistes d'action pour mieux soutenir les ÉAC

A) Aide à la réussite

Comme l'étude le démontre, déjà plusieurs mesures ont été mises en place dans les cégeps. Néanmoins, selon les professionnels et les enseignants interrogés, les services en lien avec l'aide à la réussite pourraient encore être améliorés. Également, on constate que, malgré le nombre important de services, d'outils et d'ateliers offerts aux étudiants, ceux-ci tardent à y recourir. Voici quelques propositions à cet effet :

★ 1. Personnaliser davantage l'offre de services et les mesures d'aide

Selon les répondants ayant participé aux entrevues individuelles, pour que les étudiants ciblés se sentent interpellés et recourent aux mesures d'aide, il faudrait s'assurer que les services soient personnalisés le plus possible. Cette mesure répondrait directement à un besoin exprimé par une portion importante des ÉAC (38 %) lors de l'enquête par questionnaire, soit celui de tenir compte de leur rythme et de leurs besoins. D'ailleurs, il s'agit de la suggestion qui revient le plus souvent chez les étudiants en ce qui concerne les mesures à mettre en place pour soutenir leur réussite.

Lors des entrevues, plusieurs enseignants et professionnels des cégeps ont signalé que les ateliers ouverts à tous (par exemple sur la préparation aux examens ou la gestion du stress) attiraient peu d'étudiants. Une des solutions proposées lors des échanges consistait à associer un « tuteur » par ÉAC pour la durée de la première session. Ce « tuteur » suit l'étudiant, le relance et le conseille dans son cheminement. La mesure pourrait également

comprendre un suivi plus encadré, davantage basé sur des relations humaines. Des rencontres régulières, à différents moments dans la session, pourraient être prévues avec les ÉAC afin d'établir un lien de confiance et de bien comprendre les besoins de chaque étudiant (outils et services, établissement des priorités, etc.).

Si cette initiative apparaît très intéressante, des membres de comité-conseil soulignent qu'il faut disposer des ressources nécessaires pour la mettre en place.

★ **2. Faire connaître davantage les services aux étudiants en diversifiant les façons de les offrir**

En 2010, l'enquête menée par ÉCOBES – Recherche et transfert (2013) avait démontré que les étudiants connaissaient les services, mais qu'ils ne les utilisaient tout de même pas. Comment les attirer vers les services, alors? L'insécurité alimentaire est un facteur important, par exemple. Or, même si la plupart des cégeps offrent un service de dépannage d'urgence, comment s'assurer qu'il rejoigne tous ceux qui en ont besoin ?

Les enseignants et les professionnels interrogés soulignent l'importance de présenter les intervenants qui offrent ces services de manière plus personnalisée, pour qu'ils puissent associer un visage à un service. Dans le cheminement Tremplin DEC, les professionnels vont souvent rencontrer les étudiants en classe et prendre le pouls de leurs besoins. Comme le démontrent les résultats de l'étude, les étudiants inscrits dans ce cheminement consultent davantage les services. Les membres du comité-conseil trouvent que cette mesure est facile à mettre en place dans les cégeps, mais il faut tout de même arriver à trouver une façon d'entrer en contact plus directement avec les ÉAC, qui peuvent être dispersés dans divers programmes.

De plus, il est probablement temps de trouver des façons de faire pour adapter davantage l'offre de services aux caractéristiques des étudiants. Le cœur du problème demeure la disponibilité du service au moment précis où l'étudiant en ressent le besoin. Comment simplifier l'accès aux services des professionnels? Offrir des plages horaires sans rendez-vous et être présent à l'occasion dans des lieux de socialisation des étudiants (cafétéria, bibliothèque, salon étudiant, etc.) pourraient être des solutions à envisager. Parfois, le processus de prise de rendez-vous est un frein en soi pour l'étudiant qui souhaite obtenir de l'aide. À l'ère de l'information à la demande, les étudiants s'attendent à une plus grande disponibilité des services, voire à une réponse instantanée.

★ **3. Travailler en équipe multidisciplinaire**

La création d'une équipe de concertation comprenant divers professionnels travaillant auprès des ÉAC s'avère une solution à prioriser, tant pour les répondants aux entrevues que pour les membres du comité-conseil. Elle permettrait d'offrir des services de façon plus adaptée aux besoins de ces étudiants et d'assurer une cohérence dans les interventions réalisées auprès d'eux.

4. Instaurer un processus de dépistage des ÉAC à risque

La collaboration entre professionnels et enseignants semble un élément important dans la mise en place des mesures d'aide aux ÉAC pour les personnes interrogées. Instaurer un processus qui comprendrait l'identification de problématiques à surveiller (en s'inspirant de celles présentées à la fin des chapitres 2 et 3) et la référence à des professionnels au besoin pourrait être une avenue intéressante afin d'assurer le suivi de ces étudiants. De

plus, lors des entrevues, une suggestion a retenu l'attention, soit celle de diriger les étudiants vers des outils permettant l'autodiagnostic de leurs besoins, qu'ils soient financiers, alimentaires ou en lien avec des problèmes d'ordre scolaire. Ces outils pourraient les diriger vers les ressources disponibles ou les aider à trouver des solutions à leurs problèmes. De l'avis des membres du comité-conseil, cette initiative serait facile à mettre en place dans les cégeps.

5. Divulguer le statut d'étudiant admis conditionnellement aux enseignants et aux professionnels travaillant auprès d'eux

Outre les aides pédagogiques individuels et les conseillers d'orientation, à qui l'étudiant parle de son statut, peu de professionnels et d'enseignants peuvent savoir qui sont les étudiants admis conditionnellement. Cette situation rend plus difficile le dépistage de leurs difficultés par les enseignants et limite l'accès aux mesures de soutien à la réussite, et ce, bien qu'ils soient des étudiants plus vulnérables. Cette méconnaissance de leur statut ne favorise pas la mise en place d'approches plus collaboratives entre professionnels et enseignants dans le dépistage et le suivi personnalisé des ÉAC.

Des enseignants et des professionnels ont émis l'idée que le statut d'ÉAC pourrait être divulgué aux enseignants et aux professionnels qui travaillent auprès d'eux. Les étudiants priorisent parfois la réussite de leurs cours à la FGA qui sont obligatoires pour la poursuite de leurs études collégiales au détriment de leurs cours collégiaux. Dans le contexte d'une session qui ne dure que 15 semaines, un retard dans un cours peut s'avérer difficile à récupérer, particulièrement pour des étudiants qui se disent moins bien préparés à entreprendre des études collégiales. Il s'avère donc important de lancer une réflexion autour de cette idée, même s'il y a des embûches légales et éthiques à évaluer. L'approche préconisée actuellement pour la gestion des services adaptés aux étudiants ayant des besoins particuliers pourrait être répliquée : l'étudiant qui souhaite que son statut soit signalé à ses enseignants signe un formulaire de consentement en ce sens.

Le comité-conseil s'inquiète toutefois du respect de la vie privée et de la confidentialité des informations sur les étudiants, tel qu'en témoigne ce commentaire : « La confidentialité est importante et primordiale. D'autres moyens peuvent être mis en place, comme une évaluation, dès le début de la session, pour savoir où les étudiants se situent par rapport aux connaissances ou aux compétences de la discipline. » Un membre du comité-conseil s'interroge aussi sur les risques d'étiquetage des ÉAC : « Il faut faire attention, certains [enseignants] pourraient avoir des préjugés négatifs envers ces étudiants. » **C'est pourquoi il est proposé ici de ne pas mettre en place cette piste de solution avant qu'une instance officielle ait statué sur cette question.**

6. Miser sur l'orientation professionnelle

Près d'un ÉAC sur quatre est indécis quant à son orientation professionnelle. Or, plusieurs études démontrent le lien fort entre le choix de carrière clair et la motivation dans les études. Les discussions avec les intervenants des cégeps et des CFGA vont en ce sens : il faut offrir encore plus de possibilités de réfléchir à son orientation professionnelle. Pour le comité-conseil, cette mesure apparaît comme une priorité. Diversifier les voies d'accès aux services d'orientation (sans rendez-vous, dans le cadre d'un cours, par des outils en ligne, etc.) pourrait permettre d'augmenter l'utilisation de ces ressources.

B) Admission et choix de cours

★ 7. Inscrire tous les ÉAC à l'un des cours spécifiques du cheminement Tremplin DEC

De l'aveu même des étudiants questionnés et selon les enseignants et les professionnels rencontrés, les étudiants admis conditionnellement auraient des lacunes en ce qui a trait à la planification et à l'organisation de leur temps, ainsi qu'une méconnaissance des stratégies d'apprentissage et d'études nécessaires à leur réussite. C'est ce qui expliquerait leurs difficultés scolaires et leur faible taux de diplomation. Dans plusieurs cégeps, les étudiants inscrits au cheminement Tremplin DEC bénéficient d'un cours qui vise justement le développement de cette compétence (*Utiliser des stratégies d'apprentissage* [054L])[17]. Il pourrait être fort pertinent que les ÉAC puissent le suivre, même s'ils sont inscrits à un autre programme. Actuellement, le financement octroyé aux cégeps pour l'offre de ce cours ne tient compte que des inscriptions au Tremplin DEC, ce qui est contraire aux souhaits entendus lors des entrevues.

Certaines personnes interrogées allaient jusqu'à proposer que tous les ÉAC soient systématiquement inscrits au Tremplin DEC. Si cette mesure peut sembler séduisante au départ, force est de constater qu'il est préférable qu'un étudiant s'inscrive dans un programme en lien avec son choix vocationnel. Ainsi, il aura un meilleur sentiment d'appartenance et un réseau de soutien plus significatif que dans le cheminement Tremplin DEC qui est une voie d'accès temporaire.

8. Inciter les étudiants à terminer leur parcours secondaire durant l'été

Bien que ce ne soit pas toujours possible, les enjeux de réussite liés à la gestion du double horaire chez des étudiants qui, selon leur dire, présentent une moins bonne préparation pour les études collégiales, militent en faveur de tenter d'éviter cette situation. En effet, un certain nombre d'ÉAC nous ont mentionné qu'ils n'avaient pas eu à concilier le double horaire, puisqu'ils ont été en mesure de lever les conditions associées à leur admission au cours de l'été. Des professionnels rencontrés dans les collèges durant la présentation des résultats préliminaires nous ont indiqué qu'ils suggéraient fortement aux étudiants admis conditionnellement dans leur établissement d'obtenir leurs unités manquantes avant le début de la session d'automne. Cependant, ils nous mentionnaient que, souvent, l'étudiant s'inscrivait tardivement au CFGA pour ce faire. Selon eux, une sensibilisation des étudiants dès leur admission serait appropriée.

C) Pédagogie axée sur l'inclusion et la réussite de tous

★ 9. Implanter la pédagogie de première année

Comme le révèle la présente enquête (voir chapitre 2), les ÉAC sont proportionnellement plus nombreux à vivre un choc culturel en arrivant au cégep. Pour les enseignants et les professionnels rencontrés, implanter la pédagogie de première année (ou de première session) pourrait pallier cette difficulté d'adaptation.

[17] Selon le devis ministériel du cheminement Tremplin DEC.

Plusieurs cégeps l'ont déjà fait et d'autres se mobilisent en ce moment autour du développement de cette approche pédagogique qui consiste en « un ensemble intégré d'activités et d'interventions visant à soutenir la réussite scolaire et éducative des étudiants de première année de chacun des programmes d'études. Ces activités et interventions sont regroupées dans un plan d'action que chaque programme s'est donné et qu'il joint au plan de travail du département porteur ». (CAPRES, 2005)

Encore méconnue dans certains collèges, elle pourrait fournir plusieurs outils et mesures visant une meilleure transition des nouveaux étudiants entre le secondaire et le cégep. Les ÉAC déjà fragilisés dans leur parcours scolaire antérieur gagneraient à être mieux accueillis et mieux accompagnés par l'entremise de cette approche. À titre d'exemple, pour favoriser le sentiment d'appartenance, le cégep pourrait offrir un service de jumelage entre nouveaux étudiants et étudiants plus expérimentés. Avoir un pair à qui poser des questions et vers qui se diriger en cas de besoin faciliterait sans doute l'adaptation à la réalité collégiale.

À cet effet, une des membres du comité-conseil indique qu'il importe de cibler les enseignants intéressés par cette pratique et de leur offrir des formations, des ateliers ou d'autres outils sur le sujet.

★ 10. Développer davantage la relation enseignant-étudiant

Les enseignants côtoient chaque semaine les ÉAC. Ils s'avèrent des figures de confiance et des personnes de référence dans leur parcours scolaire. Ils sont d'ailleurs les acteurs les mieux placés pour soutenir une perception adéquate de leurs habiletés cognitives, lorsque cela s'avère nécessaire, et pour leur fournir un renforcement positif tout au long de leurs études collégiales. Toutefois, bien des enseignants se disent peu outillés pour aider ces étudiants, que ce soit pour travailler leur autonomie et leur organisation ou encore pour les inciter à consulter des intervenants psychosociaux. Ils en connaissent peu sur les signes à surveiller pour détecter un étudiant en détresse ou à risque d'abandonner ses études. Par exemple, les facteurs de risque associés à une intégration difficile ou à un désengagement scolaire qui ont été présentés à la fin des chapitres 2 et 3 doivent leur être présentés, et un outil de transfert aurait avantage à être élaboré pour ce faire.

Certains enseignants et professionnels souhaitent donc que la relation enseignant-étudiants soit davantage développée. Selon le comité-conseil, cette mesure passe par la formation des enseignants sur ces enjeux. Il faudra aussi leur offrir des ateliers et des outils pour les guider dans ce rôle.

★ 11. Utiliser des outils d'accompagnement développés pour les étudiants de première génération

Les enseignants et les professionnels qui ont participé aux entrevues croient que les ÉAC pourraient bénéficier grandement des outils développés pour les étudiants de première génération (ÉPG).

Un guide de référence, incluant des fiches d'information et des outils, a été développé dans le cadre du *Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération*. Il s'agit d'une initiative conjointe de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, de l'Université du Québec à Chicoutimi et de l'Université du Québec à Rimouski à laquelle ÉCOBES – Recherche et transfert a également contribué. À titre d'exemple, le guide comprend de l'information sur la préparation aux études, les finances, le loyer, la planification et la gestion du temps, ainsi que le fonctionnement général du cégep. Ce guide est disponible

sur le site du CAPRES (www.capres.ca/dossiers/epg/). Tous ces thèmes font écho aux besoins et aux embûches à la réussite des ÉAC qui ont été documentés lors de l'enquête réalisée auprès de ce groupe d'étudiants. Le guide et une multitude de renseignements destinés au ÉPG sont aussi disponibles sur le site www.cegepuniversite.ca.

Les membres du comité-conseil consultés trouvent eux aussi que ces outils gagneraient à être connus des ÉAC. Pour ce faire, il faudrait déterminer dans le cadre de quel cours ou dans quel contexte ces outils seraient présentés aux étudiants.

12. Implanter la pédagogie universelle

Rares sont les cégeps qui se sont penchés sur la mise en œuvre d'une pédagogie universelle, inclusive pour tous. Néanmoins, pour certains enseignants et professionnels interrogés, la pédagogie universelle demeure une option intéressante et pertinente pour mieux soutenir les ÉAC ainsi que l'ensemble des étudiants dans leur réussite. La pédagogie universelle se définit comme « un design pédagogique soutenant le travail de l'enseignant auprès d'une diversité d'étudiants, propre au contexte de l'inclusion scolaire » (Bergeron, 2011). Concrètement, elle consiste à offrir des mesures dites « particulières » à l'ensemble des étudiants, et non seulement à ceux qui ont reçu un diagnostic.

Cette façon d'ouvrir les mesures d'aide à tous permettrait de joindre les étudiants ayant des besoins particuliers non diagnostiqués, les étudiants internationaux ainsi que les étudiants admis conditionnellement. Il faut toutefois apporter une nuance : l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives n'élimine pas tous les besoins de soutien aux étudiants ayant des besoins particuliers. Les étudiants ayant de grands besoins doivent pouvoir recourir à des mesures de soutien, malgré l'implantation de la pédagogie inclusive.

D) Collaboration et communication interordres

Plusieurs des mesures proposées par les enseignants et les professionnels des cégeps et des CFGA touchent l'amélioration des communications entre les deux ordres d'enseignement.

★ **13. Favoriser la communication et la collaboration entre les cégeps et les CFGA**

De l'avis des personnes interrogées, pour accompagner plus efficacement les ÉAC dans l'adaptation à la réalité collégiale, les enseignants et les professionnels des deux ordres d'enseignement gagneraient à travailler de façon mieux concertée. Voici quelques pistes d'action à cet effet :

- ***Améliorer la communication entre les professionnels***

  Certains répondants ont mentionné qu'il serait important de planifier des rencontres entre les professionnels du cégep et du CFGA pour ainsi faire des suivis plus systématiques des étudiants. Une personne suggérait même de nommer un agent de liaison entre les deux établissements. Un autre proposait de mettre en place une table de concertation sur la question des ÉAC. Selon les membres du comité-conseil, la difficulté demeure la disponibilité du personnel pour maintenir cette concertation à long terme, sans oublier les enjeux liés à la confidentialité en ce qui a trait au suivi

systématique des étudiants. Les instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire pourraient sans doute jouer un rôle à cet égard, pour peu qu'on leur accorde le soutien financier nécessaire. Minimalement, organiser une rencontre aux deux ou trois ans entre les professionnels des cégeps et les CFGA de chacun des territoires aurait le mérite de permettre d'échanger sur leurs approches respectives et pourrait aboutir à des discussions permettant un certain rapprochement des cultures et des attentes respectives.

- ***Informer davantage le personnel des CFGA sur la réalité collégiale***

Certains ont aussi rappelé l'importance d'informer le personnel des CFGA sur la réalité collégiale. À ce titre, des conférences sur la réalité du cégep et des programmes d'études, ou encore des rencontres entre les conseillers d'orientation des cégeps et le personnel des CFGA, ont été suggérées comme moyens pour atteindre ce but. Le manque de ressources pourrait aussi être un frein à ces mesures, selon les membres du comité-conseil. Un des membres propose que cette initiative soit initiée et justifiée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur : « Les initiatives ponctuelles des collèges auprès des conseillers d'orientation du niveau secondaire sont mal accueillies par ces derniers, parce qu'ils perçoivent cela comme de la sollicitation. »

- ***Mieux faire connaître la réalité collégiale aux étudiants du secondaire***

Également, plusieurs participants aux entrevues ont indiqué qu'il faudrait faire connaître davantage la réalité collégiale aux étudiants du secondaire et des centres de formation générale des adultes (CFGA). Plusieurs exemples d'activités ont été proposés, notamment des programmes « étudiant d'un jour » spécifiquement pour les étudiants du CFGA qui désirent découvrir le cégep, des portes ouvertes aux étudiants de première session et à leur famille, etc.

Selon le comité-conseil, il s'agit d'une des actions à prioriser pour faciliter la transition entre les études secondaires et collégiales. D'après un des membres de ce comité, « des initiatives en ce sens sont déjà existantes, mais elles pourraient être bonifiées et diversifiées ». Le comité-conseil recommande toutefois qu'une personne soit dédiée à cet objectif pour assurer sa pérennité et son efficacité.

- ***Mieux faire connaître la réalité de la formation générale des adultes au personnel des cégeps***

Informer davantage le personnel des cégeps sur la formation générale des adultes ressort comme une mesure intéressante à mettre en place selon les entrevues menées. Cette information pourrait être diffusée dans le cadre des journées pédagogiques dans les cégeps ou par l'entremise des comités de la réussite qui existent dans plusieurs cégeps.

14. Mieux arrimer les horaires des cégeps et des CFGA

Une des difficultés évoquées par les étudiants admis sous conditions est d'avoir à jongler avec les horaires des deux établissements. C'est un enjeu important pour deux répondants sur cinq. Selon les professionnels interrogés, tous les cégeps offrent aux ÉAC d'alléger leurs horaires. Néanmoins, selon la situation géographique du CFGA et du collège fréquentés, le temps de transport entre les deux milieux scolaires peut être un enjeu pour certains étudiants.

Ainsi, des cégeps ont tenté de diverses façons de faciliter la gestion des deux horaires pour les ÉAC. À titre d'exemple, certains cégeps déterminent à l'avance des plages horaires pour le CFGA et des plages horaires pour le cégep. Quelques cégeps offrent des cours de niveau secondaire, donnés par des enseignants d'un CFGA, dans les locaux du cégep. Cette approche était grandement appréciée par les étudiants rencontrés lors de l'un des entretiens de groupe. Enfin, certains cégeps inscrivent à l'horaire de l'étudiant ses cours du CFGA. Ainsi, l'étudiant a un seul horaire auquel se référer. Autre exemple : certains CFGA exigeraient la présence aux cours pour des journées entières. Les étudiants rencontrés pour les entretiens de groupe demandaient que la présence obligatoire soit limitée à des séances d'une demi-journée pour leur donner plus de latitude pour concilier leur horaire avec celui du cégep.

Des membres du comité-conseil trouvent qu'il s'agit d'un défi important pour les cégeps, comme en témoigne cette citation : « La gestion des horaires est un dossier complexe dans un cégep, alors l'arrimer avec une autre organisation... »

E) Compétences en français et valorisation de la formation générale

★ 15. Valoriser davantage la langue française et la formation générale

L'importance de la langue française et sa valorisation dans toutes les étapes du parcours scolaire des Québécois et Québécoises constituent l'une des pièces maîtresses de la réussite scolaire des ÉAC selon les enseignants et les professionnels rencontrés. Selon le comité-conseil, pour y arriver, il faudrait des ressources additionnelles pour créer des outils et une campagne promotionnelle propres à cette cause.

Valoriser la formation générale auprès des cégépiens ressort également comme un enjeu important. Malheureusement, celle-ci est souvent vue comme un mal nécessaire dans leur parcours scolaire. La philosophie, par exemple, gagnerait à être démystifiée dès le secondaire. Les membres du comité-conseil croient qu'il devrait s'agir d'une priorité pour les acteurs du milieu scolaire. Au cours des dernières années, bien des efforts ont été consentis pour redorer l'image de la formation générale et pour promouvoir son importance, mais cette dernière demeure souvent mal aimée et trop souvent associée à l'échec. Il n'en demeure pas moins que ces matières constituent un défi qui limite encore la motivation dans les études et qui explique en grande partie, selon les professionnels interrogés, les difficultés rencontrés avec la matière que les ÉAC ont mis en lumière lors de l'enquête par questionnaire.

16. Identifier les compétences en lecture et en écriture nécessaires à la réussite de la première session au cégep

Force est de constater que les ÉAC rencontrent plusieurs difficultés en français et traînent des lacunes qui leur nuisent grandement pour réussir leurs cours au cégep. Rappelons que 63 % des ÉAC sont de cet avis. Au cours des entrevues avec le personnel des cégeps et des CFGA, plusieurs ont souligné l'importance de mettre en place des initiatives, dès le secondaire, pour corriger la situation.

Selon un des membres du comité-conseil, « les compétences minimales en écriture ne sont pas acquises par tous les détenteurs de DES. Je crois que le renouveau pédagogique n'a pas aidé en ce qui a trait au français écrit ». À cet égard, les membres du comité-conseil sondés suggèrent que les standards ministériels soient revus pour mieux préparer les étudiants à la réalité collégiale.

Sachant que les difficultés en français constituent un obstacle majeur pour ces étudiants, ne serait-il pas pertinent de les inscrire d'office dans un cours de mise à niveau en français? Il s'agit d'une des voies à explorer afin de pallier ces lacunes et de favoriser leur réussite au cégep.

En conclusion

Toutes ces idées d'initiatives pouvant être mises en place ne se veulent pas des recommandations formelles, mais davantage des pistes visant à amorcer la réflexion et la recherche de solutions adaptées au contexte de chaque cégep et de chaque centre de formation générale aux adultes du Québec. Pour ce faire, il faudra, bien sûr, tenir compte des actions déjà entreprises, des défis particuliers à chaque région et des ressources disponibles pour choisir les interventions à prioriser. Quoi qu'il en soit, le portrait des étudiants admis conditionnellement présenté dans les chapitres précédents nous porte à croire qu'il est impératif d'agir pour favoriser leur réussite, les accompagner et les soutenir. Dans une société du savoir, où la formation tout au long de la vie caractérise les parcours professionnels, à quoi servirait-il d'améliorer la fluidité des parcours des étudiants, à qui il manque quelques unités du secondaire, si la majorité de ceux qui empruntent cette voie en ressort convaincue qu'elle n'a pas sa place aux études postsecondaires?

Enfin, il ne faudrait pas oublier de considérer que si certaines mesures visent spécifiquement les étudiants admis conditionnellement, plusieurs de celles-ci pourraient également bénéficier à d'autres populations scolaires vulnérables (étudiants inscrits au Tremplin DEC, étudiants en situation de handicap, étudiants de première génération, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

ALEXITCH, R. L., G. P. KOBUSSEN, G. P et S. STOOKEY (2004). "High School Students' Decisions to Pursue University: What Do (Should) Guidance Counsellors and Teachers Tell Them?", *Guidance and Counseling*, vol. 19, nº 4, p. 142-152.

ALI, S. R. et E. H. MCWHIRTER (2006). "Rural Appalachian Youth's Vocational / Educational Postsecondary Aspirations", *Journal of Career Development*, vol. 33, nº 2, p. 87-111.

ARCHAMBAULT, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*, [Thèse de doctorat], Montréal, Université de Montréal, Faculté de psychologie, 257 p.

ASHER, S. R., et V. A. WHEELER (1985). "Children's Loneliness: A Comparison of Rejected and Neglected Peer Status", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 53, nº 4, p. 500-505.

AUDET, S. (2008). « Facteurs ayant influencé le développement de l'entraide dans les groupes de soutien à l'intégration », *Pédagogie collégiale*, vol. 21, nº 4, p. 10-15.

BELLEROSE, C., LAVALLÉE, C., CHÉNARD, L. et M. LEVASSEUR (1995). *Et la santé, ça va en 1992-1993? Rapport de l'enquête sociale et de santé 1992-1993*, Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, gouvernement du Québec, 412 p.

BÉNÉVENT, R. (2003). « L'idéologie de l'immédiateté », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 3, nº 53, p. 9-22.

BERGERON, I., ROUSSEAU, N. et M. LECLERC. ACELF (2011). « La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire », *Éducation et francophonie*, XXXIX : 2, 85-104, [En ligne]. [www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-087_BERGERON.pdf]

BOUFFARD T. et C. VEZEAU (1998). "The Development of the Self-System and Self-Regulation among Primary School Children", dans M. FERRARI et R. J. ROSENBERG (dir.), *Self-Awareness: Its Nature and Development*, New York, Guilford Press, p. 246-272.

BOURQUE, C. J., DORAY, P., BÉGIN, C. et I. GOURDES-VACHON (2010). *Le passage du secondaire au collégial et les départs des étudiants en sciences de la nature*, [Notes de recherche], Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), 49 p.

BRAXTON, J. M., MILEM, J. E. et S. SULLIVAN. (2000) "The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory", *The Journal of Higher Education*, vol. 71, nº 5, p. 569-590.

CHE, J. et J. CHEN (2001). « L'insécurité alimentaire dans les ménages canadiens », *Rapports sur la santé*, Statistique Canada, vol. 12, nº 4, p. 11-24.

CHOUINARD, R., BERGERON, J., VEZEAU, C. et M. JANOSZ (2010). « Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école », *Revue des sciences de l'éducation,* vol. 36, nº 2, p. 321-342.

CHRISTENSON, S. L., SINCLAIR, M. F., LEHR, C. A. et Y. GODBER (2001). "Promoting Successful School Completion: Critical Conceptual and Methodological Guidelines", *School Psychology Quarterly*, vol. 16, nº 4, p. 468-484.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2008). *Projet de règlement modifiant le règlement sur le régime des études collégiales*, [Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport], Québec, gouvernement du Québec, 82 p.

COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire,* Paris, Presses universitaires de France, 219 p.

DENIGER, M.-A. (dir.), et coll. (2014). *La réussite des études collégiales des étudiants des collèges de l'île de Montréal : expériences scolaires et sociales des étudiantes et étudiants résilients*, Montréal, Regroupement des collèges du Montréal métropolitain (RCMM), 205 p.

DAVELUY, C., PICA, N., AUDET, R., COURTEMANCHE, F., LAPOINTE, F., et coll. (2000). *Enquête sociale et de santé 1998*, 2e édition, Québec, Institut de la statistique du Québec, 642 p. et annexes.

DUCHARME. R., GINGRAS, M. et M. HAJJI (2012). *La voie de la réussite, la voix des étudiants*, Montréal, Carrefour de la réussite et Fédération des cégeps, 45 p.

DURU-BELLAT, M., et A. VAN ZANTEN (2007). *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

FALARDEAU, I. (1992). *Les changements de programme au collégial : changer de cap sans perdre le nord,* Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 32 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (2015). *Mémoire de la Fédération des cégeps déposé dans le cadre de la consultation sur le renouvellement de la politique québécoise de la jeunesse*.

FINLAY, K. A. (2006). *Quantifying School Engagement: Research Report National Center for School Engagement*, [Rapport de recherche NCSE], Denver, The Colorado Foundation for Families and Children (CFFC), 16 p.

FOUGEYROLLAS, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 315 p.

FREDRICKS, J. A.,P. C. BLUMENFELD, P. C. et A. H. PARIS (2004). "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence", *Review of Educational Research*, vol. 74, no 1, p. 59-109.

GAUDREAULT, M. M. et S.-K. NORMANDEAU, avec la collaboration de Jean-Venturoli, H. et J. St-Amour (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016,* Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 133 p.

GAUDREAULT, M., LABROSSE, J., TREMBLAY, M.-H., GAUDREAULT, M. M. et I. VACHON (2017). *Portrait des étudiants admis conditionnellement ou inscrits au Tremplin DEC dans un cégep québécois à l'automne 2015*, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 60 pages, [En ligne]. [https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait_EAC_TremplinDEC_Automne2015_Final.pdf]

GAUDREAULT, M., LABROSSE, J., TESSIER, S., GAUDREAULT, M. M. et N. ARBOUR (2014). *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens : enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay–Lac-Saint-Jean*, Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 152 p. et annexes.

GAUDREAULT, M. M., GAUDREAULT, M. et É. BLACKBURN-VERREAULT (2013). *Cahier des fréquences. Caractéristiques des collégiens pour l'ensemble des régions nouvellement inscrits à l'automne 2010 selon le sexe*, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 304 p.

GAUDREAULT, M., GAUDREAULT, M. M., LABROSSE, J. et N. ARBOUR (2011). *Portrait de la première cohorte d'étudiants collégiaux issus du renouveau pédagogique, régions de la Mauricie, de Lanaudière et du Saguenay–Lac-Saint-Jean*, [60 diapositives].

GAUDREAULT, M., PARENT, L., BLACKBURN, M.-È., VEILLETTE, S., ARBOUR, N., GAUDREAULT, M. M., LABROSSE, J., THIVIERGE, J. et M. PERRON (2010). *Comprendre les aspirations, les habiletés cognitives et l'engagement scolaire des jeunes des Laurentides,* Série *Enquête interrégionale 2008*, Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 188 p.

GAUDREAULT, M., VEILLETTE, S., BLACKBURN, M.-È., LABERGE, L., GAGNÉ, M. et M. PERRON (2004). *Perceptions de soi et de l'avenir à l'adolescence.* Série *Enquête régionale 2002 : Les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils?*, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 127 p. et annexe.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Règlement sur le régime des études collégiales*, Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, Québec, [En ligne]. [www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=//C_29/C29R4.htm] (Consulté le 19 décembre 2014).

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1965). *Rapport Parent*. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures et les niveaux d'enseignement, Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Politique de l'adaptation scolaire ainsi que de l'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et EHDAA*.

GUAY, F., BOIVIN, M. et E. V. E. HODGES, E. V. E. (1999). "Predicting Change in Academic Achievement: A Model of Peer Experiences and Self-system Processes", *Journal of Educational Psychology, vol. 91,* nº 1, p. 105-115.

ILFELD, F. W. (1976). "Methodologial Issues in Relating Psychiatric Symptoms to Social Stressor", *Psychological Report*, vol. 39, p. 1251-1258.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017*, tome 1, Direction des statistiques de santé, Québec, 53 p.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2013). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*, tome 2, Direction des statistiques de santé, Québec, 141 p.

JANOSZ, M., ARCHAMBAULT, I., MORIZOT, J. et L. S. PAGANI (2008). "School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout", *Journal of Social Issues*, vol. 64, nº 1, p. 21-40.

JANOSZ, M., GEORGES, P. et S. PARENT (1998). « L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu », *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 27, nº 2, p. 285-306.

JONES, L. K. (1989). "Measuring a Three-Dimensional Construct of Career Indecision Among College Students: A Revision of the Vocational Decision Scale – The Career Decision Profile", *Journal of Counseling Psychology*, vol. 36, nº 4, p. 477-486.

KUH, D. G. (2005). *Student Success in College: Creating Conditions that Matter,* San Francisco, Jossey-Bass, 370 p.

LACROIX, C. (2013). « Coup d'œil sur l'emploi du temps au Québec de 1986 à 2010 », *Coup d'œil sociodémographique : conditions de vie et bien-être*, Institut de la statistique du Québec, vol. 21, février, p. 1-8.

LALONDE, M. (2017). « L'emploi du temps chez les étudiants canadiens et québécois de niveau postsecondaire », *Revue canadienne de l'éducation*.

LAPOINTE, C., BADER, B. et G. THERRIAULT (2011). « Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 37, nº 1, p. 155-180.

LAROSE, S., CYRENNE, D., BOISELAIRE-CHATEAUVERT, G., DUCHESNE, S. et S. SMITH (2017). *Effet du renouveau pédagogique au secondaire sur les étudiants du collégial (projet ERES-Collégial)*, Québec, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 179 p.

LAROSE, S., DUCHESNE, S., BOIVIN, M., VITARO, F. et R. E. TREMBLAY (2015). "College Completion: A Longitudinal Examination of the Role of Developmental and Specific College Experiences", *International Journal of School & Educational Psychology*, 3 (3) :143-156, [En ligne]. [http://dx.doi.org/10.1080/21683603.2015.1044631]

LAROSE, S. et R. ROY (1993). *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*, [Rapport de recherche], Québec, Cégep de Sainte-Foy, 77 p.

LAROSE, S. et R. ROY (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque,* [Rapport de recherche], Québec, Cégep de Sainte-Foy, 151 p.

LÉVESQUE, M. et D. PAGEAU (1990). *La persévérance aux études : la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, gouvernement du Québec, 431 p.

MARTIN, A. J. (2007). "Examining a Multidimensional Model of Student Motivation and Engagement Using a Construct Validation Approach", *British Journal of Educational Psychology,* vol. 77, p. 413-440.

MININGOU, É. W., VIERSTRAETE, V. et É. YERGEAU (2011). *Difficultés financières et persévérance aux études postsecondaires : un état de la question,* Cahier de recherche 11-16, Groupe de Recherche en Économie et Développement International, Université de Sherbrooke, 31 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2018). *Indicateurs Cheminement collégial, version 2017*. Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique, Direction des indicateurs et des statistiques et CSE (Réf. : Chemin_Coll_Base_Admission-V2017.xlsx).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2015). *Guide de gestion de la sanction des études et épreuves ministérielles*, [En ligne]. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/20documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015_fr.pdf]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2013). Objectifs et standards au cheminement Tremplin DEC - 081.06 (2013), [Inédit].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2011). Indicateurs de l'éducation, édition 2011, gouvernement du Québec, Québec.

NOËL, J. F. (dir.) (2015). *Statistiques de l'enseignement supérieur : édition 2013*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 107 p.

PAJARES, F. et L. GRAHAM (1999). "Self-efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 24, nº 2, p. 124-139.

PASCARELLA, E. T. et P. T. TERENZINI (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research,* San Francisco, John Wiley & Sons.

PERRON, M., MORIN, I., GAUDREAULT, M. M., SIMARD, J.-G., CÔTÉ, É. et S. VEILLETTE (2017a). « Taux de réinscription au collégial au troisième trimestre, peu importe le programme *Ensemble du Québec; Sexes réunis; Cohorte automne 2013; Cheminement Tremplin DEC », *CartoJeunes,* Saguenay, Chaire UQAC–Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ), [En ligne]. [www.cartojeunes.ca]

PERRON, M., MORIN, I., GAUDREAULT, M. M., SIMARD, J.-G., CÔTÉ, É. et S. VEILLETTE (2017b). « Taux de réinscription au collégial au troisième trimestre, peu importe le programme *Ensemble du Québec; Sexes réunis; Cohorte automne 2013; Tous programmes de DEC confondus », *CartoJeunes*, Saguenay, Chaire UQAC–Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ), [En ligne]. [www.cartojeunes.ca]

PERRON, M., GAUDREAULT, M., VEILLETTE, S. et L. RICHARD (1999). *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*. Série *Enquête régionale 1997 : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean*, 2e édition, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 260 p.

PICA, L. A., TRAORÉ, I., CAMIRAND, H., LAPRISE, P., BERNÈCHE, F., BERTHELOT, M., PLANTE, N., et coll. (2013). *L'enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation sociale,* tome 2, Québec, Institut de la statistique du Québec, 141 p.

PICARD, F., BOUTIN, N. et I. SKAKNI (2010). « La session d'accueil et d'intégration : un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois », *Éducation et sociétés*, vol. 2, nº 26, p. 29-43.

PIROT, L. et J.-M. DE KETELE (2000). « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université, étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, nº 2, p. 367-394.

REYNOLDS, D., CREEMERS, B., STINGFIELD, S., TEDDLIE, C. et G. SHAFFER. (2002). *World Class School, International Perspectives on School Effectiveness,* Londres et New York, RoutledgeFalmer, 310 p.

ROSENBERG, M., SCHOOLER, C., SCHOENBACH, C. et F. ROSENBERG (1995). "Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes", *American Sociological Review*, vol. 60, nº 1, p. 141-156.

SCHWABER, K et coll. (2001). *Manifeste pour le développement agile de logiciels*, [En ligne]. [http://manifesteagile.coach/tag/agile-manifesto-manifeste-agile/]

SIMARD, C. (2004). *Pédagogie de la première année (PPA)*, [En ligne]. [www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2005-03-15-P%C3%A9dagogie-de-la-1ere-ann%C3%A9es.pdf]

SIROTA, R. (1993). « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, vol.104, p. 85-108.

ST-ONGE, M. et A. LEMYRE (2016). « Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale », *Éducation et francophonie*, vol. XLIV, nº 1, p. 173-194.

TERRILL, R. (1988). *L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 122 p.

TREMBLAY, G., BONNELLI, H., LAROSE, S., S. AUDET, S. et C. VOYER (2006). *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, programme *Actions concertées pour la persévérance et la réussite scolaires*, 192 p.

VALLERAND, R. J., BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M. et L. G. PELLETIER. (1989). « Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 21, nº 3, p. 323-349.

VEILLETTE, S., AUCLAIR, J., LABERGE, L., GAUDREAULT, M., M. PERRON, M. et N. ARBOUR (2007). *Parcours scolaires au secondaire et au collégial*, [Rapport de recherche], Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 169 p.

VEZEAU, C., et T. BOUFFARD (coll.) (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*, Joliette, Cégep régional de Lanaudière et UQAM, 95 p.

VEZEAU, C., T. BOUFFARD, T. et P. PANSU (2015). *Quelles sont les difficultés d'adaptation vécues par les étudiants de première génération au cégep et à l'université?*, [Conférence prononcée dans le cadre du 83e Congrès de l'Acfas], Rimouski, 25 mai.

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Québec, Les Éditions du Renouveau Pédagogique inc.

WIGFIELD, A., ECCLES, J. S., SCHIEFELE, U., ROESER, R. W. et P. DAVIS-KEAN. (2006). "Development of Achievement Motivation", dans W. DAMON et R. M. LERNER (dir.), *Handbook of Child Psychology,* vol. 3, Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons, p. 933-1002.

ANNEXE 1

Questionnaire *Enquête 2015*

Les mesures de soutien offertes dans ton collège répondent-elles à tes besoins?

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse; dans la mesure où tu exprimes ce que tu penses, *UNE RÉPONSE EST TOUJOURS BONNE.*
Sur chacun des sujets abordés, nous voulons connaître ta situation.

Tu peux être assuré que tes réponses demeureront confidentielles.

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

Section A – Toi et tes études

Quels sont les 7 derniers chiffres de ton numéro d'étudiant (ceux que tu utilises pour entrer sur Col.net ou sur Omnivox)?

_____

Sache que tes réponses seront traitées de façon anonyme et que nous te demandons ce numéro uniquement afin d'être en mesure de contacter ton cégep qui pourra par la suite te joindre dans l'éventualité où tu remportais le prix de participation. Le tirage sera effectué parmi les participants qui auront rempli le questionnaire en entier et qui accepteront de fournir leur numéro d'étudiant.

A.1 Tu es…?

(Encercler 1 seul choix)

Un homme 1
Une femme 2

A.2 Quel âge as-tu?

J'ai _____ ans et _____ mois.

A.3 Est-ce que la session actuelle (automne 2015) correspond à ta toute première session au cégep?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1
Non 2

Si l'étudiant répond « non » à la question précédente, l'envoyer directement à la fin du questionnaire.

A.4 Au mois de juin dernier (2015), fréquentais-tu une école secondaire (polyvalente) ou un centre de formation des adultes?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1
Non 2

A.5 Quel collège ou cégep fréquentes-tu actuellement?

Présenter une liste déroulante.

A.6 Durant la présente session, combien d'heures de cours as-tu par semaine?

_____ heures par semaine

A.7 <u>En dehors de tes heures de cours</u>, combien d'heures par semaine passes-tu habituellement au cégep? *(Considère le temps consacré aux études, aux activités sportives, aux repas, etc.)*

_____ heures par semaine

A.8 <u>Au début de la session d'automne 2015</u>, à combien de cours étais-tu inscrit?

_____ cours

A.9 Parmi les cours auxquels tu étais inscrit au début de la session, précise le nombre de cours dans chacune des catégories suivantes.

Nombre de cours abandonné(s) avant la date limite d'abandon sans mention d'échec _____ cours

Nombre de cours abandonné(s) après la date limite ou que tu songes sérieusement à abandonner _____ cours

Nombre de cours que tu n'es pas certain de réussir _____ cours

Nombre de cours en bonne voie de réussite _____ cours

A.10 Étudies-tu…?

(Encercler 1 seul choix)

Au Tremplin DEC 1
Au secteur technique (incluant DEC-BAC).....2
Au secteur préuniversitaire 3

Offrir des choix différents en fonction du secteur (technique ou préuniversitaire) d'études de l'étudiant

A.11 Dans quel programme du secteur technique ou du secteur préuniversitaire étudies-tu?

Offrir un menu déroulant

Question suivante : à poser seulement à ceux du Tremplin DEC

A.12 Pourquoi es-tu inscrit au Tremplin DEC?

(Encercler autant de choix que nécessaire)

Parce qu'il me manque des unités du secondaire pour obtenir mon diplôme 1

Parce que je dois suivre un cours de mise à niveau (préalables) afin d'intégrer le programme de mon choix 2

Parce que j'ai été refusé dans le programme de mon choix 3

Parce que je ne savais pas dans quel programme m'inscrire 4

Parce que ça faisait mon affaire de prolonger mes études collégiales d'une année 5

Parce que je voulais alléger mes sessions en commençant ma formation générale 6

Autre 7

Préciser : _____

Question suivante : à poser seulement à ceux du Tremplin DEC

A.13 Nomme le programme d'études et le profil s'il y a lieu dans lequel tu souhaites étudier <u>après Tremplin DEC</u>. Exemple : sciences humaines, profil ouverture sur le monde.

_____

(ÉCRIRE LE NOM DU PROGRAMME)

Présenter une liste déroulante

A.14 As-tu terminé tes études secondaires à l'extérieur du Québec?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

A.15a Sous quelle condition as-tu été admis au cégep?

(Encercler 1 seul choix)

J'ai obtenu ou je suis en voie d'obtenir mon DES 1

J'ai obtenu mon DEP et j'ai réussi les matières requises (langue d'enseignement et langue seconde de la 5e secondaire, mathématique de la 4e secondaire) 2

Ma formation a été jugée équivalente au DES par le collège 3

Ma formation et mon expérience ont été jugées suffisantes par le collège et j'ai interrompu mes études pendant une période cumulative d'au moins 36 mois 4

Question suivante : à poser seulement à ceux qui ont obtenu leur DES ou qui sont en voie de l'obtenir

A.15b As-tu obtenu ton DES (diplôme d'études secondaires)?

(Encercler 1 seul choix)

Oui, j'ai obtenu mon DES en juin 2015 ou avant 1

Oui, j'ai obtenu mon DES au cours de l'été, mais avant le début de la session d'automne 2015 2

Oui, j'ai obtenu mon DES depuis le début de la session d'automne 2015 3

Non, je n'ai pas encore obtenu mon DES 4

Question suivante : à poser à tous ceux qui ont obtenu les unités manquantes pour leur DES (choix 2, 3)

A.16 À quelle date as-tu complété les unités manquantes te permettant d'obtenir ton DES?

_____

Présenter un sélecteur de date

Question suivante : à poser à tous ceux qui ont été admis avec unités manquantes (choix 3 et 4)

A.17 A.18 Pour quelle(s) matière(s) dois-tu ou devais-tu obtenir des unités avant la fin de ta première session au cégep pour obtenir ton DES?

Poser la question de la colonne 2 seulement pour les matières encerclées dans la colonne 1

	Coche les matières manquantes	Indique l'endroit où tu complètes tes matières manquantes
a) Histoire de 4e secondaire	1	Au cégep ou au centre de formation des adultes (CFGA)
b) Math de 4e secondaire	1	
c) Sciences (ST ou ATS) de 4e secondaire	1	
d) Français, langue d'enseignement de 5e secondaire	1	
e) Anglais, langue d'enseignement de 5e secondaire	1	
f) Français, langue seconde de 5e secondaire	1	
g) Anglais, langue seconde de 5e secondaire	1	
h) Autres (unités optionnelles), préciser : _____	1	

Question suivante : à poser à tous ceux qui n'avaient pas le DES à leur arrivée au cégep

A.19 Depuis le début de la session, as-tu éprouvé de la difficulté à réussir l'un ou plusieurs des cours auxquels tu étais inscrit dans un centre de formation des adultes?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1
Non 2
Je n'ai pas fréquenté un centre de formation des adultes (CFGA) 3

Question suivante : à poser à tous ceux qui ont fréquenté un CFGA

A.20 As-tu trouvé cela difficile de concilier ton horaire du cégep avec celui du centre de formation des adultes?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1
Non 2
Je n'ai pas eu à concilier mes deux horaires parce que j'avais complété mes matières manquantes avant le début de mes cours au cégep..... 3

Question suivante : à poser à tous ceux qui ont fréquenté un CFGA

A.21 Qu'est-ce que pourrait ou aurait pu faire le centre de formation des adultes que tu as fréquenté cet automne pour t'aider à réussir?

(Encercler autant de choix que nécessaire)

M'aider à acquérir les bases (outils) pour apprendre (langue, culture, comportements, méthodes de travail, autonomie) 1

Tenir compte de mes besoins, de mon rythme, des stratégies que je dois développer, etc. 2

Me soutenir dans ma réussite en m'offrant un suivi personnalisé jusqu'à l'atteinte de mon diplôme 3

M'aider à mieux m'intégrer au cégep, à créer des liens avec mes collègues de classe 4

Me donner plus d'information sur le centre 5

M'aider à développer un projet scolaire ou professionnel 6

M'aider à avoir accès aux services d'un professionnel (orthopédagogie, intervention sociale, etc.) 7

Le centre ne peut rien faire pour moi, je manque de volonté ou mes efforts sont insuffisants 8

Je n'ai pas besoin d'aide 9

Autre 10

Préciser : _____

A.22 As-tu bénéficié de l'une ou l'autre des pratiques d'accompagnement suivantes offertes par le centre de formation des adultes (CFGA) ou par le cégep?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Je n'ai jamais bénéficié de cet accompagnement	Oui, au CFGA et au cégep	Oui, au CFGA	Oui, au cégep
a) Tutorat (l'enseignant accompagne l'étudiant individuellement en dehors des séances d'enseignement)	1	2	3	4
b) Mentorat (un adulte expérimenté, le mentor, m'apporte du soutien pour atteindre des objectifs)	1	2	3	4
c) Cybermentorat (la relation de mentorat se réalise généralement par l'entremise du courrier électronique)	1	2	3	4
d) Entraide par les pairs (je suis accompagné par un autre étudiant)	1	2	3	4
e) Le counseling (je reçois de l'aide psychologique et sociale pour m'aider à surmonter mes difficultés, il peut s'agir du conseiller en orientation)	1	2	3	4
f) Le compagnonnage (technique pédagogique qui consiste à se mettre à deux pour faire un exercice ou un apprentissage)	1	2	3	4

A.23 Actuellement, éprouves-tu de la difficulté à réussir l'un ou l'autre des cours auxquels tu es inscrit au cégep?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1
Non 2

Question suivante : à poser à tous ceux qui éprouvent de la difficulté à réussir un cours au cégep

A.24 Pour quels cours collégiaux éprouves-tu des difficultés?

(Encercler autant de choix que nécessaire)

Français 1
Anglais 2
Mathématique 3
Philosophie 4
Éducation physique 5
Autre 6
Préciser : _____

Question suivante : à poser à tous ceux qui éprouvent de la difficulté à réussir un cours au cégep

A.25 Quelles sont les raisons pour lesquelles tu éprouves de la difficulté à réussir un ou plusieurs de tes cours?

(Encercler autant de choix que nécessaire)

Je n'ai pas d'intérêt envers mes cours 1
J'ai de la difficulté avec mes travaux scolaires 2
J'ai de la difficulté avec la matière de ce ou ces cours 3
J'ai des problèmes avec les enseignants 4
J'ai des problèmes de santé 5
J'ai des difficultés, car je suis enceinte ou parce que je prends soin de mon enfant 6
J'ai des problèmes personnels 7
Je m'investis beaucoup dans un programme sportif ou artistique 8
J'ai des problèmes d'argent ou parce que je dois beaucoup travailler 9
Je manque de temps pour m'y consacrer 10
Autre 11
Préciser : _____

A.26 Qu'est-ce que pourrait faire le cégep que tu fréquentes pour t'aider à réussir?

(Encercler autant de choix que nécessaire)

M'aider à acquérir les outils pour apprendre (langue, culture, comportements, méthodes de travail, autonomie) 1

Tenir compte de mes besoins, de mon rythme, des stratégies que je dois développer, etc. 2

Me soutenir dans ma réussite en m'offrant un suivi personnalisé jusqu'à l'atteinte de mon diplôme 3

M'aider à mieux m'intégrer au cégep, à créer des liens avec mes collègues de classe 4

Me donner plus d'information sur le cégep 5

M'aider à développer un projet scolaire ou professionnel 6

M'aider à avoir accès aux services d'un professionnel (orthopédagogie, intervention sociale, etc.) 7

Le cégep ne peut rien faire pour moi, je manque de volonté ou mes efforts sont insuffisants 8

Je n'ai pas besoin d'aide 9

Autre 10

Préciser : _____

A.27 Durant la présente année scolaire, à quelle fréquence as-tu eu des discussions avec des étudiants appartenant aux groupes suivants?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	**Rarement**	**Parfois**	**Souvent**	**Je ne sais pas**
a) Des étudiants de même origine ethnique/culturelle que toi	1	2	3	4	5
b) Des étudiants de la même classe sociale que toi	1	2	3	4	5
c) Des étudiants provenant d'une autre religion que la tienne	1	2	3	4	5
d) Des étudiants ayant des opinions politiques différentes des tiennes	1	2	3	4	5

A.28 Selon toi, les aspects suivants de ton apprentissage représentent-ils des obstacles au bon déroulement de tes études collégiales?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) La maîtrise du français	1	2
b) L'utilisation des technologies pour étudier et faire tes travaux	1	2
c) Le travail en équipe	1	2
d) Le rythme du travail	1	2
e) Le déroulement des cours	1	2
f) La compréhension du contenu des cours	1	2
g) Les règles et consignes de travail	1	2
h) L'approche pédagogique de l'enseignant	1	2
i) La relation avec les étudiants	1	2
j) La prise de parole dans les cours (ta participation et tes interventions)	1	2
k) La prise de notes	1	2
l) Les modalités d'évaluation des travaux	1	2
m) L'assiduité aux cours	1	2
n) La compréhension des questions lors des examens	1	2
o) Les problèmes de racisme	1	2

A.29 Est-ce qu'un professionnel (psychologue, orthophoniste, pédiatre, médecin, psychanalyste, etc.) t'a déjà diagnostiqué un handicap, une maladie ou un trouble nécessitant l'utilisation d'outils ou des services adaptés?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1
Non 2
Je suis en attente d'un diagnostic.....3

Question suivante : à poser seulement à ceux qui ont été diagnostiqués ou en attente de l'être

A.30 Certains étudiants en situation de handicap ou aux prises avec des troubles qui limitent leurs apprentissages utilisent des technologies pour les aider à mieux réussir leurs études. Utilises-tu les technologies pour réaliser les tâches suivantes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Écrire, réviser et corriger un texte	1	2
b) Décoder et faciliter la lecture d'un texte	1	2
c) Organiser et planifier une idée	1	2
d) Traduire du contenu lors de la lecture ou de l'écriture d'un texte	1	2
e) Organiser ton emploi du temps et planifier une tâche	1	2
f) Autres types de tâches Préciser _____	1	2

A.31 Est-ce que tu te reconnais dans une ou plusieurs de ces affirmations?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) J'ai un rendement scolaire inégal (très bonnes performances dans une matière et très faibles performances dans une autre)	1	2
b) Organiser mes idées pour les mettre par écrit me demande beaucoup d'effort	1	2
c) J'ai de la difficulté à comprendre l'idée générale d'un texte et les faits importants	1	2
d) Je suis souvent et facilement distrait	1	2
e) J'ai de la difficulté à retenir les instructions et informations	1	2

A.32 Parmi les services et les mesures qui suivent, indique ceux dont tu aurais besoin pour t'aider à réussir.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Je n'en ai pas besoin	**J'en aurais besoin, mais je n'y ai pas accès**	**J'en ai besoin et j'y ai accès**
a) Sensibilisation auprès des enseignants et du personnel du cégep (lettre des services adaptés qui informe les professeurs de tes mesures d'accommodement)	1	2	3
b) Interprétation visuelle	1	2	3
c) Tutorat adapté	1	2	3
d) Temps supplémentaire pour les examens	1	2	3
e) Prise de note manuscrite ou électronique	1	2	3
f) Accès aux aides technologiques et soutien pour leur utilisation	1	2	3
g) Horaire adapté ou allégé	1	2	3
h) Accompagnement physique et aide à la manipulation	1	2	3
i) Soutien à la correction	1	2	3
j) Transcription de documents en médias substituts (fichiers texte électroniques, braille, agrandissement, documents audio)	1	2	3
k) Enseignement du français, de la philosophie ou de l'anglais en groupes homogènes pour les étudiants sourds ou malentendants	1	2	3
l) Autres formes d'accompagnement éducatif Préciser :_____	1	2	3

A.33 Pour t'aider en classe, pour tes travaux ou pour tes examens, y a-t-il du matériel dont tu aurais besoin?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Je n'en ai pas besoin	J'en aurais besoin, mais je n'y ai pas accès	J'en ai besoin et j'y ai accès
a) Ordinateur	1	2	3
b) Plage tactile braille	1	2	3
c) Calculatrice parlante	1	2	3
d) Appareils électroniques (agenda électronique)	1	2	3
e) Loupe	1	2	3
f) Clavier adapté	1	2	3
g) Casque antibruit	1	2	3
h) Télévisionneuse	1	2	3
i) Crayon numériseur ou enregistreur	1	2	3
j) Enregistreuse numérique	1	2	3
k) Mobilier adapté	1	2	3
l) Un logiciel informatique en particulier Lequel? _____	1	2	3

N'oublie pas qu'il s'agit d'une enquête anonyme. En cochant un choix aux questions précédentes, tu ne dois pas considérer que tu as fait officiellement la demande de ce service ou de cet outil.

A.34 As-tu déjà redoublé?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Au primaire	1	2
b) Au secondaire	1	2

A.35 <u>Depuis le début de la session</u>, as-tu <u>songé</u> (pensé) à abandonner tes études?

(Encercler 1 seul choix)

Jamais.....1
Rarement.....2
Souvent.....3
Très souvent.....4

Question suivante : à poser à tous ceux qui ont songé à abandonner

A.36 Quelle est la principale raison pour laquelle tu as songé (pensé) à quitter le cégep?

(Encercler 1 seul choix)

Par ennui/manque d'intérêt 1

Parce que je trouve mes cours trop difficiles 2

Parce que j'ai trop d'échecs 3

Parce que j'ai des problèmes avec les enseignants 4

Parce qu'il me manque des préalables et je ne pense pas être en mesure de les compléter d'ici la date d'échéance 5

Parce que j'ai des problèmes avec les autres étudiants 6

Parce que j'éprouve trop de solitude 7

Parce que j'ai des problèmes de santé 8

Pour une grossesse ou les soins de mon enfant 9

Parce que j'ai des problèmes personnels 10

Parce que j'ai des problèmes d'argent ou parce que je dois travailler 11

Parce que je veux travailler 12

Autre raison 13

Préciser : _____

A.37 Indique jusqu'à quel point chacun des énoncés suivants correspond actuellement aux raisons pour lesquelles tu suis tes cours.

N.B. : 1 signifie à « Ne correspond pas du tout »
7 signifie à « Correspond très fortement »

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

Je suis mes cours…	**Ne correspond pas du tout** ←						→ **Correspond très fortement**
a) Parce qu'ils vont me permettre de me trouver un emploi payant	1	2	3	4	5	6	7
b) Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses dans mes cours	1	2	3	4	5	6	7
c) Honnêtement, je ne le sais pas vraiment; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps dans mes cours	1	2	3	4	5	6	7
d) Parce que mes cours vont me permettre de décrocher un emploi plus prestigieux plus tard	1	2	3	4	5	6	7
e) Parce que mes cours me procurent du plaisir à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant	1	2	3	4	5	6	7
f) J'ai déjà eu de bonnes raisons de suivre mes cours, mais maintenant, je me demande si je devrais continuer d'y aller	1	2	3	4	5	6	7
g) Parce que mes cours vont me permettre de faire « la belle vie » plus tard	1	2	3	4	5	6	7
h) Parce que mes cours me procurent du plaisir à en savoir plus long sur les matières qui m'attirent	1	2	3	4	5	6	7
i) Je ne parviens pas à voir pourquoi je suis mes cours et franchement je m'en fous pas mal.	1	2	3	4	5	6	7
j) Pour avoir un meilleur salaire plus tard	1	2	3	4	5	6	7
k) Parce que mes cours me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent	1	2	3	4	5	6	7
l) Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais dans mes cours	1	2	3	4	5	6	7

A.38 <u>Lors de ta dernière année du secondaire</u>, as-tu eu de la difficulté à réussir dans tes cours suivants?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Beaucoup	**Assez**	**Peu**	**Ne s'applique pas**
a) Français	1	2	3	4
b) Anglais	1	2	3	4
c) Mathématique	1	2	3	4
d) Histoire	1	2	3	4

A.39 Indique jusqu'à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Totalement en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Totalement en accord
a) Mes études au secondaire m'ont bien préparé à poursuivre mes études au collégial	1	2	3	4
b) J'ai développé de bonnes habitudes de travail au secondaire (lecture, prise de notes, études, etc.)	1	2	3	4
c) La charge de travail au collégial (étude, travaux, devoirs, etc.) est semblable à celle du secondaire	1	2	3	4
d) Lorsque j'étais au secondaire, je connaissais bien les programmes d'études offerts au collégial	1	2	3	4
e) Lorsque j'étais au secondaire, je connaissais les préalables nécessaires pour s'inscrire dans un programme d'études au collégial	1	2	3	4

A.40 Au cours de la prochaine session ou de la prochaine année, dans quels domaines aurais-tu besoin d'aide en français? Précise le niveau d'aide dont tu auras besoin pour chacun des éléments.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

Faire une échelle de 10 points

N.B. : 1 correspond à « pas du tout besoin d'aide » 10 correspond à « très grand besoin d'aide »	Pas du tout besoin d'aide ←									→ Très grand besoin d'aide
a) Écrire sans fautes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b) Rédiger des textes variés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c) M'exprimer oralement	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d) Lire plus naturellement (sans devoir m'arrêter au milieu d'une phrase, ne pas buter sur un mot, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e) Comprendre et analyser des textes variés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
f) Bien défendre mes idées	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

A.41 Voici des commentaires que les étudiants font parfois. Précise jusqu'à quel point chacun des énoncés est vrai pour toi.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Pas très vrai	Un peu vrai	Assez vrai	Très vrai
a) J'ai beaucoup d'amis dans mes cours	1	2	3	4
b) C'est difficile de trouver dans mes cours des étudiants qui m'aiment	1	2	3	4
c) Je me sens mis de côté de ce qui se passe dans mon programme d'études	1	2	3	4
d) Il n'y a pas d'autres étudiants que je peux aller voir quand j'ai besoin d'aide au collège	1	2	3	4

A.42 Depuis le début de ta session, durant tes cours, t'arrive-t-il de…?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	Rarement	La plupart du temps	Toujours
a) Écouter attentivement	1	2	3	4
b) Prendre des notes	1	2	3	4
c) Participer aux travaux d'équipe	1	2	3	4

A.43 Depuis le début de ta session, en dehors des cours, fais-tu…?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	Rarement	La plupart du temps	Toujours
a) Les travaux demandés (**activités facultatives**) par les enseignants	1	2	3	4
b) Les travaux demandés (activités **qui comptent** dans la note) par les enseignants	1	2	3	4
c) Les lectures demandées par les enseignants	1	2	3	4

A.44 Depuis le début de la session, t'est-il arrivé de…?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	Une fois ou deux	Plusieurs fois	Très souvent
a) Manquer un cours sans excuse valable	1	2	3	4
b) Déranger ta classe volontairement	1	2	3	4
c) Répondre de manière impolie à un enseignant	1	2	3	4
d) Arriver en retard à un cours	1	2	3	4

A.45 Indique jusqu'à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « pas du tout d'accord » 7 correspond à « tout à fait d'accord »	Pas du tout d'accord ←					→ Tout à fait d'accord
a) Ce qu'on fait au collégial me plaît	1	2	3	4	5	6	7
b) J'aime étudier au collégial	1	2	3	4	5	6	7
c) J'ai du plaisir lorsque je suis au collège	1	2	3	4	5	6	7
d) Ce que nous apprenons en classe est intéressant	1	2	3	4	5	6	7
e) Je suis très enthousiaste lorsque le travail à faire est assez difficile	1	2	3	4	5	6	7
f) Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'un cours	1	2	3	4	5	6	7
g) Je suis très content(e) quand j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens	1	2	3	4	5	6	7

A.46 Indique jusqu'à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « pas du tout d'accord » 6 correspond à « tout à fait d'accord »	Pas du tout d'accord ←				→ Tout à fait d'accord
a) Je me sens perdu dans ce qui se passe au collège	1	2	3	4	5	6
b) Quand je me compare aux autres étudiants, j'ai l'impression d'être une personne différente	1	2	3	4	5	6
c) J'ai de la difficulté à savoir comment me comporter au collège	1	2	3	4	5	6
d) La vie au collège me rend insécure ou stressé	1	2	3	4	5	6
e) Je me sens mal à l'aise avec les autres étudiants du collège	1	2	3	4	5	6
f) J'ai le sentiment que ma façon de me comporter est différente de celle des autres étudiants	1	2	3	4	5	6

A.47 Réponds aux énoncés suivants en pensant à quel point ils s'appliquent à toi.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « ne s'applique jamais à toi » 5 correspond à « s'applique toujours à toi »	Jamais ←			→ Toujours
a) Lorsque je prépare un examen, je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris	1	2	3	4	5
b) J'essaie de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou dans un travail	1	2	3	4	5
c) Je planifie mon travail et la façon dont je vais procéder lorsque je commence à étudier	1	2	3	4	5
d) Lorsque je lis un texte difficile, je m'arrête régulièrement pour organiser les informations que je viens de lire	1	2	3	4	5

A.48 Quand tu ne comprends pas un travail ou que tu éprouves des difficultés à le faire, que fais-tu?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « jamais » 6 correspond à « toujours »	Jamais ← → Toujours					
a) Je ne le termine pas	1	2	3	4	5	6
b) Je demande à un ami de me l'expliquer	1	2	3	4	5	6
c) Je demande des explications à mon enseignant	1	2	3	4	5	6
d) Je relis mes notes de cours ou je consulte des livres	1	2	3	4	5	6
e) J'utilise les services d'aide	1	2	3	4	5	6
f) Je fais des recherches sur Internet	1	2	3	4	5	6

A.49 En pensant au cégep que tu fréquentes actuellement, dirais-tu que…?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « totalement en désaccord » 6 correspond à « totalement d'accord »	Totalement en désaccord ← → Totalement d'accord					
a) Ce collège met tout en œuvre (fait tout) pour amener les étudiants à réussir leurs études collégiales	1	2	3	4	5	6
b) Ce collège offre un environnement très stimulant pour les étudiants	1	2	3	4	5	6
c) On peut vraiment apprendre et recevoir une bonne éducation dans ce collège	1	2	3	4	5	6
d) Dans ce collège, on sent que la réussite des étudiants est au cœur des priorités des enseignants	1	2	3	4	5	6
e) Dans ce collège, on sent qu'il est important d'étudier et d'obtenir un diplôme	1	2	3	4	5	6
f) Dans ce collège, on s'attend à ce que les étudiants donnent le meilleur d'eux-mêmes	1	2	3	4	5	6
g) En général, ce qu'on apprend dans ce collège est intéressant	1	2	3	4	5	6

A.50 Depuis ton entrée au collégial, combien de fois as-tu utilisé chacun des services suivants?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Je ne savais pas que mon collège offrait ce service	Jamais	1 ou 2 fois	3 à 5 fois	6 fois ou plus
a) J'ai participé aux activités d'accueil (journée d'accueil, visite guidée, présentation du programme, des études et des exigences du niveau collégial, etc.)	1	2	3	4	5
b) J'ai utilisé les ateliers d'aide (les centres d'aide, activités de récupération, groupes d'étude, tutorat par les pairs, etc.)	1	2	3	4	5
c) J'ai rencontré un aide pédagogique individuel (API)	1	2	3	4	5
d) J'ai consulté un conseiller d'orientation (CO)	1	2	3	4	5
e) J'ai fréquenté les ateliers de soutien linguistique	1	2	3	4	5
f) J'ai participé aux activités parascolaires (clubs et comités, activités sportives, activités socioculturelles)	1	2	3	4	5
g) J'ai participé aux activités interculturelles ou destinées aux étudiants étrangers	1	2	3	4	5
h) J'ai utilisé les services de santé (infirmière, consultation en médecine générale, etc.)	1	2	3	4	5
i) J'ai utilisé le service de soutien psychologique	1	2	3	4	5
j) J'ai utilisé les services destinés aux étudiants en situation de handicap	1	2	3	4	5
k) J'ai utilisé les services d'aide au logement (résidences étudiantes, liste de logements disponibles, etc.)	1	2	3	4	5
l) J'ai utilisé le service d'emploi et placement étudiant	1	2	3	4	5
m) J'ai utilisé les laboratoires informatiques	1	2	3	4	5
n) J'ai utilisé le service de la bibliothèque	1	2	3	4	5
o) J'ai utilisé les installations sportives	1	2	3	4	5
p) J'ai consulté le conseiller aux étudiants étrangers	1	2	3	4	5

A.51 Comment s'est passée ton intégration dans le milieu collégial?

(Encercler 1 seul choix)

Très facilement 1
Plutôt facilement 2
Plutôt difficilement..... 3
Très difficilement..... 4

A.52 Durant tes cours, à quelle fréquence les situations suivantes se produisent-elles?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Dans tous les cours	Dans la plupart des cours	Occasionnellement	Jamais ou presque jamais
a) Mes enseignants me félicitent lorsque j'ai un bon résultat	1	2	3	4
b) Mes enseignants m'encouragent à continuer mon travail ou à m'améliorer	1	2	3	4
c) Mes enseignants identifient bien les éléments que je dois retenir dans les cours	1	2	3	4
d) Mes enseignants présentent la matière des cours clairement	1	2	3	4
e) Mes enseignants vérifient si j'ai bien compris la matière enseignée dans mes cours	1	2	3	4
f) Mes enseignants me posent souvent des questions	1	2	3	4
g) Mes enseignants ont des attentes élevées sur ce que je peux apprendre	1	2	3	4
h) Mes enseignants croient en ma capacité d'apprendre	1	2	3	4
i) Mes enseignants m'écoutent lorsque je pose une question	1	2	3	4
j) Mes enseignants m'écoutent lorsque je réponds à leurs questions	1	2	3	4
k) Mes enseignants sont sensibles aux questions raciales	1	2	3	4

A.53 Lors de ton entrée au cégep, à quel point a-t-il été difficile pour toi de t'adapter…?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très difficile	Plutôt difficile	Plutôt facile	Très facile	Ne s'applique pas
a) Au rythme d'étude du niveau collégial	1	2	3	4	5
b) À la quantité de notes de cours à prendre	1	2	3	4	5
c) À la quantité de lecture à faire	1	2	3	4	5
d) À la disponibilité de tes enseignants	1	2	3	4	5
e) À ton collège (te repérer dans ce nouveau lieu)	1	2	3	4	5
f) À un encadrement plus souple de la part du personnel scolaire	1	2	3	4	5
g) À la quantité du travail exigée	1	2	3	4	5
h) À l'utilisation des technologies de l'information pour les travaux scolaires (logiciels, plateformes, recherche d'informations sur Internet)	1	2	3	4	5
i) À l'organisation de l'horaire	1	2	3	4	5
j) Aux méthodes pédagogiques utilisées en classe (les cours théoriques, le travail d'équipe, la résolution de problèmes)	1	2	3	4	5
k) Aux activités pédagogiques à réaliser (ateliers, laboratoires, simulations, exercices divers)	1	2	3	4	5
l) Aux interactions avec les enseignants à l'extérieur des cours	1	2	3	4	5

A.54 Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu poursuivre tes études?

(Encercler 1 seul choix)

J'aimerais faire des études universitaires 1
J'aimerais terminer mes études collégiales (cégep) 2
J'aimerais compléter un diplôme d'études professionnel (DEP) ou un autre diplôme 3
J'aimerais abandonner avant la fin de mes études collégiales 4

A.55 Les énoncés qui suivent portent sur ton choix de carrière. Indique jusqu'à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre correspondant à ton choix de réponse.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « fortement en désaccord » 8 correspond à « fortement en accord »	**Fortement en désaccord** ← → **Fortement en accord**							
a) J'ai déjà en tête un domaine dans lequel j'aimerais travailler (ex. : médecine, agriculture, administration, arts, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8
b) J'ai décidé de l'occupation que j'aimerais exercer (ex. : électricien, ingénieur, infirmière, cuisinier, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8
c) Je me sens à l'aise dans mon cheminement concernant mon choix de carrière	1	2	3	4	5	6	7	8
d) Je ne suis pas préoccupé par mon choix de carrière	1	2	3	4	5	6	7	8
e) J'aimerais savoir quel genre d'emploi correspond le mieux à ma personnalité	1	2	3	4	5	6	7	8
f) J'ai besoin d'avoir une idée plus claire de ce que sont mes intérêts	1	2	3	4	5	6	7	8
g) J'ai besoin d'avoir une idée plus claire de ce que sont mes aptitudes, mes forces et mes faiblesses	1	2	3	4	5	6	7	8
h) J'ai besoin d'information à propos des programmes d'études dans lesquels j'aimerais m'inscrire	1	2	3	4	5	6	7	8
i) Je n'ai pas le sentiment d'en connaître assez à propos des emplois auxquels je m'intéresse	1	2	3	4	5	6	7	8
j) Je connais quels sont mes intérêts et aptitudes, mais je ne suis pas certain de savoir comment trouver un emploi qui correspond à ceux-ci	1	2	3	4	5	6	7	8

Section B – Toi et ta famille

B.1 Avec qui habites-tu durant la semaine?

(Encercler un seul choix)

Mes parents ou tuteurs 1
D'autres membres de ma famille 2
Mon conjoint, ma conjointe, mon copain, ma copine ou mes enfants 3
Des amis ou d'autres étudiants 4
Seul 5
Autre 6
Préciser : _____

B.2 Quelle langue parles-tu le plus souvent chez toi?

(Encercler 1 seul choix)

Français 1
Anglais 2
Autre 3
Préciser : _____

B.3 Où es-tu né?

(Encercler 1 seul choix)

Au Québec 1
Dans une autre province ou un territoire canadien 2
Dans un autre pays 3

Pour les prochaines questions, lorsqu'on te demande des informations au sujet de ta mère ou de ton père, il se pourrait que dans ton cas, tu doives penser à l'adulte féminin (mère ou nouvelle conjointe de ton père) ou l'adulte masculin (père ou nouveau conjoint de ta mère) qui a joué le rôle de figure parentale la plus significative pour toi depuis ta naissance.

B.4 Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ta mère?

(Encercler 1 seul choix)

Études primaires non complétées 1
Études primaires complétées 2
Études secondaires non complétées 3
Études secondaires complétées (DEP ou DES) 4
Études collégiales non complétées 5
Études collégiales complétées 6
Études universitaires non complétées 7
Études universitaires complétées 8

B.5 Quel est le lieu de naissance de ta mère?

(Encercler 1 seul choix)

Au Québec 1
Dans une autre province ou un territoire canadien 2
Dans un autre pays 3
Je ne sais pas 4

B.6 Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ton père?

(Encercler 1 seul choix)

Études primaires non complétées 1
Études primaires complétées 2
Études secondaires non complétées 3
Études secondaires complétées (DEP ou DES) 4
Études collégiales non complétées 5
Études collégiales complétées 6
Études universitaires non complétées 7
Études universitaires complétées 8

B.7 Quel est le lieu de naissance de ton père?

(Encercler 1 seul choix)

Au Québec 1
Dans une autre province ou un territoire canadien 2
Dans un autre pays 3
Je ne sais pas 4

Section C – Comment tu te sens et te perçois

C.1 Peux-tu dire à quelle fréquence, au cours de la dernière semaine…?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	De temps en temps	Assez souvent	Très souvent
a) Tu t'es senti désespéré en pensant à l'avenir	1	2	3	4
b) Tu t'es senti seul	1	2	3	4
c) Tu as eu des blancs de mémoire	1	2	3	4
d) Tu t'es senti découragé	1	2	3	4
e) Tu t'es senti tendu ou sous pression	1	2	3	4
f) Tu t'es laissé emporter (fâcher) contre quelqu'un ou quelque chose	1	2	3	4
g) Tu t'es senti ennuyé ou peu intéressé par les choses	1	2	3	4
h) Tu as ressenti des peurs ou des craintes	1	2	3	4
i) Tu as eu des difficultés à te souvenir des choses	1	2	3	4
j) Tu as pleuré facilement ou tu t'es senti sur le point de pleurer	1	2	3	4
k) Tu t'es senti agité ou nerveux intérieurement	1	2	3	4
l) Tu t'es senti négatif envers les autres	1	2	3	4
m) Tu t'es senti facilement contrarié ou irrité	1	2	3	4
n) Tu t'es senti fâché pour des choses sans importance	1	2	3	4

C.2 Pour chacun des énoncés suivants, indique dans quelle mesure tu es d'accord ou non.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Totalement d'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement en désaccord
a) Globalement, je suis satisfait de qui je suis	1	2	3	4
b) À certains moments, je pense que je suis bon à rien	1	2	3	4
c) Je crois que je possède un bon nombre de qualités	1	2	3	4
d) Je suis capable de faire les choses aussi bien que les autres de mon âge	1	2	3	4
e) Il n'y a pas beaucoup de choses pour lesquelles je puisse me sentir fier	1	2	3	4
f) Je me sens vraiment inutile parfois	1	2	3	4
g) Je crois que je suis quelqu'un de valable, du moins que je vaux autant que les autres	1	2	3	4
h) J'ai de la difficulté à m'accepter comme je suis	1	2	3	4
i) Tout bien considéré, j'ai tendance à penser que je suis un raté	1	2	3	4
j) J'ai une attitude positive envers moi-même	1	2	3	4
k) Je trouve que j'ai de la difficulté à me faire des amis	1	2	3	4
l) Je me considère comme quelqu'un qui apprend facilement	1	2	3	4
m) J'ai du mal à défendre mes opinions	1	2	3	4
n) Je sens que les autres me voient comme quelqu'un d'aimable	1	2	3	4
o) De façon générale, je suis déçu de mes résultats scolaires	1	2	3	4
p) Je ne suis pas à l'aise lors d'activités de groupe avec d'autres jeunes	1	2	3	4
q) Je sens que les autres me font confiance	1	2	3	4
r) Je suis très gêné en présence de jeunes de l'autre sexe	1	2	3	4
s) Je me considère certainement aussi intelligent que les autres	1	2	3	4
t) Je suis satisfait de ma réussite lors d'activités sociales (sportives ou autres)	1	2	3	4

Souviens-toi que tu peux appeler Tel-Jeunes à n'importe quel moment si tu ressens le besoin de parler à quelqu'un à propos d'un problème.
1-800-263-2266 en tout temps ou par texto 514-600-1002 entre 8 h et 23 h

Section D – Tes occupations

D.1 **<u>Au cours du dernier mois</u>, combien d'heures par semaine approximativement as-tu consacrées aux activités suivantes?** (Il faut que tu considères toutes les activités auxquelles tu participes, peu importe où elles ont lieu).

(Inscris le nombre d'heures)

	Sur une semaine de 7 jours…
a) Tes travaux scolaires en dehors des heures de classe (devoirs, lectures suggérées par les enseignants et études)	_____ heures
b) Jouer à des jeux électroniques (sur console, sur ordinateur, sur ton téléphone ou en ligne)	_____ heures
c) Naviguer sur Internet (clavarder, courriels, recherche sur le web, etc.)	_____ heures
d) Lire pour le plaisir (livre, journal ou revue). Ne tiens pas compte des lectures demandées dans tes cours.	_____ heures
e) Des activités sportives	_____ heures
f) Des activités artistiques (faire du théâtre, faire de la peinture, jouer de la guitare, etc.)	_____ heures

D.2 **Comment qualifierais-tu ta situation financière pour la présente année scolaire (2015-2016)?**

(Encercler 1 seul choix)

Très aisée 1
Plutôt aisée 2
Satisfaisante.....3
Plutôt précaire.....4
Très précaire.....5

D.3 Présentement, quelles sont tes sources de revenus?

(Encercler autant de choix que nécessaire)

Un prêt du régime de prêts et bourses du gouvernement du Québec 1
Une bourse du régime de prêts et bourses du gouvernement du Québec..... 2
Une ou plusieurs bourses d'autres organismes 3
Un emploi d'été 4
Un emploi à temps partiel ou occasionnel (excluant les emplois d'été) 5
Un emploi à temps plein (excluant les emplois d'été) 6
Du soutien financier de ma famille 7
Du soutien financier de mon/ma conjoint(e)..... 8
Des prestations d'assurance-chômage, d'aide sociale ou de la CSST 9
Des emprunts..... 10
Des économies, des placements, des rentes..... 11
Autre 12
Préciser : _____

Certains étudiants travaillent seulement durant l'été alors que d'autres occupent un emploi toute l'année. Les questions qui suivent concernent seulement les emplois occupés depuis le début de cette année scolaire.

D.4 Depuis le début de l'année scolaire (2015-2016), as-tu occupé un emploi rémunéré (pour lequel tu as reçu un salaire) ou sans salaire (pour l'entreprise familiale par exemple)?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1
Non 2

Question suivante : à poser à ceux qui travaillent

D.5 Depuis le début de l'année scolaire (2015-2016), combien d'heures par semaine, <u>en moyenne,</u> as-tu occupé un emploi rémunéré (pour lequel tu as reçu un salaire) ou sans salaire (pour l'entreprise familiale par exemple)? *(Si tu n'as pas travaillé, inscris 0)*

(Répondre à chaque énoncé)

a) Du lundi matin au vendredi après-midi : _____ heure(s)
b) Du vendredi soir au dimanche soir : _____ heure(s)

Question suivante : à poser à ceux qui travaillent

D.6 Au cours de la présente année scolaire (2015-2016), t'est-il arrivé de manquer des cours à cause de ton emploi?

(Encercler 1 seul choix)

Très souvent 1
Souvent 2
Rarement 3
Jamais 4

Question suivante : à poser à ceux qui travaillent

D.7 Dans quelle mesure les énoncés suivants correspondent-ils à ta situation?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « totalement en désaccord » 6 correspond à « totalement d'accord »	Totalement en désaccord ← → Totalement d'accord					
a) Je suis souvent trop fatigué dans mes cours à cause des choses que je dois faire au travail.	1	2	3	4	5	6
b) Mes préoccupations concernant mon travail nuisent à ma concentration dans les études.	1	2	3	4	5	6
c) Mon travail m'empêche de consacrer le temps que je souhaiterais à mes études.	1	2	3	4	5	6
d) Je passe tellement de temps au travail que j'ai du mal à trouver du temps pour étudier.	1	2	3	4	5	6
e) Avoir un travail nuit à mes études.	1	2	3	4	5	6

D.8 Quelle <u>importance</u> a chacune des dimensions suivantes dans ta vie <u>actuellement</u>?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très important	Assez important	Pas très important	Pas important du tout	Ne s'applique pas
a) Mes études	1	2	3	4	5
b) Ma vie de famille	1	2	3	4	5
c) Mes loisirs ou mes activités sportives	1	2	3	4	5
d) Ma vie intellectuelle ou créative	1	2	3	4	5
e) Mon travail	1	2	3	4	5

D.9 Nous voulons maintenant en savoir plus sur la manière dont tu gères ton temps.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Est-ce que tu manques souvent une activité prévue parce que tu n'as plus le temps d'y assister?	1	2
b) Habituellement, est-ce que tu fais le point le matin (ou la veille) sur ce que tu dois faire durant la journée?	1	2
c) Est-ce que tu te sers régulièrement d'un agenda?	1	2
d) Habituellement, est-ce que tu établis un planning hebdomadaire (horaire de la semaine)?	1	2
e) Habituellement, est-ce que tu respectes tes plans de travail?	1	2
f) Habituellement, est-ce que le fait de planifier te libère l'esprit?	1	2
g) Habituellement, est-ce que tu te sens débordé en permanence?	1	2
h) Habituellement, repousses-tu les tâches jusqu'à la dernière minute?	1	2
i) Habituellement, réussis-tu à réserver suffisamment de temps pour tes tâches scolaires ou professionnelles tout en respectant tes obligations personnelles, familiales et sociales?	1	2
j) Quand tu es débordé ou très occupé, réussis-tu à bien distinguer tes obligations ou activités prioritaires des tâches ou activités qui pourraient être reportées?	1	2

D.10 Précise jusqu'à quel point tu accepterais facilement ou difficilement chacune des situations suivantes.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très difficilement	Difficilement	Facilement	Très facilement
a) Tu commences à ressentir la faim, mais il faut encore attendre 60 minutes avant que ton repas soit prêt	1	2	3	4
b) Tu souhaites réussir tes études collégiales, mais cela implique que tu étudies chaque jour et que tu réussisses chacun de tes examens d'ici là	1	2	3	4
c) Tu as décidé d'acheter un nouveau gadget électronique, mais personne ne veut te prêter l'argent nécessaire. Il te faudra attendre dix semaines avant d'avoir épargné suffisamment.	1	2	3	4
d) Tu as enfin ton permis de conduire, mais il faudra que tu attendes encore un an avant de pouvoir t'en servir, car tu ne peux pas acheter une voiture maintenant et tes parents ne te prêtent pas la leur	1	2	3	4

Section E – Ton milieu de vie

E.1 Dans quelle région administrative habites-tu durant la semaine (les jours de cours)?

Présenter une liste déroulante.

E.2 Dans quelle ville, arrondissement ou village habites-tu durant la semaine (les jours de cours)?

Présenter une liste déroulante.

E.3 As-tu déménagé pour poursuivre tes études au collège?

(Encercler un seul choix)

Oui 1
Non 2

Section F – Ta santé

F.1 Jusqu'à quel point les situations suivantes sont-elles vraies pour toi?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Situation souvent vraie	Situation parfois vraie	Situation jamais vraie	Je ne sais pas
a) Je mange la même chose plusieurs jours de suite parce que chez moi nous n'avons que quelques aliments sous la main et n'avons pas d'argent pour en acheter d'autres	1	2	3	4
b) Je mange moins que je devrais, parce que chez moi nous n'avons pas assez d'argent pour la nourriture	1	2	3	4
c) Je ne peux pas m'offrir des repas équilibrés (viande, fruits/légumes, produits laitiers, pain et céréales) parce que chez moi nous ne pouvons pas nous le permettre financièrement	1	2	3	4

F.2 **Habituellement, vers quelle heure fermes-tu la lumière pour dormir?**
(ex. : 22 h 15 min)

(Répondre à chaque énoncé)

a) Du dimanche au jeudi : _____ h _____ min
b) Le vendredi et le samedi : _____ h _____ min

F.3 **Vers quelle heure te réveilles-tu habituellement?**
(ex. : 7 h 10 min)

(Répondre à chaque énoncé)

a) Du lundi au vendredi : _____ h _____ min
b) Le samedi et le dimanche : _____ h _____ min

F.4 **Combien de fois te réveilles-tu la nuit habituellement?**

(Encercler 1 seul choix)

Je ne me réveille pas habituellement 1
1 à 2 fois par nuit 2
3 fois ou plus 3

F.5 **Es-tu somnolent (être à moitié endormi, cogner des clous) pendant la journée?**

(Encercler 1 seul choix)

Jamais 1
Rarement (quelques fois par année) 2
Parfois (une à quatre fois par mois) 3
Souvent (plus d'une fois par semaine) 4
Je ne sais pas 5

Question suivante : à poser à ceux qui travaillent

F.6 **Ressens-tu plus de fatigue depuis que tu as un emploi rémunéré?**

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1
Non 2
Je n'ai pas d'emploi présentement 3

F.7 **<u>Au cours des 12 derniers mois</u>, à quelle fréquence as-tu consommé chacune des substances suivantes?**

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Je n'ai pas consommé	Juste une fois pour essayer	Moins d'une fois par mois (à l'occasion)	Environ une fois par mois	La fin de semaine OU 1 ou 2 fois par semaine	3 fois ou plus par semaine MAIS pas tous les jours	Tous les jours
a) Boissons énergisantes	1	2	3	4	5	6	7
b) Tabac	1	2	3	4	5	6	7
c) Alcool	1	2	3	4	5	6	7
d) Cannabis (mari, pot, hachisch)	1	2	3	4	5	6	7
e) Cocaïne (coke, snow, crack, freebase, poudre)	1	2	3	4	5	6	7
f) Colle ou solvant	1	2	3	4	5	6	7
g) Hallucinogènes (LSD, PCP, MESS, champignons, acide, mescaline, ecstasy, buvard, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
h) Héroïne (smack)	1	2	3	4	5	6	7
i) Amphétamines (speed, upper)	1	2	3	4	5	6	7
j) Autres drogues ou médicaments pris sans prescription pour avoir un effet (valium, librium, dalmane, halcion, activan, ritalin, etc.).	1	2	3	4	5	6	7

Si tu en as pris, indique le nom de la drogue ou du **médicament** que tu as pris **sans prescription** : _____

Souviens-toi que tu peux appeler Tel-Jeunes à n'importe quel moment si tu ressens le besoin de parler à quelqu'un à propos d'un problème.
1-800-263-2266 en tout temps ou par texto 514-600-1002 entre 8 h et 23 h

Pour être éligible au concours, tu dois répondre à la question mathématique suivante : combien font trois plus quatre?

_____

Si tu as des commentaires sur l'ensemble du questionnaire que tu aimerais nous communiquer, tu peux les inscrire ici.

_____

_____

_____

_____

Les chercheurs d'ÉCOBES – Recherche et transfert ainsi que leurs partenaires te remercient pour ta précieuse collaboration.

Nous te rappelons que toute l'information que tu as fournie demeurera confidentielle.

L'équipe de recherche

ÉCOBES
RECHERCHE ET TRANSFERT
CÉGEP DE JONQUIÈRE

ANNEXE 2

Schéma d’entrevue de groupe avec des ÉAC

SCHÉMA D'ENTREVUE DE GROUPE

Étudiantes et étudiants admis conditionnellement

Présentation / Remerciements

But : *Dans le cadre d'une grande enquête auprès des étudiants et étudiantes admis conditionnellement à travers tout le Québec, nous avons obtenu des résultats qui nous permettent de mieux vous connaître. Par contre, afin de nous assurer que ces résultats représentent vraiment ce que vous vivez, nous souhaitons avoir votre avis. Nous voulons savoir si les données statistiques qui vous décrivent vous surprennent et si elles ressemblent à ce que vivent les jeunes de vos classes. Parfois, je vous demanderai également vos explications sur certaines situations.*

Déroulement : *Je vous poserai plusieurs questions et, chaque fois, j'aimerais avoir l'avis de plusieurs d'entre vous. Vous pouvez lever la main et je vous donnerai un tour de parole. Si votre avis diffère de celui d'un autre participant, il est important de le dire, de prendre la peine de vous exprimer. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses.*

Avant de commencer les questions, je vous rappelle que vos noms n'apparaîtront à aucun endroit de notre rapport de recherche, la démarche étant anonyme. Avec votre accord, j'enregistrerai vos propos afin de procéder à l'analyse des données. Vous pouvez en tout temps vous retirer de la démarche. Mon équipe de recherche et moi nous engageons à garder ces données strictement confidentielles et à détruire les enregistrements de façon sécuritaire dès qu'ils seront saisis. L'entrevue de groupe devrait durer autour de 90 minutes.

Nous allons maintenant prendre le temps de signer le formulaire de consentement.

Rappel : ***Les données statistiques que je vous présenterai décrivent la situation des étudiants et étudiantes admis conditionnellement au cégep et non celles de l'ensemble des jeunes des cégeps.***

1. Préparation aux études collégiales

Notre première série de questions a pour thème la préparation aux études collégiales. Lors du sondage, nous avons voulu savoir si votre passage au secondaire vous a bien préparé pour les études au cégep.

1.1 Notre étude nous montre que parmi les étudiants admis conditionnellement au cégep, un peu plus de la moitié (54 %) disent qu'ils ne connaissaient pas bien les programmes offerts au cégep lorsqu'ils étaient au secondaire.

Diriez-vous que cela ressemble à la réalité?

1.1.1 Si oui, de quelle façon est-ce semblable?
1.1.2 Si non, de quelle façon est-ce différent?

1.2 Dans notre enquête, nous avons remarqué que la moitié des étudiants (48 %) croient que leurs études secondaires les ont bien préparés pour poursuivre des études collégiales.

D'après ce que vous observez autour de vous, quelle est votre opinion sur le niveau de préparation des étudiants admis conditionnellement au cégep?

1.2.1 Que pensent-ils du niveau de difficulté des cours?
1.2.2 Considèrent-ils que la prise de notes est exigeante?
1.2.3 Ont-ils de la difficulté avec la longueur des cours?
1.2.4 La charge de travail leur semble-t-elle trop élevée?
1.2.5 Diriez-vous que la majorité des jeunes sont plutôt bien préparés?
1.2.6 Exemples?

1.3 Selon nos résultats, deux étudiants inscrits conditionnellement sur cinq (43 %) jugent que les habitudes de travail qu'ils ont développées au secondaire sont suffisantes.

Qu'en dites-vous?

1.3.1 Leurs stratégies d'étude sont-elles adéquates?
1.3.2 Ont-ils développé de bonnes stratégies de lecture?
1.3.3 Sont-ils capables de distinguer ce qui semble être le plus important dans les cours? Ont-ils le temps de le prendre en note?
1.3.4 Considérez-vous qu'ils planifient adéquatement leur travail?
1.3.5 Exemples?

2. Obstacles rencontrés et besoins éprouvés

Nous parlerons maintenant de certaines difficultés rencontrées et des besoins ressentis pour assurer une meilleure poursuite des études identifiés par les étudiants. Certains résultats ont retenu particulièrement notre attention.

2.1 D'abord, nous avons remarqué que plus de la moitié des étudiants (54 %) disent qu'il leur faut beaucoup d'effort afin d'organiser leurs idées pour les mettre par écrit.

Comment réagissez-vous à cela?

2.1.1 Est-ce que cela vous surprend?
2.1.2 Remarquez-vous cette difficulté autour de vous?

2.2 Autre résultat qui a retenu notre attention : les deux tiers (63 %) des étudiants admis conditionnellement ont affirmé lors de l'enquête qu'ils sont souvent ou facilement distraits.

Est-ce un fait que vous avez remarqué autour de vous dans la classe?

2.2.1 Trouvez-vous qu'il est difficile d'obtenir le silence en classe pour les enseignants?
2.2.2 Est-ce que les directives doivent être répétées souvent par les enseignants?
2.2.3 Lorsque les élèves travaillent en classe, est-ce que le climat de classe permet de travailler efficacement? Trouvez-vous que vous apprenez lors des activités d'équipe?
2.2.4 Autres indices qui montrent que les étudiants de la classe sont facilement distraits?
2.2.5 Croyez-vous que les étudiants sont facilement distraits en raison de leur téléphone cellulaire?
2.2.6 Êtes-vous au contraire d'avis qu'ils ont de la facilité à se concentrer?

Pour chacun des besoins que je nommerai, j'aimerais que vous me disiez si, selon vous, il s'agit d'un besoin qui est réellement présent chez les étudiants admis conditionnellement.

2.3 …Nous venons de parler des difficultés à se concentrer, croyez-vous que les jeunes ressentent le besoin de développer l'aptitude à se concentrer?

2.3.1 Croyez-vous que les étudiants manquent de stratégies pour mieux se concentrer?
2.3.2 Serait-il pertinent de leur en offrir?
2.3.3 Si besoin : Qu'est-ce que le collège pourrait faire pour combler ce besoin? Des idées?

2.4 …Soutien en français

2.4.1 S'agit-il d'un besoin? Si oui, en quoi?
2.4.2 Sinon, explications
2.4.3 Remarquez-vous que les autres semblent avoir besoin d'accompagnement en français?
2.4.4 Si besoin : Qu'est-ce que le collège pourrait faire pour combler ce besoin? Des idées?

2.5 …Adaptation au rythme de travail

2.5.1 Quelle est votre opinion sur la charge de travail par rapport au temps disponible pour le faire?
2.5.2 Quelles sont les stratégies à préconiser pour que les étudiants suivent mieux le rythme de la session?
2.5.3 Sinon, explications
2.5.4 Si besoin : Qu'est-ce qui pourrait être fait pour combler ce besoin? Des idées?

2.6 …Aide à la compréhension du contenu des cours

2.6.1 Croyez-vous que les jeunes aimeraient recevoir de l'aide afin de mieux comprendre la matière vue en classe?
2.6.2 Sinon, explications
2.6.3 Si besoin : D'après vous, qu'est-ce qui aide les jeunes à mieux comprendre la matière? Des idées?

2.7 …Aide pour la prise de notes

2.7.1 Les étudiants autour de vous semblent-ils avoir besoin de conseils pour prendre des notes de manière efficace?
2.7.2 Sinon, explications
2.7.3 Si besoin : Qu'ont-ils besoin de savoir pour prendre de meilleures notes? Des idées?

3. Services ou mesures souhaités, mais inaccessibles

Dans les murs du cégep, il existe différents services ou mesures pour aider certains jeunes qui font face à des défis particuliers dans leurs apprentissages. Plusieurs de ces services (qu'on appelle Services adaptés) sont offerts uniquement à des élèves qui vivent avec un handicap, une maladie ou une problématique d'apprentissage diagnostiquée par un spécialiste (exemple : TDA ou TDAH, dysorthographie, etc.). Notre enquête nous montre toutefois que des étudiants dans votre situation souhaiteraient recevoir ces services, mais qu'ils n'y ont pas accès, probablement parce qu'ils n'ont pas reçu de diagnostic.

3.1 Je vais nommer des services qui ont été identifiés comme étant souhaités par des élèves qui n'y ont pas accès. Pour chacun, dites-moi, selon vous, s'ils devraient être offerts à tous les étudiants qui en feraient la demande :

3.1.1 Temps supplémentaire lors des examens (33 %)
3.1.2 Prise de notes (24 %) : manuscrites (à l'écrit par quelqu'un d'autre) ou électroniques (avec l'aide d'un ordinateur)
3.1.3 Horaire adapté ou allégé (pour favoriser la réussite) (17 %)
3.1.4 Accès aux aides technologiques (prise de notes, dictionnaires en ligne, etc.) et soutien pour leur utilisation (18 %)
3.1.5 Interprétation visuelle (pour des personnes qui ont des problèmes de vision) (12 %)

3.2 Toujours en lien avec les mesures déjà offertes à certains étudiants, j'aimerais savoir si, selon vous, ceux qui en bénéficient se sentent à l'aise de les utiliser.

3.2.1 Croyez-vous que certaines personnes qui y auraient droit n'osent pas les demander?
3.2.2 À votre connaissance, certains enseignants refusent-ils les demandes des étudiants pour avoir accès aux services adaptés? Si oui, savez-vous pourquoi?
3.2.3 Semble-t-il difficile d'y avoir accès?

3.3 Comment sont perçus les étudiants qui utilisent les services adaptés par les autres étudiants?

3.3.1 Sont-ils vus comme étant privilégiés, chanceux?
3.3.2 Les autres ressentent-ils une injustice?
3.3.3 Croyez-vous que cette façon d'être perçu peut empêcher certaines personnes de demander les services?

4. Occupation du temps

Lors de l'enquête par questionnaire, nous avons demandé aux étudiants comment ils occupaient leur temps pendant la semaine.

4.1 Les résultats nous ont montré qu'en moyenne, donc pour l'ensemble de tous les jeunes interrogés, le temps qu'ils consacrent aux jeux électroniques est presque aussi important que celui qu'ils passent à faire des travaux scolaires (10,8 h/sem. pour les jeux vidéo vs 12,6 h/sem. pour les travaux scolaires).

Quelle est votre réaction face à ces résultats?

4.1.1 Représentent-ils la réalité?
4.1.2 Surpris du temps consacré aux jeux vidéo?
4.1.3 Surpris du temps consacré aux travaux scolaires?

4.2 Pour plus d'un jeune sur trois (35 %), il y aurait même plus d'heures consacrées aux jeux électroniques qu'aux études pendant la semaine.

Selon vous, est-ce que cela représente la réalité?

4.2.1 Explications

5. Situation résidentielle

Nous avons également rassemblé des informations sur la situation résidentielle des étudiants admis conditionnellement, c'est-à-dire que nous nous sommes demandé avec qui ils habitaient.

5.1 Selon ce que nous avons observé, 20 % d'entre vous (un jeune sur cinq) habitent seuls ou avec d'autres étudiants (colocation) : est-ce le reflet de la classe selon vous?

5.1.1 Beaucoup plus que pour les autres étudiants : explications?
5.1.2 Âge : explications
5.1.3 Difficultés familiales : explications
5.1.4 Éloignement du domicile familial : explications

5.2 Nos résultats nous montrent aussi que pour 27 % des étudiants admis conditionnellement, il a fallu déménager pour pouvoir venir étudier au cégep : Avez- vous remarqué ce phénomène?

5.2.1 Si oui : idée des raisons pour déménager?
5.2.2 Exemples?

6. Situation économique

Les prochaines questions parlent d'un sujet plus délicat, soit la situation économique des étudiants. Je ne vous demande pas de parler de votre situation personnelle, mais de ce que vous remarquez autour de vous.

6.1 Nous avons noté que parmi les étudiants admis conditionnellement au cégep, 40 %, soit deux élèves sur cinq, disent que leur situation financière est précaire (fragile) ou très précaire : quelle est votre réaction face à ce résultat?

6.1.1 Si étonnement : pourquoi?
6.1.2 Est-ce que ça semble valide? Et pourquoi?
6.1.3 Selon vous, quelles sont les principales sources de revenus des étudiants admis conditionnellement?
6.1.4 Ont-ils accès au programme d'aide financière du gouvernement du Québec?
6.1.5 Sont-ils soutenus financièrement par leurs parents?
6.1.6 Travaillent-ils pendant leurs études?

6.2 De plus, près d'un étudiant sur trois (27 %) a déclaré, lors du sondage, qu'à la maison il devait se priver de manger des aliments nutritifs, variés, ou en quantité suffisante par manque d'argent : Avez-vous remarqué ce phénomène chez des jeunes autour de vous?

6.2.1 Croyez-vous que cela touche plus ou moins de jeunes que ce que nous avons noté?
6.2.2 Quels moyens croyez-vous qu'ils prennent pour se nourrir suffisamment ou de façon équilibrée?
6.2.3 Croyez-vous qu'ils fréquentent des banques alimentaires?
6.2.4 Croyez-vous qu'ils participent à des cuisines collectives?
6.2.5 Des exemples?

7. Double horaire CFGA et cégep

Nous terminerons cette entrevue de groupe avec vos impressions concernant une réalité vécue par plusieurs étudiants admis conditionnellement au collège, soit le fait de fréquenter deux écoles en même temps : le cégep et le centre de formation générale des adultes.

7.1 Selon vous, est-ce qu'il y a une communication entre les intervenants des deux écoles que vous fréquentez?

7.1.1 Entre vos professeurs?
7.1.1.1 Quel genre de communication? Des exemples?

7.1.2 Entre les responsables des programmes?
7.1.2.1 Quel genre de communication? Des exemples?

7.1.3 Entre les directions?
7.1.3.1 Quel genre de communication? Des exemples?

7.1.4 Entre d'autres intervenants des écoles?
7.1.4.1 Quels intervenants?
7.1.4.2 Quel genre de communication? Des exemples?

7.1.5 S'il n'y a pas de communication, est-ce un problème selon vous? Explications.

7.2 Qu'est-ce qui pourrait être facilitant pour les étudiants qui fréquentent deux écoles à la fois?

7.2.1 Par rapport à l'horaire?
7.2.2 En ce qui concerne le contenu des cours?
7.2.3 Autres idées pour faciliter la vie de ceux qui fréquentent deux écoles?

Avant de terminer l'entrevue de groupe, y a-t-il des éléments dont nous n'avons pas parlé et que vous voudriez ajouter?

Je vous remercie pour le temps que vous avez pris afin de répondre à mes questions, les informations recueillies seront très utiles pour notre recherche. Je vous rappelle que nous garderons les informations confidentielles et anonymes. De plus, n'oubliez pas, vous aussi, de faire preuve de discrétion pour ce qui a été dit ici par les autres participants afin de protéger leur vie privée.

ANNEXE 3

Schéma d’entrevue semi-dirigée : enseignants et professionnels des CFGA

ÉTUDIANTS ADMIS SOUS CONDITION : PORTRAIT, BESOINS ET INTERVENTIONS

Schéma d'entrevue semi-dirigée – CFGA

1. Présentation
2. Remerciement
3. Contexte de l'étude : mieux comprendre la réalité et les besoins des étudiants admis sous condition au cégep dans le but d'améliorer les mesures et les services d'aide à leur réussite
4. Déroulement :
    a. Durée
    b. Enregistrement
    c. Confidentialité
    d. Formulaire de consentement
    e. Rappel de l'importance de ne pas parler de cas en particulier, mais de faire un portrait général

Partie 1. Réaction aux principaux résultats de l'enquête

Nous souhaitons savoir quels sont vos fonctions et vos liens avec les étudiants admis conditionnellement. Également, nous voulons recueillir votre perception de leur situation et des défis qu'ils ont à relever.

1. Quelle est votre fonction à votre établissement?

1.1 Depuis combien d'années travaillez-vous au CFGA? Et dans cette fonction?

1.2 Quelle est votre formation?

2. Perception des ÉAC

2.1 Dans le cadre de votre travail, pouvez-vous identifier qui sont les ÉAC au collégial?

Si la personne interrogée répond non, passez à la question 2.3.

2.2 Comment décririez-vous votre travail et votre relation avec les ÉAC?

2.3 Selon vous, qui sont les ÉAC? Comment vous les représentez-vous?

2.3.1 Quel est leur contexte social?

2.3.2 Quelle est leur occupation du temps?

2.3.3 Quel est leur niveau de préparation aux études collégiales?

2.3.4 Quel est leur parcours académique dans votre institution?

2.3.4.1 Dans quelle proportion réussissent-ils à obtenir leur DES durant l'été (avant le début de la session collégiale)?
2.3.4.2 Dans quelle(s) matière(s) ont-ils le plus de difficultés à obtenir leurs unités?
2.3.4.3 Dans quelle proportion réussissent-ils à obtenir leur DES avant la fin de leur première session collégiale?
2.3.4.4 Quand ils ne réussissent pas, persévèrent-ils jusqu'à la fin de leur première session collégiale ou lancent-ils la serviette avant la fin?

2.3.5 Quels sont les obstacles à leur réussite au CFGA et au collégial?

2.3.5.1 Est-ce que les ÉAC éprouvent des difficultés à réussir leur(s) cours au CFGA?
2.3.5.2 Est-ce que les ÉAC ont du mal à concilier leur horaire du CFGA et celui du cégep?

2.3.6 Quels services ou mesures d'accompagnement utilisent-ils au CFGA et au cégep?

2.3.7 Quels services ou mesures d'aide souhaiteraient-ils obtenir au CFGA et au cégep?

Partie 2. Réactions aux résultats de l'étude

Vous avez reçu le résumé des résultats de l'étude par courriel. La suite de l'entrevue servira à recueillir vos impressions (ou celles de vos collègues avec qui vous les avez peut-être partagées) sur ce portrait.

3. Impressions sur les résultats de l'étude

3.1 Quelles sont vos impressions sur les résultats de l'étude, en lien avec les différentes dimensions? Est-ce que des éléments vous surprennent? Est-ce que des éléments confirment ce que vous pensiez?

…En lien avec leur :

3.1.1 Préparation aux études collégiales

3.1.2 Occupation du temps

3.1.3 Autonomie résidentielle

3.1.4 Situation économique

3.1.5 Redoublement et parcours académique

3.1.6 Obstacles à la réussite scolaire

3.1.7 Limites physiques et mentales

3.1.8 Besoins partagés

3.1.9 Services, mesures d'aide ou d'accompagnement utilisés et souhaités

4. Interventions pour favoriser la réussite des ÉAC

4.1 Quelles sont les ressources et les mesures d'aide à la réussite disponibles pour les étudiants à votre établissement? Sont-elles toutes offertes aux ÉAC?

4.2 Selon vous et à la lumière des résultats de l'étude, quelles interventions devraient être préconisées pour mieux soutenir les ÉAC dans votre établissement?

4.2.1 Avez-vous des idées de mesures d'aide ou de services à mettre en place pour les soutenir dans leur réussite?

4.3 Quels seraient les éléments favorables ou les obstacles à la mise en place de ces idées de mesures ou de services?

5. Relations avec les cégeps

5.1 Quelles sont les relations entre votre établissement et le ou les cégeps?

5.2 À votre connaissance, y a-t-il des communications régulières entre votre établissement et un ou des cégeps?

5.3 Existe-t-il des mesures d'aide ou des suivis pour les ÉAC offerts conjointement avec un ou des cégeps?

5.4 Avez-vous des idées d'intervention conjointe avec les cégeps pour mieux soutenir les ÉAC dans leur réussite scolaire?

6. Suggestions et conclusion

- *Autres commentaires de l'intervenant*

6.1 Souhaitez-vous ajouter quelque chose ou adresser un commentaire en terminant l'entrevue?

6.2 Le remercier et lui annoncer la suite (production d'un rapport de recherche l'an prochain). S'il souhaite obtenir une copie, consigner sa demande et lui acheminer plus tard.

ANNEXE 4

Schéma d’entrevue semi-dirigée : enseignants et professionnels des cégeps

ÉTUDIANTS ADMIS SOUS CONDITION : PORTRAIT, BESOINS ET INTERVENTIONS

Schéma d'entrevue semi-dirigée – enseignants et professionnels des cégeps

1. Présentation
2. Remerciement
3. Contexte de l'étude : mieux comprendre la réalité et les besoins des étudiants admis sous condition au cégep dans le but d'améliorer les mesures et les services d'aide à leur réussite
4. Déroulement :
    a. Durée
    b. Enregistrement
    c. Confidentialité
    d. Formulaire de consentement
    e. Rappel de l'importance de ne pas parler de cas en particulier, mais de faire un portrait général

Partie 1. Avant d'aborder les principaux résultats de l'enquête

Nous souhaitons savoir quels sont vos fonctions et vos liens avec les étudiants admis conditionnellement. Également, nous voulons recueillir votre perception de leur situation et des défis qu'ils ont à relever.

1. Quelle est votre fonction au collège?

1.1 Depuis combien d'années travaillez-vous au collège? Et dans cette fonction?

1.2 Quelle est votre formation disciplinaire? Avez-vous une formation en pédagogie?

2. Contexte de travail avec les ÉAC et avec les étudiants en Tremplin DEC

2.1 Dans quel contexte avez-vous à travailler avec les ÉAC et avec les étudiants en Tremplin DEC?

Si la personne interrogée n'a pas à travailler avec eux, passer à la question 2.2.

2.2 De quelle façon le programme Tremplin DEC est-il implanté dans votre collège?

Si le programme Tremplin DEC n'est pas implanté, passer à la question 2.3.

2.2.1 Quels cours se donnent dans le programme Tremplin DEC?
2.2.2 Qui donnent les cours?
2.2.3 Qui est responsable du programme Tremplin DEC?
2.2.4 Comment se passe la mise en place du programme? Y a-t-il des difficultés particulières?
2.2.5 Quel est votre rôle dans le programme Tremplin DEC?

2.3 Quelles sont les ressources et les mesures d'aide à la réussite disponibles pour les étudiants à votre collège?

2.3.1 Parmi ces mesures et ces ressources, est-ce que certaines sont offertes plus spécifiquement aux étudiants en situation de handicap (ÉESH)?

2.4 Comment les professeurs perçoivent-ils les mesures d'aide aux ÉESH?

2.4.1 Diriez-vous qu'elles sont en général respectées par les professeurs?
2.4.2 Percevez-vous des réticences ou des réserves chez les professeurs à les permettre?
2.4.3 Si oui, pour quelles raisons en ont-ils, selon vous?

3. Perception des ÉAC

3.1 Dans le cadre de votre travail, pouvez-vous identifier qui sont les ÉAC?

Si la personne interrogée répond non, passez à la question 3.3.

3.2 Comment décririez-vous votre travail et votre relation avec les ÉAC?

3.3 Selon vous, qui sont les ÉAC? Comment vous les représentez-vous?

3.3.1 Quel est leur contexte social?
3.3.2 Quelle est leur occupation du temps?
3.3.3 Quel est leur niveau de préparation aux études collégiales?
3.3.4 Quel est leur parcours académique?
3.3.5 Quels sont les obstacles à leur réussite?
3.3.6 Quels services ou mesures utilisent-ils?
3.3.7 Quels services ou mesures souhaiteraient-ils obtenir?

Partie 2. Réactions à la lecture des résultats de l'enquête

Vous avez reçu le résumé des résultats de l'étude par courriel. La suite de l'entrevue servira à recueillir vos impressions (ou celles de vos collègues avec qui vous les avez peut-être partagées) sur ce portrait.

4. Impressions sur les résultats de l'étude

4.1 Quelles sont vos impressions sur les résultats de l'étude, en lien avec les différentes dimensions? Est-ce que des éléments vous surprennent? Est-ce que des éléments confirment ce que vous pensiez?

…En lien avec leur :

4.1.1 Préparation aux études collégiales
4.1.2 Occupation du temps
4.1.3 Autonomie résidentielle
4.1.4 Situation économique
4.1.5 Redoublement
4.1.6 Obstacles à la réussite scolaire
4.1.7 Limites physiques et mentales (sujet très délicat)
4.1.8 Besoins partagés
4.1.9 Services ou mesures souhaitées

5. Interventions pour favoriser la réussite des ÉAC

5.1 Selon vous et à la lumière des résultats de l'étude, quelles interventions devraient être préconisées pour mieux soutenir les ÉAC?

5.2 Quelles sont les mesures d'aide ou services actuels au cégep qui pourraient leur être aussi offerts?

5.3 Avez-vous des idées de mesures d'aide ou de services à mettre en place pour les soutenir dans leur réussite?

5.4 Quels seraient les éléments favorables ou les obstacles à la mise en place de ces idées de mesures ou de services?

6. Relations avec les centres de formation générale pour adultes

6.1 Quelles sont les relations entre votre cégep et les CFGA?

6.2 À votre connaissance, y a-t-il des communications régulières avec les CFGA?

6.3 Existe-t-il des mesures d'aide ou des suivis pour les ÉAC offerts conjointement avec les CFGA?

6.4 Avez-vous des idées d'intervention conjointe avec les CFGA pour mieux soutenir les ÉAC dans leur réussite scolaire?

7. Suggestions et conclusion

- *Autres commentaires de l'intervenant*

7.1 Souhaitez-vous ajouter quelque chose ou adresser un commentaire en terminant l'entrevue?

7.2 Le remercier et lui annoncer la suite (production d'un rapport de recherche l'an prochain). S'il souhaite obtenir une copie, consigner sa demande et lui acheminer plus tard.

ANNEXE 5

Dix éléments remarquables

Dix éléments remarquables

Faits saillants de l'Étude sur les jeunes admis conditionnellement au cégep ou qui sont inscrits au Tremplin DEC

Marco Gaudreault

Julie Labrosse

Michaël Gaudreault

ÉCOBES
RECHERCHE ET TRANSFERT
CÉGEP DE JONQUIÈRE

2016

Dix éléments remarquables

Difficultés affectant aussi bien les élèves admis conditionnellement que ceux inscrits au Tremplin DEC

Grand nombre d'étudiants vivant avec des limites physiques et mentales

D'entrée de jeu, soulignons que les étudiants admis conditionnellement présentent de nombreuses similitudes avec les étudiants inscrits au Tremplin DEC. Ils ne sont pas plus amotivés, ils sont assidus, ils ne sont pas moins engagés ni moins bien intégrés dans leur collège.

1. Fait à signaler cependant, parmi les deux groupes d'étudiants, pas moins de 21 % rapportent avoir reçu le diagnostic d'un professionnel concernant un handicap, une maladie ou un trouble nécessitant l'utilisation d'outils ou de services adaptés. Cette proportion est cinq fois plus élevée que ce que nous avions observé lors d'une étude (Gaudreault *et al.*, 2014) menée en 2010 (4 %) auprès de 3 631 nouveaux inscrits issus des trois secteurs de formation (Tremplin DEC, préuniversitaire, technique).

2. Près de la moitié (47 %) des participants de l'étude ont un faible niveau d'estime de leurs habiletés cognitives. Ce déficit de confiance en ses ressources personnelles était rapporté par le tiers des étudiants en 2010 (33 %).

Information scolaire insuffisante

3. Seulement 46 % des participants connaissaient bien les programmes collégiaux lorsqu'ils étaient au secondaire. Les résultats obtenus lors de l'enquête menée en 2010 indiquaient plutôt que 58 % des étudiants sondés connaissaient bien les programmes d'études avant d'amorcer le cégep.

Le saviez-vous?

D'après le Modèle de développement humain et le Processus de production du handicap (MDH-PPH) de Fougeyrollas (2010), lorsque les handicaps, troubles ou maladies interagissent avec des facteurs de protection, comme une attitude positive des enseignants, les étudiants sont plus enclins à s'engager dans leurs études (St-Onge et Lemyre, 2016).

Informations méthodologiques

Au total, 722 répondants répartis dans 31 collèges québécois ont pris part à l'étude en remplissant un questionnaire en ligne de 84 questions. Parmi ceux-ci, 166 sont admis conditionnellement et 556 ont une admission régulière dans un programme Tremplin DEC. Selon le type de variables considérés, des tests statistiques du chi-carré ou des tests t de Student permettent d'identifier les caractéristiques qui diffèrent entre les deux groupes d'étudiants, et ce, au seuil de 10 %.

Situation économique difficile

4. Plus du quart des étudiants admis conditionnellement au cégep ou qui sont inscrits au Tremplin DEC estiment que leur situation financière est précaire (40 %) ou vivent dans un ménage aux prises avec l'insécurité alimentaire (27 %).

Occupation du temps peu favorable à la réussite

5. En moyenne, ces deux groupes d'étudiants consacrent presque autant de temps aux jeux électroniques (10,8 h/sem.) qu'aux travaux scolaires (12,6 h/sem.). Il y a même 35 % de ces derniers qui jouent davantage qu'ils n'étudient dans une semaine!

Difficultés affectant particulièrement les élèves admis conditionnellement lorsqu'on les compare à ceux inscrits au Tremplin DEC

Autonomie résidentielle : signe d'isolement ou de maturité?

6. Parmi les étudiants admis conditionnellement, il y en a plus qui habitent seuls ou avec d'autres étudiants (20 % comparativement à 7 % chez les étudiants inscrits en Tremplin DEC). De plus, ils sont deux fois plus nombreux à avoir déménagé pour poursuivre leurs études (27 % vs 14 %).

Mais c'est sur le plan scolaire que les plus grandes différences entre les deux groupes apparaissent. L'analyse des réponses des participants permet d'affirmer que les étudiants admis conditionnellement aux études collégiales ont vécu plus d'échecs scolaires, qu'ils trouvent leurs cours plus difficiles et que leur cheminement a été et demeure parsemé de davantage d'embûches que leurs collègues admis au Tremplin DEC sans condition.

Le redoublement est courant

7. Deux fois plus d'étudiants admis conditionnellement au cégep ont connu le redoublement que ceux qui sont inscrits au Tremplin DEC. Cette situation est vraie aussi bien pour le redoublement au primaire (18 % contre 8 %) qu'au secondaire (40 % contre 18 %).

Le saviez-vous?

Le Carrefour de la réussite et la Fédération des cégeps ont constaté, lors d'une enquête menée en 2010, que le temps d'étude variait selon la moyenne générale au secondaire, le genre de l'étudiant, ainsi que le secteur de formation choisi. Plus précisément, lorsque la moyenne au secondaire est plus faible, le temps d'étude au collège est moins élevé. Les garçons s'investissent aussi moins longuement dans leurs travaux scolaires, comparativement aux filles. Finalement, les étudiants rattachés au secteur de formation « Accueil et intégration (Tremplin DEC) » vaquent moins souvent à leurs études en dehors de leurs cours que leurs collègues inscrits en formation préuniversitaire ou technique.

Moins bien préparés pour les études collégiales

8. Si l'on se fie à leur propre évaluation, il y a moins d'étudiants qui estiment que leurs études secondaires les ont bien préparés pour entreprendre des études collégiales parmi les étudiants admis conditionnellement (48 % comparativement à 58 % au Tremplin DEC). De plus, leur jugement est encore plus sévère pour les habitudes de travail développées au secondaire : seulement 43 % des étudiants admis conditionnellement (comparativement à 54 % chez les inscrits au Tremplin DEC) jugent qu'elles sont suffisantes.

Obstacles importants, nombreux et variés

9. Plus de la moitié des étudiants admis conditionnellement (54 % comparativement à 33 % des étudiants inscrits au Tremplin DEC) avouent qu'il leur faut beaucoup d'efforts pour organiser leurs idées et les mettre par écrit. Plusieurs données issues de l'enquête démontrent que les faibles compétences en littératie sont un obstacle majeur à la réussite. Fait à signaler, 63 % des participants à l'étude disent qu'ils sont souvent et facilement distraits.

Développer l'aptitude à se concentrer apparaît donc comme un besoin largement partagé, tout comme les besoins de soutien en français, l'adaptation au rythme de travail et l'aide à la compréhension du contenu des cours qui semblent constituer de sérieux obstacles à la réussite des cours. Dans une moindre mesure, l'aide pour la prise de notes et pour le développement des compétences nécessaires à la prise de parole sont aussi mentionnés.

Les services ou mesures adaptés sont souhaités par un grand nombre

10. Plusieurs mesures ou services sont inaccessibles pour certains étudiants sondés alors qu'ils estiment en avoir besoin. C'est particulièrement le cas pour ceux admis sans DES au cégep. Parmi ces mesures et ces services, notons le fait d'accorder du temps supplémentaire lors des examens (33 % contre 24 %), la prise de notes manuscrites ou électroniques (24 % contre 15 %), l'horaire adapté ou allégé (17 % contre 10 %), l'accès aux aides technologiques et du soutien pour leur utilisation (18 % contre 8 %), l'interprétation visuelle (12 % contre 6 %). Fait à noter, ces proportions s'ajoutent aux étudiants qui ont déjà accès à ces mesures ou services adaptés.

Le saviez-vous?

D'après une récente étude réalisée par Larose et son équipe (2015), le développement psychosocial de l'élève (habiletés sociales, contexte et valeurs familiales ainsi que ses antécédents scolaires) à son arrivée au collège explique à lui seul 24,6 % de la variation du taux de diplomation au collège alors que la qualité de l'intégration en expliquerait plutôt 9 %.

Aux dires des nouveaux arrivants, les mesures d'aide des établissements collégiaux jouent un rôle très important pour la réussite de ceux qui y recourent (Carrefour de la réussite et Fédération des cégeps, 2012).

ANNEXE 6

Précisions méthodologiques et résultats des analyses multivariées

L'annexe 6 présente l'ensemble des résultats des analyses multivariées pour l'identification des variables associées à l'intégration au collège et à l'engagement scolaire. Elle se décline en trois sections distinctes : un sommaire des techniques d'analyses multivariées, des précisions méthodologiques et les résultats de chaque analyse.

Sommaire des techniques d'analyses multivariées

1. Variables à l'étude

- ***Intégration dans les études***

  A- Choc culturel à l'entrée au collégial
  B- Adaptation à la charge de travail

- ***Engagement scolaire***

  C- Engagement scolaire comportemental

2. Analyses multivariées réalisées

- Deux types d'analyses réalisées
  - Analyse de régression linéaire multiple pour les variables continues
  - Analyse discriminante pour les variables catégorielles
- Traitement en cascades, dimension par dimension, afin de réduire le nombre de variables à inclure dans le modèle final
- Procédure d'entrée, une à une, des variables dans le modèle (stepwise) à partir des 125 variables disponibles

3. Tableaux et figures présentés pour chaque analyse

- Description de la variable à l'étude (VD)
- Réduction des facteurs associés à la variable à l'étude (seulement pour l'analyse discriminante)
- Sommaire des variables retenues par le modèle
- Croisements bivariés entre chaque VI retenue par le modèle et la VD, selon le type d'admission des étudiants

Précision importante : Dans le rapport de recherche, les facteurs dont il sera fait mention devront respecter les trois critères suivants : avoir été retenus par les analyses multivariées; être corrélés avec la variable dépendante à l'étude chez les ÉAC; et avoir été identifiés par les professionnels et les enseignants ayant participé aux entretiens comme des facteurs à considérer (sans avoir été mis au fait des résultats de ces analyses par les chercheurs). Regards croisés, là aussi!

Précisions méthodologiques

Les différentes précisions méthodologiques ci-dessous aideront le lecteur à comprendre et à interpréter les analyses multivariées contenues dans le présent annexe.

Choix des variables dépendantes (VD)

Plusieurs variables recueillies dans le questionnaire et pouvant témoigner des difficultés d'intégration aux études collégiales ou d'un plus faible engagement scolaire ont été examinées afin de sélectionner celles qui feraient l'objet des analyses multivariées pour l'identification des facteurs associés à l'intégration et à l'engagement scolaires. Nous avons d'abord choisi de considérer, pour le choix des variables dépendantes potentielles, des échelles ou des indices qui sont construits à partir de plusieurs questions ou plusieurs énoncés. Ces variables ont l'avantage de mesurer de façon plus précise un phénomène que ne le ferait une question unique. La distribution de chaque variable potentielle a ensuite été étudiée afin de s'assurer qu'elle était suffisamment discriminante. Enfin, chaque variable candidate a été croisée avec les questions : *avoir déjà songé à abandonner ses études collégiales* et la *proportion de cours en bonne voie de réussite*, afin de voir lesquelles étaient les plus fortement associées aux difficultés scolaires. Les trois variables dépendantes retenues pour les analyses sont :

- ***Intégration dans les études***
  - A- Choc culturel à l'entrée au collégial
  - B- Adaptation à la charge de travail
- ***Engagement scolaire***
  - C- Engagement scolaire comportemental

Choix des variables indépendantes (VI)

L'ensemble des questions du questionnaire ont d'abord été considérées comme variables indépendantes potentielles. Des échelles et des indices ont été ensuite élaborés à partir de toutes les variables qui s'y prêtaient et les variables nominales ont été dichotomisées. De plus, certaines questions n'ont pas été retenues pour les analyses :

- Les questions qui n'ont pas été posées à l'ensemble des répondants, par exemple celles s'adressant uniquement aux étudiants travailleurs, aux étudiants de Tremplin DEC ou aux étudiants admis conditionnellement, afin d'éviter de réduire le nombre de répondants admissibles pour les analyses.
- Les questions peu discriminantes, soit celles pour lesquelles 90 % ou plus des répondants ont coché la même modalité.
- Lorsque deux variables corrèlent trop fortement entre elles (coefficient de corrélation de Pearson > 0,7), seule la variable qui corrèle le plus fortement avec l'ensemble des variables à l'étude (VD) a été conservée, pour éviter les problèmes de colinéarité.

Choix de la méthode d'analyse

Lorsque la variable à l'étude est continue et qu'elle présente une distribution symétrique se rapprochant d'une distribution normale, un modèle statistique multivarié de régression linéaire multiple a été utilisé. Par contre, lorsque la variable à l'étude est catégorielle, l'analyse discriminante a été privilégiée. De plus, les variables continues dont la distribution s'éloigne de façon trop importante de la normalité ont été transformées en variables catégorielles. Ces deux méthodes statistiques permettent d'identifier les variables qui sont le plus fortement associées à l'une ou l'autre des variables à l'étude.

Voici la liste complète des variables considérées pour les analyses, en fonction des 12 dimensions couvertes :

Sociodémographique

- Sexe (A.1)
- Âge (A.2)
- Admission conditionnelle (A.15)
- Étudiant de première génération au collégial (B.4-B.6)

Scolaire

- Être au secondaire en juin dernier (A.4)
- Nombre de cours au début de la session (A.8)
- Nombre d'heures de cours par semaine (A.6)
- Nombre d'heures de travaux scolaires par semaine (D.1a)
- Nombre d'heures passées au collège en dehors des cours (A.7)
- Diagnostic d'un trouble, d'une maladie ou d'un handicap (A.29)
- Caractéristiques liées aux troubles d'apprentissage – 5 items (A.31)
- Motivation scolaire – 3 échelles (A.37)
- Stratégies métacognitives – 4 items (A.47)
- Échelle de persévérance devant les difficultés scolaires (A.48)
- Échelle des difficultés d'adaptation à l'approche pédagogique (A.53)

Antécédents scolaires

- Redoublement au primaire ou au secondaire – 2 items (A.34)
- Préparation aux études collégiales durant le secondaire – 5 items (A.39)

Enseignants et pairs

- Échelle d'intégration sociale (A.41)
- Échelle du climat éducatif (A.49)
- Présences de méthodes d'enseignement efficaces – 5 indices (A.52)

Choix vocationnel

- Indécision vocationnelle – 4 échelles (A.55)

Difficultés scolaires et obstacles au bon déroulement des études

- Proportion de cours en bonne voie de réussite (A.9)
- Perception des difficultés dans les cours au collégial (A.23)
- Obstacles au bon déroulement des études collégiales – 14 items sauf k, m, o (A.28)
- Avoir songé à l'abandon des études depuis le début de la session (A.35)

Besoin de soutien ou de mesures adaptées

- Ce que pourrait faire le cégep pour t'aider à réussir – items 1, 2, 3, 7, 8, 9 (A.26)
- Mesures d'aide dont tu aurais besoin pour t'aider à réussir – 9 items sauf h (A.32)
- Matériel dont tu aurais besoin pour t'aider (classe, travaux, examens) – items a, d, g, l + besoin d'au moins un des éléments proposés (A.33)
- Domaines dans lesquels tu aurais besoin d'aide en français – 6 items (A.40)

Utilisation des services

- Fréquence d'utilisation des services offerts par le collège – items a, b, c, d, f, m, n, o (A.50)
- Pratiques d'accompagnement dont l'étudiant a bénéficié – items a, d, e (A.22)

Psychosociales

- Échelle de détresse psychologique (C.1)
- Échelle d'estime de soi, de perception de ses habiletés cognitives et de compétences interpersonnelles – 3 échelles (C.2)

Occupations

- Nombre d'heures par semaine consacrées à différentes activités – items b, c, d, e, f (D.1)
- Situation financière de l'étudiant au cours de la présente année scolaire (D.2)
- Nombre d'heures par semaine de travail rémunéré (D.5)
- Nombre d'heures cumulées de cours, de travaux scolaires et de travail rémunéré (A.6, D.1a, D.5)
- Échelle de gestion du temps (D.9)

Culturelle

- Importance des dimensions de la vie – items b, c, d (D.8)
- Culture de l'immédiateté – 2 indices (D.10)

Santé et habitudes de vie

- Indice d'insécurité alimentaire (F.1)
- Durée du sommeil la semaine, sommeil de rattrapage la fin de semaine, délai de l'heure du coucher la fin de semaine – 3 mesures (F2, F3)
- Éveils nocturnes (F.4)
- Somnolence diurne (F.5)
- Consommation de boissons énergisantes, de tabac, d'alcool et de drogues – items a à d (F.7)

Régression linéaire multiple

Cette technique d'analyse multivariée permet de traiter des variables dépendantes continues. Les variables furent entrées une à une dans le modèle statistique (méthode Stepwise; $P_{in} = 0,05$; $P_{out} = 0,10$), l'ordre d'entrée des variables étant dicté par la valeur du F de Fisher, à condition qu'il soit significatif au seuil retenu ($p < 0,05$).

Une approche en cascade fut utilisée pour réduire le nombre des facteurs associés à chacune des variables dépendantes considérées en raison de la taille limitée de l'échantillon et du nombre important de variables à tester. Pour chaque problématique, trois modèles de régression linéaire multiple préliminaires ont été menés (pour les variables sociodémographiques, les variables scolaires et les variables non scolaires), afin de réduire le nombre de variables à inclure au modèle final. À partir de l'ensemble des variables retenues pour les modèles préliminaires pris séparément, un dernier modèle multidimensionnel est réalisé.

Suggestions pour faciliter la lecture des tableaux

- Chaque analyse commence par une section descriptive présentant les prévalences observées pour les variables ayant servi à créer la variable à l'étude.
- La seconde étape, qui consiste à réaliser trois modèles préliminaires (variables sociodémographiques, variables scolaires, variables non scolaires), n'est pas présentée.
- Un tableau présente ensuite les résultats de l'analyse multidimensionnelle. Ces analyses visent à identifier les facteurs les plus fortement associés à la variable à l'étude en présence des autres facteurs déjà considérés dans le modèle.
    - Le bêta standardisé (β) est un coefficient qui quantifie la variation de la cote z de la variable dépendante pour chaque augmentation d'une unité de la cote z d'une variable indépendante en conservant constantes les valeurs des autres variables indépendantes du modèle. Plus il est élevé (peu importe son signe), plus la variable indépendante en question est fortement associée à la variable à l'étude. Un coefficient négatif signifie que la variable à l'étude varie de façon inverse à la variable indépendante en question.
    - La colonne correspondant au fait d'être corrélées avec la variable dépendante à l'étude chez les ÉAC correspond aux variables qui sont significativement associées à la variable dépendante, lorsqu'elles sont traitées de façon bivariée dans un dernier tableau de résultats. De même, une troisième colonne permet de repérer les variables qui ont été identifiées par les professionnels et les enseignants ayant participé aux entretiens comme des facteurs à considérer.
    - Le seuil de significativité observé est présenté à l'aide des étoiles apposées après chaque coefficient bêta standardisé. Il s'agit de la probabilité que le coefficient soit égal à zéro, c'est-à-dire que la variable indépendante ne soit pas associée à la variable dépendante.
    - Enfin, le R^2 ajusté correspond à la part de la variance de la variable dépendante qui est expliquée par le modèle. Plus cette valeur se rapproche de 1, qui correspond à 100 % de la variance expliquée, meilleur est le modèle.

- Une fois identifiés les facteurs associés au phénomène, on présente la relation entre chacun de ces facteurs et le phénomène étudié, et ce, pour l'ensemble des répondants, mais aussi pour les étudiants admis conditionnellement (ÉAC) et pour les étudiants avec une admission régulière au programme de Tremplin DEC.
    - L'étude des proportions présentées dans les tableaux permet d'illustrer les différences observées entre, par exemple, les étudiants engagés et les étudiants désengagés ou encore, entre ceux qui ont vécu un choc culturel à leur entrée au collégial et ceux qui n'en ont pas vécu.
    - Lorsque le seuil de significativité observé (valeur p) est inférieur à 5 %, on peut conclure que la différence observée entre les deux groupes d'étudiants n'est pas attribuable au hasard.
    - Le coefficient d'association gamma permet, quant à lui, de quantifier le lien entre chaque VI et la VD et d'en donner le sens. Un coefficient gamma qui se rapproche de 1 ou de −1 indique un lien très fort entre les deux variables alors qu'un coefficient égal à 0 indique un lien nul.

Section A

Construction de l'indicateur mesurant le choc culturel (question A46)

Vezeau et ses collaborateurs (2015) ont développé une échelle en 17 points pour mesurer l'ampleur du choc qui est vécu par les nouveaux arrivants à l'université, et tout particulièrement par les étudiants de première génération, soit ceux dont les parents n'ont jamais atteint ce niveau d'études. Pour témoigner de la situation des étudiants admis conditionnellement ou inscrits au programme Tremplin DEC, deux des quatre sous-échelles ont été retenues (insécurité face au milieu collégial et conflit identitaire) et adaptées à la clientèle collégiale. Le degré d'accord de l'étudiant avec chaque énoncé est mesuré sur une échelle en six points.

- Je me sens perdu dans ce qui se passe au collège.
- Quand je me compare aux autres étudiants, j'ai l'impression d'être une personne différente.
- J'ai de la difficulté à savoir comment me comporter au collège.
- La vie au collège me rend insécure ou stressé.
- Je me sens mal à l'aise avec les autres étudiants du collège.
- J'ai le sentiment que ma façon de me comporter est différente de celle des autres étudiants.

La moyenne des six énoncés établit un score allant de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord).

Pour les analyses multivariées, un regroupement des deux terciles les plus faibles (69 %) a été mis en apposition avec le tercile le plus élevé (31 %) qui caractérise les étudiants témoignant d'un choc culturel élevé.

Figure A.1 : Choc culturel à l'entrée au collégial

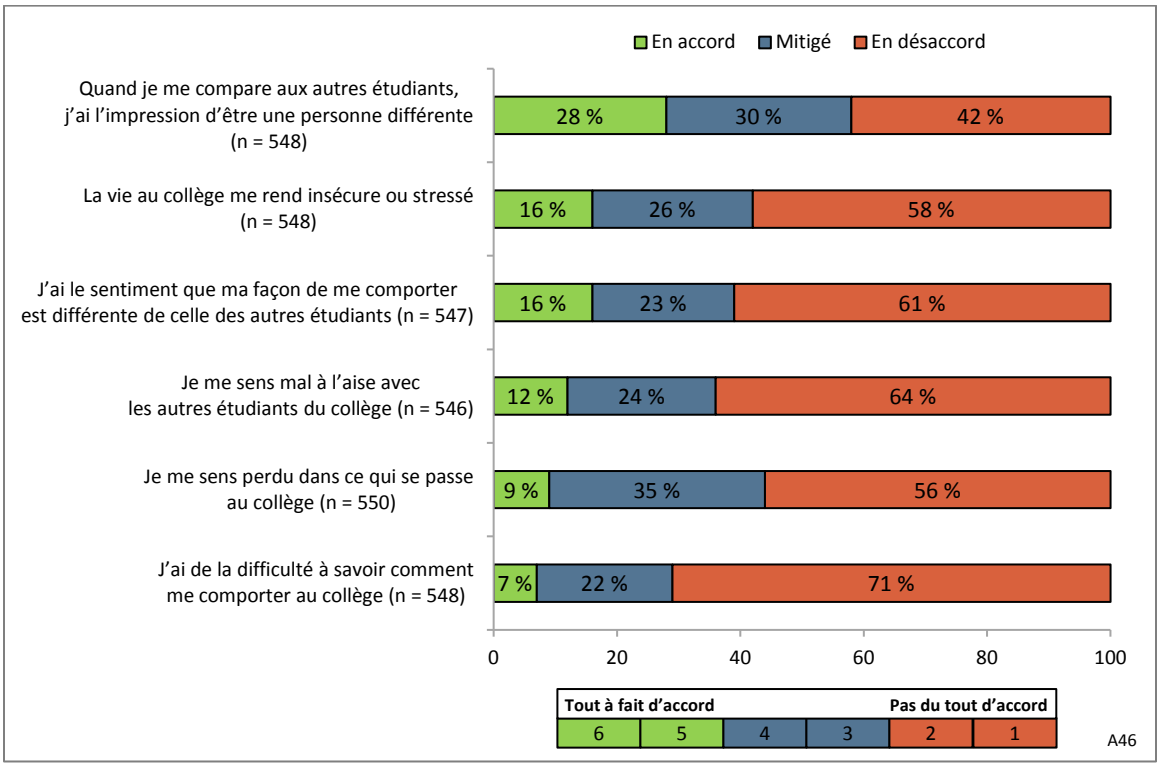


Tableau A.2 : Réduction des facteurs associés à l'indice du choc culturel lors de l'entrée aux études collégiales

Dimension	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
Sociodémographique	4	0	0
Scolaire	20	2	0
Antécédents scolaires	7	2	0
Enseignants et pairs	7	2	1
Choix vocationnel	4	1	0
Difficultés scolaires et obstacles au bon déroulement des études	17	4	1
Besoin de soutien ou de mesures adaptées	27	4	2
Utilisation des services	11	1	0
Psychosociale	4	2	1
Occupations	9	3	0
Culturelle	5	2	0
Santé et habitudes de vie	10	2	0
Total	**125**	**25**	**5**

Tableau A.3 : Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés à l'indice du choc culturel lors de l'entrée aux études collégiales

Caractéristiques contribuant à distinguer les étudiants présentant un choc culturel faible à moyen des étudiants présentant un choc culturel élevé[a]	Corrélation avec la fonction discriminante
Enseignants et pairs	
1. Perception d'un soutien élevé de la part des autres étudiants (c)	−0,759
Psychosociales	
2. Détresse psychologique (c)	0,654
Difficultés scolaires et obstacles au bon déroulement des études	
3. Obstacles au bon déroulement des études : le travail en équipe (d)	0,351
Besoin de soutien ou de mesures adaptées	
4. Besoin d'aide en français pour bien défendre mes idées (o)	0,313
5. Présence d'un diagnostic de handicap, de maladie ou d'un trouble émis par un professionnel (d)	0,296

Nombre de variables retenues dans le modèle	5
Nombre d'observations (n)	449
Lambda de Wilks	0,68 ***
Choc culturel (proportion de sujets bien classés dans les groupes)	
Faible à moyen	80,1 %
Élevé	74,6 %
Total	78,4 %
Critère de chance proportionnelle	56,6 %

[a] Les variables sont présentées par dimension en ordre décroissant de leur corrélation avec la fonction discriminante. L'échelle de mesure est indiquée entre parenthèses à la fin du libellé de chaque variable : (c) = continue, (o) = ordinale, (d) = dichotomique.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tableau A.4 : Croisements entre les variables retenues dans le modèle et le choc culturel selon le type d'admission

	TOUS			ÉAC			TEMPLIN DEC		
	Choc culturel (%)	Pas de choc culturel (%)	n	Choc culturel (%)	Pas de choc culturel (%)	n	Choc culturel (%)	Pas de choc culturel (%)	n
Ensemble des répondants	**31,0**	**69,0**	**549**	**32,7**	**67,3**	**110**	**30,5**	**69,5**	**439**
1. Perception du soutien de la part des autres étudiants									
Faible	50,4	49,6	244	53,8	46,2	52	49,5	50,5	192
Moyen	17,7	82,3	220	17,1	82,9	41	17,9	82,1	179
Élevé	9,9	90,1	81	5,9	94,1	17	10,9	89,1	64
	γ = 0,654	p = 0,000	545	γ = 0,740	p = 0,000	110	γ = 0,630	p = 0,000	435
2. Détresse psychologique									
Oui	24,9	75,1	138	66,7	33,3	27	55,9	44,1	111
Non	45,7	54,3	318	18,5	81,5	65	19,8	80,2	253
	γ = 0,701	p = 0,000	456	γ = 0,797	p = 0,000	92	γ = 0,674	p = 0,000	364
3. Obstacles au bon déroulement de tes études collégiales : le travail en équipe									
Oui	45,7	54,3	162	38,1	61,9	42	48,3	51,7	120
Non	24,9	75,1	382	28,4	71,6	67	24,1	75,9	315
	γ = −0,435	p = 0,000	544	γ = −0,217	p = 0,289	109	γ = −0,493	p = 0,000	435
4. Besoin d'aide en français pour bien défendre mes idées									
Pas besoin d'aide (scores 1 à 3)	22,0	78,0	245	22,0	78,0	50	22,1	77,9	195
Un peu besoin d'aide (scores 4 à 7)	36,0	64,0	189	32,4	67,6	37	36,8	63,2	152
Besoin d'aide (scores 8 à 10)	42,1	57,9	114	59,1	40,9	22	38,0	62,0	92
	γ = 0,314	p = 0,000	548	γ = 0,459	p = 0,009	109	γ = 0,275	p = 0,003	439
5. Présence d'un diagnostic de handicap, de maladie ou d'un trouble émis par un professionnel									
Oui	48,7	51,3	119	57,1	42,9	28	46,2	53,8	91
Non ou attente d'un diagnostic	26,0	74,0	430	24,4	75,6	82	26,4	73,6	348
	γ = 0,459	p = 0,000	549	γ = 0,610	p = 0,001	110	γ = 0,409	p = 0,000	439

* γ = coefficient d'association Gamma; p = seuil de significativité observé (SIG); n total

Section B

Construction des indicateurs mesurant l'adaptation à l'approche pédagogique et à la charge de travail collégiales (question A53)

Pour développer des mesures visant à sonder la dynamique des collèges, les chercheurs d'ÉCOBES ont été inspirés par les travaux de Coulon (1997) et de Braxton, Milem et Sullivan (2000). En outre, l'adaptation aux approches et aux stratégies pédagogiques des professeurs, à l'aménagement des programmes et du curriculum ainsi qu'aux modes d'encadrement des étudiants a été évaluée à partir de la question ci-après : « Lors de ton entrée au collège, à quel point a-t-il été difficile pour toi de t'adapter…? ».

Deux échelles ont été créées pour apprécier l'intégration scolaire des nouveaux arrivants selon : 1) leur adaptation à l'approche pédagogique du collège; 2) leur adaptation à la charge de travail du collège. C'est cette seconde échelle qui a été retenue pour les analyses multivariées en raison de sa plus forte prévalence et du lien entre celle-ci et les indicateurs *Avoir songé à abandonner ses études collégiales* et *Proportion de cours en voie de réussite*.

L'échelle d'adaptation à la charge de travail du collège renferme le niveau de difficulté lié :

- au rythme d'étude de l'enseignement au collège;
- à la quantité de notes de cours à prendre;
- à la quantité de lecture à faire;
- à la quantité du travail exigé.

La moyenne des quatre énoncés établit un score allant de 1 (très difficile) à 4 (très facile). **Ce score est utilisé comme variable dépendante dans les analyses multivariées**. Sont ensuite considérés comme ayant des difficultés d'adaptation à la charge de travail les étudiants ayant un score de 2,5 ou moins.

Figure B.1 : Adaptation à la charge de travail

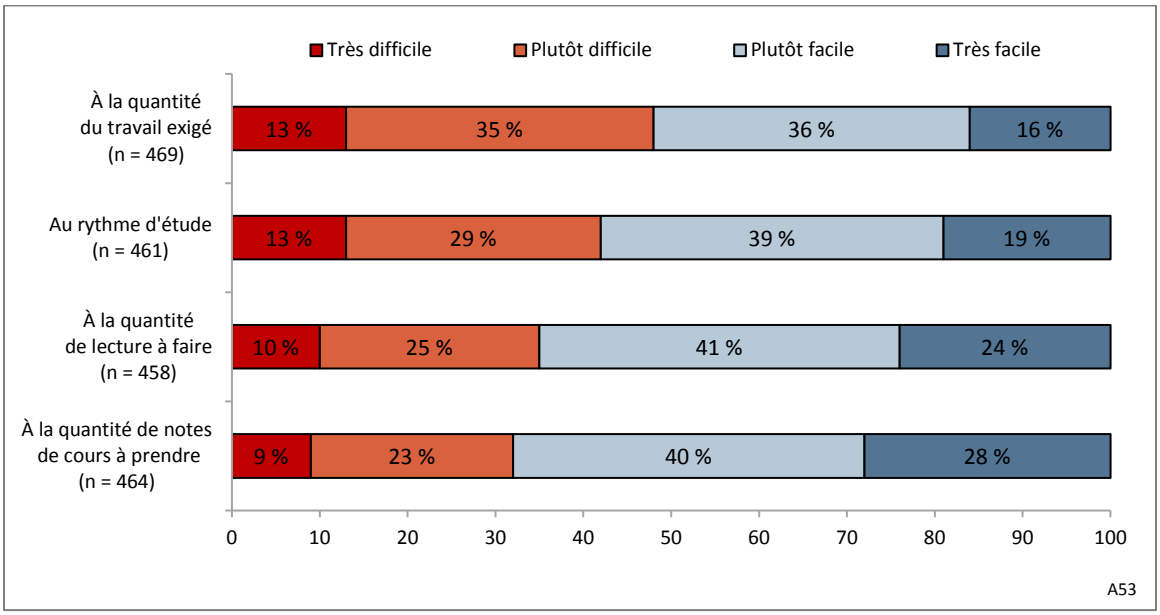


Tableau B.2 : Régression linéaire multiple pour l'identification des facteurs associés à une adaptation plus difficile à la charge de travail collégiale

Caractéristiques retenues[a]	Bêta standardisé
Scolaires	
1. Adaptation plus difficile à l'approche pédagogique du collégial (c)	0,505 ***
2. Perception que la charge de travail au collégial est semblable à celle du secondaire (o)	−0,190 ***
3. Organiser mes idées pour les mettre par écrit me demande beaucoup d'effort (d)	0,177 ***
Difficultés scolaires ou obstacles au bon déroulement des études	
4. Avoir songé à abandonner ses études (o)	0,137 ***
5. Difficultés à réussir dans au moins un cours au cégep (d)	0,119 **
Utilisation des services	
6. Pratique d'accompagnement dont tu as bénéficié : tutorat (d)	0,107 **
Enseignants et pairs	
7. Perception de l'utilisation de leçons structurées par les enseignants (c)	−0,098 **
Culturelles	
8. Accepter difficilement de différer le plaisir (satisfaction immédiate) (c)	0,088 **
Besoin de soutien ou de mesures adaptées	
9. Besoin de transcription de documents en médias substituts (braille, agrandissement, etc.) (d)	0,078 *
Occupations	
10. Nombre d'heures hebdomadaires à jouer à des jeux électroniques (c)	0,067 *

Nombre de variables retenues dans le modèle	10
Nombre d'observations (n)	377
F de Fisher	62,9 ***
$R^2_{\text{ajusté}}$	0,62

[a] Les variables sont présentées par dimension en ordre décroissant de leur corrélation avec la fonction discriminante. L'échelle de mesure est indiquée entre parenthèses à la fin du libellé de chaque variable : (c) = continue, (o) = ordinale, (d) = dichotomique.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tableau B.3 : Croisements entre les variables retenues dans le modèle et l'adaptation à la charge de travail selon le type d'admission

	TOUS			ÉAC			TEMPLIN DEC		
	Adaptation difficile (%)	Adaptation facile (%)	n	Adaptation difficile (%)	Adaptation facile (%)	n	Adaptation difficile (%)	Adaptation facile (%)	n
Ensemble des répondants	**42,6**	**57,4**	**467**	**41,9**	**58,1**	**93**	**42,8**	**57,2**	**374**
1. Adaptation à l'échelle pédagogique du collégial									
Adaptation difficile	81,0	19,0	58	71,4	28,6	14	84,1	15,9	44
Adaptation facile	37,8	62,2	370	37,9	62,1	66	37,8	62,2	304
	ɣ = 0,751	p = 0,000	428	ɣ = 0,608	p = 0,022	80	ɣ = 0,794	p = 0,000	348
2. La charge de travail au collégial est semblable à celle du secondaire									
Totalement ou un peu en désaccord	48,9	51,1	366	46,8	53,2	79	49,5	50,5	287
Totalement ou un peu en accord	18,8	81,3	96	16,7	83,3	12	19,0	81,0	84
	ɣ = 0,611	p = 0,000	462	ɣ = 0,630	p = 0,049	91	ɣ = 0,613	p = 0,000	371
3. Organiser mes idées pour les mettre par écrit me demande beaucoup d'effort									
Oui	64,3	35,7	157	58,3	41,7	48	67,0	33,0	109
Non	31,0	69,0	306	22,7	77,3	44	32,4	67,6	262
	ɣ = 0,600	p = 0,000	463	ɣ = 0,653	p = 0,001	92	ɣ = 0,617	p = 0,000	371
4. Avoir songé à abandonner ses études									
Jamais	30,1	69,9	286	32,7	67,3	55	29,4	70,6	231
Rarement	54,9	45,1	122	44,4	55,6	27	57,9	42,1	95
Souvent ou très souvent	78,0	22,0	59	81,8	18,2	11	77,1	22,9	48
	ɣ = −0,578	p = 0,000	467	ɣ = −0,469	p = 0,010	93	ɣ = −0,604	p = 0,000	374
5. Difficultés à réussir dans au moins un cours au cégep									
Oui	60,4	39,6	222	54,5	45,5	44	61,8	38,2	178
Non	26,5	73,5	245	30,6	69,4	49	25,5	74,5	196
	ɣ = 0,617	p = 0,000	467	ɣ = 0,462	p = 0,020	93	ɣ = 0,651	p = 0,000	374
6. Pratique d'accompagnement dont tu as bénéficié : tutorat									
Oui (au cégep ou au CFGA)	56,6	43,4	83	47,8	52,2	23	60,0	40,0	60
Non	39,7	60,3	380	40,0	60,0	70	39,7	60,3	310
	ɣ = −0,329	p = 0,005	463	ɣ =−0,158	p = 0,509	93	ɣ = −0,390	p = 0,004	370

Tableau B.3 (suite) : Croisements entre les variables retenues dans le modèle et l'adaptation à la charge de travail selon le type d'admission

	TOUS			ÉAC			TEMPLIN DEC		
	Adaptation difficile (%)	Adaptation facile (%)	n	Adaptation difficile (%)	Adaptation facile (%)	n	Adaptation difficile (%)	Adaptation facile (%)	n
7. Perception de l'utilisation de leçons structurées par les enseignants									
Jamais ou presque	54,4	45,6	136	54,3	45,7	35	54,5	45,5	101
Dans la plupart ou dans tous les cours	36,8	63,2	326	34,5	65,5	58	37,3	62,7	268
	ɣ = 0,344	p = 0,000	462	ɣ = 0,386	p = 0,061	93	ɣ = 0,335	p = 0,003	369
8. Accepter de différer le plaisir (satisfaction immédiate)									
Difficilement	52,8	47,2	125	51,9	48,1	27	53,1	46,9	98
Mitigé	47,4	52,6	114	44,4	55,6	18	47,9	52,1	96
Facilement	32,3	67,7	189	30,0	70,0	40	32,9	67,1	149
	ɣ = 0,298	p = 0,001	428	ɣ = 0,331	p = 0,183	85	ɣ = 0,290	p = 0,004	343
9. Besoin de transcription de documents en médias substituts (braille, agrandissements, etc.)									
Besoin et y a accès ou n'en a pas besoin	41,1	58,9	445	38,1	61,9	84	41,8	58,2	361
Besoin, mais n'y a pas accès	83,3	16,7	18	100,0	0,0	7	72,7	27,3	11
	ɣ = −0,755	p = 0,000	463	ɣ = −1	p = 0,001	91	ɣ = −0,575	p = 0,041	372
10. Nombre d'heures hebdomadaires à jouer à des jeux électroniques									
Aucune	39,1	60,9	69	25,0	75,0	8	41,0	59,0	61
Moins de 5 heures	43,3	56,7	120	41,7	58,3	36	44,0	56,0	84
De 5 à 10 heures	36,7	63,3	79	33,3	66,7	18	37,7	62,3	61
De 10 à 20 heures	40,7	59,3	91	41,7	58,3	12	40,5	59,5	79
20 heures et plus	51,3	48,7	78	56,3	43,8	16	50,0	50,0	62
	ɣ = −0,074	p = 0,403	437	ɣ = −0,176	p = 0,587	90	ɣ = −0,050	p = 0,687	347

* ɣ = coefficient d'association Gamma; p = seuil de significativité observé (SIG); n total

Section C

Construction de l'indice d'engagement scolaire comportemental (questions A42, A43 et A44)

Suivant Archambault (2006), la dimension comportementale est composée de quatre questions qui documentent la fréquence à laquelle les étudiants ont participé activement durant les cours ainsi qu'en dehors des cours :

- la participation active durant les cours comprend l'écoute attentive, la prise de notes et la participation aux travaux d'équipe;
- la participation en dehors des cours englobe la réalisation des travaux (facultatifs ou non) et des lectures demandés par les enseignants.

Les répondants qui ne participent *jamais* ou *rarement* durant les cours ou en dehors des cours – c'est-à-dire pour qui la moyenne des trois items considérés est inférieure à 2,5 – révèlent une manifestation de désengagement scolaire.

À ces deux indicateurs, s'ajoutent :

- le fait d'avoir manqué des cours sans excuse valable *plusieurs fois* ou *très souvent*;
- le fait d'avoir été impoli envers les enseignants à au moins une reprise depuis le début de l'année scolaire.

Les étudiants ont été regroupés en fonction du nombre de manifestations de désengagement scolaire allant de 0 (aucune manifestation) à 4 (quatre manifestations de désengagement). La variable dépendante est celle qui distingue les répondants en deux groupes : présenter une ou plusieurs manifestations de désengagement scolaire ou ne pas en présenter.

Figure C.1 : Engagement scolaire comportemental

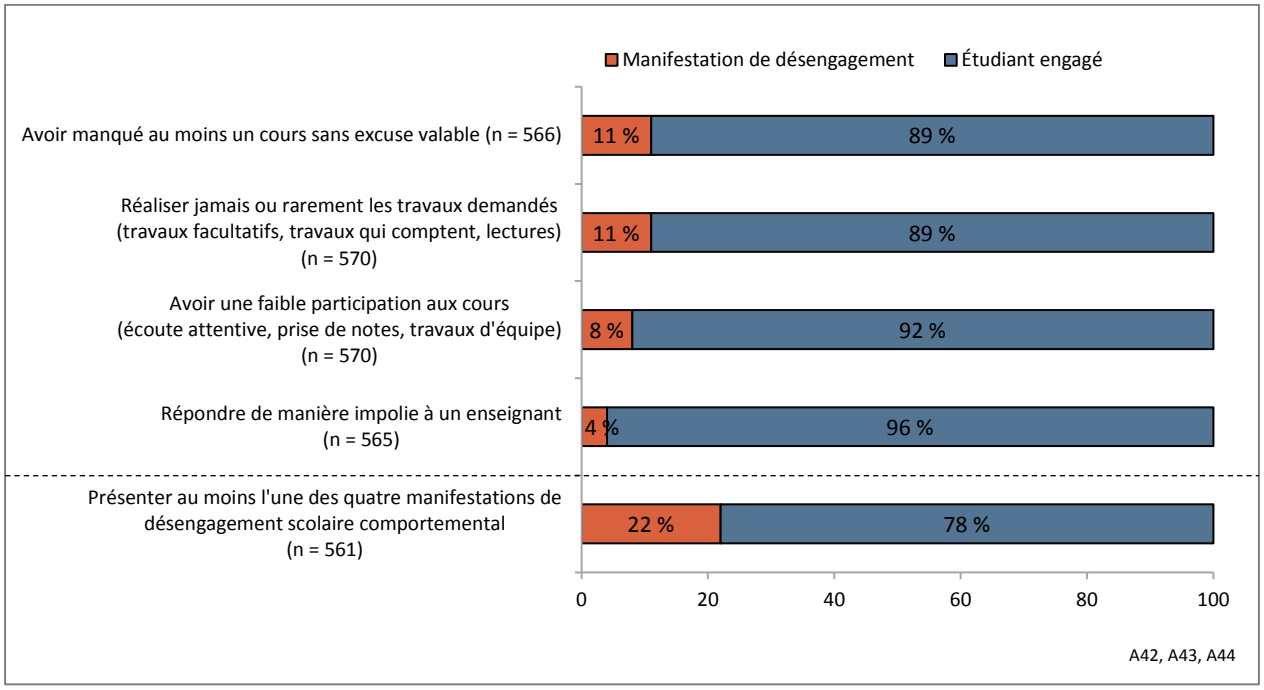


Tableau C.2 : Réduction des facteurs associés à l'indice d'engagement scolaire comportemental

Dimension	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
Sociodémographique	4	2	0
Scolaire	20	4	2
Antécédents scolaires	7	1	0
Enseignants et pairs	7	2	0
Choix vocationnel	4	1	0
Difficultés scolaires et obstacles au bon déroulement des études	17	2	2
Besoin de soutien ou de mesures adaptées	27	2	0
Utilisation des services	11	0	0
Psychosociale	4	3	1
Occupations	9	3	1
Culturelle	5	2	0
Santé et habitudes de vie	10	2	1
Total	**125**	**24**	**7**

Tableau C.3 : Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire

Caractéristiques contribuant à distinguer les étudiants engagés de ceux désengagés sur le plan comportemental[a]	Corrélation avec la fonction discriminante
Difficultés scolaires et obstacles au bon déroulement des études	
1. Avoir songé à abandonner ses études (o)	−0,583
2. Proportion de cours en bonne voie de réussite (c)	0,548
Scolaires	
3. Persévérance dans le travail scolaire devant les difficultés (c)	0,581
4. J'ai de la difficulté à retenir les instructions et les informations (d)	−0,391
Occupations	
5. Bonne planification et gestion du temps (c)	0,561
Santé et habitudes de vie	
6. Fréquence de consommation de cannabis (o)	−0,278
Psychosociales	
7. Perception de faibles habiletés cognitives (c)	−0,179

Nombre de variables retenues dans le modèle	7
Nombre d'observations (n)	400
Lambda de Wilks	0,67 ***
Désengagement scolaire comportemental (proportion de sujets bien classés dans les groupes)	
0 manifestation	81,8 %
1 à 4 manifestations	77,3 %
Total	80,8 %
Critère de chance proportionnelle	66,0 %

[a] Les variables sont présentées par dimension en ordre décroissant de leur corrélation avec la fonction discriminante. L'échelle de mesure est indiquée entre parenthèses à la fin du libellé de chaque variable : (c) = continue, (o) = ordinale, (d) = dichotomique.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tableau C.4 : Croisements entre les variables retenues dans le modèle et l'engagement scolaire comportemental selon le type d'admission

	TOUS			ÉAC			TEMPLIN DEC		
	Engagé (%)	Désengagé (%)	n	Engagé (%)	Désengagé (%)	n	Engagé (%)	Désengagé (%)	n
Ensemble des répondants	**77,7**	**22,3**	**561**	**82,5**	**17,5**	**114**	**76,5**	**23,5**	**447**
1. Avoir songé à abandonner ses études									
Jamais	87,0	13,0	339	88,7	11,3	62	86,6	13,4	277
Rarement	74,5	25,5	149	83,3	16,7	36	71,7	28,3	113
Souvent ou très souvent	40,3	59,7	72	53,3	46,7	15	36,8	63,2	57
	ɣ = 0,596	p = 0,000	560	ɣ = 0,493	p = 0,005	113	ɣ = 0,625	p = 0,000	447
2. Proportion de cours en voie de bonne réussite									
Faible (la moitié des cours ou moins)	55,1	44,9	89	66,7	33,3	21	51,5	48,5	68
Moyenne (plus de la moitié des cours jusqu'à ¾ des cours)	73,4	26,6	143	89,7	10,3	39	67,3	32,7	104
Forte (plus de 3 cours sur 4)	81,0	19,0	121	80,0	20,0	15	81,1	18,9	106
Tous les cours	90,6	9,4	181	90,0	10,0	30	90,7	9,3	151
	ɣ = −0,491	p = 0,000	534	ɣ = −0,323	p = 0,087	105	ɣ = −0,540	p = 0,000	429
3. Persévérance dans le travail scolaire devant les difficultés									
Plutôt faible (scores 1 à 4)	66,5	33,5	266	72,7	27,3	55	64,9	35,1	211
Plutôt élevée (scores supérieurs à 4)	90,5	9,5	263	92,0	8,0	50	90,1	9,9	213
	ɣ = −0,654	p = 0,000	529	ɣ = −0,624	p = 0,010	105	ɣ = −0,663	p = 0,000	424
4. Difficulté à retenir les instructions et les informations									
Oui	62,8	37,2	183	76,5	23,5	34	59,7	40,3	149
Non	85,1	14,9	376	86,1	13,9	79	84,8	15,2	297
	ɣ = −0,543	p = 0,000	559	ɣ = −0,311	p = 0,211	113	ɣ = −0,581	p = 0,000	446
5. Planification et gestion du temps									
Mauvaise gestion	57,4	42,6	129	72,4	27,6	29	53,0	47,0	100
Bonne gestion	83,9	16,1	205	87,5	12,5	40	83,0	17,0	165
Excellente gestion	95,0	5,0	101	100,0	0,0	16	94,1	5,9	85
	ɣ = −0,660	p = 0,000	435	ɣ = −0,646	p = 0,039	85	ɣ = −0,673	p = 0,000	350

Tableau C.4 (suite) : Croisements entre les variables retenues dans le modèle et l'engagement scolaire comportemental selon le type d'admission

	TOUS			ÉAC			TEMPLIN DEC		
	Engagé (%)	Désengagé (%)	n	Engagé (%)	Désengagé (%)	n	Engagé (%)	Désengagé (%)	n
6. Fréquence de consommation de cannabis (12 derniers mois)									
Au moins une fois par mois	59,6	40,4	47	72,7	27,3	11	55,6	44,4	36
Moins d'une fois par mois	80,7	19,3	383	86,8	13,2	76	79,2	20,8	307
	ɣ = −0,478	p = 0,001	430	ɣ =−0,424	p = 0,220	87	ɣ = −0,505	p = 0,002	343
7. Perception de ses habiletés cognitives									
Faibles	73,9	26,1	207	83,7	16,3	43	71,3	28,7	164
Moyennes	81,4	18,6	167	90,0	10,0	30	79,6	20,4	137
Élevées	89,7	10,3	68	84,6	15,4	13	90,9	9,1	55
	ɣ = −0,299	p = 0,014	442	ɣ = −0,122	p = 0,738	86	ɣ = −0,336	p = 0,008	356

* ɣ = coefficient d'association Gamma; p = seuil de significativité observé (SIG); n total

Section D

Analyses discriminantes réalisées pour vérifier l'effet des matières pour lesquelles des unités sont manquantes et les trois VD

L'une des hypothèses du devis de recherche était qu'il est possible que le fait de ne pas avoir obtenu les unités manquantes dans une matière précise, le français par exemple, pourrait avoir davantage d'effets sur le niveau d'intégration ou sur l'engagement de l'étudiant dans ses études. Pour vérifier cette hypothèse, chacune des variables identifiant si, oui ou non, il manque des unités dans chacune des matières testées a été intégrée dans une analyse discriminante dont la variable dépendante est successivement chacun des indicateurs de ces réalités décrits plus tôt dans cette annexe.

Tableau D.1 : Relations entre les matières pour lesquelles des unités sont manquantes et trois indicateurs du niveau d'intégration et d'engagement scolaire des ÉAC

Matières	Nombre de manifestations de désengagement scolaire comportemental	Échelle du choc culturel	Échelle d'adaptation à la charge de travail aux études collégiales
Histoire de 4e secondaire	n. s.	n. s.	n. s.
Mathématiques de 4e secondaire	**0,17**	n. s.	n. s.
Sciences de 4e secondaire	n. s.	n. s.	n. s.
Français, langue d'enseignement de 5e secondaire	n. s.	n. s.	**0,23**
Anglais, langue d'enseignement de 5e secondaire	n. s.	n. s.	n. s.
Français, langue seconde de 5e secondaire	n. s.	n. s.	**0,25**
Anglais, langue seconde de 5e secondaire	n. s.	n. s.	n. s.
% cas bien classés (Critère de chance proportionnelle)	75,2 (71,1)	n. a.	64,76 (51,3)
Lambda de Wilks	0,97	n. a.	0,90

n. s. = non significatif; n. a. = non applicable.

ANNEXE 7

Description des échelles et des indices

Plusieurs concepts du questionnaire sont mesurés à l'aide de questions empruntées ou adaptées des travaux de chercheurs qui se sont penchés sur ces thématiques. Dans la plupart des cas, plusieurs énoncés permettent d'appréhender la réalité que l'on souhaite mesurer et la constitution d'échelles ou d'indices permet de créer une mesure unique d'un phénomène, mieux que ne le ferait une question unique posée à un répondant. La composition de ces mesures construites est décrite ci-dessous.

Échelles de motivation scolaire (A37)

Les échelles de motivation scolaire font partie de l'échelle de motivation en éducation (EME), élaborée par Vallerand (1989). Sur une échelle en sept points, les répondants doivent indiquer jusqu'à quel point les énoncés correspondent aux raisons pour lesquelles ils suivent leurs cours.

1) Motivation intrinsèque liée à la connaissance (étudier pour le plaisir d'apprendre)

Je suis mes cours…

- Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.
- Parce qu'ils me procurent du plaisir à découvrir de nouvelles choses.
- Parce qu'ils me procurent du plaisir à en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.
- Parce qu'ils me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.

La moyenne des quatre énoncés établit un score qui a été ramené par une transformation linéaire sur une échelle de 0 à 10. Les répondants sont ensuite regroupés en trois groupes (basse, moyenne, élevée) sur la base de terciles.

2) Motivation extrinsèque à régulation externe (étudier pour en retirer des bénéfices plus tard)

Je suis mes cours…

- Parce qu'ils vont me permettre de me trouver un emploi payant.
- Parce qu'ils vont me permettre de décrocher un emploi plus prestigieux plus tard.
- Parce qu'ils vont me permettre de faire « la belle vie » plus tard.
- Pour avoir un meilleur salaire plus tard.

La moyenne des quatre énoncés établit un score qui a été ramené par une transformation linéaire sur une échelle de 0 à 10. Les répondants sont ensuite regroupés en trois groupes (basse, moyenne, élevée) sur la base de terciles.

3) Motivation extrinsèque introjectée (étudier pour se valoriser)

Je suis mes cours…

- Pour me prouver à moi-même que je suis capable de bien réussir dans mes cours.
- Parce que le fait de réussir mes cours me permet de me sentir important à mes propres yeux.
- Parce que mes cours me permettent de me prouver que je suis une personne intelligente.
- Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans mes cours.

La moyenne des quatre énoncés établit un score qui a été ramené par une transformation linéaire sur une échelle de 0 à 10. Les répondants sont ensuite regroupés en trois groupes (basse, moyenne, élevée) sur la base de terciles.

4) Motivation extrinsèque à identification (étudier pour développer ses compétences professionnelles)

Je suis mes cours…

- Parce que selon moi, mes cours vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.
- Parce que mes cours vont me permettre éventuellement d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime.
- Parce que mes cours vont m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière.
- Parce que je crois que mes cours vont augmenter ma compétence comme travailleur.

La moyenne des quatre énoncés établit un score qui a été ramené par une transformation linéaire sur une échelle de 0 à 10. Les répondants sont ensuite regroupés en trois groupes (basse, moyenne, élevée) sur la base de terciles.

5) Amotivation (absence de sens à ses études)

- Honnêtement, je ne sais pas vraiment pourquoi je suis mes cours. J'ai vraiment l'impression de perdre mon temps dans mes cours.
- Je me demande si je devrais continuer d'aller à mes cours.
- Je ne parviens pas à voir pourquoi je suis mes cours et je m'en fous pas mal.
- Je ne parviens pas à comprendre ce que je fais dans mes cours.

La moyenne des quatre énoncés établit un score qui a été ramené par une transformation linéaire sur une échelle de 0 à 10. Les répondants sont ensuite regroupés en trois groupes (basse, moyenne, élevée) sur la base de terciles. À noter qu'une amotivation basse correspond à une forte motivation.

Intégration sociale – soutien des pairs (A41)

L'échelle de soutien des amis à l'école d'Asher et Wheeler (1985), adaptée par Guay, Boivin et Hodges (1999), a été utilisée pour mesurer le degré d'intégration sociale de l'étudiant. On lui demande de préciser jusqu'à quel point chacun des énoncés suivants est vrai pour lui :

- J'ai beaucoup d'amis dans mes cours.
- C'est difficile de trouver dans mes cours des étudiants qui m'aiment.
- Je me sens mis de côté de ce qui se passe dans mon programme d'études.
- Il n'y a pas d'autres étudiants que je peux aller voir quand j'ai besoin d'aide au collège.

Les trois derniers énoncés ont été inversés, puis la somme des quatre énoncés donne un score allant de 4 (soutien faible) à 16 (soutien élevé). Trois catégories sont ensuite créées (faible, moyenne, élevée) sur la base de terciles.

Manifestation comportementale de désengagement scolaire (A42, A43, A44)

Suivant Archambault (2006), la dimension comportementale est composée de quatre questions qui documentent la fréquence à laquelle les étudiants ont participé activement durant les cours ainsi qu'en dehors des cours :

- Manquer des cours sans excuse valable à plusieurs reprises depuis le début de l'année scolaire.
- Répondre de manière impolie à un enseignant à au moins une reprise depuis le début de l'année scolaire.
- Participer activement aux cours (jamais ou rarement) :
  - écouter attentivement;
  - prendre des notes;
  - participer aux travaux d'équipe.
- Faire les travaux scolaires en dehors des cours (jamais ou rarement) :
  - les travaux facultatifs demandés par les enseignants;
  - les travaux qui sont évalués;
  - les lectures demandées par les enseignants.

Les quatre manifestations de désengagement scolaire ont été mesurées. Les étudiants ont ensuite été regroupés en fonction du nombre de manifestations présentes.

Engagement scolaire affectif (A45)

La dimension affective de l'engagement comprend, quant à elle, sept énoncés et porte sur le plaisir que l'étudiant éprouve à apprendre et à travailler dans ses cours. Étant donné qu'Archambault (2006) sollicitait l'appréciation des élèves du secondaire, nous avons adapté la terminologie des énoncés de l'échelle d'engagement affectif pour le collège. Plus précisément, les répondants devaient indiquer leur degré d'accord ou de désaccord avec les énoncés suivants :

- Ce qu'on fait au collégial me plaît.
- J'aime étudier au collégial.
- J'ai du plaisir lorsque je suis au collège.
- Ce que nous apprenons en classe est intéressant.
- Je suis très enthousiaste lorsque le travail à faire est assez difficile.
- Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'un cours.
- Je suis très content quand j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.

La moyenne des sept énoncés établit un score allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord). Trois catégories sont ensuite créées (faible, moyenne, élevée) sur la base de terciles.

Persévérance devant les difficultés scolaires (A48)

Viau (1994) s'est intéressé à la motivation scolaire dans un contexte de réalisation des travaux scolaires. Pour ce faire, il propose de poser la question suivante :

Quand tu ne comprends pas un travail ou que tu éprouves des difficultés à le faire, que fais-tu?

- Tu ne le termines pas.
- Tu demandes à un ami de te l'expliquer.
- Tu demandes des explications à ton enseignant.
- Tu relis tes notes de cours ou tu consultes des livres.
- Tu utilises les services d'aide.

Le premier item est d'abord inversé, puis la moyenne des six items établit un score allant de 1 (persévérance faible) à 6 (persévérance élevée).

Perception du climat éducatif au sein de l'établissement fréquenté (A49)

Janosz et son équipe (1998) ont élaboré un questionnaire d'évaluation du climat socio-éducatif (QES) portant sur trois dimensions complémentaires : le climat scolaire, les problèmes qui peuvent exister dans l'établissement d'enseignement ainsi que les pratiques évaluatives. Dans le cadre de notre enquête, seule la dimension « climat scolaire » a été analysée et adaptée pour le niveau d'études collégiales. Les énoncés ci-après en font foi :

En pensant au collège que tu fréquentes actuellement, dirais-tu que…

- Ce collège met tout en œuvre pour amener les étudiants à réussir leurs études collégiales?
- Ce collège offre un environnement très stimulant pour les étudiants?
- On peut vraiment apprendre et recevoir une bonne éducation dans ce collège?
- Dans ce collège, on sent que la réussite des étudiants est au cœur des priorités des enseignants?
- Dans ce collège, on sent qu'il est important d'étudier et d'obtenir un diplôme?
- Dans ce collège, on s'attend à ce que les étudiants donnent le meilleur d'eux-mêmes?
- En général, ce qu'on apprend dans ce collège est intéressant?

La moyenne des sept énoncés établit un score allant de 1 (totalement en désaccord) à 6 (totalement d'accord). Leurs perceptions sont ensuite regroupées en trois catégories : négative, mitigée ou positive.

Pratiques d'enseignement efficaces (A52)

La perception des étudiants a été recueillie concernant la fréquence à laquelle leurs enseignants utilisent certaines pratiques d'enseignement jugées efficaces par Reynolds (2002). Chaque énoncé a été mesuré sur une échelle allant de 1 (dans tous les cours) à 4 (jamais ou presque jamais). Une moyenne inférieure ou égale à 2,5 pour chaque regroupement de deux énoncés indique que la pratique en question est perçue comme présente dans la plupart ou dans tous les cours par l'étudiant. Les cinq pratiques d'enseignement efficaces sont :

Le renforcement positif :

- Mes enseignants me félicitent lorsque j'ai un bon résultat.
- Mes enseignants m'encouragent à continuer mon travail ou à m'améliorer.

Les leçons structurées :

- Mes enseignants identifient bien les éléments que je dois retenir dans les cours.

- Mes enseignants présentent la matière des cours clairement.

La vérification par l'enseignant de la compréhension de l'étudiant :

- Mes enseignants vérifient si j'ai bien compris la matière enseignée dans mes cours.
- Mes enseignants me posent souvent des questions.

Les attentes élevées de la part des enseignants :

- Mes enseignants ont des attentes élevées sur ce que je peux apprendre.
- Mes enseignants croient en ma capacité d'apprendre.

L'attention accordée aux élèves :

- Mes enseignants m'écoutent lorsque je pose une question.
- Mes enseignants m'écoutent lorsque je réponds à leurs questions.

L'adaptation à l'approche pédagogique et à la charge de travail collégiales (A53)

Pour développer des mesures visant à sonder la dynamique des collèges, les chercheurs d'ÉCOBES ont été inspirés par les travaux de Coulon (1997) et de Braxton, Milem et Sullivan (2000). En outre, l'adaptation aux approches et aux stratégies pédagogiques des professeurs à l'aménagement des programmes et du curriculum ainsi qu'aux modes d'encadrement des étudiants a été évaluée. Deux échelles ont été créées pour apprécier l'intégration scolaire des arrivants.

Adaptation à la charge de travail

Lors de ton entrée au collège, à quel point a-t-il été difficile pour toi de t'adapter…

- Au rythme d'études de l'enseignement collégial?
- À la quantité de notes à prendre?
- À la quantité de lectures à faire?
- À la quantité de travail exigée?

La moyenne des quatre énoncés établit un score allant de 1 (très difficile) à 4 (très facile). Sont considérés comme ayant des difficultés d'adaptation les étudiants ayant un score de 2,5 ou moins.

Adaptation à l'approche pédagogique de l'enseignement collégial

Lors de ton entrée au collège, à quel point a-t-il été difficile pour toi de t'adapter…

- À la disponibilité de tes enseignants?
- À un encadrement plus souple de la part du personnel scolaire?
- Aux méthodes pédagogiques utilisées en classe (cours théoriques, travail d'équipe)?
- Aux activités pédagogiques à réaliser (ateliers, laboratoires, simulations, exercices divers)?
- Aux interactions avec les enseignants à l'extérieur des cours?

La moyenne des cinq énoncés établit un score allant de 1 (très difficile) à 4 (très facile). Sont considérés comme ayant des difficultés d'adaptation les étudiants ayant un score de 2,5 ou moins.

Typologie du choix de carrière (A55)

Cette échelle est traduite de l'anglais à partir du *Career decision profile* développé par Jones (1989). Elle permet de mesurer à la fois le niveau de certitude et de bien-être de l'étudiant face à son choix vocationnel. Elle mesure également son degré de connaissance de ses aptitudes professionnelles ainsi que des métiers et programmes de formation. Pour chaque énoncé, l'étudiant doit indiquer son degré d'accord sur une échelle en huit points.

Niveau de certitude du choix vocationnel

- J'ai déjà en tête un domaine dans lequel j'aimerais travailler.
- J'ai décidé de l'occupation que j'aimerais exercer.

Sentiment de bien-être par rapport à son choix de carrière

- Je me sens à l'aise dans mon cheminement concernant mon choix de carrière.
- Je ne suis pas préoccupé par mon choix de carrière.

Connaissance de ses aptitudes professionnelles

- J'aimerais savoir quel genre d'emploi correspond le mieux à ma personnalité.
- J'ai besoin d'avoir une idée plus claire de ce que sont mes intérêts.
- J'ai besoin d'avoir une idée plus claire de ce que sont mes aptitudes, mes forces et mes faiblesses.

Connaissance des métiers et des programmes de formation

- J'ai besoin d'information à propos des programmes d'études dans lesquels j'aimerais m'inscrire.
- Je n'ai pas le sentiment d'en connaître assez à propos des emplois auxquels je m'intéresse.
- Je connais quels sont mes intérêts et aptitudes, mais je ne suis pas certain de savoir comment trouver un emploi qui correspond à ceux-ci.

Pour chaque sous-échelle, la somme des énoncés établit un score allant de 2 (fortement en désaccord) à 16 ou 24 (fortement en accord), en fonction du nombre d'énoncés constituant la sous-échelle.

Échelle de détresse psychologique (C1)

La détresse psychologique se caractérise par un ensemble d'émotions négatives ressenties par un individu qui, lorsqu'elles se présentent avec persistance, peuvent donner lieu à des syndromes de dépression et d'anxiété. Pour estimer le niveau de détresse psychologique des collégiens, l'indice de détresse psychologique de Santé Québec utilisé dans l'*Enquête sociale et de santé 1992-1993* (Bellerose et autres, 1995) et dans l'*Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire* (EQSJS, 2010-2011; 2016-2017) a été retenu. Il s'agit d'une version française abrégée et validée de l'échelle élaborée par Ilfeld (1976) qui aborde les quatre dimensions suivantes : l'état dépressif, l'état anxieux, les problèmes cognitifs et l'irritabilité. Le répondant devait mentionner sur une échelle allant de 1 (jamais) à 4 (très souvent) à quelle fréquence au cours de la dernière semaine il a présenté les symptômes suivants :

Au cours de la dernière semaine, à quelle fréquence…

- Tu t'es senti désespéré en pensant à l'avenir?
- Tu t'es senti seul?
- Tu as eu des blancs de mémoire?
- Tu t'es senti découragé?
- Tu t'es senti tendu ou sous pression?
- Tu t'es laissé emporter (fâcher) contre quelqu'un ou quelque chose?
- Tu t'es senti ennuyé ou peu intéressé par les choses?
- Tu as ressenti des peurs ou des craintes?
- Tu as eu des difficultés à te souvenir des choses?
- Tu as pleuré facilement ou tu t'es senti sur le point de pleurer?
- Tu t'es senti agité ou nerveux intérieurement?
- Tu t'es senti négatif envers les autres?
- Tu t'es senti facilement contrarié ou irrité?
- Tu t'es senti fâché pour des choses sans importance?

La moyenne des 14 énoncés établit un score ramené sur une échelle de 0 à 100 à l'aide d'une transformation linéaire. Sont considérés comme présentant de la détresse psychologique, les répondants correspondant au quintile le plus élevé; le point de coupure d'une enquête antérieure auprès d'élèves du secondaire (Perron et coll., 1999) ayant été utilisé comme référence.

Estime de soi (C2)

Rosenberg et ses collaborateurs (1995) se sont intéressés aux différentes dimensions de l'estime de soi (habilités cognitives, compétences interpersonnelles, satisfaction de son apparence physique, satisfaction de sa réussite scolaire).

Estime de soi globale

La mesure générale de l'estime de soi développée par cette équipe comprend les dix énoncés suivants :

Indique dans quelle mesure tu es d'accord ou non.

- Globalement, je suis satisfait de qui je suis.
- À certains moments, je pense que je ne suis bon à rien.
- Je crois que je possède un bon nombre de qualités.
- Je suis capable de faire les choses aussi bien que les autres de mon âge.
- Il n'y a pas beaucoup de choses pour lesquelles je puisse me sentir fier.
- Je me sens vraiment inutile parfois.
- Je crois que je suis quelqu'un de valable, du moins que je vaux autant que les autres.
- J'ai de la difficulté à m'accepter comme je suis.
- Tout bien considéré, j'ai tendance à penser que je suis un raté.
- J'ai une attitude positive envers moi-même.

Les scores des dix énoncés sont combinés pour obtenir un score unique. Par la suite, trois catégories sont créées, basées sur les terciles (faible, moyenne, élevée), les points de coupure de l'*Enquête auprès des élèves du secondaire en 1999* ayant été utilisés comme référence.

Perception de ses habiletés cognitives

Afin de mesurer la perception des étudiants au regard de leurs habiletés cognitives (Rosenberg, 1995), trois énoncés ont été utilisés pour construire l'indice :

Indique dans quelle mesure tu es d'accord ou non.

- Je me considère comme quelqu'un qui apprend facilement.
- De façon générale, je suis déçu de mes résultats scolaires.
- Je me considère certainement aussi intelligent que les autres.

Les scores des trois énoncés sont combinés pour obtenir un score unique. Par la suite, trois catégories sont créées, basées sur les terciles (faible, moyenne, élevée), les points de coupure de l'*Enquête interrégionale auprès des élèves du secondaire de 2008* ayant été utilisés comme référence.

Perception de ses compétences interpersonnelles

Afin de mesurer la perception des étudiants au regard de leurs compétences interpersonnelles (Rosenberg, 1995), six énoncés ont été utilisés pour construire l'indice :

Indique dans quelle mesure tu es d'accord ou non.

- Je trouve que j'ai de la difficulté à me faire des amis.
- J'ai du mal à défendre mes opinions.
- Je sens que les autres me voient comme quelqu'un d'aimable.
- Je ne suis pas à l'aise lors d'activités de groupe avec d'autres jeunes.
- Je sens que les autres me font confiance.
- Je suis très gêné en présence de jeunes de l'autre sexe.

Le troisième et le cinquième énoncé sont inversés, puis les scores des six énoncés sont combinés pour obtenir un score unique. Par la suite, trois catégories sont créées, basées sur les terciles (faible, moyenne, élevée), les points de coupure de l'*Enquête interrégionale auprès des élèves du secondaire de 2008* ayant été utilisés comme référence.

Les habiletés à gérer son temps (D9)

Cette question est inspirée des travaux de Middel et Bujold et s'intéresse à la planification et à la gestion du temps des étudiants au collège. Ceux-ci ont été invités à répondre par l'affirmative ou la négative à la série d'énoncés suivants :

- Est-ce que tu manques souvent une activité prévue parce que tu n'as plus le temps d'y assister?
- Habituellement, est-ce que tu fais le point le matin sur ce que tu dois faire durant la journée?
- Est-ce que tu te sers régulièrement d'un agenda?
- Habituellement, est-ce que tu établis un planning hebdomadaire (horaire de la semaine)?

- Habituellement, est-ce que tu respectes tes plans de travail?
- Habituellement, est-ce que le fait de planifier te libère l'esprit?
- Habituellement, est-ce que tu te sens débordé en permanence?
- Habituellement, repousses-tu les tâches jusqu'à la dernière minute?
- Habituellement, réussis-tu à réserver suffisamment de temps pour tes tâches scolaires ou professionnelles tout en respectant tes obligations personnelles, familiales et sociales?
- Quand tu es débordé ou très occupé, réussis-tu à bien distinguer tes obligations ou activités prioritaires des tâches ou activités qui pourraient être reportées?

Dans le cadre de la troisième vague de l'*Enquête longitudinale sur les élèves saguenéens et jeannois* (Veillette et coll., 2007), les chercheurs d'ÉCOBES ont élaboré une échelle à partir de chacun des énoncés représentant une stratégie de gestion. Pour chacune des stratégies employées, le répondant obtient un point. L'item « Se sentir débordé en permanence » n'a cependant pas été considéré dans le calcul du score total, puisqu'il ne réfère pas directement à la gestion du temps, mais est plutôt une conséquence d'une mauvaise gestion ou d'un horaire trop chargé. À partir de ces neuf stratégies, un score moyen a été calculé (les items 1 et 8 ont été inversés) pour ensuite être ramené sur cent. Les répondants qui ont obtenu un score de 50 et en deçà font preuve d'une *mauvaise* gestion, ceux qui se situent entre 50 et 80 témoignent d'une *bonne* gestion alors que les cégépiens qui ont recueilli un score supérieur à 80 manifestent une *excellente* gestion de leur temps.

Culture de l'immédiateté (D10)

La composition de ces deux indices est inspirée des travaux de Bénévent (2003). À partir d'un texte théorique, des indicateurs adaptés à la vie des jeunes ont été construits dans le cadre de l'*Enquête interrégionale sur les élèves du secondaire de 2008* (Gaudreault et coll., 2010). Ainsi, on demande à l'étudiant à quel point il accepterait facilement ou difficilement les situations suivantes :

Satisfaction immédiate ou satisfaction différée dans le temps

- Tu commences à ressentir la faim, mais il faut encore attendre 60 minutes avant que ton repas soit prêt.
- Tu as décidé d'acheter un nouveau gadget électronique, mais personne ne veut te prêter l'argent nécessaire. Il te faudra attendre dix semaines avant d'avoir épargné suffisamment.

Satisfaction totale ou satisfaction distribuée dans le temps

- Tu souhaites réussir tes études collégiales, mais cela implique que tu étudies chaque jour et que tu réussisses chacun de tes examens d'ici là.
- Tu as enfin ton permis de conduire, mais il faudra que tu attendes encore un an avant de pouvoir t'en servir, car tu ne peux pas acheter une voiture maintenant et tes parents ne te prêtent pas la leur.

Pour chaque indice, la moyenne des deux énoncés établit un score allant de 1 (très difficilement) à 4 (très facilement).

Indice d'insécurité alimentaire (F1)

L'indice d'insécurité alimentaire de l'Institut de la statistique du Québec (Daveluy et coll., 2000) est construit à partir des trois énoncés suivants :

- Je mange la même chose plusieurs jours de suite parce que, chez moi, nous n'avons que quelques aliments sous la main et nous n'avons pas d'argent pour en acheter d'autres.
- Je mange moins que je le devrais parce que, chez moi, nous n'avons pas assez d'argent pour la nourriture.
- Je ne peux pas m'offrir des repas équilibrés (viande, fruits et légumes, produits laitiers, pain et céréales) parce que, chez moi, nous ne pouvons pas nous le permettre financièrement.

Si l'étudiant a indiqué que l'une de ces trois situations est *souvent vraie* ou *parfois vraie* pour lui, il est caractérisé comme vivant de l'insécurité alimentaire.

Sommeil (F2, F3)

Les questions sur le sommeil et la somnolence sont utilisées dans les enquêtes d'ÉCOBES depuis l'*Enquête régionale sur les élèves du secondaire de 2002* (Gaudreault et coll., 2004). Elles ont été proposées par Luc Laberge, maintenant chercheur à ÉCOBES.

- Habituellement, vers quelle heure fermes-tu la lumière pour dormir?
  - Du dimanche au jeudi;
  - Le vendredi et le samedi.
- Vers quelle heure te réveilles-tu habituellement?
  - Du lundi au vendredi;
  - Le samedi et le dimanche.

Les heures de coucher ont été transformées en ajoutant 24 heures aux heures après minuit afin de permettre le calcul d'une moyenne (par exemple, 1 heure du matin à 25 heures).

La durée du sommeil la semaine ou la fin de semaine correspond à la différence temporelle entre l'heure du lever et l'heure du coucher. Cette mesure ne prend cependant pas en compte le temps pris par l'étudiant pour s'endormir ni la durée des éveils nocturnes.

Le sommeil de rattrapage la fin de semaine correspond à la différence entre la durée passée au lit la fin de semaine et la semaine.

Le délai de l'heure du coucher la fin de semaine correspond à la différence entre l'heure du coucher la fin de semaine et l'heure du coucher la semaine.

ANNEXE 8

Favoriser la réussite des étudiants admis conditionnellement : premières pistes

Favoriser la réussite des étudiants admis conditionnellement : premières pistes

Faits saillants des analyses préliminaires du volet qualitatif. Étude sur les jeunes admis conditionnellement au cégep ou qui sont inscrits au Tremplin DEC

Isabelle Vachon

Marie-Hélène Tremblay

Marco Gaudreault

Michaël Gaudreault

Julie Labrosse

ÉCOBES
RECHERCHE ET TRANSFERT
CÉGEP DE JONQUIÈRE

Décembre 2017

Afin de bien comprendre la réalité des étudiants admis conditionnellement et de réfléchir à des mesures à leur offrir pour améliorer leur réussite, des entrevues ont été menées dans les cégeps et les centres de formation générale pour adultes (CFGA) auprès d'enseignants et de professionnels. Les résultats qui suivent se basent sur une analyse préliminaire de ces entrevues, réalisées entre janvier et juin 2017. Les analyses se sont poursuivies par la suite.

1. Mesures d'aide et interventions suggérées pour améliorer la réussite des étudiants admis conditionnellement (ÉAC)

Diverses interventions ont été jusqu'à maintenant suggérées par les enseignants et professionnels des cégeps interrogés pour favoriser la réussite des ÉAC. Voici les mesures les plus souvent proposées par les répondants :

- **Personnaliser l'offre de services et les mesures d'aide selon les besoins**, ce qui comprend un suivi plus encadré, davantage basé sur des relations humaines. Des rencontres régulières, à différents moments dans la session, devraient être prévues avec les ÉAC afin d'établir un lien de confiance et bien comprendre les besoins de chaque étudiant (outils et services, établir des priorités, etc.).
- **Mettre en place un processus de dépistage des ÉAC à risque par une équipe de professionnels, en collaboration avec les enseignants**. Ce suivi comprendrait l'identification de problématiques et la référence à des professionnels au besoin. La collaboration entre professionnels et enseignants semble un élément important dans la mise en place des mesures d'aide aux ÉAC pour les personnes interrogées.
- **Faire connaître davantage les services existants aux ÉAC**. Les cégeps offrent plusieurs mesures de soutien aux étudiants. Les répondants semblent d'avis qu'ils sont peu connus des étudiants, car peu utilisés. Néanmoins, il ressort des entrevues que les ateliers plus « grand public » attirent peu les étudiants. Ces derniers souhaitent une réponse plus personnalisée à leurs besoins.
- **Offrir des cours du CFGA au cégep**, ce qui faciliterait le suivi des étudiants et un meilleur arrimage des horaires des deux établissements.
- **Offrir un horaire allégé**. Plusieurs cégeps offrent déjà cette possibilité pour les étudiants inscrits au programme Tremplin DEC, notamment. Il faudrait que ce soit possible pour tous les ÉAC également.
- **S'assurer que l'étudiant ait un objectif professionnel précis** en lui offrant les services d'orientation et en travaillant sa motivation.
- **Implanter la pédagogie de première session** (ou de première année) dans les programmes d'études collégiales.
- **Collaborer avec le secondaire pour mieux faire connaître la réalité collégiale**, par exemple à travers des ateliers d'information ou par l'entremise de sensibilisation entre les étudiants des collèges et les élèves de cinquième secondaire.

2. Difficile d'identifier les étudiants admis conditionnellement

Les entrevues auprès des enseignants et des professionnels des cégeps ont permis de relever un obstacle important dans le suivi de la réussite des ÉAC. En effet, seuls les aides pédagogiques individuels, les membres de la direction et les conseillers d'orientation qui rencontrent ces étudiants connaissent leur statut. Les enseignants, même ceux du cheminement Tremplin DEC, ne peuvent pas les identifier.

Cette situation rend plus difficile le dépistage de leurs difficultés par les enseignants et l'accès au soutien à la réussite nécessaire, et ce, malgré qu'ils soient des étudiants davantage vulnérables. Elle pourrait nuire à la mise en place d'approches plus collaboratives entre professionnels et enseignants dans le dépistage et le suivi personnalisé des ÉAC.

3. Perception des enseignants à l'égard des mesures d'aide offertes aux étudiants en situation de handicap (ÉESH)

Bonne collaboration des enseignants

Selon les personnes interrogées dans les cégeps, la grande majorité des enseignants comprennent bien la nécessité d'offrir des mesures de soutien particulières aux étudiants ayant reçu un diagnostic. La sensibilisation des enseignants et les formations offertes dans les cégeps au cours des dernières années ont porté fruit : les mesures sont respectées dans la plupart des cas. L'ouverture est encore plus grande chez les enseignants de Tremplin DEC et ceux qui suivent de près les étudiants en difficulté.

Certaines réticences demeurent

Néanmoins, des exceptions demeurent. Les répondants ont, entre autres, mentionné que des enseignants restaient septiques quant à la capacité des ÉESH à réussir un stage ou à bien s'intégrer sur le marché du travail, ce qui les amenait à questionner les mesures d'aide. D'autres pensent que ces mesures constituent des privilèges ou encore remettent en question les diagnostics des professionnels de la santé. Certains ajoutent que les mesures homogènes pour tous les diagnostics du même type sont exagérées.

Aussi, quelques-uns relèvent les difficultés vécues dans la gestion des mesures de soutien. Par exemple, certains enseignants, dont les groupes contiennent une forte concentration d'étudiants ayant des besoins particuliers, disent avoir une tâche plus lourde sans que ce soit pris en compte.

Il y a eu beaucoup de sensibilisation et d'ajustement dans la façon d'organiser les services adaptés dans les cégeps au cours des dernières années. Toutefois, pour expliquer les réticences qui demeurent présentes, les personnes interrogées soulèvent le manque d'information et de formation des enseignants, que ce soit à propos des problèmes de santé mentale, des troubles d'apprentissage ou du rôle qu'ils ont à jouer auprès des ÉESH.

4. Pour une meilleure collaboration entre les cégeps et les centres de formation générale aux adultes : quelques idées d'interventions conjointes

Les entrevues avec les enseignants et professionnels des centres de formation générale aux adultes (CFGA) mènent à un constat : il y a peu d'interventions conjointes et de collaboration entre les cégeps et les CFGA dans le suivi des étudiants admis conditionnellement. Par ailleurs, les représentants des CFGA ont émis quelques idées d'interventions conjointes qui pourraient être mises en place pour assurer un meilleur soutien de ces étudiants. En voici quelques-unes :

- Offrir les cours du CFGA dans les locaux du cégep, durant le jour, en vue de contrer le niveau élevé d'absentéisme des élèves.
- Assurer un suivi plus serré de l'élève en planifiant, à même son plan d'action, des rencontres régulières entre les intervenants psychosociaux du cégep et du CFGA.
- Assurer une meilleure circulation de l'information entre les professionnels des deux ordres d'enseignement.
- Mieux informer le personnel des CFGA sur la réalité collégiale : tenir des conférences pour présenter la réalité du cégep et les programmes d'études; organiser des rencontres entre les conseillers d'orientation dans les cégeps et le personnel des CFGA; poursuivre le programme d'étudiant d'un jour.
- S'assurer que les élèves du secondaire atteignent un niveau de compétence en lecture et en écriture suffisant pour réussir leurs études collégiales. Les lacunes en lecture et en écriture nuisent grandement à la réussite des élèves dans leur cheminement scolaire. Il faudrait que les instances des deux niveaux d'enseignement travaillent de concert à identifier les compétences nécessaires à la réussite des études collégiales et voient à ce qu'elles soient atteintes au secondaire régulier ou au CFGA.

Informations méthodologiques

- D'une part, 22 entrevues ont été menées dans 17 cégeps entre le 6 février et le 19 mai 2017. En tout, 34 personnes interrogées : 20 aides pédagogiques individuels, 2 conseillers pédagogiques, 5 professeurs de Tremplin DEC, 1 directrice adjointe et 6 conseillers en orientation. **Les premiers résultats présentés ici portent sur 14 des 22 entrevues.**
- D'autre part, 10 entrevues ont été réalisées dans 6 centres de formation générale pour adultes (CFGA) entre le 27 mars et le 8 juin 2017. Au total, 11 personnes ont été interrogées, soit 1 enseignante, 1 conseillère pédagogique, 1 aide pédagogique individuelle, 4 conseillers en orientation, 1 orthopédagogue, 2 conseillères en formation scolaire et une agente de réadaptation. **Les résultats préliminaires présentés dans le document se basent sur 6 des 10 entrevues.**

Le codage des entrevues a été effectué avec le logiciel NVivo.