ÉTUDIANTES & ÉTUDIANTS SOUS CONTRAT DE RÉUSSITE

les connaître, les soutenir

RAPPORT DE RECHERCHE

Chantal Paquette, Cégep André-Laurendeau
Michaël Gaudreault, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière
Dominique Trudel, Cégep de Lanaudière à L'Assomption
Marco Gaudreault, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière
Carolyne Maltais, Cégep de Sainte-Foy
Marie-Pier Charette, Cégep de Saint-Hyacinthe

Avec la contribution de :
Pascal Lévesque, CRÉPAS
Olivier Turcotte, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière

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

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des autrices et auteurs.

Cégep André-Laurendeau · Cégep de Lanaudière · Cégep de Saint-Hyacinthe · Cégep de Sainte-Foy · ÉCOBES Recherche et transfert Cégep de Jonquière

ÉTUDIANTES & ÉTUDIANTS SOUS CONTRAT DE RÉUSSITE

les connaître, les soutenir

RAPPORT DE RECHERCHE

Chantal Paquette, Cégep André-Laurendeau
Michaël Gaudreault, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière
Dominique Trudel, Cégep de Lanaudière à L'Assomption
Marco Gaudreault, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière
Carolyne Maltais, Cégep de Sainte-Foy
Marie-Pier Charette, Cégep de Saint-Hyacinthe

Avec la contribution de :
Pascal Lévesque, CRÉPAS
Olivier Turcotte, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière

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

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des autrices et auteurs.

Cégep André-Laurendeau · Cégep de Lanaudière · Cégep de Saint-Hyacinthe · Cégep de Sainte-Foy · ÉCOBES Recherche et transfert Cégep de Jonquière

CRÉDITS

Rédaction du rapport

- Chantal Paquette, enseignante-chercheuse en sciences humaines
- Michaël Gaudreault, enseignant-chercheur en statistiques
- Dominique Trudel, conseillère pédagogique
- Marco Gaudreault, chercheur
- Carolyne Maltais, aide pédagogique individuelle
- Marie-Pier Charette, conseillère pédagogique

Consultant externe

- Pierre Paillé, professeur retraité, Faculté de l'éducation, Université de Sherbrooke

Développement du logiciel Force_défi

- Vincent Morin, enseignant en informatique, Cégep de Jonquière
- David Jean Saint-Louis, développeur logiciel

Conception du logo

- Maud Walleric, codirectrice, LumDesign

Révision linguistique et mise en page

- Valérie Émond, agente de projets, ÉCOBES – Recherche et transfert

Référence suggérée

Paquette, Chantal, Gaudreault, Michaël, Trudel, Dominique, Gaudreault, Marco, Maltais, Carolyne et Charrette, Marie-Pier. (2024). *Les étudiantes et les étudiants sous contrat de réussite dans le réseau collégial : les connaître, les soutenir*. Cégep André-Laurendeau.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2024
Bibliothèque et Archives Canada, 2024

ISBN 978-2-925441-00-7

© 2024 – Cégep André-Laurendeau – Tous droits réservés

RÉSUMÉ

LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS SOUS CONTRAT DE RÉUSSITE DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL : LES CONNAÎTRE, LES SOUTENIR (projet # 11220)

Chercheuse responsable : Chantal Paquette, Cégep André-Laurendeau

Descripteurs : contrats de réussite, mesures d'aide, parcours collégial, réussite scolaire, échecs multiples

Les étudiantes et les étudiants sous contrat de réussite (ESC) sont, en vertu d'un règlement de 2001, des cégépiennes et des cégépiens à temps plein ayant échoué à 50 % ou plus de leurs cours à une session donnée, qui doivent signer un contrat pour poursuivre leurs études. Cette réalité est présente dans l'ensemble des cégeps et vise une proportion importante de la population étudiante. Pourtant, les ESC n'ont jamais fait l'objet d'une étude systématique.

Cette recherche poursuit trois objectifs : 1) produire une typologie des mesures d'aide déployées par les cégeps à l'intention des ESC; 2) documenter la réalité et le parcours des ESC; 3) développer et expérimenter un nouveau modèle d'intervention auprès des ESC.

Pour l'objectif 1, la recherche a analysé les règlements sur la réussite des collèges pour identifier les pratiques entourant les contrats de réussite. Puis, l'analyse d'entrevues avec des responsables des contrats dans les cégeps participant à l'étude a précisé les modalités de gestion des contrats, les mesures de soutien offertes et la perception de leur efficacité. Elle a aussi permis de définir les pratiques prometteuses.

Pour l'objectif 2, des analyses de diverses banques de données ont dégagé des constats sous cinq angles différents : l'ampleur du phénomène pour l'ensemble des cégeps publics, les caractéristiques des ESC, leur situation lors de la session du contrat, le parcours des ESC et l'obtention d'une sanction des études.

Pour compléter l'atteinte des objectifs 1 et 2, des entrevues auprès des ESC (une première entrevue, au moment du contrat; une seconde, à la session suivante) ont permis d'appréhender la réalité des ESC, quant à leur parcours scolaire et à leur expérience de mise en situation contractuelle. L'analyse a identifié les facteurs que les ESC associent à leurs échecs, l'effet du contrat de réussite, ainsi que leurs perceptions des mesures d'aide proposées.

Dans le cadre de l'objectif 3, un nouveau modèle d'intervention a été élaboré en cocréation avec un comité composé de membres du milieu collégial, en mettant à profit les connaissances issues de cette recherche. Le modèle s'appuie sur diverses composantes : un outil d'autoévaluation des forces et des défis de chaque ESC, la tenue d'une rencontre initiale avec un professionnel ou une professionnelle pour élaborer un plan d'action, une prolongation de la période de signature du contrat, l'orientation vers les ressources du cégep et des rencontres de suivi au courant de la session. Le modèle a été expérimenté et évalué dans quatre cégeps à l'hiver 2023. L'analyse indique que les ESC du groupe expérimental ont, de façon générale, mieux réussi leurs cours, qu'ils ont respecté en plus grand nombre les conditions de leur contrat et qu'ils ont été plus nombreux à se réinscrire à la session suivante.

En somme, cette recherche permet de mieux connaître les ESC, de cerner les pratiques prometteuses qui leur sont destinées, de mieux comprendre leurs besoins et leurs perceptions des mesures qui leur sont offertes. Espérons que le modèle d'intervention, expérimenté ici pour la première fois, permettra de mieux les accompagner vers la réussite.

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier chaleureusement les 28 cégeps participants qui nous ont permis de procéder aux diverses collectes de données dans leurs établissements, sans lesquels cette recherche n'aurait tout simplement pas pu être réalisée. En voici la liste alphabétique :

- Cégep André-Laurendeau;
- Cégep de Chicoutimi;
- Cégep de Drummondville;
- Cégep de Granby;
- Cégep de Jonquière;
- Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue;
- Cégep de Lanaudière à Joliette;
- Cégep de Lanaudière à L'Assomption;
- Cégep de l'Outaouais;
- Cégep de Rimouski;
- Cégep de Sainte-Foy;
- Cégep de Saint-Félicien;
- Cégep de Saint-Hyacinthe;
- Cégep de Saint-Jérôme;
- Cégep de Saint-Laurent;
- Cégep de Sherbrooke;
- Cégep de Valleyfield;
- Cégep du Vieux Montréal;
- Cégep Édouard-Montpetit;
- Cégep Garneau;
- Cégep Gérald-Godin;
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu;
- Cégep de Shawinigan;
- Collège Ahuntsic;
- Collège d'Alma;
- Collège de Maisonneuve;
- Collège Lionel-Groulx;
- Collège Montmorency.

Pour leur précieuse collaboration dans l'élaboration du modèle d'intervention auprès des étudiantes et étudiants sous contrat, nous remercions tous les membres du comité de cocréation (les fonctions et les cégeps indiqués dans cette liste étaient valides au moment des travaux du comité) :

- Frédérick Beaudet, étudiant et coordonnateur aux affaires collégiales, Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ);
- Sophie Hasty, enseignante et responsable du Bureau d'apprentissage et des ressources (BAR), Cégep de Sorel-Tracy;
- Pascal Lévesque, professionnel en intervention, Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CRÉPAS);
- Josée Paradis, enseignante en psychologie, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu;
- Sophie Poirier, API et conseillère d'orientation, Collège Jean-de-Brébeuf;
- Mathias Sicotte, analyste, Cégep de Saint-Laurent;
- Patricia Tremblay, directrice des études, Cégep de Saint-Jérôme.

Nous souhaitons également saluer le travail remarquable des membres des Comités de mise en œuvre des cégeps expérimentateurs qui ont défini les modalités locales du modèle d'intervention, puis l'ont expérimenté dans leur milieu. Qu'ils en soient remerciés :

- Au Cégep André-Laurendeau : Sylvie Bolingo Esungi, agente administrative; Éric De Bellefeuille, directeur adjoint des études; Geneviève Fortin-Gauthier, conseillère en stratégies d'apprentissage; Katerina

Kwasniakova, API; Karine Lachance, registraire; Adam Maher Saint-Laurent, API; Sara Paris, travailleuse sociale.

- Au Cégep de Saint-Félicien : Marie-Ève Bouchard, adjointe administrative; Isabelle Desbiens, conseillère pédagogique à la réussite; Thérèse Doré, API; Nadia Lapierre, intervenante en stratégies d'apprentissage; Bruno Martel, directeur adjoint des études; Amélie Martel-Nadeau, adjointe administrative; Christine Théberge, API; Steeve Villeneuve, conseiller d'orientation.
- Au Cégep de Saint-Jérôme : Sara-Sophie Baller, API; Simon Branchaud, directeur adjoint des études; Marilyn Cantara, conseillère pédagogique à la réussite.
- Au Cégep de Saint-Laurent : Karine Drapeau, API; Amélie Guay, conseillère pédagogique à la réussite; Annick Lahaie, API; Katherine Lalonde, enseignante; Jacinthe Quevillon, API; Mathias Sicotte, analyste.

Ils ont effectué des recherches documentaires, participé à l'élaboration des outils de collecte, produit des verbatims, codé des entrevues, traité et analysé des données, confectionné des tableaux et des graphiques, et révisé certaines parties du rapport. Ils ont été présents à nos côtés avec professionnalisme et bonne humeur. Ce sont nos assistants et assistantes de recherche, à qui nous exprimons notre gratitude :

- Au Cégep André-Laurendeau : Beny Degni (Gestion de commerces), Mélody Fortin (Sciences humaines), Maxime Moreau (Sciences humaines) et Reihane Veslin (Sciences humaines).
- Au Cégep de Jonquière : Julianne Gaudreault (Sciences humaines).
- Au Cégep de Lanaudière à L'Assomption : Vincent Foucault (Sciences humaines), Étienne Langlois (Sciences humaines), Justin Montpetit (Sciences humaines) et Paige Riva (Sciences humaines).
- Au Cégep de Sainte-Foy : Adam Ouellet (Sciences de la nature), Aurore Frémont (Sciences humaines) et Lara Lanna (Sciences humaines).
- Au Cégep de Saint-Hyacinthe : Marianne Champoux (Sciences humaines) et Mariange Charbonneau (Sciences humaines).

Nous souhaitons aussi souligner le travail réalisé par Émilie Langlois-Bellemare, conseillère à la recherche au SRAM, ainsi que par Julien Rondeau, technicien en recherche à la Fédération des cégeps, pour le soutien et pour la préparation des données utilisées dans le volet 1 de la recherche.

Nous aimerions également remercier Alexandre Roy, technicien en recherches sociales chez ÉCOBES – Recherche et transfert pour la préparation des bases de données.

Que soient aussi remerciés les membres du Bureau de la recherche et de l'innovation du Cégep André-Laurendeau pour leur soutien indéfectible : Marise Lachapelle, coordonnatrice; Marion Mathieu et Rita Ardelean, attachées d'administration; Enrico Agostini Marchese, Fabrice Valcourt et Audrey Bigras, conseillers et conseillères pédagogiques à la recherche. Nous avons également une pensée pour le personnel des Comités d'éthique à la recherche des cégeps participants, qui nous ont offert leurs conseils.

Enfin, à tous ces étudiants et étudiantes sous contrat, ainsi que tous ces professionnels et professionnelles qui ont gracieusement accepté de nous rencontrer en entrevue et qui nous ont fourni des renseignements inestimables avec une grande générosité, nous souhaitons témoigner notre reconnaissance.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction **1**

Chapitre 1 Problématique **7**

1.1 État de la question 9
1.1.1 La problématique des contrats de réussite 9
1.1.1.1 Historique des contrats de réussite 9
1.1.1.2 Les taux de diplomation et la réussite au fil des ans 11
1.1.2 Portrait des étudiantes et étudiants en situation d'échecs multiples 14
1.1.3 Facteurs associés aux échecs multiples des ESC 16
1.1.4 Mesures d'aide offertes aux ESC 18
1.1.4.1 Les recherches sur les mesures d'aide 18
1.1.4.2 Les mesures expérimentées auprès des étudiantes et étudiants en échecs multiples 19
1.2 Objectifs et volets de la recherche 23
1.3 Moyens retenus pour atteindre les objectifs 24
1.4 Recrutement des cégeps participants et collecte des données 25

Chapitre 2 Inventaire des mesures d'aide aux ESC (volet 2 de la recherche) **27**

2.1 Méthodologie 29
2.1.1 Inventaire des règlements sur la réussite des collèges 29
2.1.2 Entrevues avec les responsables des mesures d'aide 30
2.2 Synthèse des règlements sur la réussite 31
2.3 Analyse des entrevues auprès des responsables des contrats de réussite dans les collèges 33
2.3.1 Les situations menant au contrat de réussite 33
2.3.2 La signature du contrat 33
2.3.3 Les rencontres individuelles avec un ou une API 35
2.3.4 Les rencontres de groupe 36
2.3.5 Les outils d'autoévaluation 36
2.3.6 Les conditions à respecter pour la réussite du contrat 37
2.3.7 Les interventions à la suite de la signature du contrat 37
2.3.8 Les sanctions en cas de non-respect du contrat 39
2.4 Mesures d'aide offertes aux ESC 40
2.4.1 Typologie des mesures d'aide 40
2.4.2 Les retombées des mesures d'aide, selon les intervenants et intervenantes 41
2.4.3 Les pratiques prometteuses 42
2.5 Discussion des résultats 43

Chapitre 3 Portrait sociodémographique et parcours scolaire des ESC (volet 1 de la recherche)..... 47

3.1 Méthodologie..... 49
3.1.1 Les sources de données utilisées..... 49
3.1.2 La collecte des données..... 50
3.1.3 Les analyses effectuées..... 51

3.2 Mesure de l'étendue du phénomène dans les cégeps québécois..... 52

3.3 Caractéristiques des étudiantes et des étudiants sous contrat de réussite..... 56
3.3.1 Caractéristiques associées au fait d'être sous contrat de réussite..... 56
3.3.2 Synthèse des caractéristiques associées au moment du contrat de réussite..... 71
3.3.3 Synthèse des caractéristiques associées au nombre de contrats de réussite..... 72
3.3.4 Synthèse des caractéristiques associées au type de contrat de réussite..... 73

3.4 Inscription à la session du contrat et réussite des cours..... 74
3.4.1 Proportion d'inscrites et d'inscrits à la session du contrat..... 74
3.4.2 Proportion de cours réussis en fonction de la session du contrat..... 75
3.4.3 Réussite d'au moins la moitié des cours selon le secteur d'études..... 77
3.4.4 Réussite d'au moins la moitié des cours selon différentes caractéristiques des ESC..... 78

3.5 Parcours scolaire des ESC..... 84
3.5.1 Parcours scolaire et obtention d'un diplôme des ESC dès la fin de leur première session..... 84
3.5.2 Parcours scolaire et obtention d'un diplôme des ESC lors d'une session subséquente..... 88
3.5.3 Parcours scolaire et obtention d'un diplôme des étudiantes et étudiants ayant dû signer un autre type de contrat..... 91

3.6 L'obtention d'une sanction des études selon les caractéristiques de la répondante ou du répondant à l'arrivée au cégep..... 93
3.6.1 L'obtention d'un DEC en fonction du type de contrat signé par les étudiantes et étudiants..... 93
3.6.2 Facteurs les plus fortement associés à l'obtention d'un DEC deux ans après la durée prévue du programme initial des ESC..... 95
3.6.3 L'obtention d'une sanction des études (DEC, AEC ou DEP) en fonction du type de contrat signé par les étudiantes et étudiants..... 100
3.6.4 Facteurs les plus fortement associés à l'obtention d'une sanction des études (DEC, AEC ou DEP) deux ans après la durée prévue du programme initial des ESC..... 102

3.7 Discussion des résultats..... 102

Chapitre 4 À la rencontre des ESC (volet 3 de la recherche)..... 109

4.1 Méthodologie..... 111
4.1.1 Outils utilisés..... 111
4.1.2 Échantillonnage et recrutement des participants et des participantes..... 112
4.1.3 Collecte des données..... 112
4.1.4 Méthode d'analyse des données..... 113

4.2 Portrait général des répondants..... 114
4.2.1 L'échantillon de l'entrevue 1..... 114
4.2.2 L'échantillon de l'entrevue 2..... 116

4.3 Analyse des données (entrevues) 117
4.3.1 Expérience d'études antérieures des ESC 117
4.3.1.1 Parcours scolaire au secondaire 117
4.3.1.2 Transition secondaire-collégial 118
4.3.1.3 Parcours scolaire au collégial 119
4.3.2 Expérience de mise en situation contractuelle 121
4.3.2.1 Session d'échecs (menant à la situation contractuelle) 121
4.3.2.2 Signature du contrat de réussite (situation contractuelle) 127
4.3.2.3 Session sous contrat (prospective et rétrospective) 130
4.3.3 Perceptions post-contractuelles lors de la session suivant celle du contrat 137
4.4 Schématisation des principaux résultats 139
4.4.1 L'expérience d'être sous contrat de réussite : une quête vers son plein potentiel 139
4.4.2 Les ESC à risque d'échec au contrat : dépister pour une intervention ciblée 141
4.5 Discussion des résultats 143

Chapitre 5 Élaboration et expérimentation d'un nouveau modèle d'intervention (volet 4 de la recherche) 145

5.1 Principes sous-jacents 147
5.2 Élaboration du modèle en cocréation 148
5.3 Le modèle d'intervention 150
5.3.1 La population cible pour les expérimentations 150
5.3.2 Les mesures phares du modèle 150
5.3.2.1 Diagnostic des besoins des ESC au moyen d'un questionnaire d'autoévaluation 150
5.3.2.2 Prolongation de la période de signature du contrat jusqu'à la troisième semaine de la session 151
5.3.2.3 Rencontre tôt dans la session entre l'ESC et un intervenant ou une intervenante 151
5.3.2.4 Suivi pendant toute la session 152
5.4 Élaboration du questionnaire d'autoévaluation 152
5.5 Mise en œuvre et expérimentation du modèle : présentation et analyse 154
5.5.1 Recrutement des cégeps expérimentateurs 155
5.5.2 Comités de mise en œuvre et processus d'accompagnement 155
5.5.3 Validation du questionnaire d'autoévaluation 160
5.5.4 Déroulement des expérimentations 160
5.5.4.1 Recrutement des ESC participants et participantes et échantillonnage 160
5.5.4.2 Données quantitatives sur la participation 163
5.5.4.3 Le questionnaire d'autoévaluation : remplissage et utilisation lors de l'intervention 163
5.5.4.4 Rencontres individuelles précoces avec les ESC et élaboration des plans d'action 165
5.5.4.5 Suivis pendant la session et orientation vers les ressources 166
5.5.4.6 Bilan de fin de session 168
5.5.5 Données quantitatives sur la réussite et la réinscription 169
5.5.5.1 Réussite des contrats et réinscription 169
5.5.5.2 Réussite des cours 171
5.6 Discussion des résultats 174

Conclusion **177**

Annexe A Outils de collecte de données qualitatives **189**

Annexe B Caractéristiques associées au fait d'être un esc, au moment du contrat, au nombre de contrats et au type de contrat **207**

Annexe C Réussite ou échec des cours lors de la session du contrat en fonction du moment du contrat **237**

Annexe D Cahiers de réflexions pour la préparation des réunions du comité de cocréation du modèle d'intervention auprès des ESC **249**

Annexe E Questionnaire d'autoévaluation **303**

Annexe F Organigrammes des quatre cégeps expérimentateurs, indiquant la procédure de suivi des ESC participants **313**

Annexe G Exemple d'un bilan individuel **323**

Médiagraphie **333**

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Étudiantes et étudiants ayant échoué à la moitié de leurs cours ou plus, à une session donnée (%) (cohortes A-2010 à A-2018, population A, ensemble des cégeps) 53

Tableau 2. Proportion des ESC inscrits à la session du contrat et ayant respecté celui-ci, selon la session des échecs 77

Tableau 3. Proportion des ESC inscrits à la session du contrat et ayant respecté celui-ci, en fonction des caractéristiques des répondantes et des répondants (thèmes 1 et 2) 79

Tableau 4. Proportion des ESC inscrits à la session du contrat et ayant respecté celui-ci, en fonction des caractéristiques des répondantes et des répondants (thèmes 3 et 4) 80

Tableau 5. Proportion des ESC inscrits à la session du contrat et ayant respecté celui-ci, en fonction des caractéristiques des répondantes et des répondants (thèmes 5 et 6) 81

Tableau 6. Proportion des ESC inscrits à la session du contrat et ayant respecté celui-ci, en fonction des caractéristiques des répondantes et des répondants (thèmes 7 à 10) 82

Tableau 7. Nombre d'ESC à la suite d'échecs multiples à la première session qui sont inscrits ou inscrites à au moins un cours pour chaque année-session subséquente 84

Tableau 8. Nombre d'ESC à la suite d'échecs multiples à la première session qui sont inscrits ou inscrites à au moins un cours par session écoulée depuis la première inscription 85

Tableau 9. Proportion d'ESC à la suite d'échecs multiples à la première session qui sont inscrits ou inscrites à au moins un cours par session écoulée depuis la première inscription 85

Tableau 10. Pourcentage cumulé d'ESC à la suite d'échecs multiples à la première session ayant obtenu un DEC par session écoulée depuis la première inscription 86

Tableau 11. Pourcentage cumulé d'ESC à la suite d'échecs multiples à la première session ayant obtenu un DEC, une AEC ou un DEP par année écoulée depuis la première inscription 87

Tableau 12. Proportion d'ESC à la suite d'échecs multiples ayant eu lieu après la première session qui sont inscrits ou inscrites à au moins un cours par session écoulée depuis la première inscription 89

Tableau 13. Pourcentage cumulé d'ESC à la suite d'échecs multiples ayant eu lieu après la première session, ayant obtenu un DEC par session écoulée depuis la première inscription 90

Tableau 14. Pourcentage cumulé d'ESC à la suite d'échecs multiples ayant eu lieu après la première session, ayant obtenu un DEC, une AEC ou un DEP par année écoulée depuis la première inscription 90

Tableau 15. Proportion d'inscrites et d'inscrits à au moins un cours par sessions écoulées depuis la première inscription (en excluant les étudiantes et étudiants ne présentant que des mentions « incomplet » 91

Tableau 16. Pourcentage cumulé d'ESC pour un autre type de contrat ayant obtenu un DEC par session écoulée depuis la première inscription 92

Tableau 17. Pourcentage cumulé d'ESC pour un autre type de contrat ayant obtenu un DEC, une AEC ou un DEP par année écoulée depuis la première inscription 93

Tableau 18. Pourcentage cumulé d'ESC ayant obtenu un DEC selon le type de contrat en fonction de la durée prévue ou plus 94

Tableau 19. Modèle de régression logistique portant sur le fait d'obtenir ou non un DEC deux ans après la durée prévue du programme initial, population A, cohorte de 2015 97

Tableau 20. Pourcentage cumulé d'ESC ayant obtenu un DEC, une AEC ou un DEP selon le type de contrat en fonction de la durée du suivi 101

Tableau 21. Comparaison de la moyenne générale au secondaire 115

Tableau 22. Session des échecs en fonction de l'âge à l'entrée 115

Tableau 23. Facteurs associés aux échecs récurrents chez les ESC participants 125

Tableau 24. Données sur la participation à l'expérimentation 163

Tableau 25. Réussite des contrats de l'hiver 2023 et réinscription à l'automne 2023, groupe expérimental et groupe témoin 169

Tableau 26. Réussite des cours, groupe expérimental et groupe témoin (nombres et pourcentages) 171

Tableau 27. Nombre de cours auxquels sont inscrits les ESC, groupe expérimental et groupe témoin 172

Tableau 28. Proportions d'échecs en fonction du nombre de cours auxquels sont inscrits les ESC, groupe expérimental et groupe témoin (%) 172

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Historique des contrats de réussite 11

Figure 2. Taux d'obtention d'une sanction des études collégiales (DEC ou AEC) pour l'ensemble du réseau collégial, pour les cohortes de 1980 à 2017 (%) 13

Figure 3. Raisons administratives de signature d'un premier contrat pour échecs multiples lors d'un même trimestre 33

Figure 4. Éléments les plus fréquents entourant la signature du contrat 34

Figure 5. Les interventions après la signature 38

Figure 6. Mesures d'aide le plus souvent offertes à l'ensemble de la population étudiante 40

Figure 7. Mesures d'aide exclusives aux ESC 41

Figure 8. Nombre d'inscrits et d'inscrites par secteur en fonction de la session d'études 54

Figure 9. Proportion d'étudiantes ou d'étudiants ayant échoué à la moitié des cours ou plus en fonction de la session, cohortes de 2010 à 2018 réunies 55

Figure 10. Proportion d'étudiantes et d'étudiants ayant obtenu un DEC au plus deux ans après la durée prévue du programme initial, en fonction du secteur d'études, selon l'échec ou non d'au moins la moitié des cours par l'étudiante ou l'étudiant à une session donnée, cohortes de 2010 à 2013 réunies 56

Figure 11. Proportion d'ESC selon le sexe 57

Figure 12. Proportion d'ESC selon l'âge 58

Figure 13. Proportion d'ESC selon le secteur d'études 58

Figure 14. Proportion d'ESC selon le fait d'être ou non une étudiante ou un étudiant de première génération (EPG) 59

Figure 15. Proportion d'ESC selon le statut d'immigration 59

Figure 16. Proportion d'ESC chez les étudiantes et étudiants autochtones 60

Figure 17. Proportion d'ESC selon la langue maternelle 61

Figure 18. Proportion d'ESC selon la moyenne générale au secondaire 62

Figure 19. Proportion d'ESC selon le fait de choisir son programme par manque d'options 63

Figure 20. Proportion d'ESC selon les valeurs des étudiantes et des étudiants 63

Figure 21. Proportion d'ESC selon les raisons d'avoir choisi son programme d'études 64

Figure 22. Proportion d'ESC selon la clarté du choix de carrière 64

Figure 23. Proportion d'ESC selon la façon de faire son travail scolaire 65

Figure 24. Proportion d'ESC selon le niveau de motivation à réussir ses études 66

Figure 25. Proportion d'ESC selon le fait d'avoir ou non des inquiétudes financières 66

Figure 26. Proportion d'ESC selon les sources de financement des études 67

Figure 27. Proportion d'ESC selon les raisons d'avoir un emploi durant l'année scolaire 68

Figure 28. Proportion d'ESC selon le besoin d'aide en langue d'enseignement pour… 68

Figure 29. Proportion d'ESC selon le besoin d'aide à la réussite pour… 69

Figure 30. Proportion d'ESC selon le fait d'être en situation de handicap 70

Figure 31. Proportion d'ESC selon les besoins d'aide sur le plan personnel 70

Figure 32. Proportion d'ESC selon le fait de ne pas prévoir utiliser certaines installations du cégep 71

Figure 33. Nombre de contrats décernés et proportion d'étudiantes et d'étudiants inscrits à la session du contrat en fonction de la session à laquelle les échecs multiples sont survenus 75

Figure 34. Proportion de cours échoués chez les étudiantes et étudiants inscrits à au moins un cours à la session du contrat en fonction de la session des échecs multiples 76

Figure 35. Proportion de cours échoués à la session du contrat pour les échecs survenus à la première session en fonction du secteur d'études 77

Figure 36. Ordre d'analyse 117

Figure 37. Arbre thématique détaillé des facteurs associés aux échecs 123

Figure 38. Catégories de facteurs d'échec évoqués par les ESC participants 124

Figure 39. Réactions à la mise sous contrat 129

Figure 40. Mesures d'aide non exclusives aux ESC évoquées par les participants 131

Figure 41. ESC indiquant une expérience et une posture plutôt positives parmi ceux ayant réussi leur contrat 136

Figure 42. ESC indiquant une expérience et une posture plutôt positives parmi ceux ayant échoué à leur contrat 136

Figure 43. Répartition des ESC suggérant un suivi régulier selon le résultat au contrat 137

Figure 44. L'expérience d'être sous contrat de réussite : une quête vers son plein potentiel 140

Figure 45. Catégories de facteurs évoqués selon le résultat au contrat 142

Figure 46. Exemple dénominalisé de ligne du temps 157

Figure 47. Exemple simplifié de l'organigramme définitif d'un comité MEO 159

LISTE DES ACRONYMES

ACFAS		Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (1993-2001); Association francophone pour le savoir (2001-2019); maintenant seulement connue sous le nom d'Acfas
AEC		Attestation d'études collégiales
API		Aide pédagogique individuel ou aide pédagogique individuelle
AQPC		Association québécoise de pédagogie collégiale
CSE		Conseil supérieur de l'éducation
DÉFI		Dépistage des étudiants faibles aux fins d'intervention (système géré par le SRAM, permettant d'obtenir des informations sur les cheminements scolaires des étudiants et des étudiantes du réseau collégial)
DEC		Diplôme d'études collégiales
DEP		Diplôme d'études professionnelles
EPG		Étudiante ou étudiant de première génération
ESC		Étudiante ou étudiant sous contrat de réussite
MEO (comités)		Comités de mise en œuvre (comités institués dans chacun des cégeps expérimentateurs pour déterminer les modalités locales d'implantation du modèle d'intervention auprès des ESC)
MEQ		Ministère de l'Éducation du Québec
MES		Ministère de l'Enseignement supérieur
MGS		Moyenne générale au secondaire
MTI		Méthodes de travail intellectuel
PAREA		Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, administré par le ministère de l'Enseignement supérieur
PARES		Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur (2021-2026), développé par le ministère de l'Enseignement supérieur
SAIDE		Services adaptés destinés aux personnes en situation de handicap ou ayant des besoins particuliers
SPEC		Sondage sur la population étudiante des cégeps, coordonné par la Fédération des cégeps (le SPEC 1 utilisé dans cette recherche est rempli par les étudiantes et les étudiants à leur entrée au cégep)
SRAM		Service régional d'admission du Montréal métropolitain (organisme qui traite les demandes d'admission de 32 établissements d'enseignement collégial du Québec et qui offre un service de recherche sur ces clientèles)

INTRODUCTION

« C'est soit parce que l'élève n'est pas motivé et qu'il ne sait pas quoi faire, soit il y a des problèmes familiaux, privés, à la maison et il ne sait pas où parler, quand parler. Il stresse et les notes baissent. On a besoin de parler. »

– Alicia[1]

Alicia, cégépienne de 20 ans rencontrée en entrevue dans le cadre de cette recherche, parle ici des étudiants et étudiantes sous contrat de réussite, dont elle fait partie. Comme eux, elle a connu des échecs tels qu'elle a dû signer un contrat dont elle devra respecter les conditions pour être autorisée à poursuivre ses études collégiales. Elle résume ici, en quelques phrases simples, les principaux obstacles auxquels elle et ses semblables sont confrontés, qui relèvent à la fois d'enjeux scolaires et personnels. Mais elle évoque aussi, en filigrane, la question du soutien à recevoir de l'établissement.

La procédure administrative des contrats de réussite, à laquelle est astreinte Alicia, a été instituée en 2001. C'est le *Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études* qui a préconisé l'abolition des « droits incitatifs » (plus communément connus sous le nom de « taxe à l'échec »), en vigueur depuis 1997, et qui a mis de l'avant le contrat pour les étudiants et étudiantes à temps plein qui auraient connu 50 % ou plus d'échecs à une session donnée. Les membres du comité se réjouissaient alors, non seulement de l'abandon d'une approche financière et punitive de la problématique des échecs multiples, mais aussi du renforcement attendu de l'encadrement institutionnel. Car, de fait, si le règlement de 2001 imposait aux élèves visés la signature d'un contrat, il exigeait aussi des établissements la mise en place de mesures d'accompagnement vers la réussite.

Or, depuis lors, aucune recherche n'a tenté de vérifier selon quelles modalités le règlement de 2001 a été appliqué. Aucune étude n'a été menée, non plus, sur cette population étudiante vulnérable, le ministère lui-même ne colligeant pas de données à son sujet. Aucune analyse n'a tenté de déterminer les mesures d'aide plus à même de bien les soutenir, si tant est que de telles mesures aient effectivement été implantées à leur intention.

Le témoignage d'Alicia synthétise donc, avec perspicacité, les divers questionnements à l'origine de cette recherche. Quels sont les facteurs associés aux échecs des étudiants et étudiantes sous contrat de réussite (expression dorénavant abrégée en « ESC »)? Quels besoins expriment-ils alors, afin de surmonter ces obstacles? Quels services ou mesures de soutien leurs cégeps leur offrent-ils et à quel point répondent-ils adéquatement aux besoins identifiés?

C'est à l'ensemble de ces questions, claires, mais complexes, qu'ambitionne de répondre cette recherche.

Le premier chapitre présente d'abord le contexte historique de la mise en œuvre des contrats de réussite, notamment en lien avec les préoccupations entourant les taux de diplomation. Il produit ensuite l'état de la question quant au portrait des étudiants et étudiantes en échecs multiples, aux facteurs associés à ces échecs et aux mesures d'aide déployées dans le réseau collégial. De cet état de la question, se dégagent alors les objectifs et sous-objectifs de la recherche et les moyens envisagés pour les atteindre.

Le chapitre 2 se penche sur l'inventaire des mesures d'aide mises à la disposition des ESC. Il procède, dans un premier temps, à une analyse des règlements sur la réussite des collèges du Québec, pour en identifier les points de convergence ou de divergence quant aux modalités administratives entourant l'application de la procédure des contrats,

[1] La répondante est ici identifiée par un pseudonyme. Il en ira de même de tous les autres témoignages du rapport qui accompagneront les analyses effectuées dans cette recherche.

aux conditions imposées aux signataires et aux sanctions en cas de non-respect. En second lieu, le chapitre expose les résultats de l'analyse d'entrevues semi-dirigées qui ont été menées auprès des responsables des contrats de réussite dans les collèges qui ont participé à cette recherche. L'analyse s'attarde plus spécifiquement aux circonstances de la signature du contrat (raisons administratives du contrat, modalités de signature, conditions imposées) et au suivi qui en est effectué (interventions après la signature, vérification du respect des conditions). L'analyse dresse ensuite l'inventaire des mesures d'aide offertes aux ESC par les collèges pour en tirer une typologie, en apprécier les retombées (en fonction des perceptions des personnes interrogées) et identifier les mesures qui semblent les plus porteuses.

Dans le chapitre 3, les analyses effectuées visent à brosser le portrait des ESC et à mieux appréhender leur parcours scolaire. On y procède en cinq temps, en prenant d'abord la mesure du phénomène et de son évolution à l'échelle du réseau collégial en fonction du secteur d'études. Dans un deuxième temps, les caractéristiques des ESC sont spécifiées, en croisant les données fournies par les cégeps participants avec la banque de données du SPEC 1 (gérée par la Fédération des cégeps) et celle du système DÉFI (administré par le SRAM). Des analyses complémentaires synthétisent également ces caractéristiques en fonction de la session du contrat, du nombre de contrats et du type de contrat. Le troisième angle abordé se consacre à la situation des ESC à la session du contrat, en fonction du nombre d'inscrites et d'inscrits et de la proportion de cours réussis. Dans un quatrième temps, ce chapitre se penche sur le parcours des ESC, à partir de leur inscription jusqu'à l'obtention d'un DEC ou d'une autre sanction des études. Ces analyses sont réalisées en fonction du moment du contrat, du type de contrat, du secteur d'études et de la cohorte. Enfin, le chapitre 3 se clôt avec une analyse de l'obtention d'une sanction des études, d'une part, selon le type de contrat signé et, d'autre part, selon les facteurs qui semblent mieux prédisposer les ESC à poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention d'une sanction des études.

Les analyses du chapitre 4 se fondent sur les propos recueillis auprès des ESC eux-mêmes, dans le cadre d'une série de deux entrevues semi-dirigées. Une première entrevue a permis de rencontrer des ESC peu de temps après la signature de leur contrat de réussite; l'entrevue de suivi a été réalisée au début de la session suivant le contrat. L'analyse s'est attardée aux moments clés traduisant l'expérience d'être un ESC : tout d'abord, les expériences d'études antérieures; puis, l'expérience de mise en situation contractuelle; finalement, les perceptions postcontractuelles des ESC rencontrés. L'analyse a donc permis de compléter le portrait des ESC, en identifiant des catégories de facteurs qu'ils associent à leurs échecs, l'effet du contrat de réussite (et, donc, les besoins qu'ils expriment), ainsi que leurs perceptions et suggestions quant aux mesures d'aide.

Enfin, le chapitre 5 expose tout le périple de l'élaboration, du déploiement et de l'évaluation d'un nouveau modèle d'intervention destiné spécifiquement aux ESC. On indique ainsi, dans une première section, les principes sous-jacents qui ont animé le comité de cocréation du modèle, composé à la fois des membres de l'équipe de recherche et d'acteurs et d'actrices du milieu. Puis, on relate les travaux du comité dans la définition des composantes clés du modèle : passation d'un questionnaire d'autoévaluation, prolongation de la période de signature des contrats, rencontre précoce avec un intervenant ou une intervenante pour élaborer un plan d'action et rencontres de suivi au courant de la session. Le chapitre explique ensuite comment les modalités de la mise en œuvre du modèle ont été déterminées dans quatre cégeps expérimentateurs, pour se pencher enfin sur le déroulement de l'expérimentation à l'hiver 2023. En parallèle, une analyse de l'évaluation des retombées du modèle est présentée, se fondant à la fois sur des entretiens de groupe avec les membres des comités locaux de mise en œuvre du modèle et avec les intervenants ou intervenantes qui ont accompagné les ESC du groupe expérimental, ainsi que sur des données quantitatives sur la participation, la réussite des cours, la réussite des contrats et la réinscription, tant du groupe expérimental que du groupe témoin.

Les membres de l'équipe de recherche profiteront de la conclusion du rapport pour soulever diverses réflexions critiques sur la procédure des contrats de réussite et pour laisser émerger diverses pistes prospectives, pour mieux assurer la réussite de cette population étudiante hautement vulnérable.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 ÉTAT DE LA QUESTION

Une étudiante ou un étudiant sous contrat de réussite (ESC) est, en vertu de l'article 4.1 du *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter*, « un étudiant à temps plein qui, à une session, échoue la moitié ou plus des cours auxquels il est inscrit[2] [et qui] doit s'engager par écrit à respecter les conditions imposées par le collège pour la continuation de ses études » (Éditeur officiel du Québec, 2001, p. 8289). Ce règlement de décembre 2001 prévoit, du même coup, la possibilité d'expulser un ESC qui n'aurait pas respecté ses obligations.

Le règlement stipule, par ailleurs, qu'un collège doit offrir un soutien aux étudiantes et étudiants ayant connu des échecs répétitifs à un même cours ou stage[3]. Or, même si le règlement n'impose pas de sanction dans ces circonstances, une majorité de collèges interprète également cette clause comme une obligation de signer un contrat de réussite.

En outre, l'ensemble de la procédure doit être inscrite dans un règlement favorisant la réussite, dont tout cégep a l'obligation de se doter depuis l'automne 2000 (Fédération des cégeps, 2004, p. 11).

Pour bien cerner la problématique des contrats de réussite, un historique des origines de cette obligation sera d'abord présenté, suivi d'un historique des préoccupations liées aux taux de diplomation dans le réseau collégial. Puis, l'état de la question sera dressé quant au portrait statistique de ces étudiantes et étudiants, aux causes de leurs échecs multiples et aux mesures d'aide qui leur sont offertes.

1.1.1 La problématique des contrats de réussite

1.1.1.1 Historique des contrats de réussite

C'est en 1984, dans le *Règlement sur le régime pédagogique des collèges*, qu'est abordée pour la première fois la problématique des échecs multiples. Ce règlement prescrit, à l'article 33, qu'« un étudiant qui ne réussit pas plus de la moitié des cours auxquels il s'était inscrit doit être autorisé par le collège pour s'inscrire à la session suivante » (Éditeur officiel du Québec, 1984, p. 1442). C'est habituellement le « Bureau des admissions » qui décide de l'expulsion ou non des étudiantes et étudiants visés par l'article 33, décision que ces derniers peuvent contester devant un comité d'appel[4].

Bientôt, des critiques sont formulées du fait que « cet article est appliqué avec un certain laxisme par des collèges » (Conseil des collèges, 1988, p. 64) et que « son application varie beaucoup d'un établissement à l'autre » (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993, p. 17). De façon générale, on déplore aussi que le phénomène des échecs multiples et leurs causes soient mal documentés et que les étudiantes et étudiants soumis à l'article 33 ne puissent bénéficier d'un accès rapide aux ressources nécessaires qui leur permettraient de redresser leur situation scolaire (Conseil des collèges, 1988, p. 6, 67). Ainsi, certains analystes remarquent que le taux d'étudiantes et d'étudiants relevant de l'article 33 est en augmentation constante : s'il s'établit à 18 % pour la cohorte de 1980, il atteint

[2] On parle dans ce cas « d'échecs multiples ». C'est principalement à cette population que s'intéresse la présente recherche.

[3] Le nombre d'échecs à partir duquel l'étudiante ou l'étudiant doit signer un contrat est variable d'un cégep à l'autre (parfois deux échecs, parfois trois) en fonction de la nature du cours (de formation générale ou de concentration) ou du programme (voir chapitre 2).

[4] Pour cette raison, dans la littérature scientifique en anglais, les étudiantes et étudiants soumis à l'article 33 sont souvent dénommés « *review board students* ».

25 % pour celle de 1986 (Conseil des collèges, 1988, p. 17). Puis, en 1988, à l'échelle provinciale, 26 % des personnes étudiantes du secteur préuniversitaire et 30 % de celles du secteur technique sont astreintes aux dispositions de l'article 33 (Lévesque et coll., 1991, p. 6). On s'alarme également de la faiblesse de la persévérance scolaire : on établit que seuls 15 % à 30 % des « élèves sous l'article 33 » se réinscrivent à la session suivante (Malouin, 1988, p. 8). Dans ce contexte, au début des années 1990, des voix s'élèvent pour en appeler à l'abolition de l'article 33 et à la mise en œuvre de mesures mieux ciblées.

En effet, à l'aube du 25e anniversaire des cégeps, une réorganisation majeure de l'enseignement collégial se met en branle. Ainsi, dans le cadre de la Commission parlementaire sur l'avenir de l'enseignement collégial, en 1992-1993, l'article 33 et les mesures d'exclusion qu'il peut engendrer sont jugés contraires à une pédagogie de la réussite qui doit plutôt chercher « à responsabiliser les élèves face [sic] à leurs études et à soutenir leur volonté de réussir » (Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, 2001, p. 5). Or, malgré une vive opposition des associations étudiantes[5], il sera décidé que cette responsabilisation doit passer par des incitatifs financiers.

La *Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et d'autres dispositions législatives*, adoptée en août 1993, abroge donc l'article 33 et impose, à l'article 24.1, des droits de scolarité aux étudiantes et aux étudiants qui ont cumulé cinq échecs dans un programme préuniversitaire ou sept échecs dans un programme technique (Éditeur officiel du Québec, 1993, p. 5491). Rapidement décriés comme étant une « taxe à l'échec », ces « droits spéciaux » de deux dollars par heure de cours[6] n'entrent en vigueur, par décret, qu'en août 1997[7] (Éditeur officiel du Québec, 1997, p. 5582).

En 1999, en prévision du Sommet du Québec et de la jeunesse, le Ministère[8] met en branle quatre chantiers, dont l'un sur l'éducation, intitulé « Parfaire le savoir et la formation ». De septembre à novembre, les membres du chantier tiennent une série de rencontres, notamment avec plusieurs fédérations étudiantes. Leur rapport insiste d'abord sur la nécessité de lutter contre tous les obstacles à la réussite des jeunes et préconise que chaque établissement se dote d'un plan de réussite qui doit prévoir précisément les moyens et les ressources qui seront déployés afin de contrer ces obstacles (Bureau du Sommet du Québec et de la jeunesse, 1999, p. 38-40)[9]. Mais le chantier fait aussi état des inquiétudes des fédérations étudiantes face à la hausse de l'endettement étudiant et recommande de s'assurer que les frais exigés « ne limitent pas l'accessibilité aux études » (p. 58-59).

C'est le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, institué en 1999, qui procède à cette analyse. Il constate d'abord que, bien que la collecte des droits spéciaux ait permis d'engranger des sommes de l'ordre de 9 millions de dollars par année, elle « n'a jamais eu comme corollaire une garantie de l'augmentation des services de soutien aux étudiants en difficulté » (Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, 2001, p. 9). Ce même comité conclut aussi que la faible hausse des taux de réussite depuis 1998 est principalement attribuable au relèvement des seuils d'admission, et non aux droits incitatifs, dont l'impact a été, somme toute, marginal. Considérant aussi la discrimination qu'induisent ces frais supplémentaires au regard des conditions socio-économiques difficiles de certains

[5] Comme en font foi les échanges consignés dans le *Journal des débats de la Commission de l'éducation* (Assemblée nationale, 1993, p. 2494-2499).

[6] Ces droits compensatoires ne s'appliquent toutefois pas au premier cours échoué à une session donnée.

[7] La *Loi sur les collèges* de 1993 prévoit que, tant que les modalités d'application de la perception des droits spéciaux ne seront pas déterminées, l'article 33 de 1984 continuera à s'appliquer. Il y a donc eu des étudiants et étudiantes sous l'article 33 jusqu'en 1997.

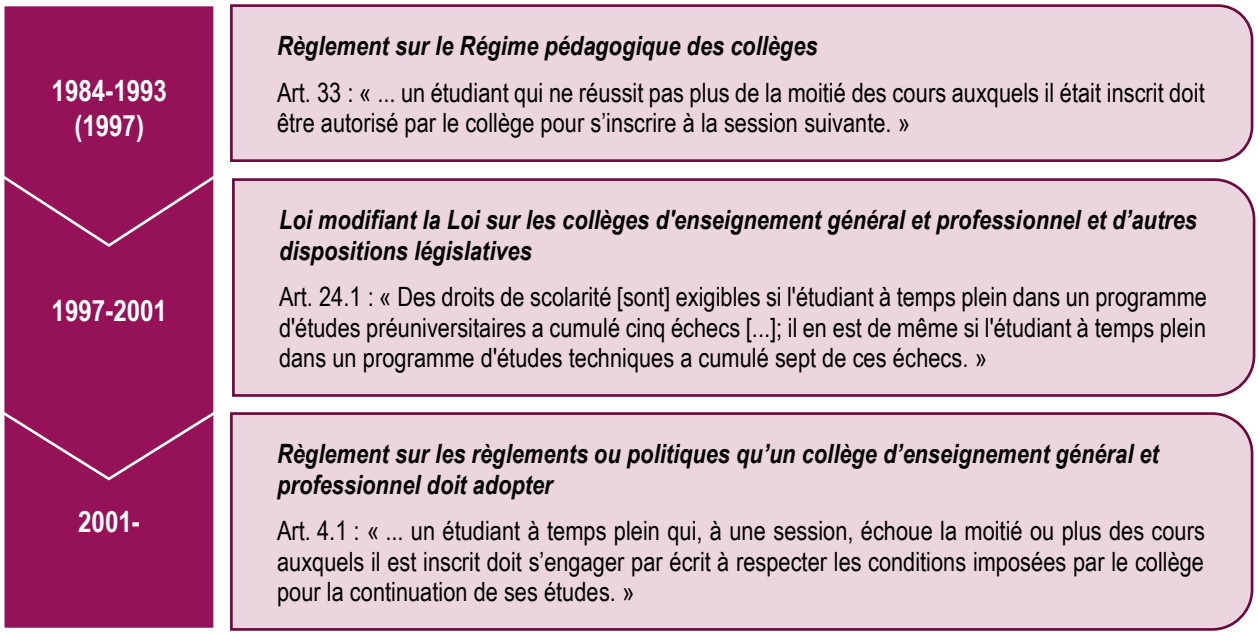
[8] Le nom du ministère responsable du réseau collégial a été modifié un grand nombre de fois depuis la création du ministère de l'Éducation en 1964. Dans ce chapitre, l'utilisation du terme « Ministère » fera référence à l'instance responsable de l'enseignement supérieur, nonobstant sa dénomination du moment.

[9] Le sommet se tiendra en février 2000 et confirmera l'obligation des collèges de se doter d'un plan de réussite. Les premiers plans seront rédigés à l'automne 2000.

cégépiens et cégépiennes, l'avis du comité, déposé en novembre 2001, en préconise l'abolition – ce qui sera fait le mois suivant.

C'est ainsi que les mesures encore en vigueur aujourd'hui sont implantées au tournant des années 2000 : d'une part, l'obligation des cégeps d'adopter un règlement sur la réussite; d'autre part, dans l'esprit de l'article 33, la signature d'un contrat de réussite par les étudiantes et étudiants aux prises avec des échecs multiples ou répétés, associée, cette fois, à l'instauration de mesures d'aide.

Figure 1. Historique des contrats de réussite



1.1.1.2 Les taux de diplomation et la réussite au fil des ans

Ce repositionnement en ce qui a trait à la réussite éducative s'accompagne de nouvelles attentes de la part du Ministère qui, en 2000, « exige des établissements la fixation et l'atteinte de cibles quantitatives dans le but d'augmenter significativement le taux de diplomation » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2019, p. 24).

La problématique des taux de diplomation – et, donc, de réussite – n'est certes pas nouvelle. Déjà, dans les années 1980, le Conseil des collèges (1988, p. 13) constate que les taux se maintiennent, depuis le milieu des années 1970, entre 61 % et 63 %[10]. Il s'inquiète, en outre, du fait que ces « forts taux d'échecs et d'abandons soulèvent des interrogations sur l'efficacité du système d'enseignement collégial » (p. 47).

Les mêmes préoccupations persistent dans les années 1990 où, après un creux à 56,3 % en 1994, les taux d'obtention d'un DEC se stabilisent à nouveau à 62-63 % à la fin de la décennie (CSE, 2019, p. 98).

[10] Ces données sont les taux de diplomation deux ans après la durée prévue, pour les cohortes de 1976 à 1981. Elles ne concernent que les « élèves inscrits à l'enseignement régulier à temps complet en quête d'un diplôme d'études collégiales, [excluant] tous les élèves qui poursuivent des études collégiales en vue de l'obtention d'une autre forme de sanction comme un certificat d'études collégiales (CEC), une attestation d'études collégiales (AEC) ou un diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC) » (Conseil des collèges, 1988, p. 5).

En 2001, le ministère de l'Éducation avise les collèges qu'ils doivent « dresser un état de la situation et définir les moyens à mettre en œuvre pour améliorer la réussite scolaire, la persévérance aux études et la diplomation » (CSE, 2019, p. 24). Dans la même foulée, il rend publiques les cibles d'amélioration préconisées : il s'agit, « pour les collèges, de faire passer leur taux de diplomation de 61 % [cohorte de 1995, deux ans après la durée prévue] à 76 % d'ici 2010 » (Fédération des cégeps, 2004, p. 12)[11].

Ainsi, dans la première décennie du 21e siècle, le Ministère « engage des ressources financières aux fins de la mise en œuvre des plans de réussite » (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2014b, p. 10). Il organise également le *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial* en 2004 et diverses commissions parlementaires ou consultations publiques autour des problématiques de la réussite, de la persévérance et de la diplomation. Le milieu collégial s'active également : création du Carrefour de la réussite par la Fédération des cégeps; multiplication des recherches à l'initiative notamment de la Fédération des cégeps, du Conseil supérieur de l'éducation, de l'Association pour la recherche au collégial (ARC) et du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM); tenue de colloques en lien avec les enjeux de la réussite et de la diplomation, comme ceux de l'ACFAS et de l'AQPC. Les cégeps ne sont pas en reste : développement d'outils de collecte d'informations, dépistage des populations à risque, mise en place de mesures favorisant l'intégration et l'engagement, implantation de centres d'aide, mobilisation autour de la pédagogie de première session/année, mesures de valorisation du français, etc. (Fédération des cégeps, 2021, p. 39-44).

Pourtant, la visée d'une moyenne du réseau de 76 % de diplomation, mise de l'avant par le Ministère, n'est pas atteinte, malgré un sommet historique à 66 % en 2003 pour l'obtention d'une sanction collégiale (CSE, 2019, p. 98). Une analyse réalisée par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, en 2014, établit que, pour la période 2000-2013, « les taux de réussite des cours suivis au premier trimestre et les taux d'obtention du diplôme deux ans après la durée prévue des études demeurent relativement stables, tandis que les taux de réinscription au troisième trimestre tendent à diminuer » (2014b, p. 53), et ce, malgré une mobilisation de plus en plus grande des acteurs et actrices du milieu.

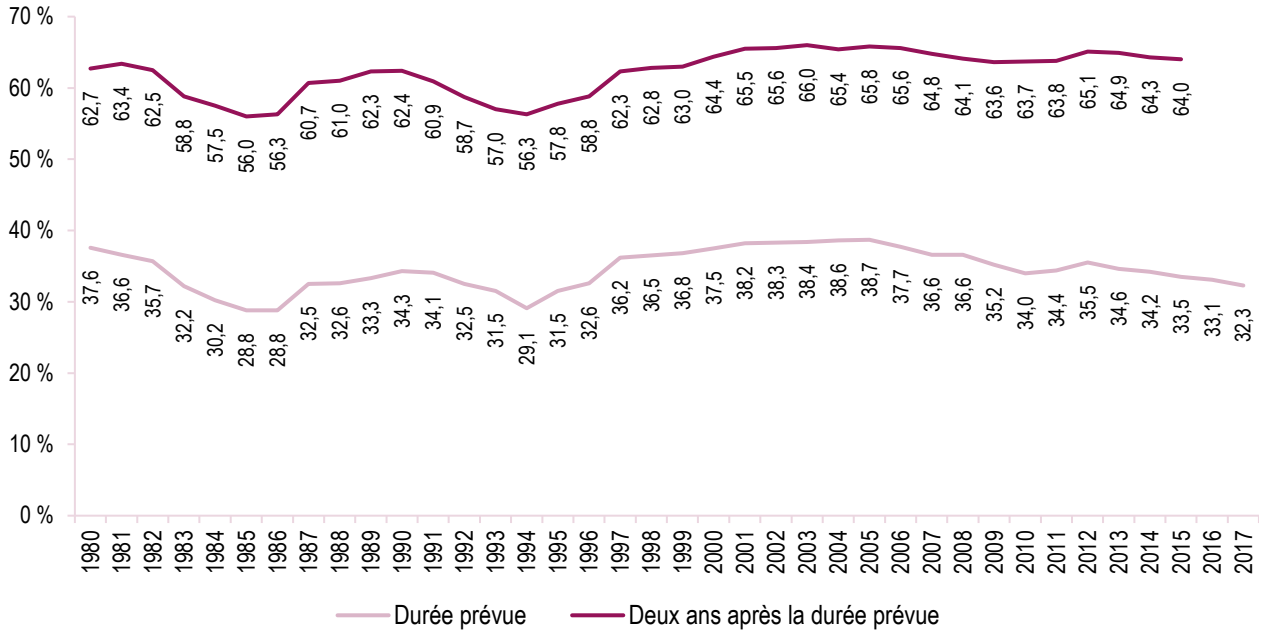
Ce sont notamment ces constats qui suscitent l'ouverture d'un vaste chantier de réflexion sur la réussite au collégial, parrainé par la Fédération des cégeps, qui échelonne ses travaux de février 2018 à avril 2021[12]. Le chantier se donne pour premier objectif d'identifier les facteurs ayant une incidence sur les taux de diplomation et sur la durée des études (Fédération des cégeps, 2021, p. 1). Il commence donc par brosser le portrait de la réussite de 2000 à 2020 et conclut, comme plusieurs avant lui, à la stabilité relative de tous les indicateurs utilisés[13], notamment des taux d'obtention du DEC deux ans au-delà de la durée prévue. La figure 2 permet d'illustrer cette relative stabilité pour les 15 dernières cohortes pour l'indicateur d'obtention d'une sanction des études (DEC ou AEC) 2 ans après la durée prévue, tandis que, sur cette période, le taux est à la baisse, lorsque mesuré au terme de la durée prévue. On y observe aussi de plus grandes variations pour les périodes antérieures.

[11] Ces cibles ont été déterminées à partir de deux rapports produits par la Fédération des cégeps. Le premier, en 1999, analyse les taux de diplomation de la décennie précédente. Le second, en 2000, émane d'un comité de suivi du premier rapport. La cible de 76 % incluait tous les types de diplômes.

[12] Cette réflexion sera également un élément central du congrès 2019 de la Fédération des cégeps intitulé « Osez la réussite » (Bélanger et coll., 2019).

[13] Il s'agit des taux suivants : « taux de réussite de la première session, taux de persévérance à la troisième session, taux de diplomation [du] DEC, taux d'obtention d'une AEC, taux d'obtention d'un diplôme de niveau collégial [DEC ou AEC] et taux d'obtention d'une qualification postsecondaire [DEC, AEC ou DEP] » (Fédération des cégeps, 2021, p. 14).

Figure 2. Taux d'obtention d'une sanction des études collégiales (DEC ou AEC) pour l'ensemble du réseau collégial, pour les cohortes de 1980 à 2017 (%)



Sources : (CSE, 2019, p. 98; ÉCOBES – Recherche et transfert, 2022)

Toutefois, le chantier pose un regard plus fin sur certaines populations à risque[14] et met en évidence la faiblesse de leurs taux de diplomation pour les cohortes 2008-2014. Ainsi, parmi les étudiants et étudiantes du cheminement Tremplin DEC, les taux de diplomation deux ans au-delà de la durée minimale avoisinent les 35 %; pour ceux dont la moyenne générale au secondaire (MGS) est faible, la diplomation n'est que de 20 % pour les MGS inférieures à 70 %, et de 40 % pour les MGS comprises entre 70 % et 74 % (Fédération des cégeps, 2021, p. 16 et 28).

En se basant sur un dossier du SRAM (2020, p. 3-7) sur l'allongement des études, le chantier constate aussi qu'il est de plus en plus courant que l'obtention d'une sanction collégiale prenne deux, trois ou quatre ans de plus que la durée prévue. Il explique la croissance de ce phénomène à la fois par la diminution volontaire du nombre de cours par session et par la multiplication des changements de programme.

Au terme de ses travaux, le chantier de la Fédération des cégeps réussit à souligner les principaux enjeux liés à la diplomation, tout en saluant l'instauration d'une véritable culture de la réussite dans le réseau collégial.

À l'été 2019, les analyses réalisées et les orientations proposées par la Fédération des cégeps dans le cadre de son chantier sont mises à profit par le Ministère pour définir ses objectifs et établir des cibles de réussite qu'il inscrit dans son *Plan stratégique 2019-2023*. De fait, l'objectif 1.2.2, « accroître la réussite des étudiantes et étudiants », indique les visées du Ministère quant aux taux de diplomation deux ans après la durée prévue du programme initial : il en souhaite l'augmentation graduelle, de 65,3 %, pour la cohorte de 2015, jusqu'à 68 %, pour la cohorte de 2018 (Ministère

[14] Cette approche participe d'une mouvance de recherches, initiée depuis le début des années 2010, où des chercheurs et chercheuses se penchent sur des populations étudiantes définies, pour les caractériser et évaluer leur réussite : garçons (Boisvert, 2011, 2012; J. Roy et coll., 2010), étudiantes et étudiants de première génération (Bonin et coll., 2015; Dufresne, 2012), décrocheuses et décrocheurs volontaires (Chouinard et Piché, 2013), étudiantes et étudiants admis conditionnellement (M. Gaudreault et coll., 2017, 2019) ou inscrits en Tremplin DEC (M. Gaudreault et coll., 2017), nouveaux admis et admises (M. M. Gaudreault et coll., 2018), étudiantes et étudiants internationaux (Gallais et coll., 2020), etc.

de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019, p. 22)[15]. Après la scission du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, à l'été 2020, le nouveau ministère de l'Enseignement supérieur publie son propre *Plan stratégique 2021-2023* où, malgré la crise sanitaire, ces cibles restent inchangées (MES, 2022, p. 43), bien qu'il précise cette fois qu'elles incluent à la fois le DEC et les AEC. Il ajoute également de nouveaux objectifs, liés à l'enjeu de la persévérance, visant à soutenir la réussite des étudiantes et des étudiants, particulièrement lors de l'intégration aux études collégiales.

Afin d'atteindre les objectifs et les cibles de son plan, le Ministère lance, en 2020, le *Chantier sur la réussite en enseignement supérieur*[16]. Sont alors mis à contribution : les cégeps, qui sont appelés à produire un portrait de la réussite dans leur établissement; divers groupes de travail, auxquels prennent notamment part quatre centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT), autour de quatre thématiques liées à la réussite; environ cent quarante organisations qui participent aux cinq journées de rencontres d'échanges interordres, du 1er au 5 février 2021. Les analyses du chantier, issues de ces travaux, se concrétisent dans l'élaboration du *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur* (PARES) que le Ministère rend public en 2021.

Le PARES met de l'avant quatre axes d'intervention, dont deux pourraient concerner les ESC. D'une part, le troisième axe favorise « les initiatives en matière de persévérance et de réussite répondant aux besoins diversifiés de la communauté étudiante », en prévoyant notamment un soutien aux mesures visant la réussite et un meilleur accès aux services (MES, 2021, p. 55-62). L'axe 4, d'autre part, qui entend « développer des systèmes de gestion et de diffusion des données ainsi que l'expertise et l'innovation en matière de réussite en enseignement supérieur », mise entre autres sur l'évaluation des mesures de soutien instaurées par les collèges et le partage d'expertise (MES, 2021, p. 63-70).

Il est frappant de constater qu'au travers de toutes ces recherches, analyses, congrès et plans stratégiques ou d'action, nul ne s'est penché spécifiquement sur une possible incidence de la problématique des échecs multiples et de la signature des contrats de réussite sur la relative stagnation des taux de diplomation. Ceci peut, en partie, être expliqué par la méconnaissance entourant cette population étudiante.

1.1.2 Portrait des étudiantes et étudiants en situation d'échecs multiples

En 2008, le Conseil supérieur de l'éducation (p. 42) formule plusieurs recommandations pour bonifier les mesures d'aide : la première, en ordre et en importance, est de mieux connaître les jeunes. Or, justement, on connaît mal, encore aujourd'hui, les caractéristiques des étudiantes et étudiants ayant cumulé un grand nombre d'échecs.

Seules deux études fournissent une description statistique partielle des étudiantes et étudiants soumis à l'article 33, qui ont précédé les ESC.

La première étude provient du cégep André-Laurendeau où trois aides pédagogiques individuels (API) brossent le portrait de la situation existante au sein de leur établissement pour la cohorte de l'automne 1988 (J. Charland et coll., 1991, p. 2-13). Ainsi, le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants sous l'article 33 après leur première session s'établit à 13,1 %. Quatre programmes semblent plus touchés : *Sciences humaines*, *Lettres*, *Techniques administratives* et

[15] Aucune indication n'est fournie quant au diplôme qui est ici visé; on n'y fait référence qu'à une sanction d'études collégiales deux ans après la durée prévue du programme initial.

[16] Initialement prévus dès février 2020, mais retardés par le contexte pandémique, les travaux du chantier sont relancés à l'automne 2020.

Techniques de gestion de bureau. Si leur taux de réinscription en deuxième session est élevé, à 74 %, il chute à 26 % en troisième session[17]. En outre, parmi les étudiantes et étudiants qui reviennent aux études collégiales après avoir été expulsés pour une session, en raison de leur non-respect des conditions liées à l'application de l'article 33, 65 % seront à nouveau sous l'article 33. Outre ces données, les auteurs ne colligent aucune information de nature sociodémographique sur cette population étudiante.

Paradis, pour sa part, analyse un échantillon de 123 étudiantes et étudiants de première session ayant échoué à 50 % ou plus de leurs cours à l'automne 1998 au cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Elle en esquisse d'abord le profil sociodémographique (Paradis, 2000a, p. 9-51, 2000b) : une majorité de garçons (67,5 %); un âge moyen de 17,4 ans; le français comme langue maternelle pour tous les élèves sauf un; des études secondaires en école publique (73,2 %) dans un profil sans sciences (69,9 %); une MGS de 71,5 % en moyenne; des moyennes en français de 4e et 5e secondaire de moins de 70 % pour plus de la moitié des élèves. Son analyse révèle aussi plusieurs constats quant au parcours collégial. Paradis dénote que seuls 56,1 % ont été admis au premier tour (contre 77,2 % pour l'ensemble du collège), principalement en session d'accueil et d'intégration[18] (35 %) ou en *Sciences humaines* (21,2 %). En ce qui concerne la persévérance scolaire, 47 de ces élèves, soit près du tiers, ont choisi d'abandonner les études collégiales après leur première session et 23 autres seront expulsés au terme de leur deuxième session à cause de leur trop grand nombre d'échecs, le taux de réinscription en troisième session s'établissant à 43,1 %. Enfin, parmi les élèves qui se sont réinscrits en deuxième session, 36,6 % ont fait un changement de programme.

Malgré leur qualité de pionnières, ces études ont pour inconvénient, outre leur ancienneté, d'être de portée strictement locale, les données produites n'étant pas représentatives de l'ensemble du réseau collégial. On ne s'y intéresse, par ailleurs, qu'aux nouveaux inscrits et inscrites de première session.

Mais, depuis 2001, rien de tel n'a été produit pour les cohortes d'ESC. La seule donnée globale disponible figure dans un article de *La Presse* (Leduc, 2018) qui révèle que, dans les 34 cégeps ayant transmis les informations à la journaliste, sur la base de la *Loi sur l'accès à l'information*, le taux d'ESC est en moyenne de 10 % et peut atteindre jusqu'à 20 % dans certains établissements pour la session d'hiver 2016. Il s'agit, à l'évidence, d'une information nettement insuffisante, qui n'offre pas un portrait général et longitudinal de la situation des ESC, selon les types de contrats, les sessions où ils ont dû être signés, le profil sociodémographique et le parcours scolaire.

Toutefois, pour pouvoir caractériser statistiquement cette population étudiante dans tout le réseau collégial, les informations sont difficiles à recueillir. De fait, le Ministère, qui juge que la procédure relève d'une entente locale entre un collège et ses étudiantes et étudiants, n'exige pas des établissements de lui acheminer les informations sur les contrats de réussite (Leduc, 2018). Si certains cégeps procèdent à une telle compilation, c'est dans un strict but de gestion interne et selon des paramètres qui leur sont propres et pas toujours comparables d'un cégep à l'autre.

De cette façon, pour obtenir des données sur les ESC, il est nécessaire de s'adresser directement à chaque cégep. Toutefois, une demande a été acheminée au Service de recherche du SRAM[19], sur les cohortes d'automne de 2010 à 2018 de la population A de tous les cégeps québécois. Les résultats révèlent que ce sont 35 % des étudiants ou des

[17] Pour juger s'il s'agit là d'une anomalie, les auteurs ont vérifié le taux de réinscription des étudiantes et étudiants sous l'article 33 pour la cohorte d'automne 1989 : à la troisième session, il n'était que de 14 %.

[18] On peut considérer la session d'accueil et d'intégration comme l'ancêtre du cheminement Tremplin DEC.

[19] Cette requête a été logée par un chercheur de l'équipe en décembre 2019; les résultats ont été rendus disponibles par le SRAM le 14 janvier 2020.

étudiantes qui échouent à au moins la moitié de leurs cours lors d'une session donnée, durant leur parcours collégial[20]. Par ailleurs, le taux de diplomation deux ans après la durée prévue de ces étudiants et étudiantes ne s'élève, quant à lui, qu'à 18 %, contre 85 % chez ceux qui n'ont jamais connu de tels échecs[21].

Ces faibles taux de diplomation parmi les ESC sont à mettre en parallèle avec une analyse du SRAM, effectuée en 2017, sur l'impact des échecs en première session sur la diplomation (SRAM, 2017). On y révèle que le « fait d'avoir au moins un échec en première session […] entraîne un taux de diplomation d'environ 15 % inférieur à celui normalement prédit par la MGSP [moyenne générale au secondaire pondérée] à elle seule » (p. 4). Les auteurs et autrices du PARES renchérissent : « À l'enseignement collégial, 37 % des étudiantes et étudiants qui échouent à au moins un cours lors du premier trimestre obtiendront une sanction des études collégiales deux ans après la durée prévue du programme initial, contre 83 % de ceux qui réussissent tous les cours du premier trimestre » (MES, 2021, p. 47). L'échec d'un seul cours en première session – donc, à plus forte raison, l'échec de 50 % ou plus des cours – a ainsi un impact avéré sur la persévérance scolaire et la diplomation. Or, beaucoup d'ESC connaissent leurs échecs multiples lors de leur première session collégiale. Ceci pourrait expliquer pourquoi seuls 18 % d'entre eux, comme l'a révélé le SRAM, obtiennent une sanction d'études collégiales.

Par ailleurs, la Fédération des cégeps note aussi qu'« environ 50 % [des étudiants et étudiantes dont la MGS est inférieure à 70 %] ne réussissent généralement pas la moitié de leurs cours à la première session. […] La situation pour les étudiants ayant une MGS se situant entre 70 et 74 % est moins dramatique. Il convient tout de même de mentionner que […] plus du quart d'entre eux ratent plus de la moitié de leurs cours lors de cette session » (Fédération des cégeps, 2021, p. 27). Il est donc probable que les étudiantes et étudiants en échecs multiples, auxquels il est ici fait allusion, se retrouvent parmi les ESC, hypothèse qui pourra être vérifiée dans la présente recherche.

Comme indiqué précédemment, aucune donnée n'existe sur les taux d'abandon des études chez les ESC spécifiquement. Cependant, un avis du Conseil supérieur de l'éducation vient jeter un nouvel éclairage sur la situation de la population étudiante non diplômée après deux ans (pour les étudiantes et étudiants inscrits aux trimestres d'automne de 2004 à 2013) : « Globalement, pour l'ensemble de la population étudiante, quatre ans après le début des études préuniversitaires et cinq ans après le début des études techniques, environ 20 % des personnes ont quitté le collégial de manière permanente sans avoir obtenu de diplôme, tandis que 15 % sont toujours en cours de réalisation de leur projet d'études ou ont interrompu leurs études de façon temporaire pour y revenir par la suite. » (CSE, 2021, p. 17) Encore là, il faudra vérifier si ces données peuvent correspondre à la réalité des ESC.

Ces divers constats et hypothèses mettent donc en exergue la nécessité de mieux caractériser les ESC, de circonscrire leurs besoins et de définir les moyens d'y répondre, en fonction notamment de ce qui les amène à échouer.

1.1.3 Facteurs associés aux échecs multiples des ESC

Les facteurs d'échec ou de réussite des études collégiales ont fait l'objet, depuis 40 ans, d'un grand nombre de recherches.

[20] On ne sait toutefois combien de ces étudiantes et étudiants ont dû signer un contrat de réussite, car ces données ne sont pas compilées par le SRAM.

[21] Ces données font l'objet d'une analyse beaucoup plus complète dans le chapitre 3.

Certaines attribuent les échecs des étudiantes et étudiants de première session à des facteurs d'adaptation (Ducharme et Terrill, 1993, p. 3-10; Fédération des cégeps, 1999, p. 55; Paradis, 2000b, p. 19), aussi qualifiés de « choc du passage du secondaire au collégial » (Conseil des collèges, 1988, p. 25). Plusieurs aspects y sont soulevés, dont la gestion de sa liberté, les faibles habitudes de travail ou le nombre d'heures de travail rémunéré pendant l'année scolaire. Ces facteurs d'adaptation sont complétés par une analyse du niveau de préparation aux études collégiales, où l'on scrute le temps consacré aux travaux scolaires, la moyenne générale au secondaire, etc. Le parcours au collégial est aussi évoqué dans cette catégorie de facteurs, notamment en ce qui a trait aux raisons de poursuivre des études collégiales, au choix du cégep, à la clarté du choix vocationnel et aux aspirations scolaires.

L'engagement, souvent associé à la motivation, a aussi été largement étudié comme facteur prédominant. On a longtemps considéré que l'engagement relevait de l'étudiante ou de l'étudiant même et des efforts qu'il était prêt à consentir, mais on examine maintenant le rôle des institutions qui ont la responsabilité de créer un milieu signifiant et d'offrir un support adéquat afin de favoriser l'intégration à la communauté (Bélanger et coll., 2019; CSE, 2008, p. 14; Sauvé et coll., 2007, p. 788-791; Tinto, 2012, p. 7). Le niveau d'engagement peut aussi être appréhendé à travers diverses dimensions : la dimension affective, comprenant l'intérêt pour les études ou la perception de la réussite; la dimension cognitive, relative aux efforts investis pour assimiler les apprentissages; la dimension socio-relationnelle, à travers les liens avec les enseignantes et enseignants et les pairs, la participation aux activités parascolaires et le recours aux services; et enfin, la dimension comportementale, reflétée dans les actions entreprises par l'étudiante ou l'étudiant pour assurer sa réussite (CSE, 2008, p. 9-18; M. Gaudreault et coll., 2014, p. 9).

D'autres recherches sur les causes des échecs se sont attachées aux valeurs étudiantes (Fédération des cégeps, 2004, p. 21-22; Larose et coll., 2019). Elles ciblent ainsi l'importance accordée aux études, à l'effort, à l'obtention d'un diplôme, à la famille et à la consommation, de même que l'intérêt pour les études et la satisfaction de soi. Cette catégorie de facteurs se réfère aussi à l'ajustement social et émotionnel attendu des étudiantes et étudiants lors de leur intégration aux études collégiales (Houle, 2005) et s'intéresse donc au fait d'avoir quitté la maison, à l'appui des parents, aux anticipations plus ou moins réalistes par rapport aux études collégiales, au besoin d'affiliation et à la santé mentale. Dans ce contexte, certains chercheurs et chercheuses s'interrogent également sur l'impact des habitudes de vie (alimentation, sommeil, activités physiques, dépendances, etc.) sur le rendement scolaire (Deschênes, 2001).

D'autres recherches se sont plutôt penchées sur les facteurs de réussite. Ainsi, une vaste enquête de 2012, lancée par le Carrefour de la réussite, détermine les attitudes prédominantes chez les étudiantes et étudiants ayant réussi tous leurs cours en première session : une volonté de réussir, une confiance en ses capacités, une forte motivation et une perception positive des études. La recherche fait aussi ressortir les comportements les plus propices à assurer la réussite : l'assiduité et le respect des consignes et des échéances, les habiletés en lecture et en expression écrite et orale, les bonnes habitudes et méthodes de travail, ainsi que la capacité à demander de l'aide (Carrefour de la réussite au collégial, 2012).

Toutes ces recherches brossent, en somme, un inventaire des facteurs qui peuvent jouer un rôle dans l'échec ou la réussite scolaire.

Or, il faut s'interroger à savoir si certains facteurs seraient plus prévalents chez les ESC. Éprouvent-ils des problèmes d'adaptation, en raison d'une préparation insuffisante aux études collégiales et d'un parcours au secondaire déjà semé d'embûches? Quels sont les impacts, pour eux, des difficultés motivationnelles liées à un faible sentiment de compétence ou à une indécision vocationnelle? Doit-on plutôt évoquer des problèmes personnels, de santé mentale

ou physique, familiaux ou financiers? Peut-on les considérer comme des étudiantes et étudiants à qui le sens de l'engagement ferait défaut?… Mais alors, pourquoi acceptent-ils de signer un contrat et poursuivent-ils leurs études, malgré les échecs? Et qu'en est-il des facteurs derrière leur réussite de certains cours?

La recherche entend donc approfondir la compréhension des facteurs ayant mené les ESC à l'obligation de signer un contrat de réussite.

1.1.4 Mesures d'aide offertes aux ESC

Que se passe-t-il, pour les ESC, une fois le contrat signé? Quelles mesures sont prévues pour les soutenir, sachant que la conséquence du non-respect du contrat peut aller jusqu'à l'expulsion du cégep? Considérant aussi que ces étudiantes et étudiants, qui ont connu un grand nombre d'échecs, peuvent traverser des difficultés motivationnelles et éprouver une perte d'estime de soi, en quoi les interventions sont-elles adaptées aux besoins spécifiques de cette population étudiante?

Cette section produit d'abord un bilan des recherches effectuées sur les mesures d'aide destinées aux étudiantes et étudiants sous l'article 33 (de 1984 à 1997), puis aux ESC (depuis 2001). Elle brosse ensuite un portrait des types de mesures expérimentées dans ces mêmes années.

1.1.4.1 Les recherches sur les mesures d'aide

Concernant les étudiantes et étudiants sous l'article 33, le premier constat qui s'impose est le faible nombre de recherches sur les dispositifs d'aide offerts spécifiquement à cette population depuis les années 1970 (Désilets, 2001, p. 32). Pourtant, à la fin des années 1980, beaucoup de recherches s'intéressent aux mesures d'aide : dans un inventaire réalisé en 1989, Langevin en dénombre 140 (citée dans Lasnier, 1994, p. 25). Toutefois, peu de ces dispositifs s'adressent à la population étudiante sous l'article 33 : Malouin (1988) le déplore, en disant qu'« aucun support sérieux ne lui est offert pour lui éviter de répéter les mêmes erreurs, les mêmes comportements, les mêmes attitudes » (p. 8-9).

De fait, la majorité des recherches s'oriente vers la prévention primaire[22] (Désilets, 2001, p. 33). Une enquête de 1987 confirme cette préoccupation majeure des cégeps : « plus de 80 % des collèges recourent à des moyens de dépistage pour identifier les élèves susceptibles d'échouer [à] des cours ou d'abandonner leurs études » (Désilets et Roy, 1988, p. 19). En outre, cette prévention primaire est particulièrement présente en première session : « À l'entrée des étudiants dans les établissements de formation, les dispositifs d'aide visent surtout leur intégration » (Cartier et Langevin, 2001, p. 365). Sur le plan pédagogique, cette préoccupation s'incarne dans le développement de la « pédagogie de première session » (Désilets, 2001, p. 34-35).

D'autres études analysent des interventions de nature secondaire auprès des étudiantes et étudiants à risque, mais n'ayant pas connu d'échecs, comme les centres d'aide, les cours de mise à niveau, le tutorat par les pairs, la production

[22] Les trois niveaux de prévention – primaire, secondaire et tertiaire – ont été définis dans le modèle théorique de Caplan en 1964 (cité dans Cartier et Langevin, 2001, p. 358), repris par Mrazek et Haggerty en 1994 (cités dans Houle, 2005). Le niveau primaire fait référence à des mesures visant toute la population étudiante et à des dispositifs de dépistage. La prévention secondaire concerne le déploiement d'interventions qui s'adressent aux étudiantes et étudiants à risque, mais n'ayant pas encore connu d'échecs. Le niveau tertiaire vise spécifiquement ceux qui sont déjà en échec, dont font partie les étudiantes et étudiants sous l'article 33 et les ESC. À noter que plusieurs auteurs et autrices utilisent ces trois mêmes niveaux de prévention, dont ils modifient toutefois les appellations : par exemple, chez Houle (2005), il est question de prévention « universelle », « sélective » et « indiquée ».

de guides méthodologiques, les ateliers sur les stratégies d'apprentissage (Désilets et Roy, 1988, p. 19; Langevin, 1989, p. 30).

En définitive, il a été établi qu'au plus 10 % des mesures qui font l'objet de recherches à cette époque s'inscrivent dans un niveau de prévention tertiaire, pour les étudiantes et étudiants déjà en échec (Lasnier, 1994, p. 25; Cartier et Langevin, 2001, p. 361).

Depuis 2001, la situation perdure et peu d'études se consacrent aux mesures pour les ESC. À titre d'exemple, dans la méta-analyse de Barbeau (2007), sur les 96 recherches analysées[23], seulement deux portent sur des étudiantes et étudiants ayant connu des échecs.

Toutefois, on soupçonne que beaucoup de projets locaux ont été expérimentés, sans que leurs résultats soient diffusés : « il existe peu d'écrits […] publiés sur le sujet, comparativement à ce qui se fait réellement dans les cégeps » (Cartier et Langevin, 2001, p. 357). Le Carrefour de la réussite au collégial (2002) souligne aussi ce problème du manque de circulation de l'information sur les mesures destinées aux ESC, en affirmant qu'« il y a encore plein de petits trésors non répertoriés dans le réseau des collèges » (p. III).

Or, entre 2018 et 2021, le chantier sur la réussite au collégial, sous l'égide de la Fédération des cégeps, se donne notamment pour mandat d'« identifier des pratiques porteuses » (Fédération des cégeps, 2021, p. 1). Il cherche ainsi à savoir ce que disent les chercheurs et les chercheuses sur les « pratiques à impact élevé », définies comme étant des pratiques reconnues par la recherche (Cantin et coll., 2022, p. 8; Lafleur, 2022). En ce qui concerne les pratiques qui relèvent de l'environnement éducatif, elles doivent s'articuler autour de quatre axes : « le sentiment de bien-être et d'intégration des étudiants au cégep; le sens du projet de formation des étudiants; le niveau d'attentes et les exigences du collégial; les services et les mesures prenant en compte les différences entre étudiants » (Fédération des cégeps, 2021, p. 60). Les mesures alors données en exemples relèvent cependant toutes d'interventions primaires ou secondaires, qui ne sont pas conçues spécifiquement pour les ESC. Mais le dernier axe, qui vise à une plus grande inclusivité, propose certaines pratiques qui pourraient s'adapter aux besoins des ESC, comme de cerner plus rapidement et précisément les caractéristiques et les besoins des étudiantes et des étudiants, en particulier de certaines populations à risque, et d'ajuster l'offre de services en conséquence (Fédération des cégeps, 2021, p. 68-69).

Dans ce contexte effervescent de recherche de pratiques porteuses, brosser un tableau plus systématique des mesures mises en œuvre à l'intention des ESC et diffuser à l'ensemble du réseau collégial ce qui se fait dans les cégeps semblent s'imposer comme une nécessité.

1.1.4.2 Les mesures expérimentées auprès des étudiantes et étudiants en échecs multiples

Bien qu'elle soit relativement peu étoffée, la littérature sur les mesures de prévention tertiaire fait ressortir que deux types de mesures ont été déployées à l'intention des étudiantes et étudiants en échecs multiples[24] : les sessions de transition et le suivi.

[23] Notons toutefois que, en fonction des critères d'échantillonnage déterminés par Barbeau (2007, p. 35-36), les recherches retenues devaient obligatoirement recourir à une approche expérimentale ou quasi expérimentale. Ainsi, certaines recherches en prévention tertiaire ont pu être exclues de l'échantillon si elles ne recouraient pas à un groupe témoin.

[24] Ce que confirment Cartier et Langevin (2001, p. 361) dans leur inventaire.

Les sessions de transition

Le Conseil des collèges (1988), dans son rapport de 1987-1988, recommande « la mise en place de programmes spéciaux (programmes d'accueil, programmes exploratoires) » qui offriront « une assistance [aux élèves en difficulté] facilitée, entre autres choses, par la constitution de groupes relativement restreints, par la présence d'enseignants, d'enseignantes et de conseillers plus nombreux, par l'utilisation de méthodes pédagogiques favorisant un suivi continu et par une charge de travail adaptée aux capacités des élèves » (p. 67). De ce fait, à la fin des années 1980, certains cégeps expérimentent l'implantation d'une session de transition avec une séquence spécifique de cours[25], comme aux cégeps de Rimouski (Briand, 1987), Saint-Jean-sur-Richelieu (Brodeur, 1988) et André-Laurendeau (J. Charland et coll. 1991).

Ces sessions connaîtront ensuite, dans les années 1990, une grande popularité, notamment en lien avec les travaux de Larose et Roy (1992, 1993a, 1993b) sur les acquis précollégiaux et les facteurs de réussite, qui les amènent à développer le *Programme d'intégration aux études collégiales*. D'autres programmes d'accueil verront également le jour, entre autres, le projet *DÉPART* au collège de l'Outaouais (Riopel, 1993) et le *Projet Azimut* au cégep de Saint-Laurent (S. Roy, 1993). En 1999, déjà 32 cégeps offrent de telles sessions de transition (Monaghan et Chaloux, 2004, p. 7). Mais la majorité de ces cheminements sont principalement destinés aux personnes nouvellement admises jugées à risque et dépistées grâce à l'analyse de leur dossier du secondaire.

Dans ces mêmes années, un seul projet documenté s'intéresse spécifiquement aux étudiantes et étudiants déjà en échecs multiples. Le *Success-In-College Project,* du collège Champlain, en 1990-1991 (Kerwin-Boudreau et Bateman, 1991; Kerwin-Boudreau et coll., 1992), offre un curriculum de six cours à un groupe stable composé de « *review board students* » (sous l'article 33). Le projet est orienté vers l'acquisition de connaissances disciplinaires, d'habiletés intellectuelles et de stratégies d'étude, afin de pallier les lacunes de la formation antérieure et d'inculquer les comportements scolaires adaptés aux exigences collégiales. Si l'impact sur la réussite des cours est jugé marginal, le projet favorise, chez l'étudiante ou l'étudiant, une prise de conscience de ses difficultés et une meilleure connaissance de soi. L'équipe de recherche observe aussi des améliorations dans le niveau de motivation et dans les méthodes de travail, notamment sur le plan des habiletés en lecture (Kerwin-Boudreau et coll., 1992, p. 37-38).

Depuis l'instauration des contrats de réussite en 2001, à notre connaissance, aucun projet similaire de session de transition n'a été mis sur pied à l'intention spécifique des ESC.

Le suivi

Dans la documentation répertoriée, Malouin est le seul, à l'automne 1987, à expérimenter un suivi en groupe auprès d'étudiantes et d'étudiants sous l'article 33. Militant pour des interventions qui favorisent chez l'élève une prise de conscience de ses difficultés et induisent des changements durables (Malouin, 1988, p. 16), il expérimente, au collège de l'Outaouais, un « suivi-intervention » en groupe où les activités proposées, jumelées à un travail de réflexion personnelle, amènent les participantes et les participants à déstructurer, puis à restructurer leurs comportements et attitudes scolaires. Au terme du projet, neuf des onze étudiantes et étudiants de l'expérimentation respectent leur contrat, comparativement à une moyenne de 30 % aux sessions des deux années précédentes (Malouin, 1988,

[25] Désilets (1989) en produit une synthèse partielle (p. 33-36).

p. 50-52). Même si les résultats semblent probants, il faut toutefois tenir compte du faible nombre de participantes et participants. Par ailleurs, l'initiative ne semble pas avoir été reprise par la suite.

Tous les autres projets de suivi développés depuis lors préconisent un suivi individuel (Archambault et Aubé, 1996; Charrette et Chassé, 2017, 2018; Désilets et Roy, 1997; Fradette et coll., 2010; Houle, 2005; Maltais et Morin, 2013; Proulx, 1989; Proulx et Richard, 1991). Archambault et Aubé, dans leur étude de 1996, avancent d'ailleurs que le suivi personnalisé est un facteur central dans la réussite des élèves à risque (p. 70). Explorons, à titre d'exemples, trois de ces projets.

En 1991, Lasnier est mandatée par le Collège de Sherbrooke, où elle œuvre à titre d'API, pour élaborer un guide d'intervention auprès des étudiantes et des étudiants sous l'article 33, afin de diminuer les taux de récidive qui s'élèvent en moyenne à 25 % à l'automne et à 44 % à l'hiver (Lasnier, 1994, p. 30). Par des entrevues, elle en vient à déterminer que le suivi individuel doit avoir pour objectif de favoriser une démarche réflexive pour identifier la nature des difficultés rencontrées et de proposer un plan d'action concret pour travailler sur les attitudes propres à assurer la réussite, à la fois académique et personnelle.

À Trois-Rivières, Proulx et Richard (1991) militent pour une approche systémique qui promeut une vision globale de la problématique des échecs et misent sur la contribution de tous les acteurs et actrices du milieu. Dans le train de mesures qui est alors proposé, une formule de suivi individuel est envisagée pour les étudiantes et les étudiants sous l'article 33. Les résultats, statistiquement significatifs, indiquent un taux de 52 % de cours réussis pour ceux qui ont été parrainés, comparativement à 32 % pour ceux qui ne l'étaient pas (Proulx et Richard, 1991, p. 74-76).

Au cégep de Rimouski, Désilets et Roy (1997) s'interrogent sur la pertinence d'exclure les étudiantes ou étudiants qui échouent à 50 % de leurs cours à deux trimestres consécutifs (soit environ 90 étudiantes ou étudiants par trimestre). Outre les pertes financières qu'entraîne cette mesure, les chercheurs ne sont pas convaincus de ses effets salutaires pour les individus visés. Ils expérimentent, à l'hiver 1997, le programme *Alternative à l'exclusion* où 19 étudiantes et étudiants sous l'article 33 s'engagent dans un suivi hebdomadaire et n'ont droit qu'à un échec à la session en cours. Des 15 qui persévèrent dans le projet, 12 respectent cet engagement. Par l'administration de divers tests, les deux chercheurs remarquent aussi, chez les participantes et participants, une amélioration des comportements scolaires (Désilets et Roy, 1997, p. 20, 27).

Les modalités du suivi varient beaucoup d'un projet à l'autre quant au nombre et à la fréquence des rencontres dans la session du contrat, allant de trois ou quatre à un suivi hebdomadaire. Néanmoins, quelques consensus se dégagent. D'une part, tous les chercheurs et chercheuses insistent sur la nécessité d'agir sur les attitudes scolaires des étudiantes et étudiants en échecs multiples (Malouin, 1988; Moisan, 2011; Monaghan et Chaloux, 2004) par un suivi à la fois pédagogique, méthodologique et socioaffectif (Désilets et Roy, 1997). Par ailleurs, tous préconisent que le suivi soit coordonné par une seule personne-ressource qui assure la cohérence des interventions. Dans certains cégeps, cette personne-ressource est un membre du personnel enseignant libéré qui agit à titre de responsable de la réussite pour son programme (Fradette et coll., 2010; Moisan, 2011); dans d'autres, on institue des « API à la réussite » qui font le suivi des contrats, soutiennent la motivation des étudiantes et étudiants et les orientent vers les ressources adéquates (Charrette et Chassé, 2017, 2018; Houle, 2005, p. 57-58). Dans tous les cas, cependant, la concertation avec les autres intervenantes et intervenants du milieu, issus des corps professionnel et enseignant, est considérée comme une condition incontournable (J. Charland et coll., 1991, p. 17).

Depuis l'entrée en vigueur de la procédure des contrats de réussite en 2001, quelques autres expérimentations, destinées entre autres aux ESC, ont été élaborées.

C'est le cas tout d'abord du « modèle de référence en encadrement des étudiants » développé par le Cégep de Sherbrooke (Fradette et coll., 2010; Moisan, 2011). Le projet, mis en branle dès le début des années 2000, consiste en la libération d'une enseignante ou d'un enseignant responsable de l'encadrement dans chacun des programmes du collège. Cette personne responsable procède au dépistage des étudiantes et étudiants à risque, quelle que soit la session à laquelle ils sont rendus dans leur parcours collégial. Puis, en concertation avec les autres intervenantes et intervenants du milieu, elle détermine les mesures adéquates. Le projet préconise d'ailleurs que des rencontres de suivi soient organisées pour les ESC, en concordance avec le règlement de la réussite de ce collège (Fradette et coll., 2010, p. 100-101).

Au cégep de Sainte-Foy, une réflexion institutionnelle, tenue de 2007 à 2009, mène à l'implantation, en 2012, de mesures destinées aux « étudiants en grande difficulté », désignant ainsi les ESC en première occurrence (Maltais et Morin, 2013, p. 25-26). On prévoit d'abord une rencontre de groupe, avant la signature du contrat, où est fournie l'information nécessaire et où les ESC amorcent une réflexion sur leur réussite. Puis, ces derniers rencontrent l'enseignante ou l'enseignant qui agit à titre de répondant de la réussite pour leur programme et déterminent un plan d'action. À la mi-session, un suivi permet de poser un bilan quant à la mise en œuvre du plan d'action. Le projet prévoit aussi une collaboration étroite entre les enseignantes ou enseignants et les API. Ces mesures ont été en application jusqu'à l'hiver 2018.

Pour sa part, le projet VIGIE du cégep de Saint-Hyacinthe (Charette et Chassé, 2017, 2018) est un projet d'intervention précoce qui vise tous les étudiants et étudiantes du cégep, notamment les ESC. Il s'appuie, d'une part, sur un centre d'aide qui coordonne diverses activités de soutien, dont un système de tutorat par les pairs. Le projet mise, d'autre part, sur la collaboration des enseignants et des enseignantes afin de signaler les cas d'étudiants et d'étudiantes dont la réussite pourrait être compromise. Enfin, un comité sur la réussite et la persévérance assure la concertation entre les intervenantes et intervenants appelés à accompagner ces étudiantes et étudiants en difficulté. Le cégep dispose aussi d'un « API à la réussite » qui réalise un suivi individuel des ESC.

Les développements récents

Dans le cadre du Chantier de la réussite (2018-2021), l'équipe de la Fédération des cégeps (2021) a visité dix collèges dans le but de répertorier les pratiques à impact élevé déployées par ceux-ci. Elle a d'abord souligné le grand nombre de mesures relevant de l'environnement éducatif, plusieurs étant communes à tous les cégeps visités : activités d'intégration, centres d'aide avec service de tutorat, services adaptés pour les étudiantes et étudiants en situation de handicap, activités à l'international liées aux programmes, etc. D'autres initiatives étaient propres à certains cégeps, par exemple : offre d'activités périscolaires en lien avec les contenus de cours, bureau des étudiantes et étudiants de première session ou programme d'activités visant le développement des compétences langagières, avec une simulation de l'épreuve uniforme de français.

On le constate à nouveau : toutes les mesures inventoriées par l'équipe du Chantier de la réussite sont de nature universelle, aucune n'étant spécifiquement destinée aux ESC.

Toutefois, les auteurs et autrices du rapport notent la multiplication des mesures visant le dépistage des étudiants et étudiants à risque, et ce, quelle que soit la session en cours. Ces pratiques pourront certes être mises à profit pour pouvoir intervenir rapidement auprès des ESC qui éprouvent des difficultés pendant leur session sous contrat.

L'évaluation des mesures

On remarque que, de façon générale, les cégeps procèdent peu à l'évaluation systématique de leurs mesures d'aide (Monaghan et Chaloux, 2004, p. 8-9). De fait, peu d'expérimentations répertoriées ont procédé à des analyses dont les résultats sont statistiquement significatifs en recourant à un groupe témoin (Proulx et Richard, 1991, p. 74-76). En outre, les échantillons, très petits, comptent jusqu'à un maximum de 15 personnes (Désilets et Roy, 1997; Lasnier, 1994; Malouin, 1988).

La Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial, dans son rapport synthèse de 2014, remet aussi en cause la méthodologie utilisée par les cégeps, quand elle existe, pour évaluer l'efficacité des mesures qu'ils déploient : « Sans qu'ils puissent en témoigner de façon précise ou qu'ils puissent procéder à une démonstration rigoureuse, les collèges ont souvent utilisé le niveau d'appréciation de l'effet des mesures mises en œuvre pour estimer le niveau d'atteinte des objectifs. […] Peu de collèges ont établi une procédure de révision annuelle basée sur un examen de la pertinence des orientations et des objectifs de départ ou sur l'évaluation du niveau de progression vers les résultats attendus. » (Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial, 2014a, p. 23-24)

Dans son rapport du chantier sur la réussite (2018-2021), la Fédération des cégeps (2021) témoigne de la persistance des difficultés des cégeps à évaluer les moyens mis en œuvre : « Tout en reconnaissant la richesse des actions menées, nous constatons que l'évaluation de l'efficacité des plans et des mesures exploités n'est pas optimale. Elle constitue un défi qui persiste. » (p. 48) D'ailleurs, quand l'équipe du chantier a visité dix collèges pour identifier les meilleures pratiques de soutien aux élèves, elle a noté une « difficulté des cégeps à déterminer les conditions expliquant leur succès » (Cantin et coll., 2022, p. 9). En outre, ce sont bien des pratiques dites « prometteuses » qui ont été répertoriées, que le chantier définit lui-même comme des pratiques « innovantes, appréciées de manière globale », mais qui n'ont pas été validées scientifiquement (Cantin coll., 2022, p. 8).

À la lumière de toutes ces informations concernant les mesures d'aide destinées aux ESC, il semble donc tout à fait approprié, dans la présente recherche, de dresser l'inventaire des mesures existantes. Il sera aussi opportun de déterminer clairement les objectifs poursuivis par ces mesures d'aide et leurs modalités d'application. Il faudra enfin pouvoir en tirer des conclusions quant aux retombées sur la population visée.

1.2 OBJECTIFS ET VOLETS DE LA RECHERCHE

L'état de la question a mis en évidence qu'aucune étude récente n'a produit un portrait des ESC pour l'ensemble du réseau collégial, ni étudié les causes spécifiques du grand nombre d'échecs cumulés par eux, ni abordé leurs besoins quant aux dispositifs d'encadrement qui pourraient leur être nécessaires. Un premier objectif général s'impose donc :

1. **Documenter la réalité des ESC :**
    1.1. Brosser le portrait statistique des ESC et de leur parcours;
    1.2. Identifier des facteurs associés aux échecs multiples des ESC;
    1.3. Identifier les besoins des ESC sur le plan des mesures d'aide à la réussite.

Par ailleurs, il a été établi que peu de recherches se sont consacrées à l'analyse des mesures d'aide destinées aux ESC; qu'on ne connaît pas l'ensemble des mesures qui ont été implantées dans les cégeps ni leurs modalités d'application; et que les quelques mesures au sujet desquelles des informations ont été diffusées ont rarement fait l'objet d'une évaluation de leurs retombées. De cet état de la question, découle alors ce deuxième objectif général :

2. **Produire une typologie des mesures d'aide déployées par les cégeps :**
    2.1. Dresser l'inventaire des mesures d'aide aux ESC développées dans le réseau collégial;
    2.2. Documenter les retombées des mesures d'aide.

Enfin, en mettant à profit les nouvelles connaissances qui émergeront grâce au travail sur les deux premiers objectifs, la recherche entend proposer un modèle d'intervention pour soutenir les ESC. C'est ce qui constitue le troisième objectif général :

3. **Développer un modèle d'intervention auprès des ESC :**
    3.1. Élaborer le modèle d'intervention;
    3.2. Expérimenter le modèle, en évaluant ses retombées immédiates.

Pour atteindre l'ensemble des objectifs définis ci-dessus, la présente recherche se décline en quatre volets distincts :

- Volet 1 : portrait des ESC;
- Volet 2 : typologie des mesures d'aide destinées à cette population;
- Volet 3 : perceptions des ESC quant aux facteurs ayant mené à leurs échecs, à leurs besoins et aux mesures d'aide qui leur sont offertes;
- Volet 4 : élaboration d'un modèle d'intervention auprès des ESC.

Ainsi, les volets 1 et 3 permettent de documenter qui sont les ESC et les volets 2 et 3, de définir les mesures d'aide existantes. Ces connaissances sont réutilisées dans le volet 4 afin d'élaborer un modèle d'intervention, expérimenté et évalué dans quelques cégeps participants. Explorons maintenant les moyens retenus pour atteindre ces divers objectifs.

1.3 MOYENS RETENUS POUR ATTEINDRE LES OBJECTIFS

Le présent projet s'inscrit dans une démarche inductive qui cherche à générer des connaissances dans un domaine où elles sont peu nombreuses. Il s'agit d'une recherche mixte, à la fois quantitative et qualitative.

La démarche quantitative est liée au premier objectif général, soit de documenter la réalité des ESC. On a procédé par des analyses des banques de données fournies par les cégeps participants, le SRAM et la Fédération des cégeps. Le

protocole, pour ce faire, a reçu l'approbation de la Commission d'accès à l'information. Ces analyses contribuent plus spécifiquement à l'atteinte des objectifs 1.1 et 1.2, en caractérisant les ESC et les facteurs associés aux situations d'échecs multiples. De plus, ces analyses fournissent les données sur la réussite des contrats, la réinscription et la diplomation des ESC. L'analyse de ces données par cégep est également requise pour évaluer les retombées des mesures d'aide implantées dans le cégep en question, contribuant ainsi à l'atteinte de l'objectif 2.2. Le chapitre 3 précise plus à fond la méthodologie utilisée.

Les moyens qualitatifs auxquels la recherche a eu recours sont, d'une part, des entrevues avec les responsables des mesures d'aide dans les divers cégeps, ce qui concourt à l'atteinte des objectifs 2.1 et 2.2. Cette méthodologie du volet 2 est détaillée au chapitre 2.

D'autre part, des entrevues avec des ESC (dont la méthodologie est exposée au début du chapitre 4) ont été organisées afin de recueillir les informations nécessaires pour atteindre les objectifs 1.1, 1.2 et 1.3. Ces entrevues contribuent également à identifier les mesures d'aide offertes aux ESC, soit l'objectif 2.1, et alimentent l'analyse de leurs retombées, comme le préconise l'objectif 2.2.

Comme dernier moyen qualitatif, une démarche s'inspirant d'une recherche-action a été utilisée pour l'élaboration d'un nouveau modèle d'intervention, qui a ensuite été expérimenté et évalué, en lien avec les objectifs 3.1 et 3.2. Cette démarche est spécifiée au chapitre 5.

En somme, on saisit bien que, dans cette recherche, les quatre volets sont, sur le plan méthodologique, intrinsèquement complémentaires les uns des autres.

1.4 RECRUTEMENT DES CÉGEPS PARTICIPANTS ET COLLECTE DES DONNÉES

La collecte des données pour les volets 1, 2 et 3 de la recherche s'est effectuée dans 28 cégeps participants, dont les cinq cégeps d'attache des chercheurs et chercheuses. Voici la procédure de recrutement qui a été suivie.

Le projet de recherche a lancé une première sollicitation dans le *Bulletin SPEC* de février 2021. Puis, les chercheurs et chercheuses ont fait une présentation de leur projet devant la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps, le 12 mars 2021, et devant la Commission des affaires étudiantes de cette même Fédération, le 15 mars 2021. Les buts étaient alors de susciter un intérêt à participer auprès des directions et de les informer de la nature de leur collaboration, le cas échéant. Une présentation, dans le cadre du webinaire *Réussite et SPEC 2.0* de la Fédération des cégeps, le 26 mars 2021, a également contribué à faire connaître le projet plus largement dans les collèges du Québec.

Une lettre a aussi été envoyée à toutes les directions des études des cégeps publics, accompagnée d'un feuillet explicatif de la recherche et d'un « formulaire d'engagement et d'autorisation ». Ce formulaire permettait aux cégeps qui décidaient de s'engager dans la recherche d'identifier une personne-ressource pour épauler les chercheurs et chercheuses dans la collecte de données et de spécifier les volets pour lesquels ils autorisaient la collecte.

Dans les semaines qui ont suivi, 23 cégeps ont été recrutés et ont signé le formulaire, ce qui portait le total à 28 cégeps participants, en incluant les cinq cégeps des chercheuses et des chercheurs. Dans leur formulaire d'autorisation et d'engagement, ils ont tous accepté de participer à la collecte de données des volets 1 (données sur les ESC) et 2 (entrevues avec les responsables des mesures d'aide). Les entrevues avec les ESC, prévues au volet 3, ont été autorisées dans 23 cégeps.

La collecte des données requises pour le volet 1 s'est échelonnée de mai à octobre 2021. Les responsables des mesures d'aide ont été rencontrés, dans le cadre du volet 2, de la session d'hiver 2021 à la session d'hiver 2022. Pour le volet 3, une série de deux entrevues a été menée : la première, à la session du contrat, et l'entrevue de suivi, à la session suivante. Les premières entrevues se sont donc tenues aux sessions d'hiver 2021, d'automne 2021 et d'hiver 2022; alors que les secondes entrevues se sont déroulées aux sessions d'automne 2021, d'hiver 2022 et d'automne 2022.

La méthodologie complète, incluant la collecte, le traitement et l'analyse des données, sera expliquée plus en détail dans les chapitres correspondant à chacun des volets de la recherche[26]. Ces chapitres présenteront également les données collectées, expliciteront les résultats de leur analyse et se termineront par une discussion des résultats.

[26] Pour favoriser la fluidité des explications, il a été décidé de présenter d'abord les résultats du volet 2, soit les aspects administratifs liés à la signature du contrat et les mesures de soutien mises en place par les collèges (chapitre 2), puis de poursuivre avec les volets 1 (chapitre 3) et 3 (chapitre 4) qui permettent de présenter les caractéristiques des ESC, leur parcours scolaire et leurs perceptions quant à leurs besoins et aux mesures d'aide qui leur sont offertes. Le rapport se clôt avec les explications entourant l'élaboration, l'expérimentation et l'évaluation du modèle d'intervention, prévues au volet 4 (chapitre 5).

CHAPITRE 2

INVENTAIRE DES MESURES D'AIDE AUX ESC

(VOLET 2 DE LA RECHERCHE)

2.1 MÉTHODOLOGIE

Le deuxième volet de la recherche avait pour objectif de produire une typologie des mesures d'aide déployées par les cégeps.

Pour brosser le tableau des mesures d'aide proposées aux ESC, deux procédures ont été adoptées : une analyse des règlements sur la réussite de l'ensemble des collèges, ainsi que des entrevues auprès des responsables de ces mesures dans les cégeps participants.

2.1.1 Inventaire des règlements sur la réussite des collèges

Puisque tout ce qui entoure les contrats de réussite varie d'un collège à l'autre, il convenait de commencer par un inventaire de leur règlement sur la réussite. Ainsi, certains renseignements sur les différentes pratiques entourant les contrats de réussite ont pu être précisés.

L'inventaire des règlements sur la réussite des collèges a été fait à partir des règlements disponibles en ligne, que ce soit sur les sites Internet des cégeps ou encore sur le site du Centre de documentation collégiale[27]. Ainsi, 53 règlements ont été analysés; parmi ceux-ci, 52 provenaient de cégeps ou de composantes de centres régionaux publics. Un seul règlement était celui d'un cégep privé. Par ailleurs, les centres d'études collégiales partageant le même règlement que les cégeps auxquels ils sont rattachés, ils n'ont pas été traités séparément. Par la suite, les informations suivantes ont été cherchées dans chacun des règlements :

- Ce qui concerne la première occurrence des contrats pour échecs multiples :
  - conditions liées aux cours ou aux unités,
  - unités de mesure en nombre ou en pourcentage,
  - catégorie d'étudiantes et d'étudiants ciblés,
  - conditions du contrat,
  - conséquences en cas de non-respect,
  - effets sur la réadmission;
- Ce qui concerne la deuxième occurrence pour échecs multiples :
  - présence ou non,
  - conséquences en cas de non-respect,
  - effets sur la réadmission,
- Ce qui concerne les échecs répétés à un même cours :
  - nombre de répétitions,
  - conditions du contrat,
  - conséquences en cas de non-respect,
  - effets sur la réadmission;

[27] Centre de documentation collégiale, « EDUQ.info », www.eduq.info

- Ce qui concerne les autres éléments associés au contrat, comme la constitution de comités ou les droits de recours.

L'analyse a permis de faire ressortir les points de convergence et de divergence entre les différents règlements. Cependant, force est de constater que certains règlements datent de quelques années déjà (2001, 2003, etc.); néanmoins, des souhaits de mise à jour ont été évoqués par certaines personnes rencontrées en entrevue. D'autres règlements ont pu être modifiés ou sont en cours de modification, mais sans que la version la plus récente ait été rendue disponible dans les ressources consultées. Certaines pratiques non écrites ont également pu évoluer au fil des années, ce qui n'a pas toujours mené à des mises à jour officielles.

2.1.2 Entrevues avec les responsables des mesures d'aide

Deux chercheuses de l'équipe ont également réalisé des entrevues semi-dirigées auprès des responsables des contrats de réussite dans les cégeps participants : ce type d'entrevue a été privilégié afin de pouvoir recueillir la perception des intervenants et intervenantes. Le schéma d'entrevue[28] comportait trois dimensions : les dispositions institutionnelles des contrats de réussite, les dispositions organisationnelles des mesures de soutien, ainsi que la perception de l'efficacité organisationnelle des mesures de soutien mises en place. Ce schéma d'entrevue a été validé par un consultant externe, monsieur Pierre Paillé, professeur retraité de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Des prétests ont également été menés dans deux cégeps pour valider les outils de collecte.

Plus spécifiquement, en relation avec l'objectif 2.1, qui est de produire un inventaire des mesures d'aide destinées aux ESC, les questions posées aux responsables ont visé, d'abord, à circonscrire les conditions qui mènent à la signature d'un contrat, les types de contrats et la façon dont l'ESC est informé de ses obligations. Puis, les conditions des divers types de contrats ont été explorées (première dimension du questionnaire d'entrevue).

Des questions concernant la vérification du respect des conditions inscrites au contrat, par exemple la présence en classe, la participation à des ateliers ou la fréquentation de centres d'aide (hormis la réussite des cours), ont été posées. Les mesures de soutien elles-mêmes ont également fait l'objet de plusieurs questions (deuxième dimension du questionnaire d'entrevue).

Afin d'évaluer les mesures d'aide et de répondre à l'objectif 2.2, des questions ont été adressées aux responsables des contrats de réussite par rapport à l'efficacité des mesures d'aide mises en œuvre dans les cégeps. Ces questions visaient à faire le portrait de ce qui entoure la qualité de la coordination, la cohérence des interventions, ainsi que les ressources et moyens prévus (troisième dimension du questionnaire d'entrevue). Quant aux retombées de ces mesures d'aide, elles ont été évaluées, lors de l'entrevue, par des questions sur la perception de l'intervenant ou de l'intervenante quant à leur efficacité.

Toutes les questions, sauf une, visaient à mieux comprendre les pratiques institutionnelles mises en œuvre avant la pandémie de COVID-19, pour que les changements en lien avec les mesures sanitaires ne teintent pas l'analyse.

[28] C'est le modèle du Carrefour de la réussite au collégial (2005) qui a été utilisé pour déterminer les dimensions et les indicateurs du schéma d'entrevue, en fonction des conditions d'efficacité déterminées par le Carrefour. Pour la présente recherche, seules les conditions pouvant faire l'objet de questions d'entrevue adressées aux responsables des mesures d'aide ont été sélectionnées. Le schéma d'entrevue de ces rencontres peut être consulté dans l'annexe A.

Au total, 26 entrevues ont été menées[29]. Dans le contexte pandémique, elles se sont déroulées en ligne, sur Microsoft Teams, au cours des sessions d'hiver 2021, d'automne 2021 et d'hiver 2022. Les entrevues ont été enregistrées à l'audio seulement. Chaque intervenant ou intervenante participant à une entrevue s'est vu attribuer un code, afin de protéger son identité. Par la suite, des verbatims ont été produits et ajoutés à l'outil QDA Miner, ce qui a permis de les traiter à l'aide de codes et de variables préalablement établis. L'analyse s'est faite autant de façon inductive, en cherchant les caractéristiques communes, que de façon déductive, en analysant les données selon des schémas prédéterminés.

Ces entrevues ont eu une durée allant de 45 minutes à 1 heure 45 minutes. Les personnes interrogées n'étaient pas toujours porteuses du dossier des contrats de réussite, mais avaient été nommées par leur collège parce qu'elles étaient considérées comme étant les mieux placées pour répondre à nos questions. À cause du roulement de personnel qu'ont pu vivre certains collèges, certaines de ces personnes étaient nouvellement en poste ou nouvellement porteuses du dossier des contrats de réussite. La majorité des personnes interviewées était des aides pédagogiques individuelles ou individuels (API), mais quelques conseillères pédagogiques (CP) attitrées à ce dossier ont également participé, en plus d'une registraire, d'un analyste et d'une enseignante. Certaines entrevues étaient faites avec deux personnes participantes (une API, qui répondait aux principales questions, et une CP, qui complétait l'information, au besoin). Lors de certaines entrevues, il n'a pas été possible d'obtenir l'ensemble des réponses aux questions posées, tout simplement parce que la personne ne possédait pas l'information. De plus, il n'a pas toujours été possible d'obtenir de copies des contrats de réussite, ce qui aurait également pu aider à compléter certains renseignements tirés des règlements de la réussite des collèges.

2.2 SYNTHÈSE DES RÈGLEMENTS SUR LA RÉUSSITE

Comme mentionné précédemment, depuis 2000, les cégeps doivent obligatoirement se doter d'un règlement sur la réussite. Rappelons que le règlement de 2001, qui a institué les contrats de réussite, stipule l'obligation de signer un contrat pour les étudiants et étudiantes ayant échoué à 50 % ou plus de leurs cours. Les cégeps évaluent ce pourcentage, en majorité, selon le nombre de cours, mais quelques-uns le font en fonction du nombre d'unités rattachées aux cours. Ce dernier mode de calcul fait en sorte qu'un étudiant ou une étudiante peut réussir la moitié de ses cours, mais quand même échouer à plus de 50 % des unités des cours auxquels il est inscrit, certains cours valant plus d'unités que d'autres. L'inverse est également possible, car un contrat de réussite peut aussi être évité en calculant en unités. Ces deux façons de faire entraînent donc une disparité dans les pratiques et font en sorte que l'ESC n'est pas le même d'un collège à l'autre. En outre, quelques cégeps imposent un contrat aux étudiants et étudiantes ayant échoué à un certain nombre de cours, souvent deux ou trois, lors de plusieurs sessions, consécutives ou non, ce que ne prévoit pas le règlement de 2001. Celui-ci indique toutefois qu'un cégep doit offrir un soutien, sans prescrire la signature d'un contrat, aux étudiants et étudiantes ayant eu des échecs répétés dans un même cours; la plupart des cégeps interprètent tout de même cette clause comme une obligation de signer un contrat, au deuxième ou au troisième, parfois même au quatrième échec, du même cours.

[29] Le nombre de cégeps participants s'élève à 28, mais il n'était pas nécessaire de rencontrer les responsables des mesures d'aide des cégeps d'attache des deux chercheuses concernées.

Autre divergence entre les cégeps, outre les distinctions dans le vocabulaire utilisé pour définir les situations de contrat : le degré de sévérité avec lequel est appliqué le règlement. En ce qui concerne les contrats pour des échecs répétés à un même cours, les conséquences diffèrent selon qu'il s'agisse d'un cours de la formation générale, d'un cours de la formation spécifique ou d'un stage. Certains règlements visent également certains cours spécifiques, comme le cours de renforcement en français écrit, ou certains programmes (le plus souvent, les programmes de techniques humaines, de *Musique* ou de *Soins infirmiers*). Le nombre de fois où l'étudiante ou l'étudiant a été sous contrat préalablement a aussi une incidence sur les sanctions possibles. Les sanctions en cas d'échec additionnel au même cours ou au même stage varient selon les collèges et vont de l'expulsion du collège pour une session au changement forcé de programme.

Par ailleurs, dans tous les cégeps, il est possible de devoir signer une deuxième fois un contrat de réussite, mais les conditions qui y mènent peuvent diverger. Dans la majorité des collèges, un ou une ESC qui ne respecte pas son premier contrat se retrouvera de nouveau sous contrat de réussite à la session suivante. Cependant, la durée des obligations peut varier selon le cégep. Par exemple, l'ESC qui réussit son contrat sera assujetti aux mêmes règles qu'à son premier contrat s'il est de nouveau en situation d'échecs multiples dans les sessions subséquentes. Dans d'autres collèges, l'obligation de réussir les cours du premier contrat a une durée variant de deux à cinq ans, peu importe dans quel programme ou dans quel collège la situation est arrivée. Advenant un deuxième contrat, l'ESC aura plutôt les sanctions attribuées aux étudiants et étudiantes étant en deuxième occurrence de contrat. Les conséquences de la deuxième occurrence sont plus sévères et sont partout les mêmes : l'expulsion du cégep pour une session. En cas de non-respect des conditions inscrites à ce deuxième contrat, les conséquences seront alors l'expulsion pour une session, un an, trois ans, ou même le renvoi définitif du cégep, selon les collèges. Dans tous les règlements, il y a toutefois la possibilité, pour l'ESC, de faire appel de la sanction rendue pour divers motifs ou situations exceptionnelles.

Autre constat d'intérêt pour la présente recherche : les conditions du contrat et les mesures d'aide auxquelles sont assujettis les ESC sont rarement décrites dans les règlements sur la réussite. Cependant, pour les quelques documents fournissant des précisions, une grande disparité quant aux obligations prescrites, allant d'une seule rencontre avec l'API à la fréquentation obligatoire d'un centre d'aide ou un suivi personnalisé, est notée.

Cette analyse démontre donc qu'il importe d'enquêter pour dresser un inventaire des conditions d'application du règlement régissant les contrats de réussite et les mesures mises en œuvre dans les cégeps pour accompagner les ESC.

Comme la signature du contrat est normalement prévue pour les échecs multiples lors d'un même trimestre selon le règlement de 2001, et parce que c'est le type de contrat décrit dans tous les règlements de la réussite consultés (appelé « contrat pour échecs multiples » ou « première occurrence », dans la majorité des collèges), c'est sur celui-ci que portera l'analyse plus détaillée des entrevues faites auprès des responsables des contrats de réussite des collèges participants.

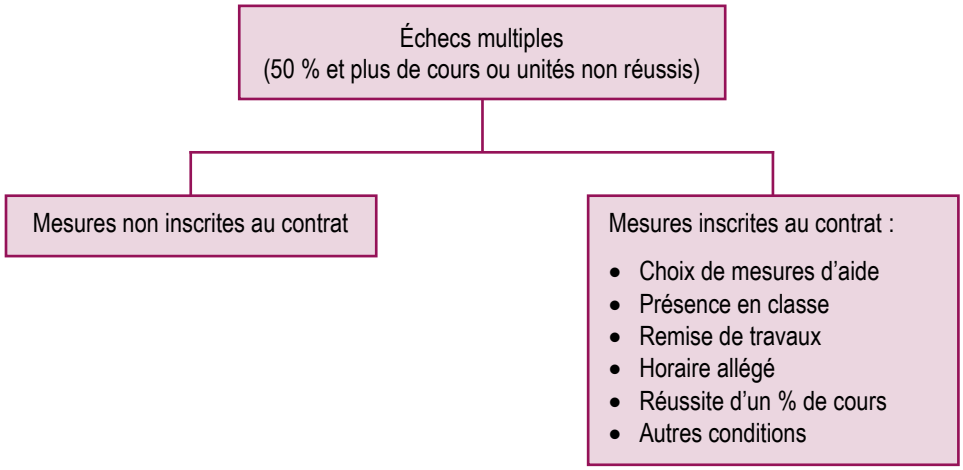
2.3 ANALYSE DES ENTREVUES AUPRÈS DES RESPONSABLES DES CONTRATS DE RÉUSSITE DANS LES COLLÈGES

2.3.1 Les situations menant au contrat de réussite

Il a déjà été mentionné que plusieurs situations peuvent mener à la signature d'un contrat de réussite; le type de contrat le plus fréquent est celui lié aux échecs multiples à l'intérieur d'une même session.

Même si ce contrat de réussite est le même d'un collège à l'autre, la séquence qui implique la signature des contrats, la présence ou non d'un outil d'évaluation, les conditions à respecter pour réussir le contrat, les interventions à la suite de la signature du contrat ainsi que les sanctions en cas de non-respect du contrat diffèrent grandement.

Figure 3. Raisons administratives de signature d'un premier contrat pour échecs multiples lors d'un même trimestre

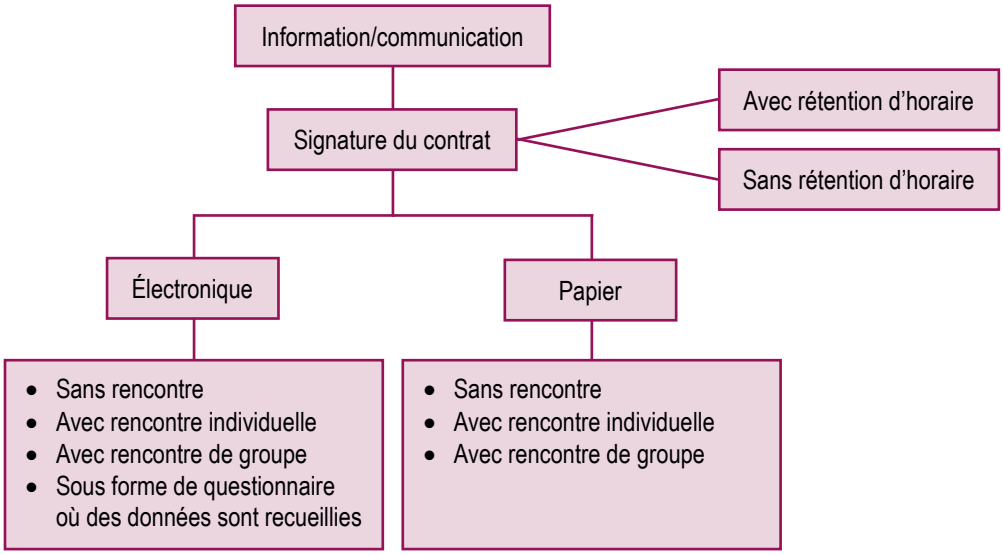


2.3.2 La signature du contrat

En effet, dès que le contrat de réussite est imposé, l'étudiant ou l'étudiante doit le signer. Déjà, des disparités apparaissent : contrat électronique ou papier, rétention ou non de l'horaire jusqu'à la signature, rencontre obligatoire (individuelle ou de groupe) avant la signature ou après la signature, ou encore, pas de rencontre…

Le scénario le plus souvent rencontré, dans les collèges participant à l'analyse, est l'imposition d'un contrat de réussite électronique (24 collèges) avec une rétention de l'horaire (23 collèges). L'étudiante ou l'étudiant est également invité à rencontrer de façon individuelle, avant ou après la signature, un ou une API (18 collèges). En ce qui concerne les dix collèges qui n'imposent pas de rencontres individuelles, six d'entre eux organisent une rencontre de groupe et les dix offrent tout de même la possibilité de rencontrer un ou une API aux ESC qui en feraient la demande.

Figure 4. Éléments les plus fréquents entourant la signature du contrat



Dans les cégeps dont la population étudiante est de 3 000 étudiants et étudiantes et plus, la signature du contrat est faite, le plus souvent, avant la rencontre avec l'API. C'est possiblement le nombre total de contrats dans ces cégeps qui exige cette disposition, puisque c'est l'inverse qui se produit dans les collèges qui comportent une moins grande population étudiante : quatre collèges de 3 000 étudiants et moins rencontrent d'abord l'ESC pour ensuite lui faire signer le contrat, contre seulement deux collèges qui le lui font signer avant.

Malgré ces divergences, obtenir la signature des ESC semble être une préoccupation dans tous les collèges. Toutes les personnes interviewées mentionnent leurs démarches pour obtenir cette signature, qui est censée témoigner de l'engagement de l'ESC à respecter les conditions inscrites à son contrat.

La signature du contrat électronique, mise en place dans la majorité des collèges depuis quelques années, est simple à programmer et libère les intervenants et intervenantes de cette tâche. De plus, une rétention d'horaire peut être faite en parallèle, afin d'obliger l'ESC à signer s'il veut récupérer son horaire. La rétention d'horaire évite ainsi de devoir faire plusieurs relances, ce qui est avantageux dans la période de pointe de la rentrée, quand tous les contrats doivent être signés en un court laps de temps. Cela permet même, dans certains collèges, de libérer des ressources qui étaient autrefois occupées par la signature des contrats, en abolissant les rencontres pour signature :

> *« Il n'y a pas de rencontre avec l'API […] pour les étudiants qui ont un premier contrat à respecter, car il y en a trop […]. Ils reçoivent une lettre et signent un contrat virtuel. »*
>
> – Marie-Louise

Lorsqu'elle est faite en personne, cette opération demande de mobiliser beaucoup de ressources professionnelles, mais aussi de traiter avec des étudiantes ou des étudiants qui peuvent être mécontents, absents, etc., ce qui peut expliquer qu'elle soit de moins en moins en vigueur. Cependant, des responsables des contrats de réussite mentionnent apprécier le côté plus « humain » de la signature, lorsqu'elle est faite en personne :

« Pour certains étudiants, j'avais déjà vu que ça pouvait faire une différence, donc, tu sais, moi, si je peux en réchapper trois, quatre, cinq, six, sept dans une session, c'est déjà ça, tu sais. Ça fait que, pour moi, elle [la rencontre] est importante […]. »

– Joël

2.3.3 Les rencontres individuelles avec un ou une API

Plusieurs collèges optent pour une rencontre individuelle avec un ou une API avant ou après la signature du contrat, qui se fait avant la date limite d'abandon des cours. Selon les règlements sur la réussite de différents collèges, cette rencontre permet, entre autres, de revoir la charge de cours de l'ESC et de faire un rappel des engagements. Certaines conditions du contrat peuvent également être discutées séance tenante, puisque ce ne sont pas tous les collèges qui imposent l'obligation de prendre part à des mesures d'aide. Peu importe que les conditions (outre la réussite des cours) soient imposées ou non, une liste de mesures d'aide du collège est fournie, que ce soit en annexe du contrat ou encore sur un document distinct. La rencontre a donc une valeur ajoutée que la signature électronique seule n'a pas.

De plus, 13 personnes interviewées provenant de collèges qui organisent une telle rencontre ont mentionné prendre un moment pour faire une identification de la cause des échecs de l'ESC. Ainsi, la liste des mesures d'aide recommandées peut être personnalisée (directement en annexe du contrat avec des cases à cocher, ou séparément du contrat). Divers outils sont utilisés pour aider l'API à gagner du temps dans cette démarche (voir section 2.3.5).

Seulement deux des personnes interviewées, parmi celles qui rencontrent individuellement les ESC, ont mentionné porter également un regard sur la charge de travail. Ce nombre ne correspond pas à ce qui est indiqué dans les règlements sur la réussite. Pourtant, le fait de diminuer le nombre de cours de l'ESC, que ce soit imposé ou non par le règlement, peut être considéré comme une mesure d'aide, mais les autres personnes interrogées ne l'ont pas mentionné dans l'entrevue.

Un élément qui a été souvent mentionné quant à la rencontre avec les ESC est sa durée. Les API font allusion à la période de pointe dans laquelle ils se trouvent lors de la rentrée, ce qui limite grandement le temps qu'ils peuvent consacrer à ces rencontres individuelles :

« Souvent, avant d'arriver à mon bureau, [les ESC] ont attendu deux heures dans le corridor. Puis là, il faut qu'ils signent un petit contrat, puis là, j'en ai pour encore deux heures d'attente dans [la] file d'attente, là. Je te jure, on prend six minutes et quart avec eux autres. […] C'est de l'usine à saucisses, là, ça roule. »

– Isabelle

D'autres mettent en doute l'efficacité de cette rencontre :

« Cela fait qu'on a été capables de les attraper, mais, je dirais, la participation, ça n'a aucun impact, là. S'ils vont venir, ils vont venir. Ce n'est pas une signature de contrat qui va faire une différence. »

– Vicky

2.3.4 Les rencontres de groupe

Quelques collèges (6 sur 28) optent plutôt pour une rencontre de groupe, qu'elle soit faite avec un ou une API ou avec d'autres personnes du collège (intervenant ou intervenante, registraire, etc.). Ainsi, un rappel du règlement peut être fait à grande échelle, en plus d'une présentation des services d'aide disponibles. Les collèges qui optent pour la rencontre de groupe avec d'autres personnes que des API sont tous des collèges dont la population étudiante est de 3 000 étudiants et étudiantes et plus. Encore une fois, nous pouvons estimer que c'est le nombre d'ESC qui exige cette disposition :

> *« Donc il n'y a rien de particulier pour ceux qui étaient sous contrat [outre la rencontre de groupe]. Ils sont tellement nombreux. S'ils étaient douze, ce ne serait pas la même chose. »*
>
> – Patricia

2.3.5 Les outils d'autoévaluation

La signature, surtout lorsqu'elle est faite de façon électronique, peut être accompagnée d'un outil d'autoévaluation ou d'une autre forme de questionnaire. Tous les collèges qui en utilisent (14 sur 28) semblent avoir développé des outils qui se situent dans l'une ou l'autre de ces trois grandes catégories :

- Fiche de réflexion pour préparer la rencontre avec l'API;
- Questionnaire pour déterminer les besoins de l'ESC et le diriger vers les mesures d'aide;
- Questionnaire d'autoévaluation complet pour évaluer l'ensemble des conditions de réussite.

Dans tous les cas, l'outil permet à l'ESC de mentionner ce qui a pu être, selon lui, la cause de ses échecs et les mesures qu'il compte utiliser pour réussir sa session. La plupart du temps, ces informations sont validées par l'API et permettent de diriger l'ESC vers le bon service. Au besoin, d'autres interventions spécifiques peuvent être faites si les informations sont absentes, inacceptables ou inquiétantes (par exemple, une mesure disciplinaire si le contrat contient des propos inadéquats ou encore une intervention spécialisée si l'ESC exprime de la détresse).

Bien qu'elles n'utilisent pas d'outil d'autoévaluation, huit personnes interrogées ont tout de même mentionné qu'elles posaient quelques questions lors de la rencontre individuelle avec l'ESC, ce qui peut permettre d'atteindre des buts similaires. D'ailleurs, les responsables du dossier des contrats de réussite ont été questionnés sur leurs hypothèses concernant les causes possibles des échecs des ESC. La cause la plus fréquemment mentionnée est l'orientation scolaire et professionnelle, pour 17 des personnes interrogées. Celles-ci soulignent les enjeux de motivation et d'autodiscipline que rencontrent les ESC qui n'ont pas encore déterminé leur projet d'études. Des responsables ont d'ailleurs soulevé le fait que, dans certains cas, les études postsecondaires au collégial ne convenaient tout simplement pas à l'étudiant ou à l'étudiante, qui prenait alors une pause d'études en allant sur le marché du travail pour réfléchir et se réorienter. D'autres causes abordées par plus de la moitié des personnes interviewées sont liées aux motifs psychosociaux (14 personnes) et aux difficultés, diagnostiquées ou non, en lien avec l'apprentissage (15 personnes). Treize responsables ont également mentionné le trop grand nombre d'heures d'emploi rémunéré comme étant un enjeu à la réussite scolaire, à savoir notamment que des ESC éprouvent de la difficulté à concilier les études et le travail, bien que ce dernier soit souvent nécessaire pour financer la poursuite de leurs études. Finalement, d'autres causes

pressenties des échecs ont été mentionnées : le manque d'engagement (14 personnes), la transition entre le secondaire et le collégial (7 personnes) et le métier d'étudiant ou d'étudiante en général (7 personnes).

2.3.6 Les conditions à respecter pour la réussite du contrat

Une fois le contrat signé, les actions qui suivent varient selon les collèges. Dans tous les cas, les ESC doivent être informés des conditions qu'ils auront à respecter pendant la session pour que leur contrat soit considéré comme réussi. Cela est principalement fait lors d'une rencontre, mais de façon générale, les conditions sont également indiquées dans le contrat de réussite ou dans le plan d'action joint à ce dernier. Les conditions peuvent également avoir été personnalisées en fonction d'une rencontre et des outils d'autodiagnostic utilisés, comme mentionné précédemment.

Pour les collèges où une telle rencontre n'est pas offerte, les conditions sont diffusées dans une communication électronique (le plus souvent, sous forme de lettre). L'ESC doit alors confirmer qu'il a lu le document, ce qui fait office de « signature » électronique. Parfois, l'ESC peut choisir les conditions de réussite de son contrat (outre la réussite des cours) parmi une liste prédéterminée, ce qui est considéré par le collège comme un engagement à y adhérer (près de la moitié des collèges offre ainsi une possibilité de choisir les mesures ou les conditions sans accompagnement; de plus, ce sont tous des cégeps de 3 000 étudiants et étudiantes et plus).

Voici les principales conditions nommées par les personnes rencontrées. La condition « réussite d'un certain nombre de cours ou d'unités » est obligatoire et se trouve dans tous les contrats; le pourcentage de cours ou d'unités à réussir varie, quant à lui, en fonction du collège et du nombre de récurrences du contrat (première occurrence, deuxième occurrence, etc.). La majorité des collèges impose une réussite d'au moins 50 % des cours ou des unités à la première occurrence, quoique certains demandent 75 %, 80 % ou même, dans un cas, 100 % de réussite des cours ou des unités du trimestre pendant lequel le contrat s'applique. Il est à noter que les conditions sont les mêmes, peu importe le trimestre concerné par le contrat (c'est-à-dire qu'un ou une ESC, à son deuxième trimestre, n'aurait pas de conditions différentes à son contrat que si celui-ci lui avait été imposé à son quatrième trimestre). De plus, l'horaire de l'ESC peut être allégé : le statut « temps partiel » est alors privilégié pour augmenter les chances de réussite des cours, que ce soit fait d'emblée, en conformité avec le règlement sur la réussite du collège, ou à la suite d'une rencontre avec l'API.

Les autres conditions nommées lors des entrevues sont la participation à diverses mesures d'aide (4 collèges), l'obligation de présence en classe (6 collèges), l'obligation de remise des travaux (4 collèges) et d'autres conditions, comme la consultation d'autres ressources (3 collèges).

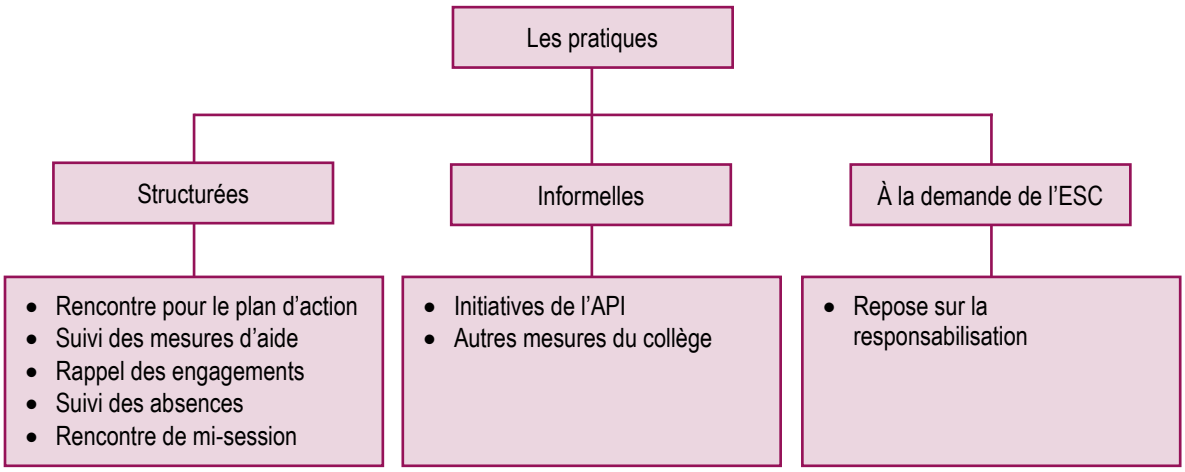
2.3.7 Les interventions à la suite de la signature du contrat

Une fois le contrat signé, les conditions et les mesures d'aide déterminées, et le trimestre commencé, l'ESC doit suivre les cours à son horaire tout en respectant les conditions inscrites à son contrat.

Il peut toutefois être contacté plus tard dans la session, à différents moments clés, pour un rappel de ses engagements. Il peut également être rencontré de nouveau par l'API. Les entrevues effectuées ont permis d'identifier trois types d'interventions faites après la signature :

- **Interventions dites « structurées ».** Dans ces collèges, une personne est nommée comme porteuse du dossier et coordonne les opérations. Des comités de suivi y sont plus présents; les entrevues ont permis de mettre en évidence une certaine concertation entre les intervenants et intervenantes. Des rencontres ont lieu pour faire un plan d'action avec l'ESC, puis un suivi des mesures d'aide, un rappel des engagements, un suivi des absences et une rencontre de mi-session sont faits.
- **Interventions dites « informelles ».** Elles reposent davantage sur des initiatives personnelles de l'API : les interventions peuvent être semblables à celles des collèges qui ont des interventions structurées, mais varient grandement selon la personne qui les fait ou même selon le programme d'études de l'ESC (les programmes les plus souvent cités pour de telles interventions sont *Sciences humaines*, *Gestion de commerces* et *Tremplin DEC*). Des contacts à divers moments peuvent être faits, par exemple lorsque l'ESC consulte l'API pour un autre motif, ou les rencontres peuvent être liées à d'autres mesures du collège (par exemple, un projet pédagogique ponctuel).
- **Aucun suivi après la signature.** Ces interventions sont faites à la demande de l'ESC, qui peut contacter son API, au besoin.

Figure 5. Les interventions après la signature



La majorité des collèges semble effectuer davantage des interventions dites informelles. En revanche, un désir de tendre vers des interventions plus structurées a été mentionné par plusieurs des personnes interviewées.

Les personnes rencontrées sont peu nombreuses à faire une vérification systématique de la participation des ESC aux mesures imposées. Environ le quart d'entre elles (huit personnes) transfère la liste des ESC aux responsables des mesures institutionnelles du collège, soit pour leur obtenir une priorité d'inscription, soit pour tenter un rappel si l'ESC ne s'est pas inscrit. Parmi les personnes interrogées, cinq vérifient le niveau de participation des ESC sous leur responsabilité. Ces cinq collèges font partie des catégories de taille de population étudiante suivantes : moins de 3 000 étudiants et étudiantes (un collège), 3 000 à 4 999 étudiants et étudiantes (deux collèges) et 5 000 étudiants et étudiantes et plus (deux collèges). La taille du collège ne semble donc pas avoir d'incidence sur la décision d'effectuer ou non de telles opérations. Certaines de ces personnes ont toutefois mentionné qu'un agent ou une agente de soutien administratif, ou un technicien ou une technicienne en administration, les épaulait dans cette démarche.

Au total, malgré des vérifications qui peuvent se produire dans certains contextes ou certaines situations exceptionnelles, 23 des 28 personnes interrogées ne font aucune vérification de la participation aux mesures.

Il est à noter que les API ont accès aux informations sur cette population étudiante facilement dans les bases de données utilisées, comme Clara, parce que les ESC ont souvent un code qui leur est associé. Ainsi, lorsqu'un ou une API rencontre des ESC dans un autre contexte, comme les corrections d'horaire, les périodes de choix de cours ou les suivis de la réussite, une attention particulière est accordée à cette population étudiante considérée à risque, même si cela n'est pas en lien avec une démarche propre aux suivis des ESC.

Malgré tout, le caractère « obligatoire » semble avoir peu d'influence sur les ESC. Les personnes interrogées ont mentionné devoir les relancer à de nombreuses reprises pour leur offrir du soutien ou des suivis après la signature du contrat. Ultimement, c'est le pourcentage de réussite des cours ou des unités seulement qui sera mesuré et toutes les autres conditions (présence aux cours, inscription à des centres d'aide, etc.) demeurent sans conséquence; alors, plusieurs API mentionnent avoir cessé les mesures de contrôle :

> *« Je ne crois pas aux mesures obligatoires. […] Je me dis : "[C'est] lui qui y va, là, ou il [n'y] va pas, puis tant pis pour toi, tu sais". […] Parce que, ce qu'on vérifie, au bout de la ligne, c'est s'il a réussi, là. »*
>
> – Pascale

2.3.8 Les sanctions en cas de non-respect du contrat

Le respect du contrat est donc basé presque exclusivement sur la réussite des cours. En cas de non-respect du premier contrat de réussite, près de la moitié des collèges répondants ont comme conséquence la suspension de l'ESC de son programme d'études, le temps d'une session (excepté un collège, dont le temps de suspension est de deux sessions). L'autre moitié a une conséquence plus sévère et expulse l'ESC du collège (ou parfois, seulement de son programme actuel), exigeant qu'une nouvelle demande d'admission dans un autre programme soit effectuée. Seulement sept des collèges n'ont pas de conséquence de suspension ou d'expulsion en cas de non-respect du premier contrat de réussite. Pour ces collèges, l'ESC qui ne remplit pas les obligations liées à la réussite des cours sera de nouveau sous contrat de réussite pour une deuxième occurrence. Si les obligations de ce deuxième contrat ne sont pas remplies, alors des sanctions peuvent être appliquées, comme la suspension du programme ou l'expulsion du cégep.

En conclusion, la séquence qui s'organise autour de l'imposition des contrats de réussite aux ESC ayant cumulé plus de 50 % d'échec aux cours ou aux unités à leur horaire lors d'un même trimestre, pour la première fois, varie d'un collège à l'autre. Toutefois, les éléments qui la composent (signature du contrat, rencontre d'un intervenant ou d'une intervenante et mesures d'aide offertes) offrent plusieurs similitudes.

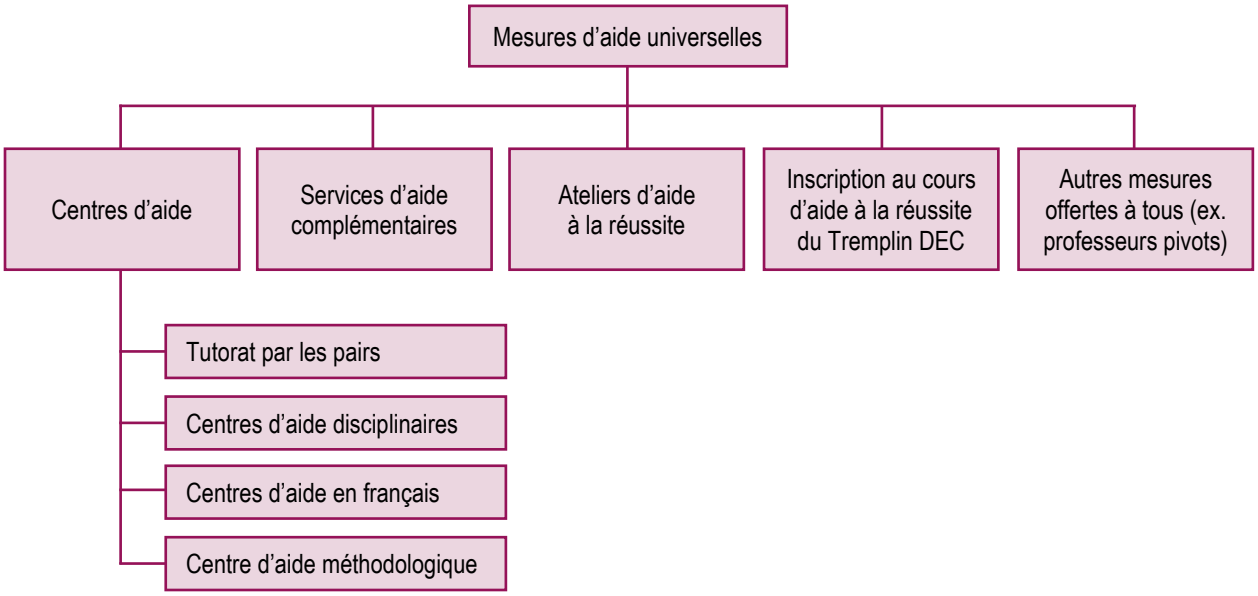
2.4 MESURES D'AIDE OFFERTES AUX ESC

2.4.1 Typologie des mesures d'aide

La lecture des règlements sur la réussite des collèges ainsi que les rencontres auprès des différents responsables des contrats de réussite mettent en évidence que peu de mesures d'aide sont exclusives aux ESC.

Plusieurs collèges font du dépistage et de la prévention en amont, notamment afin de promouvoir les services d'aide à l'ensemble de la population étudiante. Dans tous les collèges, la majorité des mesures d'aide offertes aux ESC sont celles qui sont proposées à l'ensemble de la population étudiante : centres d'aide disciplinaires, tutorat par les pairs, centre d'aide méthodologique, autres services d'aide complémentaires du collège, etc. Certains collèges vont également offrir la possibilité aux ESC de s'inscrire au cours sur les stratégies d'apprentissage offert dans le cadre du cheminement *Tremplin DEC* ou à des ateliers pédagogiques, mais cette mesure est également offerte à l'ensemble de la population étudiante qui en montre le besoin.

Figure 6. Mesures d'aide le plus souvent offertes à l'ensemble de la population étudiante

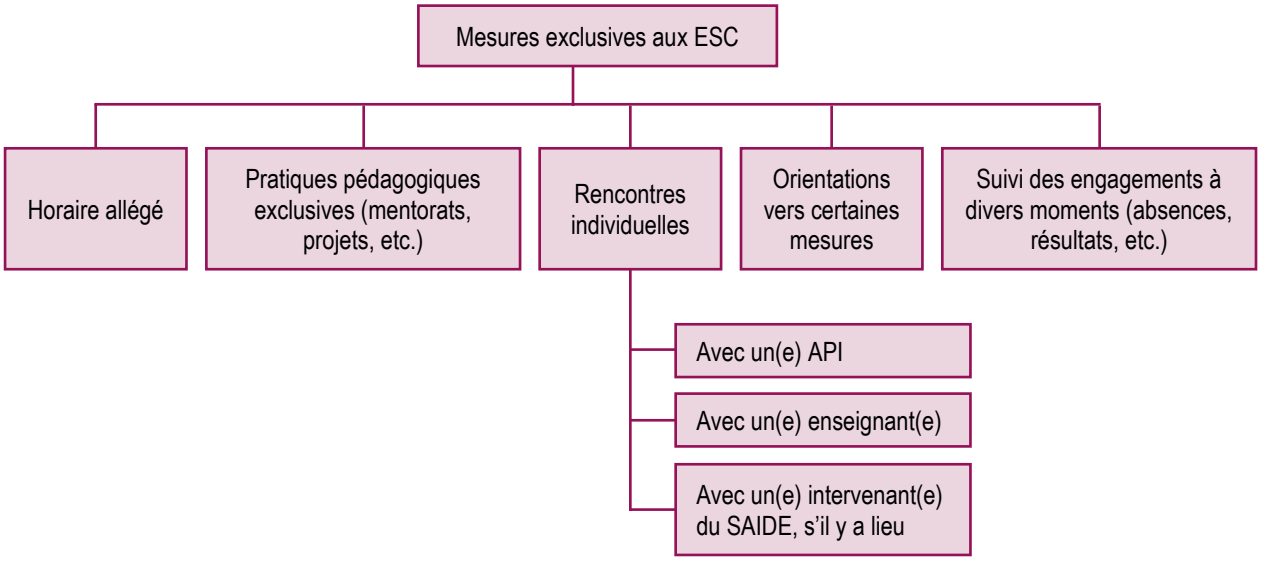


Quelques mesures d'aide sont toutefois exclusives aux ESC. Cinq catégories de mesures ont pu être observées dans les collèges participant à la recherche :

- **Rencontres individuelles** de suivi au début ou au cours de la session (que ce soit avec un ou une API, un enseignant ou une enseignante, ou avec toute autre personne intervenant dans le collège, comme le personnel de services adaptés pour les personnes en situation de handicap [SAIDE], pour les ESC qui y sont inscrits);
- **Horaire allégé**;
- **Priorité d'inscription ou orientations vers certains services d'aide du collège**, comme les centres d'aide ou les services en orientation scolaire;

- **Suivi des engagements à la mi-session** (absences, réussite des évaluations, etc.), incluant un rappel sur les services offerts à l'aide de documents détaillés contenant, entre autres, la procédure à utiliser pour pouvoir s'y inscrire;
- **Pratiques pédagogiques** exclusives aux ESC, comme le mentorat ou des projets pédagogiques (élément mentionné par deux collègues lors de la session à laquelle l'entrevue a eu lieu).

Figure 7. Mesures d'aide exclusives aux ESC



Toutefois, des obstacles peuvent se présenter en lien avec ces mesures de soutien. Par exemple, les défis qui se présentent en lien avec le transfert des listes d'ESC aux principaux services d'aide sont principalement liés à la capacité d'accueil de ces services. Par exemple, les ESC peuvent être inscrits sur des listes d'attente et les rencontres de groupe peuvent être abolies.

Dans tous les cas, il est nécessaire que la concertation entre toutes les personnes qui gravitent autour du dossier des contrats de réussite soit optimale, afin de favoriser ces opérations. Pour le moment, les entrevues réalisées montrent que ce n'est pas toujours le cas et certaines des personnes interviewées abordent le contexte difficile qui peut exister, pour toutes sortes de raisons (roulement de personnel, manque d'effectifs, etc.).

2.4.2 Les retombées des mesures d'aide, selon les intervenants et intervenantes

Les personnes ayant participé aux entrevues ont également été interrogées par rapport à leur perception des retombées des mesures d'aide sur les ESC. Selon elles, tout dépend de la capacité à identifier les causes qui ont mené aux échecs, de la nature même de ces causes, et de la mobilisation et la responsabilisation de l'ESC.

Selon les responsables, les principales conséquences positives du contrat sur les ESC sont la prise de conscience de leur situation et une meilleure connaissance des ressources et des mesures d'aide disponibles, ce qui permet d'augmenter leur mobilisation. Ils témoignent cependant que des ESC peuvent sembler indifférents par rapport à la situation, tandis que d'autres vivent des émotions négatives liées au fait d'être sous contrat.

Lorsque questionnées sur leur perception par rapport aux mesures d'aide offertes aux ESC, les personnes interrogées mentionnent trois catégories de sentiments, influencées par les différents cas d'ESC rencontrés :

- **Elles sont positives**. Ces personnes sont optimistes quand elles pensent aux ESC qui se sont engagés dans une démarche à la suite de leur contrat. Elles nomment des situations d'ESC qui se sont brillamment relevés à la suite de cette expérience, pour qui le contrat de réussite a été l'élément déclencheur pour modifier leurs habitudes et utiliser les ressources d'aide disponibles.
- **Elles sont neutres**. Ces personnes ont une opinion mitigée sur l'effet des contrats de réussite et des mesures d'aide, entre autres, parce qu'elles doutent de la responsabilisation dont peuvent faire preuve les ESC, mais aussi parce qu'elles remettent en question l'efficacité des mesures d'aide proposées dans leur collège (le moment de la rencontre, les outils utilisés, la durée de la rencontre, les listes d'attente, les mesures non exclusives aux ESC, etc.).
- **Elles sont négatives**. Ces personnes mentionnent les mêmes éléments que celles qui sont mitigées, mais ajoutent des commentaires plus négatifs, principalement en lien avec le manque de temps ou de ressources à investir dans ce dossier. Ces personnes ne croient pas à l'efficacité des actions et jugent que, pour l'instant, c'est seulement un processus administratif dans leur collège, qu'il n'y a pas de porteur ou de porteuse de dossier, ou que ce dossier n'est pas une priorité.

Les défis exposés par plusieurs des personnes interrogées sont tout de même nombreux :

- Le manque de ressources;
- Le manque de suivi dans ce dossier institutionnel;
- La période de pointe au moment où l'ESC signe son contrat de réussite;
- Le mouvement de personnel, qui est un enjeu dans la poursuite des avancées;
- Le nombre élevé de contrats dans certains collèges (jusqu'à 1 200 lors d'une même session dans un des collèges participants, la majorité des collèges ayant entre 200 et 350 ESC par trimestre);
- Le respect de la confidentialité, qui peut être un frein aux collaborations interdisciplinaires et aux échanges de renseignements concernant les ESC.

2.4.3 Les pratiques prometteuses

Parmi les 23 collèges qui ont participé au volet 1 de la présente recherche, 8 collèges se sont démarqués par rapport au taux de réussite des cours lors de la session pendant laquelle l'étudiant ou l'étudiante est sous contrat, au taux de réinscription à la session suivante et au taux de diplomation. Pour faire cette analyse comparative permettant la sélection de ces huit collèges, seuls les étudiantes et étudiants qui avaient obtenu, au secondaire, une moyenne générale de moins de 75 % ont été considérés, et ce, afin d'avoir le portrait d'un groupe de force similaire.

Ces huit collèges sont assez variés en matière de taille, allant de cégeps de 1 000 étudiants et étudiantes jusqu'à des cégeps de 5 000 étudiants et étudiantes et plus. Par ailleurs, ils se trouvent dans plusieurs régions différentes du Québec.

La majorité de ces collèges ont des pratiques structurées pour soutenir les ESC tout au long de la session; à noter qu'un collège n'a pas de pratiques particulières après la signature du contrat et que tout repose sur la responsabilisation de l'ESC à respecter ses engagements.

Les verbatims des rencontres réalisées auprès de ces collèges ainsi que l'analyse de leur règlement sur la réussite ont permis d'identifier des pratiques mises en place en lien avec le dossier des contrats de réussite :

- La majorité utilise un outil d'aide à la réflexion pour déterminer les besoins (sous forme d'outil d'autoévaluation ou de questionnaire) avant la rencontre avec l'ESC.
- La majorité tient des rencontres obligatoires pour élaborer un plan d'action (trois collèges offrent ces rencontres en individuel et deux les offrent en formule de groupe). Les ESC absents sont relancés.
- La majorité accompagne les ESC dans le choix des mesures d'aide et facilite l'inscription.
- La majorité a un regard sur le cheminement de l'ESC pour ajuster la charge de cours et l'alléger, la plupart du temps.
- La majorité fait un suivi des résultats en cours de session et prévoit les actions nécessaires. Souvent, cela s'inscrit dans un suivi de mi-session déjà prévu pour toute la population étudiante du collège :

  > *« Le suivi est plus serré pour ces étudiants dans nos opérations de suivi de la réussite. »*
  >
  > – Patrick

- La majorité met de l'avant une offre de service plus concertée. Ces collèges témoignent davantage de collaboration de l'API avec les programmes ou les autres services d'aide, dont des comités institutionnels. Ces collèges semblent avoir une bonne harmonisation de leurs mesures d'aide à la réussite et ont des comités de suivi, ce qui leur permet de porter des ajustements. D'ailleurs, des travaux sont en cours dans certains collèges pour centraliser l'offre d'aide et la rendre plus facile d'accès, peu importe le besoin.

Finalement, autre donnée intéressante qui ne faisait pas partie des questions en lien avec les ESC : tous ces collèges ont des mesures institutionnelles de suivi de la réussite et des mesures d'encadrement spécifiques, souvent en lien avec le suivi des étudiants et étudiantes de première session, qui mobilisent du personnel de différents services (CP, API, enseignants et enseignantes, autres intervenants ou intervenantes, etc.). Bref, ils font plus que de la prévention ou de la promotion des mesures d'aide, avant que l'étudiant ou l'étudiante ne se trouve sous contrat de réussite, par le biais de ces autres mesures. Ce sont des pratiques universelles pour l'ensemble de la population étudiante, mais dont bénéficient plus particulièrement les étudiants et étudiantes en difficulté, qui risquent de se trouver sous contrat.

2.5 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les données recueillies dans le cadre des entrevues avec les API permettent de porter une attention plus particulière à trois éléments : le moment, le rôle de l'API et la concertation entre les membres du personnel.

Le moment de la signature du contrat

Le premier élément est le moment où les contrats sont signés. L'API a un rôle très important dans la procédure, un rôle particulier, central même, mais ce personnel est surchargé dans les débuts de session. Pour être efficace, cette tâche est devenue très administrative. La période de pointe pourrait même avoir une influence sur l'engagement des ESC, parce que pour ne pas trop surcharger les API avec des signatures de contrat sur papier, les contrats électroniques ont été instaurés (24 des 28 cégeps interviewés ont mentionné avoir des contrats électroniques). Les contrats électroniques sont très simples à gérer pour le collège et peuvent libérer l'API de ce moment crucial, mais, pour les personnes rencontrées, il n'est pas certain que le début de la session soit le meilleur moment pour susciter l'engagement de l'ESC, surtout s'il n'y a pas de rencontre qui accompagne cette signature. L'avis des étudiantes et étudiants à ce sujet sera présenté au quatrième chapitre.

De plus, l'horaire de l'ESC peut être retenu jusqu'à la signature du contrat. Pour l'ESC, il devient alors plus important de voir son horaire que de s'appliquer à remplir un contrat. Les API mentionnent leurs inquiétudes par rapport au fait que l'ESC s'empresse de signer son contrat pour pouvoir récupérer son horaire. Est-ce que cet empressement peut vraiment le mobiliser? La prise de conscience peut se faire au moment de la signature, mais si elle ne se fait pas là, il faut que l'ESC ait l'occasion de rencontrer un intervenant ou une intervenante. De plus, souvent, l'absence de suivi tout au long de la session fait en sorte que la mobilisation s'effrite.

Quant à la séquence, les scénarios sont nombreux, que ce soit la signature en premier, suivie d'une rencontre individuelle ou de groupe, ou d'une rencontre de groupe ou individuelle, suivie de la signature du contrat. Le scénario le plus fréquent est la signature qui se fait avant ou pendant une rencontre individuelle. Quelques collèges utilisent des outils d'autoévaluation, que ce soit au moment de la signature du contrat ou au moment de la rencontre.

De plus, au sujet de l'analyse de la réussite ou non du contrat, les intervenants et intervenantes vérifient le plus souvent le respect des conditions liées à la réussite des cours, et non pas la participation aux mesures inscrites au contrat, puisque le contrat est considéré comme étant respecté lorsque les conditions de réussite des cours sont remplies, ce qui ne facilite pas nécessairement l'engagement de l'ESC.

L'apport de l'API et du collège

Le deuxième constat qui peut être fait est lié à l'apport de l'API qui rencontre les ESC. Comme mentionné, les rencontres sont très importantes. Elles sont utiles pour orienter les ESC vers d'autres intervenants ou intervenantes, pour les guider, mais sont-elles efficaces? Si la rencontre individuelle peut permettre de diriger l'ESC vers d'autres services d'aide du collège, il faut que l'orientation soit faite vers la bonne ressource, et pour y arriver, il faut que le besoin soit bien ciblé. Mais qu'en est-il lorsque les raisons qui ont mené au contrat sont circonstancielles ou que les causes des échecs sont multiples? Les causes peuvent être difficiles à mesurer, donc il n'est pas toujours facile de cibler les besoins réels des ESC (défi d'orientation scolaire avec changement de programme, défi en lien avec le métier d'étudiant, ou autre…). Quels sont réellement les besoins des ESC?

En plus de tenter d'identifier les besoins, l'API a également un rôle important à jouer lors de la rencontre. Le règlement doit être rappelé à l'ESC, mais, au-delà de la procédure administrative, une prise de conscience doit être suscitée. L'API doit également mettre l'ESC en action pour que sa mobilisation perdure, pour que le contrat ne soit pas seulement synonyme d'un stress ou au contraire, d'une indifférence. Lors des entrevues, un découragement a été senti chez plusieurs personnes concernant la mobilisation des ESC : comme mentionné, certaines se disent pessimistes par

rapport à l'effet des mesures et plusieurs rapportent des conséquences négatives du contrat ou des mesures d'aide chez les ESC.

Finalement, en ce qui concerne le suivi de l'ESC, il y a peu de mesures de contrôle et peu de mesures offertes spécifiquement aux ESC. Le plus souvent, ce sont les mêmes mesures qui sont offertes à toute la population étudiante, comme les centres d'aide, les services d'orientation, etc. Les ESC sont rencontrés au début du trimestre, mais après, il n'y a pas toujours de suivi. Les procédures semblent plus administratives.

Cela dit, du positif pouvait aussi être vu dans les entrevues : par exemple, de nombreuses mesures préventives et d'aide à la réussite sont présentes dans les collèges.

La concertation entre les membres du personnel

Le dernier élément est lié à la concertation entre les membres du personnel qui gravite autour du dossier des contrats de réussite dans les collèges. À ce sujet, il semble y avoir un défi. Par exemple, ce n'est pas toujours facile de savoir qui est la personne responsable du dossier : il y a souvent plusieurs personnes impliquées, mais il n'y en a pas toujours une qui assume le leadership. C'est toutefois un sujet d'intérêt pour les collèges : plusieurs API ont mentionné le désir de leur service ou de leur collège d'augmenter la concertation, de l'encadrer et de mieux la définir.

L'harmonisation des pratiques entre les intervenants et intervenantes semble aussi être un défi. Elle n'est pas clairement balisée : elle semble relever souvent d'initiatives personnelles. Une ou un ESC dans un même collège peut être suivi différemment selon son programme, selon son API ou selon le fait qu'il soit inscrit ou non aux services adaptés.

Pour conclure, l'inventaire des règlements sur la réussite ainsi que les entrevues réalisées auprès des responsables des contrats de réussite dans les collèges mettent en évidence la disparité des règlements de la réussite du réseau, qui passe non seulement par le vocabulaire utilisé (cours, unités, occurrence, etc.), mais également par les sanctions et les mesures d'aide disponibles. Bref, pour savoir ce qu'« être sous contrat » signifie, pour un étudiant ou une étudiante, il faut se référer au règlement de la réussite en vigueur dans son collège, ce qui ne facilite pas les échanges et le partage d'information dans le réseau.

CHAPITRE 3

PORTRAIT SOCIODÉMOGRAPHIQUE ET PARCOURS SCOLAIRE DES ESC

(VOLET 1 DE LA RECHERCHE)

3.1 MÉTHODOLOGIE

Le premier volet de la recherche se consacre à brosser le portrait des ESC quant à leurs caractéristiques et leur parcours, afin d'atteindre le premier objectif, soit « documenter la réalité des ESC ».

3.1.1 Les sources de données utilisées

Pour réaliser ces analyses, trois sources de données distinctes sont utilisées. Dans un premier temps, les collèges participants identifient les étudiantes et les étudiants sous contrat pour les cohortes visées par le projet. Ces informations sont combinées aux données sur les parcours scolaires présentes dans le système de Dépistage des étudiants faibles aux fins d'intervention (DÉFI). Enfin, le premier questionnaire du Sondage sur la population étudiante des cégeps (SPEC 1) permet de connaître les caractéristiques des étudiantes et des étudiants au moment d'entreprendre leurs études collégiales. Ces trois sources de données seront décrites plus précisément ci-dessous.

Les contrats de réussite sont gérés localement par les cégeps eux-mêmes qui n'ont aucune obligation de transmettre au ministère de l'Enseignement supérieur quelque information que ce soit en lien avec ceux-ci. Il n'y a donc pas d'uniformité dans les types de contrats qui sont signés ni dans la façon de recueillir et de conserver cette information. Bien que certains modules de gestion existent dans les systèmes pédagogiques utilisés par les collèges (CLARA, COBA), leur utilisation est très variable, certains collèges procédant encore avec des listes papier jusqu'à très récemment. Ce manque d'uniformité entraîne des conséquences que nous évoquerons dans la section sur la collecte des données.

Le système DÉFI est, quant à lui, géré par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) au bénéfice de l'ensemble des cégeps publics du Québec et de cinq collèges privés (SRAM, 2018, p. 47-48). Ces données sur les parcours scolaires des collégiens et collégiennes sont extraites par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) du système Charlemagne (qui est lui-même alimenté directement par les collèges), puis transmises au SRAM qui en assure la gestion. Ce système permet d'interroger un vaste entrepôt de données portant sur les cohortes d'automne et d'hiver des dix années précédentes. L'utilisation des données permet d'identifier certaines informations du parcours antérieur de l'étudiante ou de l'étudiant (conditions d'admission, moyenne générale ou en français, cours de mathématiques réussis, etc.), d'analyser la session du contrat et les sessions suivantes (nombre de cours suivis, nombre de cours réussis, réinscription à chaque session, etc.) et de qualifier le parcours scolaire de l'étudiante ou de l'étudiant jusqu'à l'obtention ou non d'une sanction des études.

Enfin, le SPEC, géré par la Fédération des cégeps, est un sondage autoadministré auprès des étudiantes et étudiants de première année de plus de 40 cégeps publics. Seul le SPEC 1, rempli annuellement par environ 35 % de la population étudiante au début de son parcours scolaire, sera utile ici pour documenter diverses dimensions et informations non colligées par les cégeps, comme le niveau de scolarité des parents, la langue parlée à la maison, la motivation, les aspirations scolaires, les besoins financiers, etc. À la fin du questionnaire, la répondante ou le répondant est invité à fournir un consentement pour que ses réponses au sondage « soient utilisées à des fins de soutien à la réussite et de recherche » et seuls les questionnaires de ceux y ayant consenti seront analysés. Pour le présent projet, l'utilisation des données du SPEC est privilégiée à une collecte de données originales, en raison des difficultés de recrutement, puisque plusieurs ESC ne viennent pas signer leur contrat, et de la faible participation des personnes

étudiantes fragilisées, qui sont moins enclines à prendre part à de telles recherches, comme l'a démontré l'étude PAREA sur les étudiantes et étudiants admis conditionnellement (M. Gaudreault et coll., 2019) qui a été réalisée à l'initiative de deux des chercheurs impliqués dans le présent projet. En outre, le SPEC donne accès aux cohortes antérieures, ce qui augmente le nombre de dossiers pour les analyses et permet de comparer les caractéristiques des ESC, avec celles des étudiantes et étudiants qui n'ont pas signé de contrat.

3.1.2 La collecte des données

Pour la présente recherche, trois cohortes d'automne sont visées, soit celles de 2014 à 2016, ce qui permet d'élaborer un portrait fiable de leur cheminement scolaire, jusqu'à l'achèvement – ou l'abandon – de leur parcours collégial. En outre, le choix de ces années repose sur la nécessité d'utiliser des cohortes plus anciennes afin de pouvoir suivre le parcours scolaire subséquent de ces étudiantes et étudiants durant une période suffisamment longue.

Dans un premier temps, 26 des 28 cégeps participant à la recherche ont fourni la liste des codes permanents cryptés des étudiantes et des étudiants sous contrat, en précisant pour chacun la nature du contrat, à partir de la session d'hiver 2015 jusqu'à celle d'automne 2019. Nous y avons retenu uniquement les informations concernant les personnes étudiantes appartenant aux trois cohortes visées par le projet. Pour y parvenir, une étude pilote, réalisée auprès des cégeps André-Laurendeau et de Jonquière, a permis de préciser les variables à extraire du système DÉFI et du SPEC et d'établir une procédure d'extraction pour les collèges. En effet, des discussions préliminaires avec différents cégeps ont établi que l'identification des ESC dans les systèmes informatiques diffère d'un cégep à l'autre et que les conditions menant à un contrat sont, elles aussi, variables. Il apparaissait donc essentiel d'établir une procédure pouvant s'adapter aux particularités de chacun pour assurer la qualité des données extraites. Cette procédure a par la suite été testée auprès des cinq cégeps de provenance des chercheuses et des chercheurs du projet. Des disparités importantes ont été observées quant aux informations dont disposent les cégeps et certaines variables demandées – notamment sur la signature ou non et la réussite ou non du contrat – ont été retirées, puisque ces informations n'étaient pas colligées par tous les cégeps ou encore que leur format était rarement comparable, certains devant même faire la saisie manuelle de formulaires papier. Un procédurier ajusté a par la suite été acheminé aux autres cégeps participants. Lors de l'analyse des données, nous avons choisi de retirer les données de trois cégeps pour des considérations méthodologiques[30]. De plus, dans certains cégeps, des allers-retours auprès des personnes ayant produit l'information ont été nécessaires pour corriger des incongruités et des décalages ou pour mieux définir la nature des contrats. Les présentes analyses reposent donc sur les données transmises par 23 cégeps participants.

Soulignons que le projet a fait l'objet d'une demande à la Commission d'accès à l'information (CAI) en septembre 2020 afin de permettre la collecte, étant donné la nature des renseignements requis pour les analyses. L'équipe de recherche a donc dû justifier l'ensemble des variables requises, expliciter les mesures de sécurité et les processus mis en place pour la protection des données, expliquer la nature du consentement présent dans le SPEC et l'impossibilité d'obtenir le consentement des participantes et participants pour l'ensemble du projet, etc. C'est pour répondre à des exigences de la CAI que les codes permanents des étudiantes et des étudiants ont été cryptés[31] par chaque détenteur de données,

[30] Au moment du traitement et des analyses, les données de trois cégeps ont dû être retirées parce que leur définition du contrat différait de celle retenue pour les besoins du projet ou en raison d'incohérences inexplicables ayant été observées entre les données transmises par le cégep et celles du système DÉFI du SRAM.

[31] La procédure de cryptage des codes permanents, pour pouvoir effectuer l'appariement des bases de données (des cégeps participants, du SRAM et de la Fédération des cégeps), rend impossible de reconnaître l'identité des étudiantes et étudiants. L'outil de cryptage, fourni aux cégeps participants, est le Sha256, qui a été intégré dans un utilitaire par le Cégep de Jonquière pour en automatiser l'utilisation.

afin que les données puissent être appariées entre elles et nous être transmises sans que le code permanent de l'étudiante ou de l'étudiant soit requis.

Par la suite, la Fédération des cégeps a fourni certaines variables du SPEC 1 que l'équipe de recherche avait préalablement identifiées, concernant les ESC des cohortes de 2015 et de 2016[32] ayant autorisé l'utilisation de leurs données à des fins de recherche (n = 2 272). Les questionnaires remplis par les étudiantes et étudiants qui n'ont pas échoué à la moitié de leurs cours à une session donnée (n = 9 847) ont aussi été demandés afin de permettre la production d'un portrait comparatif avec les ESC.

Une liste d'étudiantes et d'étudiants s'étant retrouvés sous contrat de réussite à la suite d'échecs survenus entre l'automne 2014 et l'automne 2019, comprenant pour chacun le code permanent crypté et le nom du cégep fréquenté, a finalement été transmise au SRAM, qui a constitué une base de données de variables de parcours scolaires à partir du système DÉFI en ne retenant que les personnes étudiantes faisant partie de l'une ou l'autre des trois cohortes à l'étude. Une seconde base de données, contenant des informations sur le nombre de cours suivis et réussis par session, a aussi été constituée par le SRAM. Les analyses porteront ainsi sur les dossiers scolaires des étudiantes et étudiants s'étant retrouvés sous contrat de réussite pour l'échec d'au moins la moitié des cours à la suite d'échecs survenus dès leur première session d'études collégiales (n = 9 492) ou s'étant retrouvés sous contrat de réussite pour la première fois à une autre session que la session initiale (n = 9 366). Bien que ce ne soit pas l'objectif principal de la recherche, des analyses exploratoires seront également menées sur les dossiers des personnes ayant signé d'autres types de contrats décernés par leur collège pour l'échec répété d'un même cours ou d'un stage (n = 2 162).

Pour cette partie, les données utilisées regroupent tous les contrats (C1 et C2) déclarés par les cégeps, peu importe que ces étudiantes et étudiants aient échoué ou non à la moitié de leurs cours selon les informations transmises par le SRAM. On ne retient que la population A pour l'ensemble des analyses, puisque les B de ces cohortes n'ont pas été invités à répondre au questionnaire du SPEC. Les cohortes d'automne sont les seules retenues puisque celles d'hiver sont beaucoup plus petites et présentent des antécédents scolaires qui en font bien souvent des étudiantes et étudiants à risque d'échecs.

3.1.3 Les analyses effectuées

Le portrait des ESC est ici élaboré sous cinq angles différents.

1) Tout d'abord, des données préliminaires, compilées par le SRAM pour permettre d'appuyer la demande de financement au programme PAREA, permettent de quantifier l'ampleur du phénomène pour l'ensemble des cégeps du réseau public québécois. Ces données illustrent, pour chacune des dix premières sessions, la proportion d'étudiantes et d'étudiants ayant échoué à au moins la moitié de leurs cours pour huit cohortes récentes en fonction du secteur d'études.

[32] La cohorte de 2014, qui est utilisée pour les autres analyses du volet 1 de la recherche, a dû être exclue des présentes analyses utilisant les données du SPEC, étant donné que la Fédération des cégeps n'a pas recueilli le consentement des étudiantes et étudiants lors de la collecte de données initiale, ce que nous avons appris seulement au moment de la transmission des données. De plus, les étudiantes et les étudiants de la population B qui ont commencé un second programme durant la période visée ne sont pas considérés parce que, d'une part, ils n'ont pas rempli le SPEC, et d'autre part, ils présentent des profils très hétérogènes. Par contre, une personne de la population A qui aurait commencé un premier programme durant la période visée et qui aurait par la suite changé de programme serait considérée.

2) Ensuite, on s'attarde aux caractéristiques des ESC à l'entrée au cégep. Pour atteindre l'objectif 1.1, les données du SPEC sont utilisées pour caractériser les ESC comparativement aux autres étudiantes et étudiants des cégeps participant à l'étude. En lien avec l'objectif 1.3, le SPEC documente aussi les besoins de soutien à la réussite, comme la gestion du stress, la gestion du temps ou les méthodes de travail, par exemple. Ainsi, les variables pour lesquelles les deux groupes d'étudiantes et d'étudiants se distinguent significativement, au seuil de 5 %, seront identifiées à l'aide de tests statistiques du khi deux. Le moment du contrat, le nombre de contrats et le type de contrat font aussi l'objet d'une analyse complémentaire à la section 3.3 du rapport, alors que l'ensemble des tableaux de données sont présentés à l'annexe B.

3) La session du contrat fera ensuite l'objet d'analyses spécifiques. En lien avec l'objectif 1.2 de la recherche, les données du système DÉFI servent à circonscrire la situation telle qu'elle était lors de la session du contrat en fonction du moment où les échecs multiples sont survenus, notamment par une analyse du nombre d'inscrites et d'inscrits à la session du contrat et de la proportion de cours réussis. Les analyses permettent une comparaison de huit sessions différentes, en présentant séparément les données des cohortes de 2014 à 2016 pour les secteurs préuniversitaires et techniques, et le cheminement Tremplin DEC, tout en permettant une synthèse des trois cohortes réunies. Ces résultats sont présentés à la section 3.4 du rapport et font l'objet de l'annexe C.

4) En outre, une analyse détaillée du parcours des étudiantes et des étudiants permet de suivre l'évolution de l'inscription, de l'obtention d'un DEC ou d'une autre sanction des études en fonction du moment du contrat, du type de contrat, du secteur d'études et de la cohorte. Ces résultats sont présentés à la section 3.5 du rapport.

5) Enfin, les données combinées du SPEC et du système DÉFI ont permis l'étude des parcours scolaires en fonction des caractéristiques de la répondante ou du répondant à l'arrivée au cégep ou de ses antécédents scolaires. Aussi, des analyses multivariées exploratoires de régression logistique permettent d'identifier les caractéristiques les plus fortement associées à l'obtention d'un DEC chez les personnes étudiantes ayant dû signer un contrat de réussite parmi l'ensemble des variables considérées du SPEC et du système DÉFI. Ces résultats sont présentés à la section 3.6 du rapport.

3.2 MESURE DE L'ÉTENDUE DU PHÉNOMÈNE DANS LES CÉGEPS QUÉBÉCOIS

Rappelons que, bien qu'il ne soit pas possible d'obtenir d'informations sur les ESC sans collaborer directement avec chaque cégep et que le Ministère ne collige pas ces informations, une demande adressée au SRAM, afin d'obtenir des informations sur les personnes qui échouent à au moins la moitié de leurs cours à une session donnée, a permis d'en connaître davantage sur les personnes en grande situation d'échecs. La réponse du Service de recherche du SRAM, qui porte sur les cohortes d'automne de 2010 à 2018 de la population A de l'ensemble des cégeps québécois, révèle qu'un peu plus d'une personne étudiante sur trois (35 %) échoue à au moins la moitié de ses cours lors d'une session donnée, durant son parcours collégial (donnée non présentée[33]). Comme les conditions diffèrent d'un cégep à l'autre pour l'attribution d'un contrat de réussite, il n'est cependant pas possible de savoir si ce sont exactement les mêmes

[33] Cette donnée a été calculée par le SRAM pour les besoins du projet, mais elle ne se retrouve dans aucun tableau, aucune figure ni annexe.

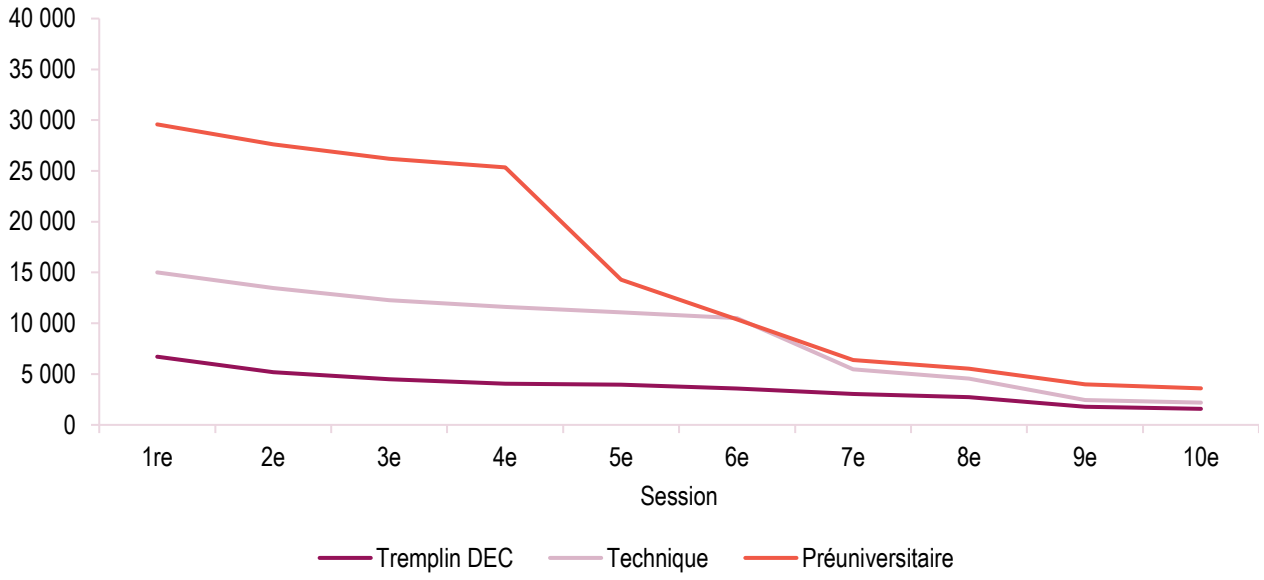
étudiantes et étudiants qui ont été identifiés par leur cégep et à qui l'on a imposé un contrat de réussite. Aussi, les échecs multiples peuvent être survenus alors que la personne étudiante était déjà sous contrat, ce qui peut résulter au renvoi temporaire et non à la mise sous contrat. On peut tout de même supposer que le portrait proposé par le SRAM est assez près de la réalité. Si l'on s'attarde uniquement à la première session, ce sont près de 15 % des étudiantes et des étudiants qui se retrouvent dans cette situation, tendance qui s'est accentuée entre les cohortes de 2013 et de 2018, alors qu'on est passé de 14,4 % à 16,1 % (voir tableau 1). On peut aussi constater que la proportion de personnes qui échouent à la moitié de leurs cours diminue de façon progressive entre les première et quatrième sessions, pour augmenter à nouveau à partir de la cinquième session. Cette situation s'explique principalement par une baisse du nombre d'étudiantes et d'étudiants à la suite de l'obtention d'une sanction des études de certaines personnes inscrites au secteur préuniversitaire au terme de leurs deux premières années d'études collégiales.

Tableau 1. Étudiantes et étudiants ayant échoué à la moitié de leurs cours ou plus, à une session donnée (%) (cohortes A-2010 à A-2018, population A, ensemble des cégeps)

Cohortes	Nombre d'inscrit(e)s	Session									
		1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e	10e
A-2010	**53 498**	**16,2**	**13,3**	**9,4**	**7,9**	**9,6**	**10,4**	**11,8**	**12,0**	**12,6**	**12,1**
Tremplin DEC	6 994	31,1	28,1	19,2	16,8	14,2	13,8	12,4	11,4	14,1	13,3
Technique	15 067	13,4	12,4	9,8	7,9	6,8	6,8	9,8	11,1	13,3	12,6
Préuniversitaire	31 437	14,2	11,0	7,6	6,5	10,5	13,0	13,1	12,9	11,5	11,3
A-2011	**52 907**	**15,9**	**12,4**	**9,6**	**7,9**	**9,4**	**10,0**	**12,0**	**12,1**	**13,1**	**11,6**
Tremplin DEC	6 865	31,3	26,1	20,0	16,5	14,3	13,4	12,8	11,1	13,5	12,8
Technique	15 192	13,1	12,6	9,8	8,2	6,9	6,4	10,8	10,9	14,1	11,6
Préuniversitaire	30 850	13,9	9,8	7,9	6,5	10,1	12,5	12,7	13,6	12,3	11,0
A-2012	**52 136**	**14,7**	**12,6**	**9,2**	**8,1**	**9,5**	**10,3**	**12,3**	**12,0**	**12,6**	**12,1**
Tremplin DEC	6 665	28,5	25,5	19,4	17,8	13,3	13,5	12,9	12,3	13,6	13,1
Technique	15 052	12,0	12,3	9,4	7,8	6,7	6,7	10,5	10,6	13,2	12,3
Préuniversitaire	30 419	13,0	10,4	7,3	6,7	10,6	12,8	13,5	13,0	11,8	11,4
A-2013	**51 891**	**14,4**	**11,9**	**8,6**	**7,8**	**9,1**	**9,6**	**12,3**	**12,5**	**13,0**	**11,5**
Tremplin DEC	6 583	28,6	24,5	18,9	17,9	13,9	12,7	12,1	12,5	12,9	10,5
Technique	14 961	12,4	11,3	8,8	8,1	6,8	6,2	11,4	11,0	13,9	12,6
Préuniversitaire	30 347	12,4	10,0	6,9	6,2	9,6	11,9	13,2	13,7	12,4	11,3
A-2014	**51 710**	**14,8**	**12,5**	**9,4**	**7,8**	**8,8**	**9,9**	**12,1**	**11,9**	**12,6**	**12,5**
Tremplin DEC	7 088	27,7	25,7	20,3	16,7	12,6	13,2	12,5	12,1	13,7	12,7
Technique	14 942	12,4	12,0	9,4	8,1	6,9	7,0	10,2	10,6	12,7	12,2
Préuniversitaire	29 680	12,9	10,1	7,4	6,2	9,3	11,8	13,6	13,0	11,9	12,5
A-2015	**50 447**	**14,9**	**12,2**	**9,0**	**8,2**	**9,4**	**9,8**	**12,5**	**11,8**	**n. d.**	**n. d.**
Tremplin DEC	7 028	28,3	24,4	20,8	18,4	13,9	13,0	12,9	11,7	n. d.	n. d.
Technique	14 625	12,3	12,3	9,2	8,5	6,9	6,6	10,2	10,2	n. d.	n. d.
Préuniversitaire	28 794	13,0	9,6	6,7	6,4	10,0	11,9	14,3	13,2	n. d.	n. d.
A-2016	**49 543**	**15,4**	**12,8**	**9,5**	**8,5**	**9,5**	**10,3**	**n. d.**	**n. d.**	**n. d.**	**n. d.**
Tremplin DEC	6 691	30,6	26,7	21,6	19,2	14,8	13,6	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Technique	14 418	13,6	12,9	10,0	8,9	7,2	7,0	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Préuniversitaire	28 434	12,7	10,0	7,1	6,6	9,7	12,4	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
A-2017	**49 797**	**16,1**	**13,1**	**10,0**	**8,7**	**n. d.**	**n. d.**	**n. d.**	**n. d.**	**n. d.**	**n. d.**
Tremplin DEC	6 534	32,5	28,0	22,9	17,9	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Technique	15 041	13,8	13,4	10,4	9,2	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Préuniversitaire	28 222	13,5	10,2	7,6	7,1	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
A-2018	**49 816**	**16,1**	**13,8**	**n. d.**	**n. d.**	**n. d.**	**n. d.**	**n. d.**	**n. d.**	**n. d.**	**n. d.**
Tremplin DEC	5 957	33,6	29,9	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Technique	15 801	14,9	14,1	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Préuniversitaire	28 058	13,1	10,9	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Moy. 2010-2018	**51 305**	**15,4**	**12,7**	**9,3**	**8,1**	**9,3**	**10,0**	**12,2**	**12,1**	**12,8**	**12,0**
Tremplin DEC	6 712	30,2	26,5	20,4	17,7	13,9	13,3	12,6	11,9	13,6	12,5
Technique	15 011	13,1	12,6	9,6	8,3	6,9	6,7	10,5	10,7	13,4	12,3
Préuniversitaire	29 582	13,2	10,2	7,3	6,5	10,0	12,3	13,4	13,2	12,0	11,5

En effet, la figure 8 ci-dessous montre que le nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits diminue d'une session à l'autre en fonction de l'abandon des études de certaines personnes étudiantes ou à la suite de l'obtention d'un diplôme. Au secteur préuniversitaire, on observe une baisse marquée du nombre d'inscrites et d'inscrits à partir de la cinquième session, ce qui correspond au moment où les premiers étudiants et étudiantes ont pu quitter les études collégiales avec un DEC en poche. Pour le secteur technique, le même phénomène s'observe à la septième session. Par contre, une partie des étudiantes et des étudiants initialement inscrits au cheminement Tremplin DEC poursuivront leurs études au secteur technique et d'autres, au secteur préuniversitaire. Il n'y a donc pas de cassure observable dans le graphique pour ces personnes étudiantes inscrites au Tremplin DEC, la baisse du nombre de personnes inscrites d'une session à l'autre étant relativement constante.

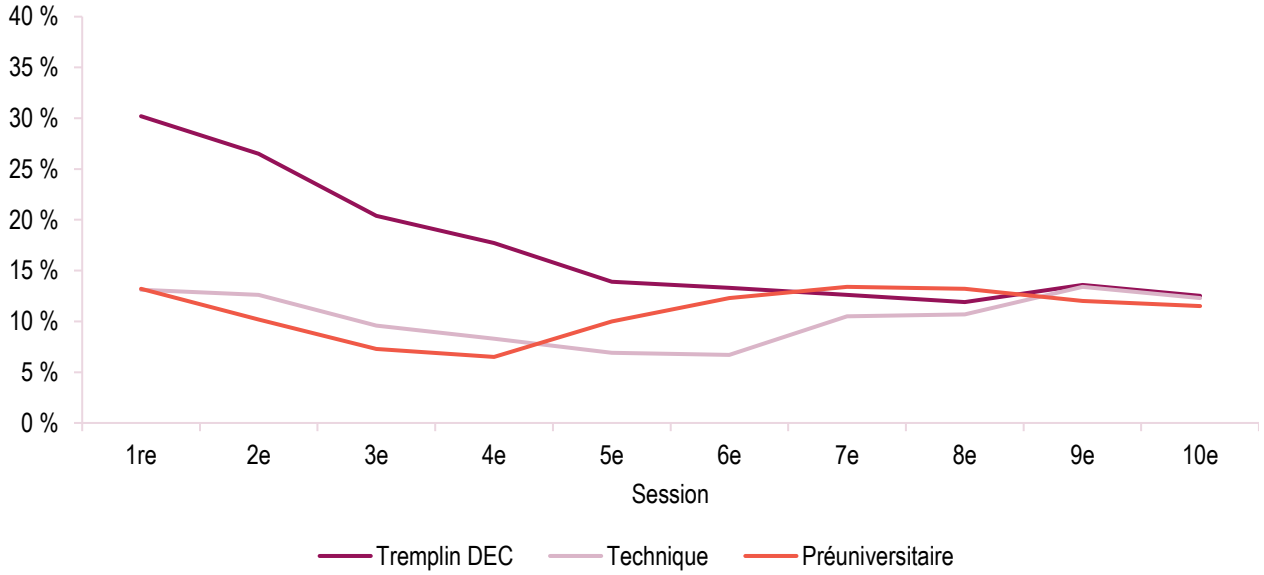
Figure 8. Nombre d'inscrits et d'inscrites par secteur en fonction de la session d'études



Par conséquent, le bassin potentiel de personnes étudiantes ayant pu se retrouver sous contrat de réussite diminuant au fil du temps, il est normal que le nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation d'échec soit aussi à la baisse d'une session à l'autre, ce qui valide en quelque sorte le choix de présenter, à la figure 9, la proportion d'étudiantes et d'étudiants ayant échoué à au moins la moitié des cours plutôt que leur nombre. C'est que le réseau des collèges publics québécois perd proportionnellement beaucoup plus de personnes inscrites au secteur technique pendant les six sessions correspondant à la durée prévue de cette formation (-30,0 %) qu'il en perd au secteur préuniversitaire (-14,3 %) durant les quatre sessions prévues à cette formation.

Toujours selon la figure 9, lors de la première session, la proportion d'étudiantes et d'étudiants des secteurs préuniversitaire et technique étant en situation d'échec à au moins la moitié de leurs cours est la même (environ 13 %). Par contre, pour les deuxième, troisième et quatrième sessions, cette proportion est à la baisse pour l'ensemble des étudiants et est inférieure d'environ deux points de pourcentage au secteur préuniversitaire comparativement au secteur technique.

Figure 9. Proportion d'étudiantes ou d'étudiants ayant échoué à la moitié des cours ou plus en fonction de la session, cohortes de 2010 à 2018 réunies

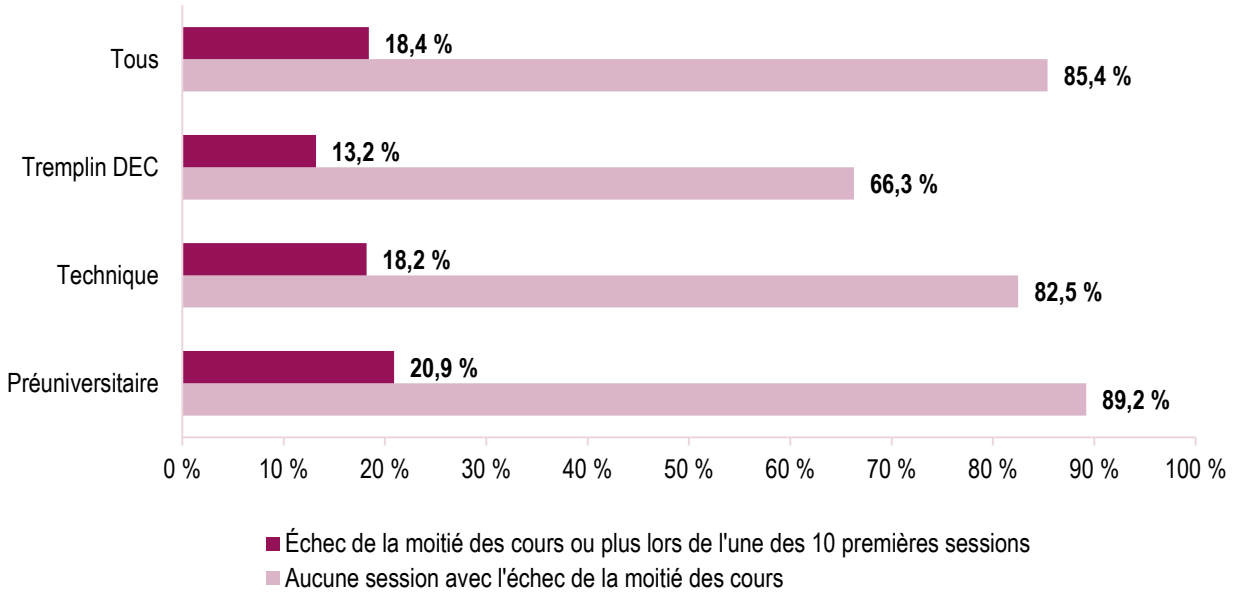


À l'inverse, au-delà de la quatrième session, ce qui correspond à un dépassement de la durée minimale pour l'obtention d'un DEC au secteur préuniversitaire, la proportion d'étudiantes et d'étudiants du secteur préuniversitaire en grande situation d'échec, parmi ceux ayant dû prolonger leur parcours scolaire, dépasse largement celle du secteur technique et est à la hausse, passant de 8 % à environ 13 %. À partir de la neuvième session, les proportions d'étudiantes et d'étudiants en grande situation d'échec, parmi ceux qui fréquentent toujours un établissement collégial, sont très semblables et se situent autour de 12 %, peu importe le secteur du programme initial.

Au cheminement Tremplin DEC, la proportion d'étudiantes et d'étudiants en grande situation d'échec est très élevée lors de la première session (30 %) et, bien qu'elle soit à la baisse pour les sessions suivantes, elle demeure nettement plus élevée qu'aux secteurs préuniversitaire et technique, jusqu'à la cinquième session. Par la suite, elle rejoint la proportion du secteur préuniversitaire et demeure assez constante, autour de 12 % ou 13 % par session.

À la figure 10, on constate une différence énorme entre le taux d'obtention d'un DEC deux ans après la durée prévue chez ceux ayant échoué à la moitié de leurs cours ou plus lors d'au moins une de leurs dix premières sessions, comparativement à leurs pairs. En effet, dans le premier groupe, seulement 18,4 % obtiennent un DEC pour la période visée, contre 85,4 % des autres étudiantes et étudiants, soit un écart de 67 points de pourcentage ou encore un rapport de 1 pour 4,6. Aux secteurs préuniversitaire et technique, et au cheminement Tremplin DEC, l'écart entre les deux groupes est aussi très prononcé et les rapports se situent entre quatre à cinq fois moins de diplômées et diplômés chez les personnes s'étant retrouvées en situation d'échecs multiples. Il est aussi à noter que la situation est relativement stable d'une session à l'autre (données non présentées).

Figure 10. Proportion d'étudiantes et d'étudiants ayant obtenu un DEC au plus deux ans après la durée prévue du programme initial, en fonction du secteur d'études, selon l'échec ou non d'au moins la moitié des cours par l'étudiante ou l'étudiant à une session donnée, cohortes de 2010 à 2013 réunies



3.3 CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS SOUS CONTRAT DE RÉUSSITE

3.3.1 Caractéristiques associées au fait d'être sous contrat de réussite

Les résultats qui seront maintenant présentés sont tirés de l'échantillon provincial d'étudiantes et d'étudiants des 23 cégeps retenus. Sur les 12 119 personnes qui composent l'échantillon, 2 272 se sont retrouvées sous contrat de réussite à un moment ou l'autre de leur parcours collégial pour **avoir échoué à au moins la moitié de leurs cours** lors d'une session donnée, ce qui représente **18,7 %** des répondantes et des répondants. Nous mettrons donc l'accent sur les sous-populations étudiantes s'étant retrouvées significativement plus fréquemment sous contrat que les autres (**elles seront présentées en orangé dans le texte**), pour lesquelles les proportions d'ESC dépassent le seuil global de 18,7 %, ou encore sur celles se démarquant positivement (**elles seront présentées en vert dans le texte**).

De plus, une analyse complémentaire portant sur le moment du contrat a été réalisée, distinguant les étudiantes et les étudiants s'étant retrouvés sous contrat à la suite d'échecs survenus lors de leur première session d'études (n = 989) dans un cégep, ce qui correspond à 8,2 % de l'échantillon et à un peu moins de la moitié des ESC, de ceux qui ont dû signer un contrat plus tard dans leur parcours (n = 1 283), ce qui correspond à 10,6 % de l'échantillon.

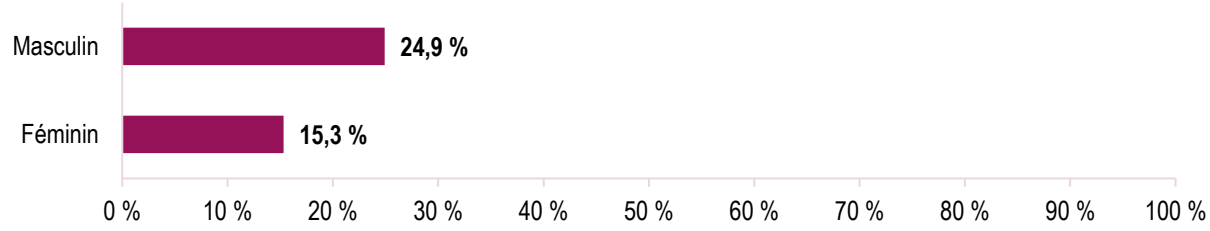
Une seconde analyse portera, quant à elle, sur le nombre de contrats qu'a dû signer chaque étudiante et étudiant, la plupart ayant dû signer un seul contrat (n = 1 835), ce qui correspond à 15,1 % de l'échantillon ou encore à 80,8 % des 2 272 personnes sous contrat. Ces derniers seront comparés à ceux qui ont signé plus d'un contrat (n = 437), ce qui correspond à 3,6 % de l'échantillon. Les résultats de ces deux analyses complémentaires sont présentés dans les

10e et 11e colonnes de l'annexe B et seront commentés dans le texte. Une synthèse des principaux résultats en lien avec le moment du contrat, le nombre de contrats ou le type de contrat conclura la présente section du rapport.

Thème 1 : Profil sociodémographique

À la figure 11, on observe que les **garçons** (24,9 %) se retrouvent proportionnellement plus souvent sous contrat que les filles (15,3 %)[34]. Par contre, comme elles sont plus nombreuses à fréquenter les établissements collégiaux québécois que leurs homologues masculins, le nombre total de contrats octroyés aux étudiants et aux étudiantes dans l'échantillon de cégeps participants est très semblable. Ces résultats sont cohérents avec les résultats des analyses selon le sexe réalisées antérieurement sur la réussite à la première session qui montrent que les garçons présentent généralement une moins bonne réussite des cours à leur première session (M. M. Gaudreault et coll., 2018). Aussi, les garçons sont surreprésentés parmi ceux qui échouent dès la première session alors que les filles représentent une plus forte proportion des échecs survenus aux sessions suivantes (annexe B, tableau 1.1).

Figure 11. Proportion d'ESC selon le sexe*

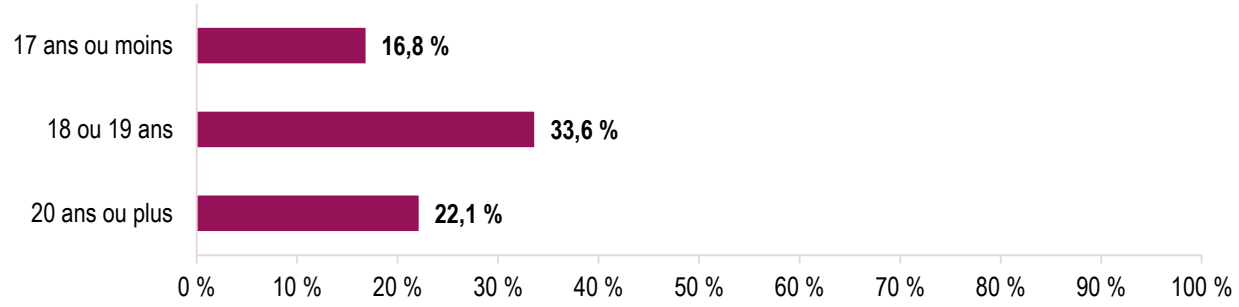


* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC en fonction du sexe.

La situation selon l'âge, présentée à la figure 12, permet de constater que les personnes étudiantes plus âgées, particulièrement celles **âgées de 18 ou 19 ans** (33,6 %) au moment d'entreprendre leurs études collégiales, sont nettement plus fréquemment des ESC que les personnes de 17 ans ou moins (16,8 %). Elles échouent aussi plus souvent hâtivement dans leur parcours et elles représentent le cinquième des ESC à la première session contre le septième des ESC pour les sessions suivantes (annexe B, tableau 1.2). Cette première tranche d'âge correspond généralement à une population étudiante ayant rencontré des difficultés scolaires dans son parcours antérieur (redoublement, fréquentation d'un centre de formation générale des adultes pour reprendre des cours échoués ou pour compléter certains préalables, etc.) et une moyenne générale au secondaire plus faible (M. M. Gaudreault et coll., 2018), tandis que les personnes étudiantes de 17 ans et moins ont généralement un parcours linéaire entre le secondaire et le cégep. Celles de 20 ans et plus choisissent souvent, quant à elles, de faire un retour aux études après avoir été un certain temps sur le marché du travail ou, du moins, après avoir quitté les bancs d'école pendant une certaine période. Leur profil diffère donc passablement de celui des 18-19 ans et elles se retrouvent moins souvent (22,1 %) à devoir signer un contrat de réussite que ces dernières, mais tout de même plus fréquemment que les personnes de 17 ans ou moins.

[34] La proportion de garçons sous contrat de réussite (24,9 % de l'ensemble des garçons répondants au SPEC des cégeps participants pour les deux cohortes visées) correspond au pourcentage de garçons à qui l'on a octroyé un contrat de réussite pour l'échec de la moitié de leurs cours ou de leurs unités, peu importe la session des échecs. Parmi l'ensemble des filles ayant répondu au SPEC dans les cégeps participants, la proportion de celles s'étant retrouvées sous contrat de réussite est plutôt de 15,3 %. Dans le cas où deux sous-populations sont comparées l'une à l'autre, nous avons choisi de mettre l'accent sur celle présentant une plus forte proportion d'ESC (ici les garçons). Cette même opération sera reproduite pour l'ensemble des variables à l'étude en mettant l'accent sur les différences statistiquement significatives.

Figure 12. Proportion d'ESC selon l'âge*

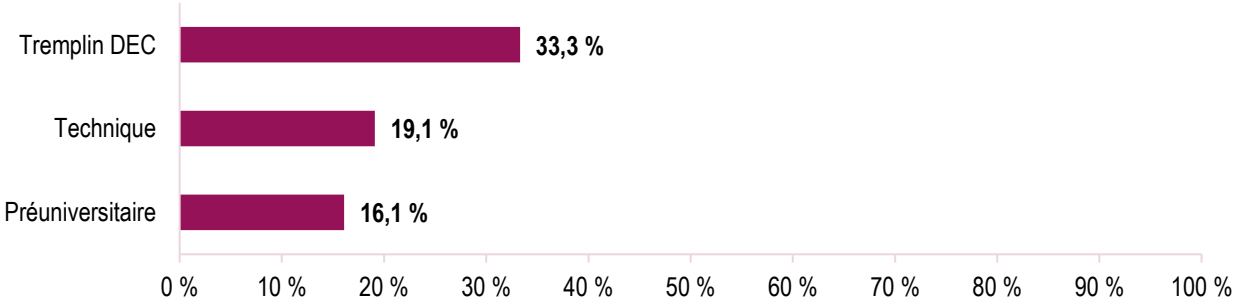


* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC en fonction de l'âge.

Fait à souligner, si l'on s'attarde aux étudiantes et aux étudiants qui ont des **enfants à charge** (12,4 %), ceux-ci se retrouvent moins souvent sous contrat de réussite (annexe B, tableau 1.3). Comme les personnes ayant des enfants sont généralement âgées de 20 ans ou plus, il faut retenir que ce ne sont pas toutes les personnes étudiantes plus âgées qui sont plus susceptibles de devenir des ESC.

Les étudiantes et les étudiants qui sont initialement inscrits dans un programme technique se retrouvent plus souvent sous contrat de réussite que ceux initialement inscrits dans un programme préuniversitaire (19,1 % comparativement à 16,1 %). Ceux des programmes préuniversitaires sont cependant surreprésentés parmi les échecs en première session, comparativement aux échecs survenant au cours des sessions ultérieures (annexe B, tableau 1.5). Toutefois, ce sont les étudiantes et les étudiants qui commencent leur parcours collégial en s'inscrivant au cheminement **Tremplin DEC** (33,3 %) qui sont les plus susceptibles de se retrouver sous contrat de réussite à un moment ou l'autre de leur parcours collégial. Il faut dire que la moyenne générale au secondaire de ceux qui empruntent ce cheminement est plus faible (M. M. Gaudreault, Landry et Roy, 2022). Une étude (M. Gaudreault et coll., 2014) des facteurs associés à une intégration difficile aux études collégiales de ce groupe d'étudiantes et d'étudiants a d'ailleurs permis d'identifier sept facteurs particulièrement importants : la fatigue liée à un travail rémunéré, une faible motivation intrinsèque liée à la connaissance, le sentiment de ne pas avoir été bien préparé ou préparée pour les études collégiales lors de ses études secondaires, l'impression qu'il sera difficile d'atteindre ses aspirations scolaires idéales, l'estimation que la charge de travail au collège est plus élevée que celle du secondaire et une adaptation difficile à l'approche pédagogique du collège.

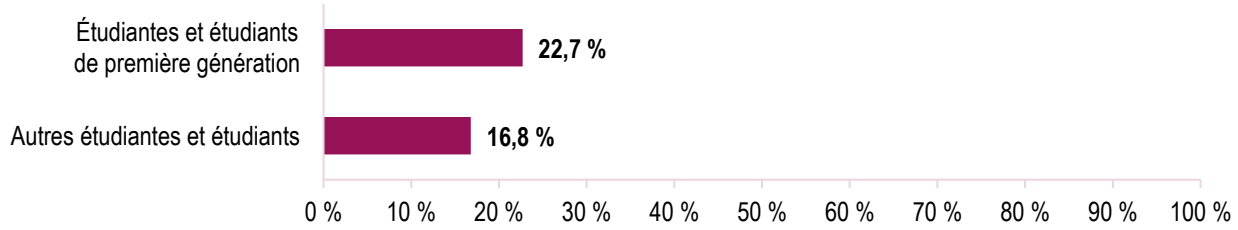
Figure 13. Proportion d'ESC selon le secteur d'études*



* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC en fonction du secteur d'études.

Bien qu'il n'existe pas, dans le SPEC, de mesure directe du niveau de vie économique de la famille de la répondante ou du répondant, la scolarité des parents est une mesure reconnue du statut socioéconomique familial. Le plus haut niveau d'études réussi par le père et la mère permet de déduire si l'étudiante ou l'étudiant est dit de première génération, c'est-à-dire que ses deux parents n'ont pas terminé d'études postsecondaires. Aussi, ces parents moins scolarisés sont généralement moins bien outillés pour les guider à travers leur parcours collégial (Bonin et coll., 2015) puisqu'ils n'ont pas vécu cette expérience. Ainsi, la figure 14 montre que **les étudiantes et les étudiants de première génération** sont surreprésentés parmi les ESC (22,7 % comparativement à 16,8 % chez ceux dont au moins un parent est diplômé du cégep ou de l'université).

Figure 14. Proportion d'ESC selon le fait d'être ou non une étudiante ou un étudiant de première génération (EPG)*

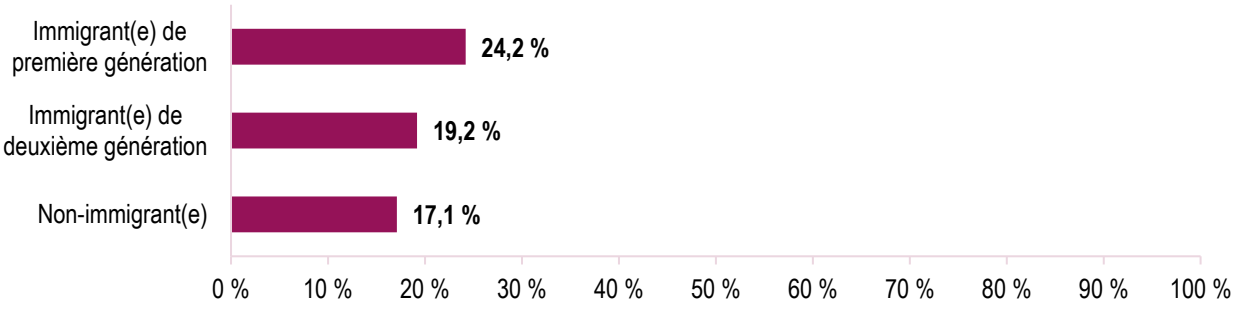


* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC en fonction d'être ou non une ou un EPG.

Thème 2 : Diversité ethnoculturelle

La figure 15 permet d'illustrer que les **immigrantes et les immigrants de première génération**, soit ceux qui sont nés à l'extérieur du Canada, sont plus fréquemment sous contrat de réussite (24,2 %) que ceux qui sont nés au pays. Bien qu'il ne soit pas possible de les identifier dans les données actuelles du projet, la population étudiante ayant immigré récemment au Canada, soit depuis moins de 5 ans, risque généralement encore plus de présenter des enjeux d'adaptation et d'intégration (Tadjiogue Agoumfo et coll., à paraître) et, par conséquent, de se retrouver sous contrat de réussite. Par contre, il existe peu de distinctions entre les immigrantes ou immigrants de deuxième génération (ceux dont au moins un parent est né dans un autre pays) et les non-immigrantes ou non-immigrants (ceux dont les deux parents sont nés au Canada), les proportions d'ESC étant respectivement de 19,2 % et de 17,1 %. Si l'on s'intéresse plus précisément au lieu de naissance de l'élève, ceux originaires d'**Amérique centrale ou du Sud** (31,2 %) ou d'**Afrique** (27,6 %) se retrouvent plus souvent sous contrat (annexe B, tableau 2.3).

Figure 15. Proportion d'ESC selon le statut d'immigration*



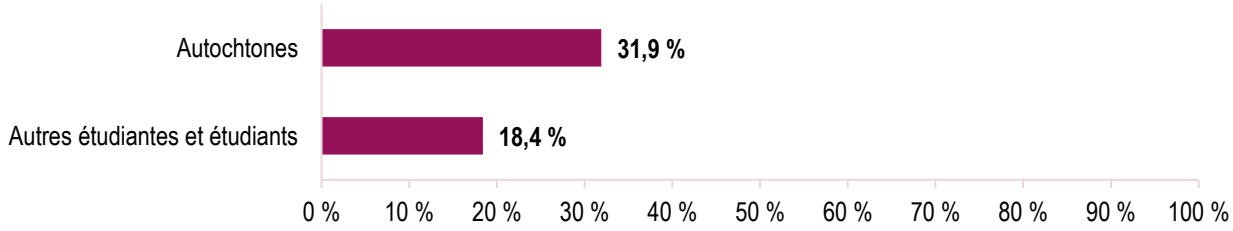
* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC en fonction du statut d'immigration.

De plus, l'immigration dans un nouveau pays s'accompagne généralement d'enjeux d'intégration et d'adaptation. Ces défis ne sont pas propres uniquement aux immigrantes et aux immigrants; ils sont aussi partagés par les étudiantes et

les étudiants internationaux (Vachon et coll., 2023) ou par les migrantes et migrants pour études (Richard et M. M. Gaudreault, 2023a), soit ceux qui choisissent de déménager pour s'inscrire dans un cégep relativement éloigné du lieu de résidence de leurs parents. Bien que ces deux dernières sous-populations étudiantes ne puissent pas être identifiées dans le corpus de données dont nous disposons, plusieurs indicateurs tendent à refléter des enjeux liés à la migration pour études. Ainsi, les personnes étudiantes qui disaient avoir besoin d'aide pour **développer un réseau social** (25,1 %), avoir besoin **d'aide au logement** (23,1 %) ou avoir besoin d'aide pour s'adapter à un **changement de pays** (23,2 %) ou à un **changement de région** (21,5 %) ont été plus nombreuses à se retrouver en situation d'échec et à avoir dû signer un contrat durant leur parcours collégial (annexe B, tableau 2.6).

Les étudiantes et les étudiants autochtones sont relativement peu nombreux à fréquenter les institutions scolaires collégiales. En effet, ils ne représentent qu'environ un pour cent de l'échantillon, alors qu'ils représentent 2,4 % de la population québécoise en 2021 (Statistique Canada, 2021). La figure 16 démontre que les étudiantes et les étudiants **autochtones** sont nettement surreprésentés parmi les ESC (31,9 % ont dû signer un contrat comparativement à 18,4 % chez leurs pairs). Une analyse complémentaire montre qu'ils sont significativement plus nombreux à avoir dû signer plus d'un contrat de réussite au cours de leur parcours (annexe B, tableau 2.1). Les analyses réalisées par l'IRIPII et ÉCOBES, en utilisant la cohorte de 2021 du SPEC 1, tendent aussi à montrer que les collégiennes et les collégiens autochtones présentent différents enjeux (responsabilités familiales, obligation de déménager, antécédents scolaires plus faibles, enjeux financiers, etc.) pouvant influer sur leur réussite (Thivierge et coll., à paraître). Ces enjeux de réussite sont également semblables à ceux émis par le ministère de l'Éducation dans ses publications annuelles, où il est démontré que les élèves autochtones présentent des taux de sorties sans diplôme ni qualification au secondaire nettement plus élevés que dans le reste de la population étudiante (58,0 % pour la période de 2019-2020 contre 13,5 % pour l'ensemble des élèves du secondaire) (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2022b).

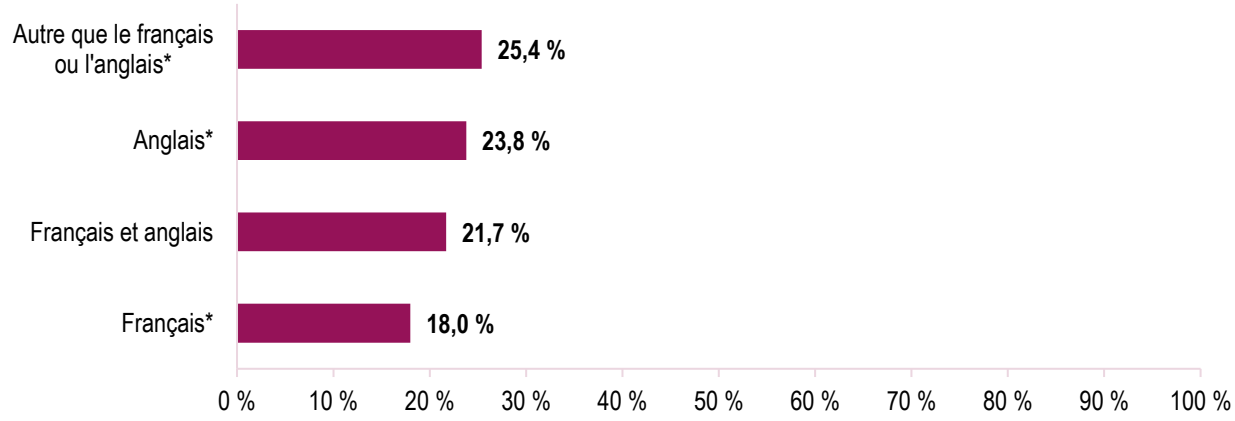
Figure 16. Proportion d'ESC chez les étudiantes et étudiants autochtones*



* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC en fonction de l'identité autochtone.

Les personnes étudiantes dont la **langue maternelle n'est pas le français** (26,5 %), qui est une caractéristique plus fréquente chez les étudiantes et les étudiants immigrants ou autochtones, sont plus susceptibles de devoir signer un contrat de réussite que les autres (figure 17). De manière plus explicite, le fait d'être de langue maternelle anglaise (23,8 %) ou encore d'avoir comme langue maternelle une autre langue que le français ou l'anglais (25,4 %), tout en fréquentant un collège public francophone, prédispose à se retrouver sous contrat de réussite. De manière analogue, les personnes dont la **langue parlée à la maison n'est pas le français** (25,6 %) sont plus souvent des ESC (annexe B, tableau 2.4). Une analyse complémentaire montre que celles dont le français est la langue maternelle ou la langue parlée le plus souvent à la maison (annexe B, tableaux 2.4 et 2.5), bien qu'elles soient moins souvent des ESC, sont plus susceptibles de devoir signer plus d'un contrat lorsqu'elles se retrouvent dans l'obligation d'en signer un premier.

Figure 17. Proportion d'ESC selon la langue maternelle



* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC pour chaque énoncé marqué d'une étoile.

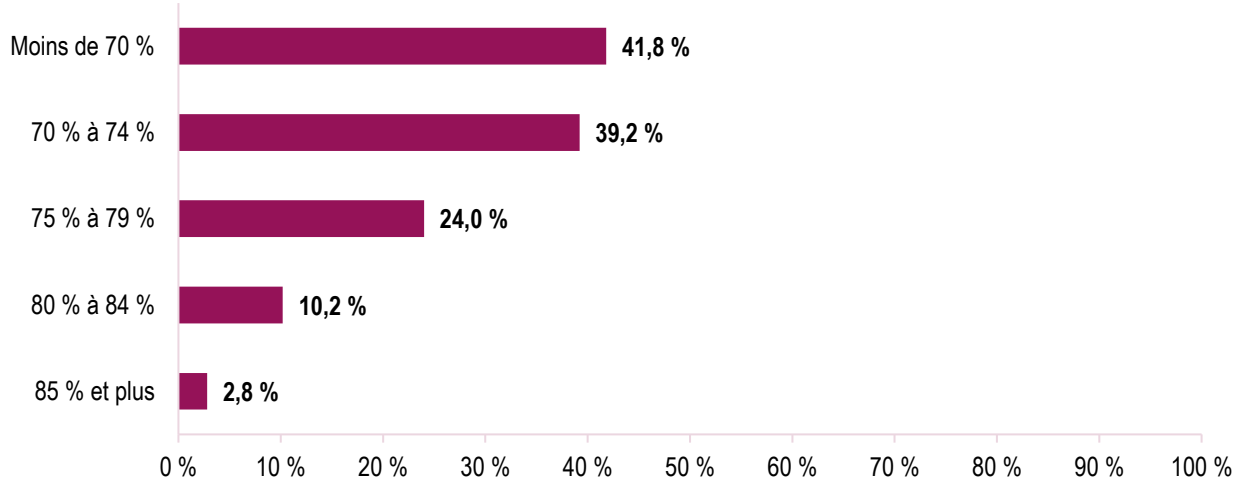
Enfin, ceux qui disent avoir besoin d'aide pour surmonter des **problèmes de discrimination** (32,7 %) ou **d'intimidation** (35,1 %) sont surreprésentés parmi les ESC (annexe B, tableau 2.6). Notons que ces phénomènes sont relativement marginaux, puisqu'ils ne concernent que moins d'un pour cent de l'échantillon, mais qu'il s'agit de problématiques plus fréquemment vécues par les personnes racisées (M. M. Gaudreault, M. Gaudreault et coll., 2022) ou d'origine autochtone (Thivierge et coll., à paraître).

Thème 3 : Antécédents scolaires

Sans surprise, le fait de se retrouver sous contrat de réussite est étroitement lié aux antécédents scolaires de la personne étudiante, comme il est révélé par la mesure de la moyenne générale au secondaire (MGS), qui prend en compte les résultats des matières de 4e et de 5e secondaire. La proportion d'ESC est particulièrement élevée chez ceux possédant une **moyenne générale au secondaire inférieure à 75 %.** Plus précisément (voir figure 18), ceux dont la MGS est inférieure à 70 % (41,8 %) ou comprise entre 70 % et 74 % (39,2 %) se retrouvent fréquemment sous contrat. Ceux dont la MGS se situe entre 75 % et 79 % sont aussi surreprésentés parmi les ESC (24,0 %) tandis que ceux ayant une MGS supérieure ou égale à 80 % sont plus rarement dans cette situation. Les étudiantes et étudiants plus faibles se retrouvent aussi plus fréquemment sous contrat dès la première session et ont plus fréquemment à composer avec la signature de plus d'un contrat au cours de leurs études collégiales (annexe B, tableau 3.1). Le SRAM (2017) a déjà montré, dans différentes analyses, que les étudiantes et étudiants ayant une MGS faible présentaient plus fréquemment des difficultés scolaires, notamment en première session.

Dans le même ordre d'idées, ceux prévoyant avoir besoin des **services d'aide à la réussite** (22,7 %) pour les aider à surmonter leurs difficultés scolaires doivent plus fréquemment signer des contrats de réussite que les autres étudiantes et étudiants (annexe B, tableau 10.1 h).

Figure 18. Proportion d'ESC selon la moyenne générale au secondaire*



* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC en fonction de la MGS.

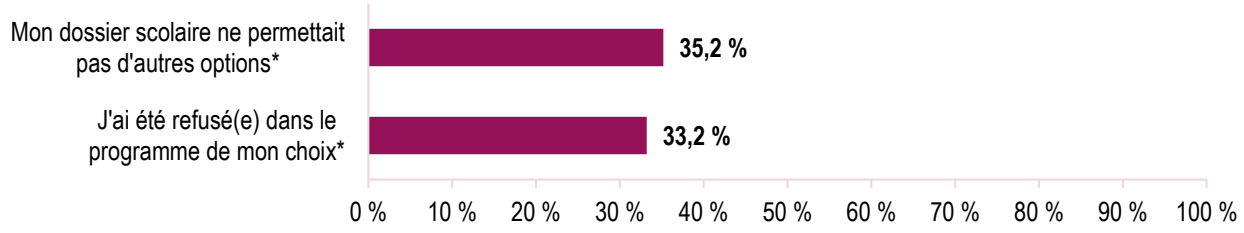
Outre la moyenne au secondaire, les antécédents sont aussi révélés par d'autres indicateurs comme les résultats aux épreuves uniques de français et les cours de mathématiques réussis. Comme ces indicateurs proviennent directement du système DÉFI et non du questionnaire SPEC, il n'est pas possible d'avoir le portrait des non-ESC comme c'est le cas pour l'ensemble des autres variables à l'étude ni de calculer la proportion d'ESC, mais il est possible de vérifier si le nombre, le moment ou le type de contrat sont influencés par ces variables. Ainsi, les personnes étudiantes qui présentent des résultats plus faibles aux épreuves ministérielles de français, aussi bien globalement que pour les volets lecture, écriture ou oral, sont plus souvent sous contrat de réussite dès la première session que plus tard dans leur parcours (annexe B, tableau 3.2).

Concernant les mathématiques, les contrats hâtifs sont davantage le lot des étudiantes et des étudiants qui ont réussi le cours *Culture, société et technique* de 4e ou de 5e secondaire, tandis que ceux ayant réussi les cours de mathématiques *Sciences naturelles* ou *Technico-sciences* de 5e secondaire et qui se retrouvent tout de même sous contrat de réussite le sont généralement plus tard dans leur parcours et doivent plus fréquemment signer un seul contrat (annexe B, tableau 3.3).

Enfin, les étudiantes et les étudiants ayant obtenu une sanction des études au secteur des adultes du secondaire sont plus susceptibles de devoir signer plus d'un contrat, comparativement à ceux qui ont fréquenté uniquement le secteur des jeunes (annexe B, tableau 3.4).

Un dossier scolaire plus faible, notamment révélé par la MGS, se répercute nécessairement sur le processus d'admission et sur les chances d'être acceptée ou accepté dans le programme de son choix. Ainsi, les étudiantes et les étudiants dont le **dossier scolaire ne permettait pas d'autres options** (35,2 %) ou ceux ayant choisi un programme parce qu'ils ont été **refusés dans le programme de leur choix** (33,2 %) sont plus souvent des ESC (figure 19). Ce second groupe se retrouve d'ailleurs plus fréquemment sous contrat dès la première session que plus tard durant le parcours (annexe B, tableaux 5.1 g et h).

Figure 19. Proportion d'ESC selon le fait de choisir son programme par manque d'options

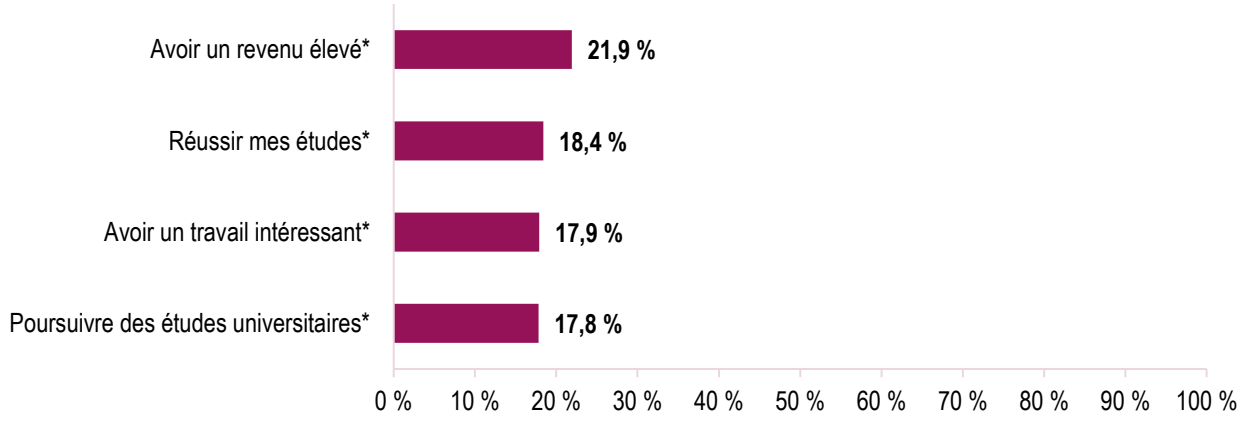


* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC pour chaque énoncé marqué d'une étoile.

Thème 4 : Valeurs de la population étudiante

Les répondantes et les répondants au questionnaire SPEC ont été sondés sur le degré d'importance qu'ils accordent à différents éléments liés à leurs études et à leur futur emploi. Ainsi, ceux qui considèrent important de **réussir leurs études** (18,4 %), de **poursuivre des études universitaires** (17,8 %) ou d'**avoir un travail intéressant plus tard** (17,9 %) sont significativement **moins susceptibles** de se retrouver sous contrat de réussite. Il s'agit essentiellement de personnes accordant une grande importance à l'éducation et à ses finalités. À l'inverse, ceux qui accordent une grande importance au fait d'**avoir un revenu élevé** (21,9 %) sont plus souvent des ESC. Une analyse complémentaire montre que ceux qui ne trouvent pas important d'avoir un travail intéressant ou un revenu élevé doivent plus fréquemment signer plus d'un contrat (annexe B, tableau 4.1).

Figure 20. Proportion d'ESC selon les valeurs des étudiantes et des étudiants

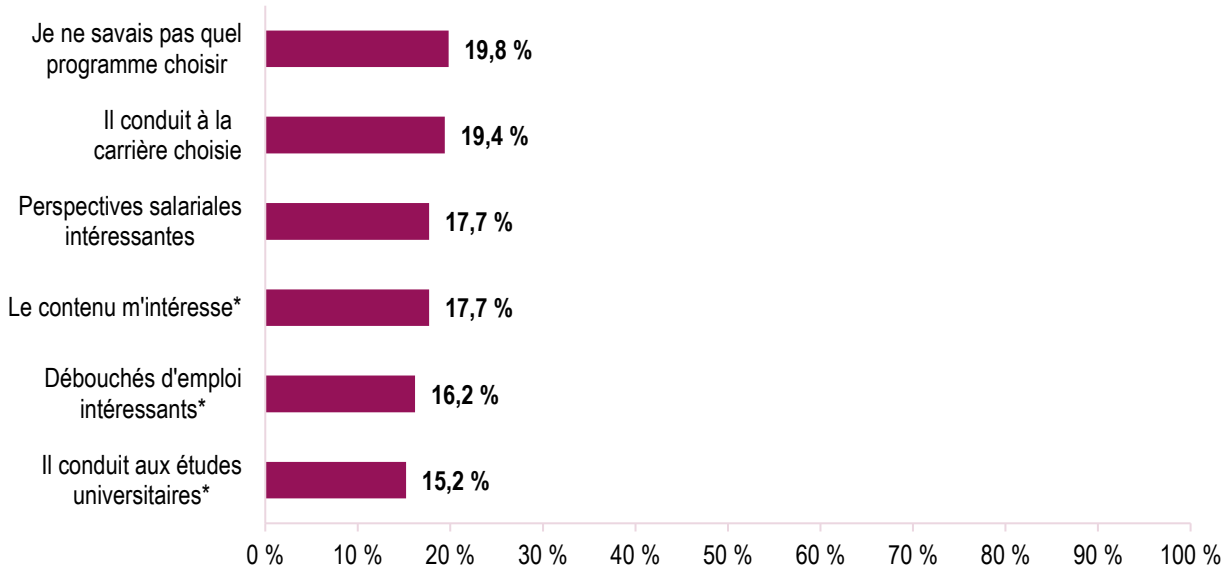


* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC pour chaque énoncé marqué d'une étoile.

Thème 5 : Choix vocationnel et aspirations scolaires

La figure 21 montre une association statistique entre les raisons pour lesquelles une personne choisit son programme d'études et le fait de se retrouver ou non sous contrat de réussite. Ainsi, ceux qui choisissent leur programme en fonction de leur **intérêt pour le contenu** (17,7 %), pour les **débouchés d'emploi intéressants** (16,2 %) ou parce qu'il **conduit aux études universitaires** (15,2 %) sont **moins susceptibles** de se retrouver sous contrat de réussite. Par contre, les perspectives salariales, le fait de conduire à la carrière choisie ou encore le fait de choisir un programme parce qu'on ne savait pas lequel choisir ne sont pas des facteurs significativement associés au fait de se retrouver ou non sous contrat de réussite.

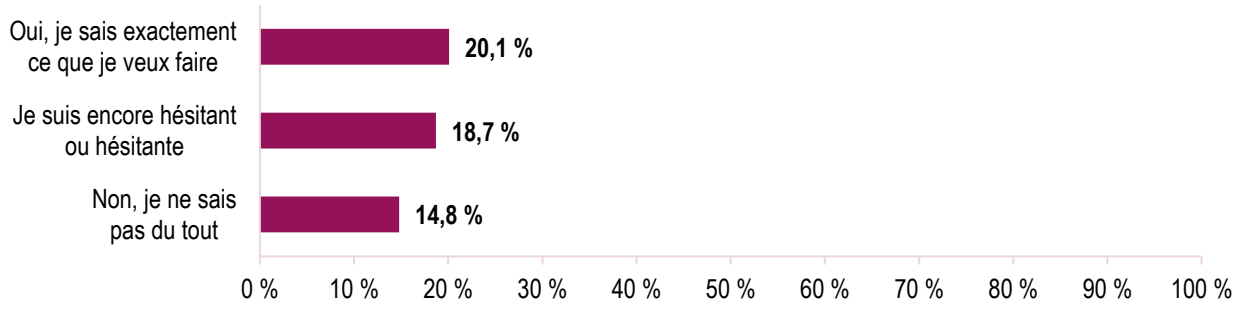
Figure 21. Proportion d'ESC selon les raisons d'avoir choisi son programme d'études



* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC pour chaque énoncé marqué d'une étoile.

Résultat étonnant à première vue : les étudiantes et les étudiants dont le **projet vocationnel n'est pas bien défini** avant leur entrée au cégep, soit ceux qui ne savent pas du tout ce qu'ils veulent faire (voir figure 22), sont moins souvent des ESC (14,8 %). Un second résultat semble vouloir appuyer ce constat : la proportion d'ESC est plus faible chez les étudiantes et les étudiants qui prévoient **avoir recours aux services d'orientation et de choix de carrière** (15,9 %) au cours de la prochaine année (annexe B, tableau 10.1 g). Ces résultats sont tout de même contre-intuitifs, puisque le fait d'avoir un projet d'études bien défini et un objectif à atteindre est généralement perçu comme un facteur permettant de persévérer et de surmonter les difficultés qui peuvent se présenter durant le parcours et est gage d'une meilleure réussite scolaire (Litalien et Guay, 2010). L'effet attendu est faible parce qu'il s'agit de motivation externe, mais avoir une idée claire du parcours professionnel visé amène habituellement des effets positifs.

Figure 22. Proportion d'ESC selon la clarté du choix de carrière*



* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC en fonction de la clarté du choix de carrière.

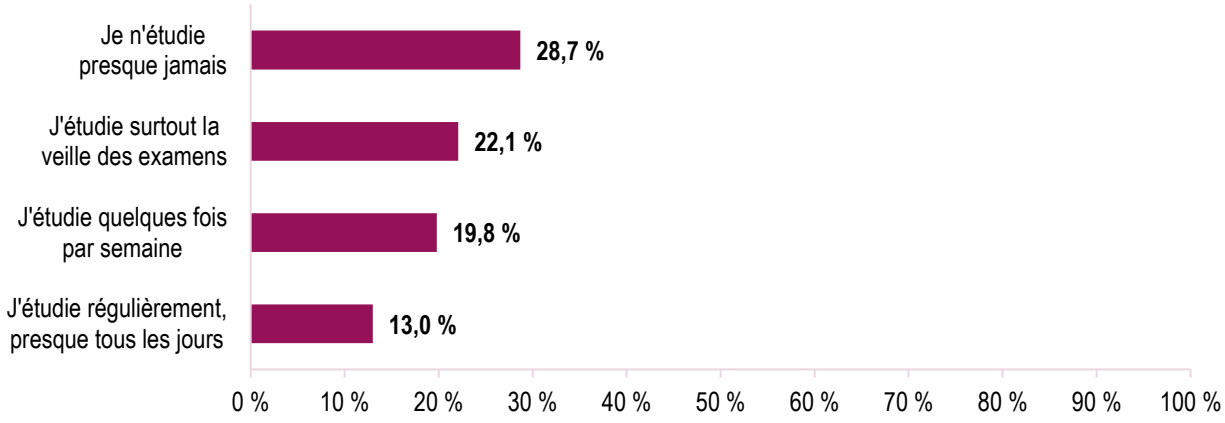
Une analyse supplémentaire a permis d'établir que cette relation était vraie uniquement au secteur préuniversitaire ($p < 0{,}001$), la clarté du choix de carrière avant le début du parcours collégial n'ayant pas d'incidence sur le fait de se retrouver ou non sous contrat au secteur technique ($p = 0{,}222$) ou au cheminement Tremplin DEC ($p = 0{,}094$).

Pour tenter de mieux comprendre ces résultats, d'autres analyses ont été menées. Elles ont permis d'établir que les étudiantes et étudiants du secteur préuniversitaire qui ne savent pas du tout quelle carrière ils veulent faire au moment d'entreprendre leurs études collégiales ont généralement des moyennes générales au secondaire plus élevées. En effet, ceux qui ne le savent pas du tout ont plus fréquemment une MGS supérieure ou égale à 80 % (68,6 % contre seulement 61,8 % de ceux qui sont encore hésitants et 57,9 % de ceux qui le savent précisément). Ce n'est donc pas tellement parce qu'ils ne savent pas encore quelle carrière ils veulent faire qu'ils se retrouvent moins souvent sous contrat, mais plutôt parce qu'ils sont des étudiantes et des étudiants plus forts qui n'ont pas à être fixés nécessairement dès le début de leurs études postsecondaires, puisqu'ils ont encore près de deux ans pour préciser leur choix vocationnel avant de devoir choisir un programme universitaire. Pour les plus performantes et performants, choisir d'aller à l'université semble, en quelque sorte, faire office de choix de carrière temporaire. D'ailleurs, si l'on considère strictement les étudiantes et étudiants du secteur préuniversitaire ayant une MGS supérieure à 80 %, le lien entre la clarté du choix vocationnel et le fait de se retrouver ou non sous contrat de réussite devient non significatif (p = 0,364) (données non présentées).

Thème 6 : Assiduité dans le travail scolaire et motivation

Comme illustré à la figure 23, ceux qui sont **moins assidus dans leur travail scolaire**, qui déclarent n'étudier presque jamais (28,7 %) ou qui le font surtout la veille des examens (22,1 %) sont nettement plus nombreux à se retrouver sous contrat de réussite que ceux qui étudient régulièrement (13,0 %). Ils ne se distinguent cependant pas quant au moment du contrat ou sur le nombre de contrats (annexe B, tableau 6.2).

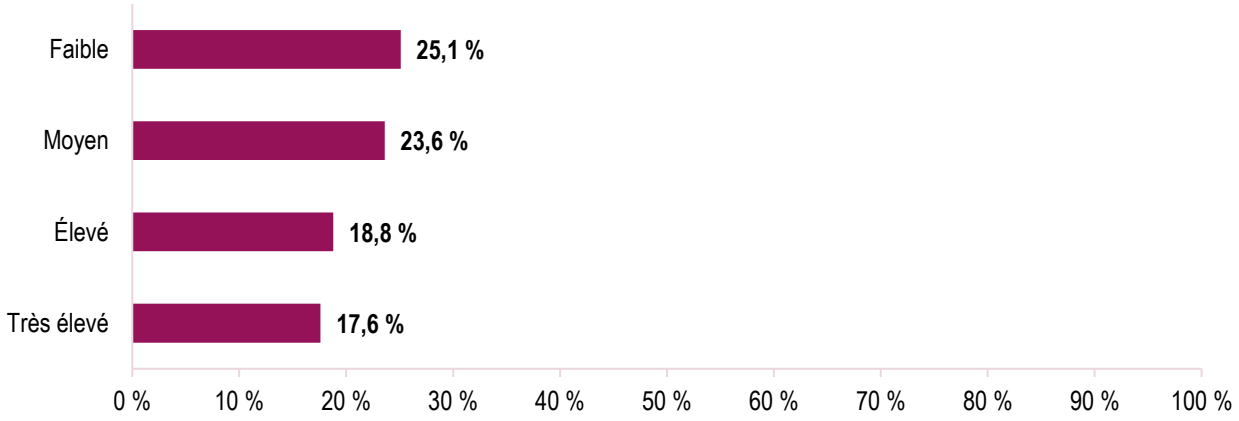
Figure 23. Proportion d'ESC selon la façon de faire son travail scolaire*



* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC en fonction de la façon de faire son travail.

À la figure 24, on observe que les étudiantes et les étudiants présentant un **faible niveau de motivation à réussir leurs études** (25,1 %), soit ceux qui ont déclaré un score inférieur ou égal à 5 sur 10, sont plus fréquemment sous contrat que ceux pour qui le niveau de motivation est élevé (18,8 %) ou très élevé (17,6 %). Dans le même ordre d'idées, ceux qui disent avoir **besoin d'aide pour se motiver pour les études** (30,1 %) (annexe B, tableau 10.2 h) sont aussi plus susceptibles de devoir signer un contrat de réussite. Ces mêmes étudiantes et étudiants sont également plus susceptibles de se retrouver sous contrat dès la première session. Les résultats préliminaires d'analyses produites sur une cohorte récente, présentés dans le cadre de l'Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial lors du colloque de l'AQPC en juin 2023, montrent aussi un lien étroit entre l'engagement scolaire, la motivation et la réussite des cours à la première session (M. M. Gaudreault et coll., 2023).

Figure 24. Proportion d'ESC selon le niveau de motivation à réussir ses études*

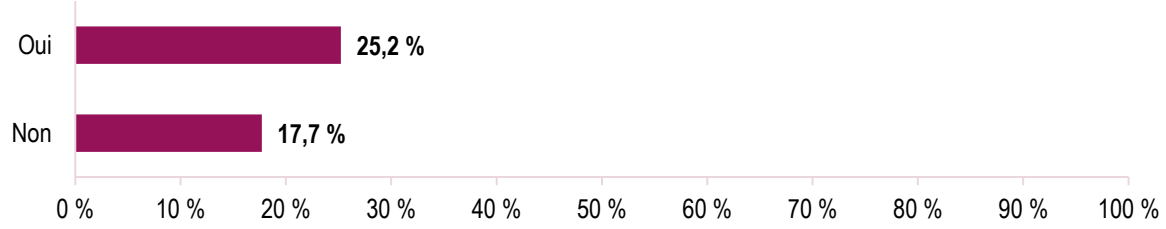


* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC en fonction du niveau de motivation à réussir ses études.

Thème 7 : Aspects financiers

Les étudiantes et étudiants qui déclarent des **inquiétudes financières** (25,2 %) sont plus susceptibles d'être des ESC (figure 25). Le constat est le même pour ceux qui ont besoin d'aide pour **résoudre des problèmes financiers** (25,4 %) (annexe B, tableau 10.2 i). Par contre, la nature des inquiétudes financières (dettes personnelles, absence de prêts et bourses, etc.) n'est pas associée au fait de se retrouver ou non sous contrat de réussite (annexe B, tableau 7.2). Aussi, le fait d'avoir des inquiétudes ou des problèmes financiers au moment d'entreprendre ses études collégiales ne fait pas en sorte que les situations d'échecs se présentent plus souvent dès la première session (annexe B, tableau 7.1).

Figure 25. Proportion d'ESC selon le fait d'avoir ou non des inquiétudes financières*



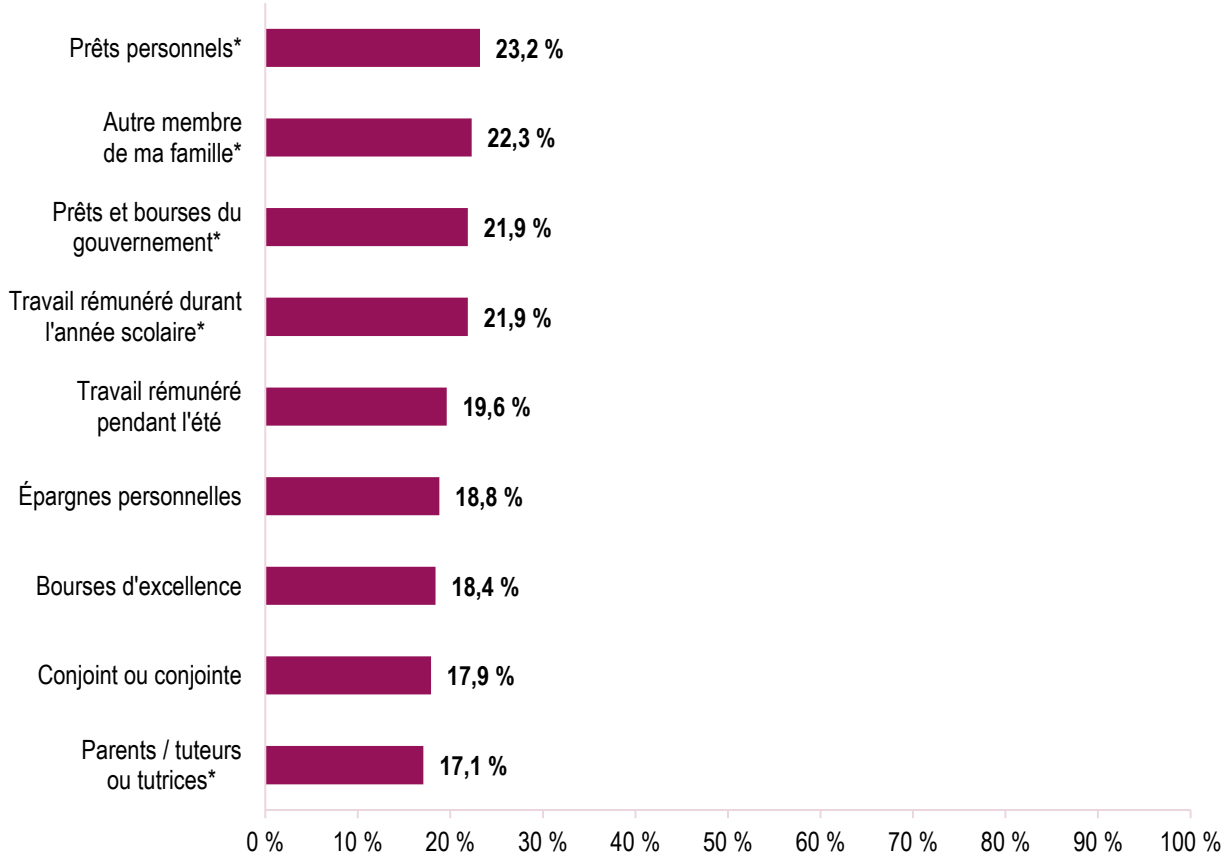
* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC en fonction de la présence d'inquiétudes financières.

La figure 26 montre cependant que la provenance du financement pour permettre la poursuite des études a, quant à elle, une incidence sur les situations d'échec vécues. En effet, les étudiantes et les étudiants qui peuvent compter sur le **soutien financier des parents ou tuteurs ou tutrices** (17,1 %) risquent moins de devenir des ESC. Par contre, ceux qui dépendent de **prêts personnels** (23,2 %), des **prêts et bourses du gouvernement** (21,9 %) ou encore du **soutien d'autres membres de leur famille** (22,3 %) ou qui comptent sur un **travail rémunéré durant l'année scolaire** (21,9 %) comme une source importante de financement des études se retrouvent plus fréquemment sous contrat de réussite. À noter que le fait de travailler durant l'été pour financer ses études est sans effet, tout comme le fait de pouvoir compter sur ses économies ou sur une bourse d'excellence.

Les étudiantes et les étudiants qui prévoient avoir recours aux **services d'emploi et de placement étudiant** (22,2 %) ou aux **services d'aide financière** (21,5 %) offerts par le collège se sont aussi retrouvés plus fréquemment sous

contrat de réussite que ceux qui ne prévoyaient pas en avoir besoin (annexe B, tableaux 10.1 i et j), ce qui concorde avec les résultats qui précèdent.

Figure 26. Proportion d'ESC selon les sources de financement des études

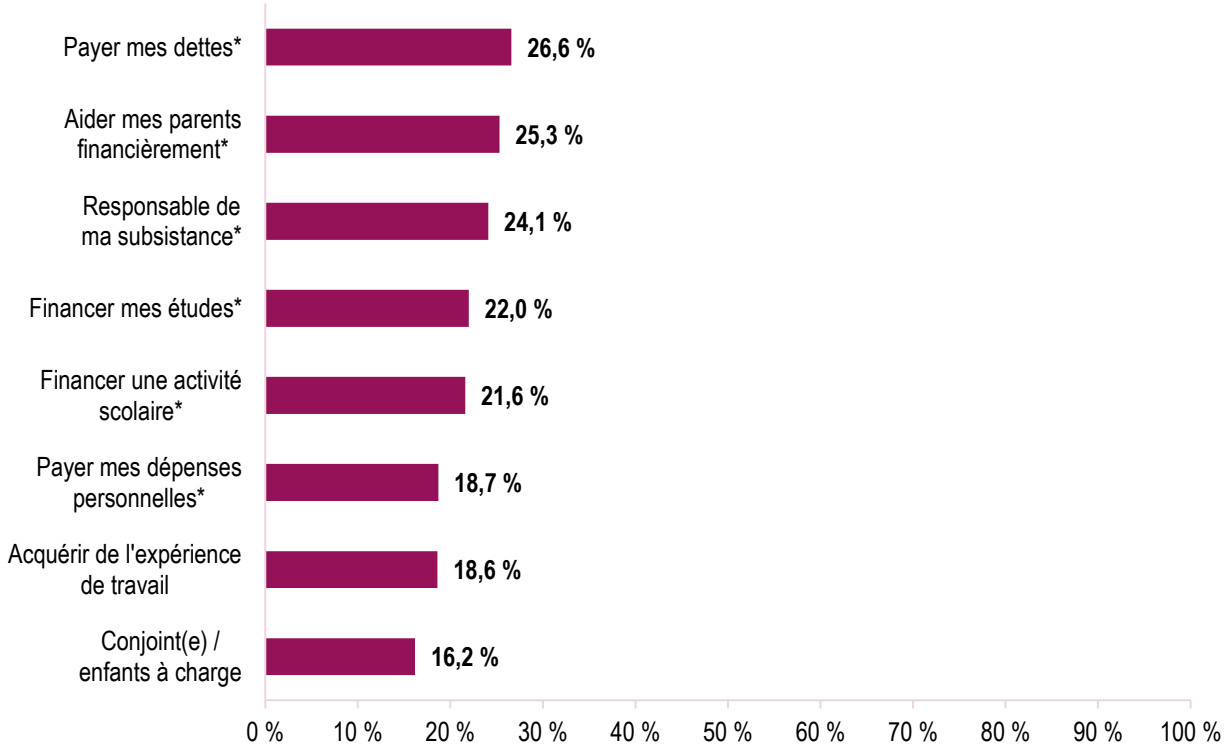


* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC pour chaque énoncé marqué d'une étoile.

Fait à souligner, les raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire ont aussi une incidence sur les situations d'échecs vécues. Les étudiantes et étudiants qui doivent travailler durant l'année scolaire pour **payer leurs dettes** (26,6 %), pour **aider leurs parents financièrement** (25,3 %), parce qu'ils sont **responsables de leur subsistance** (24,1 %) ou pour **financer leurs études** (22,0 %) sont plus souvent des ESC. Dans une moindre mesure, c'est également le cas de ceux qui désirent **financer une activité scolaire** (21,6 %) ou **payer leurs dépenses personnelles** (18,7 % contre 18,0 % pour les autres étudiantes et étudiants). Par contre, on n'observe pas ces conséquences négatives chez ceux qui doivent travailler parce qu'ils ont un conjoint, une conjointe ou des enfants à charge[35] ou encore chez ceux qui souhaitent acquérir une expérience de travail.

[35] Les personnes qui doivent travailler parce qu'elles ont des enfants à charge sont peu nombreuses, mais nous avons déjà montré, à la section 3.3.1 sur le profil sociodémographique (voir thème 1, p. 57), qu'elles sont moins souvent des ESC.

Figure 27. Proportion d'ESC selon les raisons d'avoir un emploi durant l'année scolaire

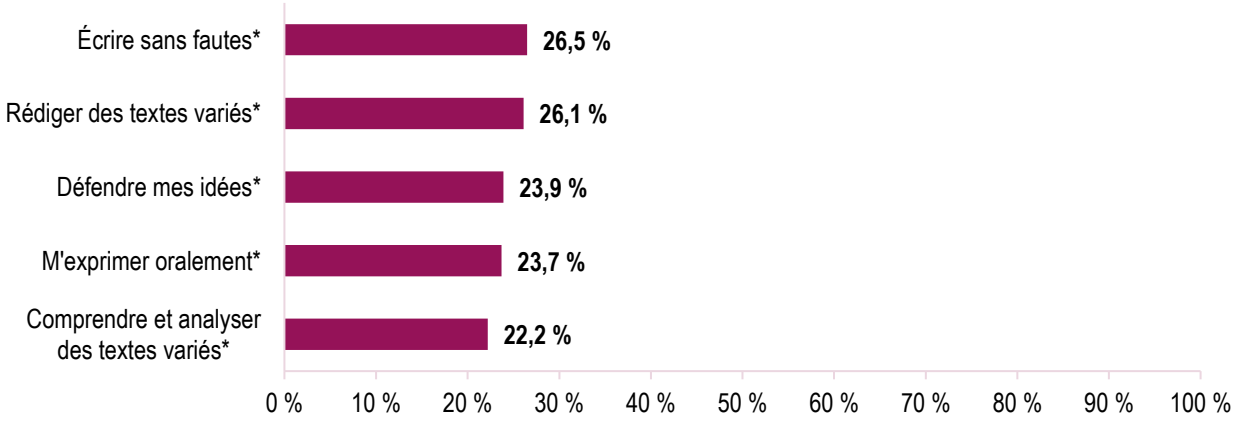


* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC pour chaque énoncé marqué d'une étoile.

Thème 8 : Besoin de soutien pour la réussite des études

Sans grande surprise, la figure 28 montre que les étudiantes et les étudiants qui disent avoir un grand besoin d'aide en langue d'enseignement pour **écrire sans fautes** (26,5 %), **rédiger des textes variés** (26,1 %), **défendre ses idées** (23,9 %), **s'exprimer oralement** (23,7 %) et **comprendre et analyser des textes** (22,2 %) sont plus souvent des ESC. Il en est de même en langue seconde pour **lire** (23,5 %), **comprendre** (22,4 %), **écrire** (21,9 %) et **parler** (20,7 %) (annexe B, tableau 8.2).

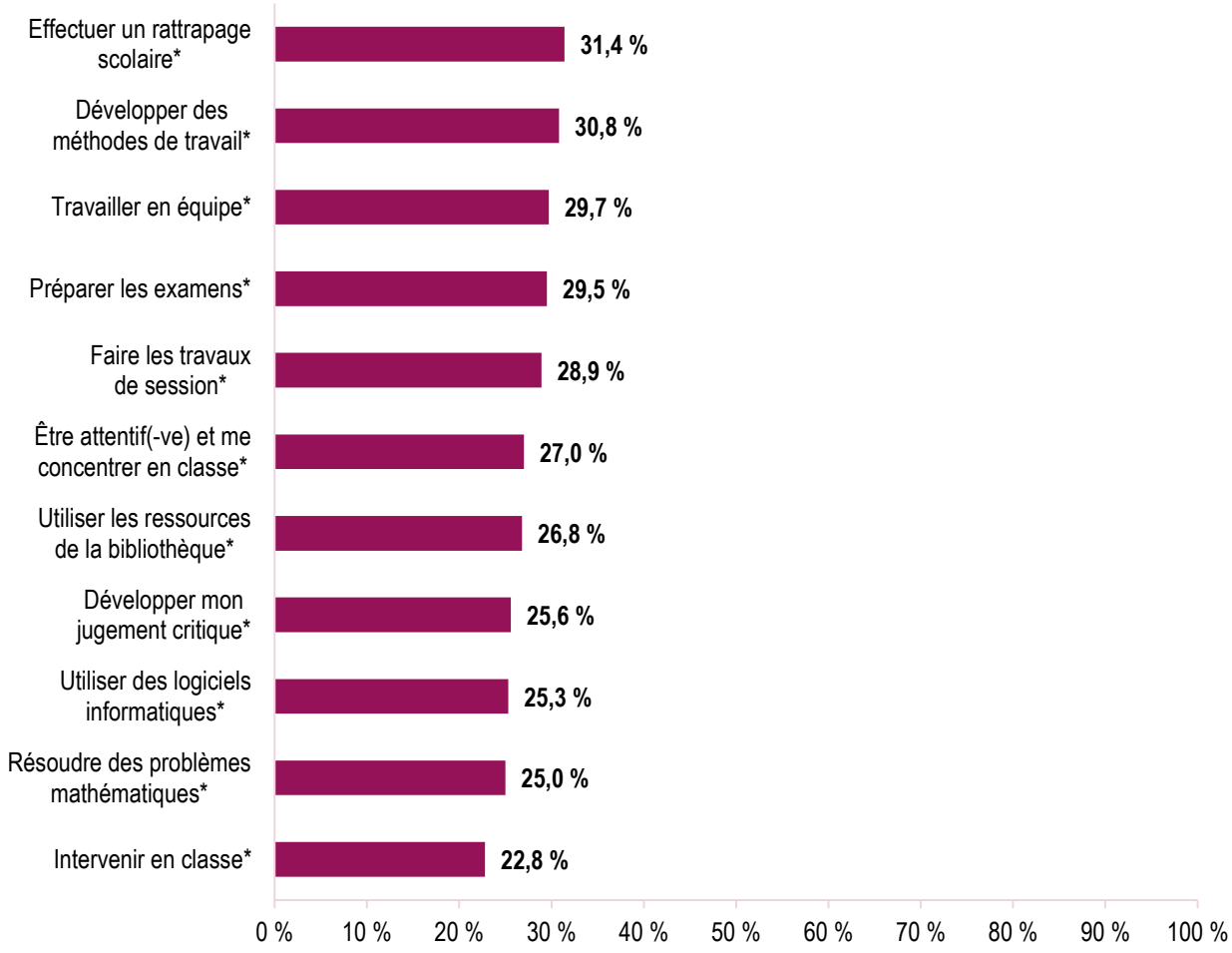
Figure 28. Proportion d'ESC selon le besoin d'aide en langue d'enseignement pour…



* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC pour chaque énoncé marqué d'une étoile.

La figure 29 démontre que ceux qui disent avoir besoin d'aide pour différents aspects liés au métier d'étudiant ou d'étudiante et à la réussite sont plus susceptibles de se retrouver en grande situation d'échec : **effectuer un rattrapage scolaire** (31,4 %), **travailler en équipe** (29,7 %), **développer des méthodes de travail** (30,8 %), **préparer les examens** (29,5 %), **faire les travaux de session** (28,9 %), **être attentif ou attentive et se concentrer en classe** (27,0 %), utiliser les **ressources de la bibliothèque** (26,8 %) **ou des logiciels** (25,3 %), **développer leur jugement critique** (25,6 %), **résoudre des problèmes mathématiques** (25,0 %) et **intervenir en classe** (22,8 %).

Figure 29. Proportion d'ESC selon le besoin d'aide à la réussite pour…



* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC pour chaque énoncé marqué d'une étoile.

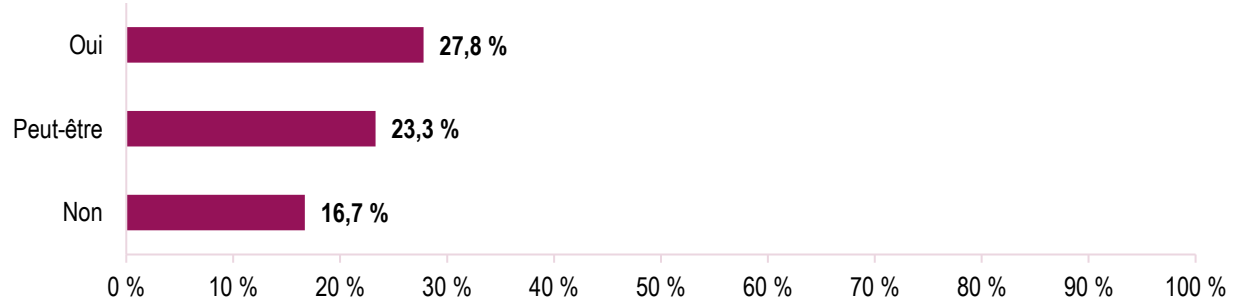
D'autre part, les étudiantes et les étudiants qui disent avoir besoin d'aide sur le plan personnel pour **gérer leur emploi du temps** (26,8 %) ou pour **assumer des responsabilités** (25,8 %) sont également plus souvent sous contrat de réussite (annexe B, tableaux 10.2 e et f).

Par ailleurs, ceux qui disent **savoir à qui s'adresser** lorsqu'ils ont besoin d'aide pour comprendre quelque chose ou pour faire un travail scolaire (18,2 %) sont moins susceptibles de se retrouver sous contrat de réussite que ceux qui ne savent pas à qui s'adresser (22,5 %) ou qui affirment ne jamais avoir besoin d'aide (21,9 %) (annexe B, tableau 8,4).

Thème 9 : Étudiantes et étudiants en situation de handicap

La figure 30 montre que les étudiantes et les étudiants en **situation de handicap** (27,8 %) ou ceux qui se décrivent comme étant peut-être en situation de handicap (23,3 %) sont surreprésentés parmi les ESC. Il en est de même pour ceux qui affirment **avoir besoin de l'aide pour les étudiants et les étudiantes en situation de handicap** (27,1 %) (annexe B, tableau 10.1 k). Ce n'est pas surprenant dans la mesure où ceux-ci déclarent généralement avoir rencontré de nombreux défis lors de leur parcours au secondaire et ont plus souvent une MGS faible (Charron et M. M. Gaudreault, 2023).

Figure 30. Proportion d'ESC selon le fait d'être en situation de handicap*



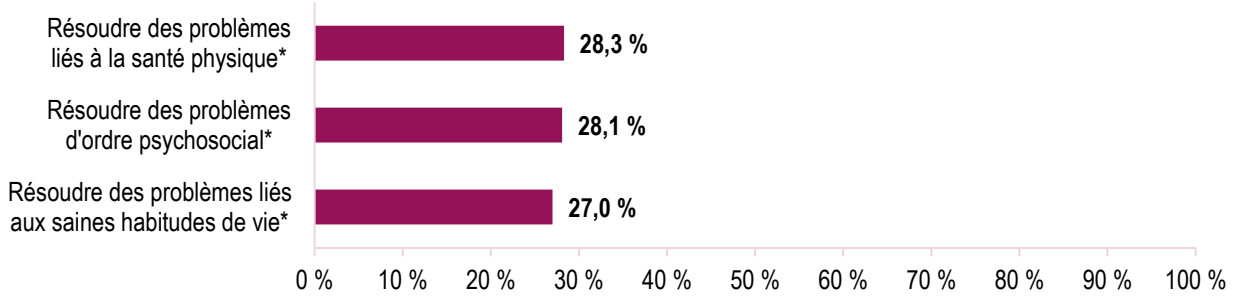
* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC en fonction de la présence d'une situation de handicap.

Il est par contre très intéressant de constater que le fait d'avoir reçu un diagnostic ou encore la nature de la situation de handicap (TDAH, déficience auditive, visuelle ou motrice, trouble neurologique ou organique, etc.) se révèlent non discriminants, à l'exception pour ceux qui se disent atteints d'un **trouble du spectre de l'autisme** (48,9 %) (annexe B, tableau 9.2 i). Également, il faut souligner le fait que ceux qui sont atteints d'un trouble de santé mentale ne sont pas plus souvent des ESC que les autres répondantes et répondants, mais pour ceux qui se retrouvent dans cette situation, le contrat arrive le plus souvent tardivement et non à la première session (annexe B, tableau 9.2 h).

Thème 10 : Utilisation des installations et des services destinés aux étudiantes et aux étudiants

Les étudiantes et les étudiants ayant besoin d'aide pour résoudre des problèmes liés à **la santé physique** (28,3 %), **psychosociaux** (28,1 %) ou liés aux **saines habitudes de vie** (27,0 %) sont surreprésentés parmi les ESC (figure 31). En complément, ceux qui disent qu'ils utiliseront les **services de soutien psychologique** (21,9 %) au cours de la prochaine année sont également plus fréquemment sous contrat de réussite (annexe B, tableau 10.1 e). Par contre, ceux disant avoir besoin d'aide pour contrôler leur stress ne se distinguent pas des autres étudiantes et étudiants.

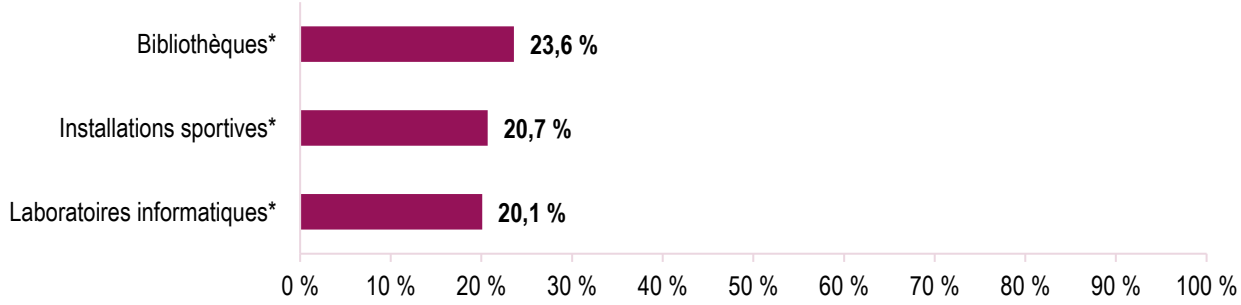
Figure 31. Proportion d'ESC selon les besoins d'aide sur le plan personnel



* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC pour chaque énoncé marqué d'une étoile.

La figure 32 montre que les étudiantes et les étudiants qui prévoient **moins prendre part à la vie étudiante** selon les quelques variables dont nous disposons à cet égard sont plus souvent des ESC. En effet, ceux qui ne prévoient pas utiliser la **bibliothèque** (23,6 %), les **installations sportives** (20,7 %) ou les **laboratoires informatiques** (20,1 %) sont surreprésentés parmi ceux ayant dû signer un contrat de réussite. Une analyse complémentaire montre que ces étudiantes et étudiants sont plus susceptibles de se retrouver sous contrat dès la première session (annexe B, tableau 10.1). À noter que le recours à d'autres services du collège a déjà été discuté auparavant (soutien psychologique, aide au logement, aide financière, orientation et choix de carrière, aide à la réussite, aide destinée aux étudiants et aux étudiantes en situation de handicap, etc.) et cela semble également lié à de plus grandes proportions d'ESC.

Figure 32. Proportion d'ESC selon le fait de ne pas prévoir utiliser certaines installations du cégep



* Différences statistiquement significatives quant aux proportions d'ESC pour chaque énoncé marqué d'une étoile.

3.3.2 Synthèse des caractéristiques associées au moment du contrat de réussite

De façon générale, il y a peu de liens entre les caractéristiques des répondantes et des répondants et le fait d'être sous contrat à la première session ou à un autre moment du parcours. Certaines distinctions sont toutefois observables. D'un point de vue du profil sociodémographique, les garçons, les personnes âgées de 18 ou de 19 ans et celles inscrites dans un programme préuniversitaire sont plus susceptibles d'être sous contrat dès la première session que plus tard durant leurs études.

Les personnes d'origine asiatique ou dont la langue maternelle est l'anglais sont aussi plus fréquemment sous contrat de réussite tôt dans leur parcours collégial, ce qui peut s'expliquer par l'adaptation à la langue d'enseignement qui est requise pour ces deux groupes.

Les étudiantes et les étudiants qui ont un dossier scolaire plus faible, soit ceux qui possèdent une moyenne générale au secondaire inférieure à 75 %, qui ont eu des résultats plus faibles aux épreuves de 5e secondaire en français, qui ont suivi le cours de mathématiques *Culture, société et technique* de 4e ou de 5e secondaire ou qui sont refusés dans le programme de leur choix sont aussi surreprésentés parmi ceux qui se retrouvent sous contrat dès la première session.

D'autre part, les étudiantes et étudiants qui accordent une grande importance au fait d'avoir un revenu élevé sont proportionnellement plus nombreux parmi ceux qui ont été sous contrat dès la première session que ceux ayant été sous contrat plus tard dans leur parcours. En lien avec le choix vocationnel et les aspirations, on n'observe pas vraiment de distinction selon le moment du contrat. La seule différence significative concerne ceux qui disent avoir besoin d'aide

pour confirmer leur choix de carrière, puisqu'ils sont un peu plus fréquemment représentés parmi les contrats se rapportant à la première session. Enfin, ceux qui disent avoir besoin d'aide pour se motiver pour les études sont aussi plus susceptibles d'être sous contrat dès la première session.

Pour l'ensemble des variables liées aux difficultés financières et aux sources de revenus, une seule s'avère discriminante en lien avec le moment du contrat. Les personnes disant devoir travailler durant la prochaine année scolaire parce qu'elles sont responsables de leur subsistance sont surreprésentées parmi les contrats hâtifs.

Les personnes présentant un trouble de santé mentale sont moins souvent sous contrat à la première session, mais celles qui disent avoir besoin d'aide pour être attentives et se concentrer en classe se butent plus souvent à des échecs dès la première session. Il est cependant difficile d'expliquer ces résultats, puisque peu d'études font le parallèle directement entre la santé mentale et la réussite.

Finalement, chez ceux s'étant retrouvés sous contrat de réussite à la première session, on observe de plus fortes proportions de personnes qui ne prévoyaient pas utiliser la bibliothèque et les laboratoires informatiques du cégep au cours de leur première année.

En résumé, les personnes présentant des antécédents scolaires plus faibles, des enjeux potentiels d'adaptation en lien avec la langue ou le fait de devoir déménager ou des défis motivationnels, ou encore prévoyant une utilisation moindre des installations du cégep sont plus susceptibles de se retrouver sous contrat à la suite d'échecs survenus dès la première session que plus tard dans leur parcours collégial. Les étudiantes et étudiants du secteur préuniversitaire sont plus souvent des ESC rapidement dans leur parcours. Par contre, les difficultés financières, les aspirations scolaires et le choix vocationnel en début de parcours influent peu sur le moment du contrat. Il faut surtout retenir qu'il y a davantage de similitudes que de différences quant au profil des étudiantes et étudiants, au moment d'entreprendre leurs études collégiales, se retrouvant sous contrat dès la première session ou au cours d'une session subséquente. Par contre, puisque ceux qui se retrouvent sous contrat de réussite plus tardivement dans leur parcours ont généralement des antécédents scolaires plus favorables, qu'ils ont mieux réussi le début de leur parcours collégial et que leurs autres caractéristiques sont généralement semblables à celles des ESC qui ont été en situation d'échecs multiples plus tôt, il est permis de penser que des évènements ponctuels qui sont survenus plus tard dans leur parcours, et, par conséquent, qui ne sont mesurés par la présente analyse, peuvent, du moins en partie, expliquer la source de leurs échecs multiples. Aussi, ils peuvent se référer à leurs succès passés pour les aider à surmonter les défis auxquels ils sont confrontés, ce que ne peuvent pas faire ceux qui échouent dès la première session.

3.3.3 Synthèse des caractéristiques associées au nombre de contrats de réussite

Une même personne peut être amenée à devoir signer plus d'un contrat pendant la durée de son passage dans un établissement collégial. Nous avons donc cherché à savoir s'il y avait des distinctions entre les ESC qui n'ont signé qu'un seul contrat et ceux ayant été soumis à cette opération à plus d'une reprise. Au même titre que pour le moment du contrat, les caractéristiques des personnes en fonction du nombre de contrats diffèrent peu.

Pour la dimension du profil sociodémographique, aucune distinction n'est observée. Les étudiantes et les étudiants autochtones sont proportionnellement plus nombreux dans la catégorie de ceux ayant dû signer plus d'un contrat. Alors que les personnes de langue maternelle anglaise étaient proportionnellement plus nombreuses à signer un contrat dès

la première session, celles de langue maternelle française ou parlant français à la maison sont plus nombreuses à signer plus d'un contrat. C'est aussi le cas des personnes étudiantes présentant une moyenne générale au secondaire inférieure à 75 %.

Les personnes qui ne trouvent pas très important d'avoir un travail intéressant ou un revenu élevé sont aussi surreprésentées parmi celles qui ont dû signer plus d'un contrat.

Autre résultat intéressant, les personnes étudiantes indiquant qu'elles doivent travailler durant l'année scolaire pour aider financièrement leurs parents ou déclarant un soutien financier important de la part de leurs parents pour les études sont proportionnellement plus nombreuses dans la catégorie de ceux ayant signé un seul contrat. Les raisons qui sous-tendent ce résultat mériteraient d'être approfondies.

Aucune autre distinction n'est statistiquement significative concernant le nombre de contrats dans les sections de soutien aux études, de situation de handicap ou d'utilisation prévue des installations et des services.

3.3.4 Synthèse des caractéristiques associées au type de contrat de réussite

Bien que la présente recherche porte principalement sur les étudiantes et les étudiants sous contrat de réussite pour avoir échoué à la moitié de leurs cours ou de leurs unités durant une session donnée, les cégeps participants ont également transmis à l'équipe de recherche une liste d'étudiantes et d'étudiants s'étant retrouvés sous contrat de réussite pour d'autres raisons. Il s'agit le plus souvent de l'échec répété d'un même cours ou d'un stage, mais les modalités d'application des autres types de contrats sont très différentes d'un cégep à l'autre et, par conséquent, peu comparables. Par exemple, certains collèges imposent un contrat uniquement à ceux ayant échoué à plus d'une reprise des cours de formation générale tandis que dans d'autres cégeps, ce sont les échecs répétés d'un cours de la formation spécifique du programme d'études qui mènent à un contrat de réussite. D'autres cégeps ne font tout simplement pas signer d'autres types de contrats à leurs étudiantes et étudiants en situation d'échec. La présente analyse se veut donc exploratoire en tentant de déterminer si les facteurs associés au fait de se retrouver sous contrat pour avoir échoué à un même cours de façon répétée ou pour avoir échoué à la moitié de ses cours diffèrent de façon importante (voir les dernières colonnes de l'annexe B).

À quelques exceptions près, les caractéristiques des répondantes et des répondants, au moment d'entreprendre leur parcours collégial, sont sensiblement les mêmes, peu importe le type de contrat qu'ils seront amenés à signer durant leurs études, que ce soit en matière de valeurs, de niveau de motivation, d'aspirations scolaires ou de leurs besoins de soutien pour réussir leurs études. Quelques différences sont toutefois observables sur d'autres dimensions.

D'abord, les analyses démontrent que les filles et les personnes qui sont inscrites au secteur technique sont proportionnellement plus nombreuses parmi ceux ayant signé d'autres types de contrats. Les étudiantes et les étudiants de première génération et ceux ayant une moyenne au secondaire plus faible sont, quant à eux, surreprésentés parmi ceux ayant signé des contrats pour l'échec de la moitié des cours.

Aussi, les personnes qui ne parlent pas français à la maison ou qui sont nées en Amérique du Nord, mais hors Canada, sont davantage exposées au deuxième type de contrat que nous avons décrit.

Ensuite, ceux qui ont des difficultés à payer les dépenses de base ou qui ont un emploi parce qu'ils sont responsables de leur subsistance seront proportionnellement plus souvent exposés à des contrats de réussite pour l'échec de la moitié des cours que pour avoir échoué à un cours de manière répétée.

Enfin, lorsqu'on leur demande s'ils savent à qui s'adresser lorsqu'ils ont besoin d'aide, ceux qui répondent ne jamais avoir besoin d'aide se retrouvent plus fréquemment parmi les étudiantes et les étudiants ayant échoué à la moitié de leurs cours. Il en est de même pour ceux aux prises avec un trouble du spectre autistique.

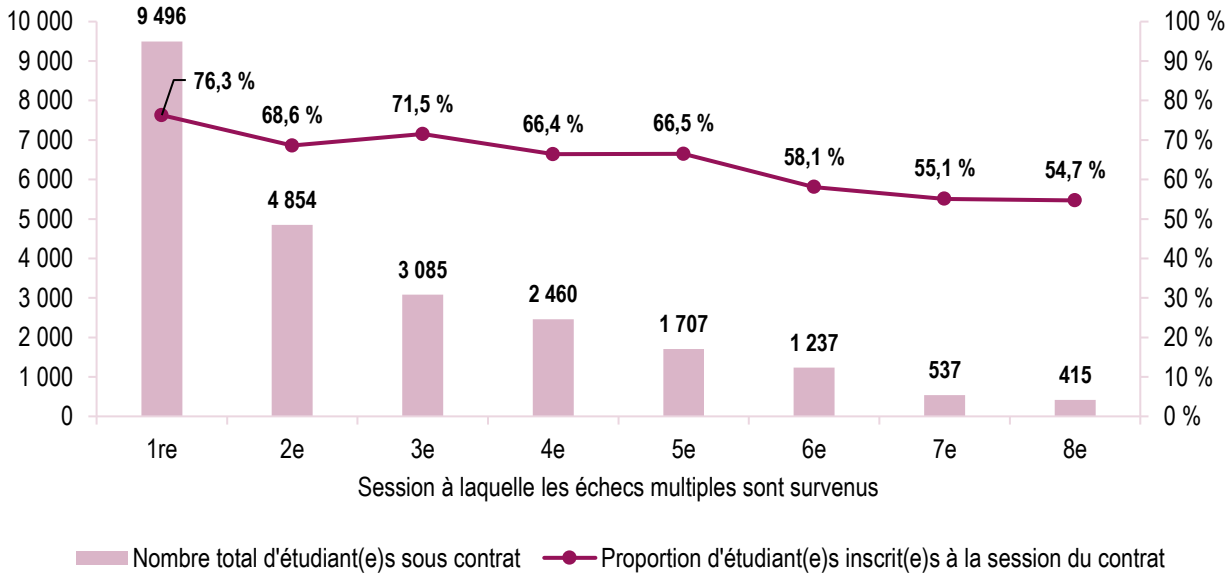
3.4 INSCRIPTION À LA SESSION DU CONTRAT ET RÉUSSITE DES COURS

Maintenant que les caractéristiques au début des études collégiales des personnes ayant dû souscrire à un contrat de réussite sont mieux connues, la situation telle qu'elle était lors de la session du contrat en fonction du moment où les échecs multiples sont survenus sera l'objet de la prochaine partie du troisième chapitre, notamment par une analyse du nombre d'inscrites et d'inscrits à la session du contrat et de la proportion de cours réussis à ladite session. Les analyses permettent une comparaison de huit sessions différentes suivant l'inscription, et ce, pour chacune des cohortes de 2014 à 2016. L'annexe C présente, de plus, ces données pour les secteurs préuniversitaire et technique et le cheminement Tremplin DEC, par cohorte, tout en permettant une synthèse des trois cohortes réunies. Dans les lignes qui suivent, les données seront cependant présentées distinctement par session du contrat puis par secteur d'études, car l'analyse combinée des deux éléments ajoute à la complexité sans que les résultats ajoutent à notre compréhension de la situation.

3.4.1 Proportion d'inscrites et d'inscrits à la session du contrat

Le fait de devoir signer un contrat de réussite peut avoir un effet démobilisateur et entraîner certaines personnes à ne pas s'engager à surmonter cet obstacle qui se dresse soudain dans leur parcours scolaire collégial. Il est cependant impossible de connaître les raisons qui amènent ceux qui décident de ne pas se réinscrire après avoir échoué à plus de la moitié de leurs cours simplement en utilisant les données du système DÉFI. Il n'est pas possible non plus de savoir qui, parmi ceux qui ont été invités à signer un contrat de réussite, ont effectivement signé ce contrat. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les cégeps ne conservent pas nécessairement cette information dans leurs bases de données et la transmettent encore moins au Ministère. Nous devons donc nous rabattre sur l'information contenue dans le système DÉFI afin d'identifier les étudiantes et étudiants qui sont inscrits à au moins un cours à la session du contrat après la date limite d'abandon des cours pour avoir une mesure indirecte de la signature des contrats. Bien entendu, certaines personnes peuvent avoir signé le contrat, avoir commencé la session, puis avoir abandonné l'ensemble de leurs cours avant la date limite sans que nous ayons la possibilité de le savoir avec les données dont nous disposons.

Figure 33. Nombre de contrats décernés et proportion d'étudiantes et d'étudiants inscrits à la session du contrat en fonction de la session à laquelle les échecs multiples sont survenus

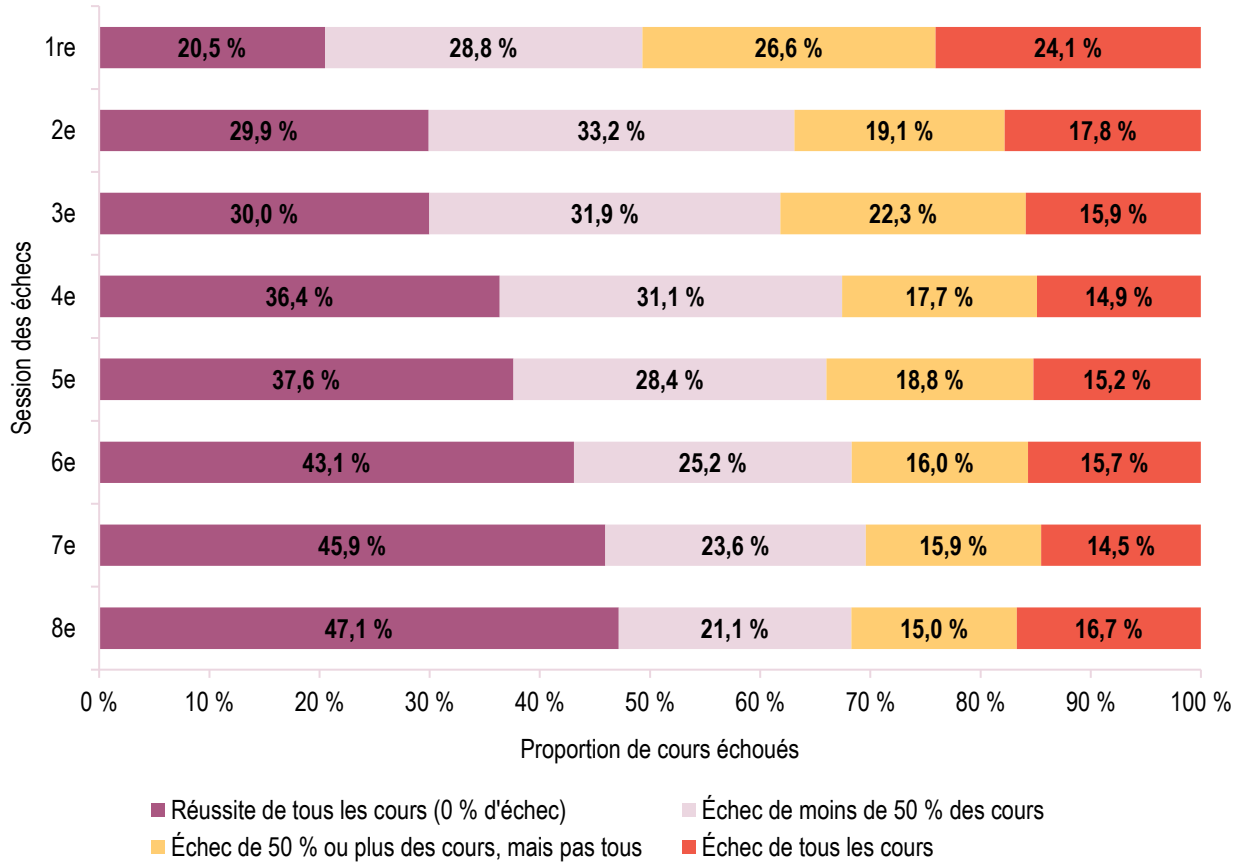


À la figure 33, on observe que la proportion de personnes inscrites à la session du contrat est de 76,3 % quand les échecs surviennent à la première session, et qu'elle diminue graduellement à mesure que le parcours s'allonge, pour atteindre 54,7 % quand la signature d'un contrat s'impose après des échecs survenus en 8e session. Heureusement, le nombre d'étudiants et d'étudiantes sous contrat diminue considérablement d'une session à l'autre à mesure que la durée des études s'allonge, soit parce que le parcours se termine avec succès pour certains ou que d'autres choisissent d'y mettre un terme prématurément. Ainsi, il n'y a plus que 415 étudiants et étudiantes dans cette situation à la 8e session, comparativement à 9 496 à la première session.

3.4.2 Proportion de cours réussis en fonction de la session du contrat

La figure 34 montre qu'une proportion assez importante d'étudiantes et d'étudiants échoue à tous ses cours à la session du contrat (24,1 % pour ceux ayant eu des échecs à la 1re session et environ 15 % aux autres sessions). Il faut garder en tête qu'une partie de ce groupe a simplement choisi d'abandonner ses études collégiales avant la fin de la session du contrat, mais après la date limite d'abandon des cours. Là encore, les données administratives disponibles ne permettent pas de distinguer le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui ont réellement tenté de réussir leurs cours sans y parvenir du nombre de personnes qui ont carrément abandonné les études collégiales durant la session du contrat. Il importe cependant de rappeler que la plus grande proportion de personnes inscrites à la suite d'échecs survenus à la première session que nous avons observée à la section précédente doit être relativisée en tenant compte du fait qu'il y a davantage de personnes inscrites à cette session qui ont échoué à tous leurs cours.

Figure 34. Proportion de cours échoués chez les étudiantes et étudiants inscrits à au moins un cours à la session du contrat en fonction de la session des échecs multiples



Ici aussi, la réussite du contrat semble être fort variable selon la session ayant mené à la signature. Cette fois, la proportion tend à augmenter continuellement d'une session à l'autre si l'on s'attarde aux étudiantes et étudiants ayant réussi tous leurs cours, passant de 20,5 % à 47,1 %. Si l'on s'intéresse spécifiquement à ceux qui ont réussi au moins la moitié de leurs cours (en additionnant les proportions de ceux ayant réussi tous les cours et de ceux qui ont échoué à moins de la moitié de leurs cours), ce qui est généralement le critère retenu par la plupart des collèges pour la réussite du contrat, le résultat est plus nuancé. En effet, si 49,3 % des personnes ayant été amenées à signer un contrat après la première session ont réussi au moins la moitié des cours auxquels elles étaient inscrites, cette proportion grimpe à environ 62 % pour les deux sessions suivantes, puis est d'environ 68 % chez celles qui ont dû signer un tel contrat à la suite d'échecs survenus entre les quatrième et huitième sessions.

Avant de conclure que la signature d'un contrat de réussite semble une mesure plus efficace parmi la population étudiante qui a une certaine expérience des études collégiales, il faut toutefois se souvenir qu'il y a aussi une moindre proportion qui s'inscrit à la session du contrat lorsque celui-ci lui a été imposé après plusieurs sessions que lorsqu'il est exigé dès le début des études collégiales. Ainsi, la dernière colonne du tableau 2 démontre bien que les variations entre les sessions sont assez limitées lorsque l'on considère la proportion des étudiantes et étudiants ayant réussi au moins 50 % de leurs cours parmi l'ensemble des personnes ayant été invitées à signer un contrat (valeurs se situant entre 37,3 % et 44,8 %). Les plus fortes proportions de réussite du contrat sont observées lorsque les échecs sont

survenus entre la deuxième et la cinquième session, tandis que cette mesure porte un peu moins de fruits en première session ou après la cinquième.

Tableau 2. Proportion des ESC inscrits à la session du contrat et ayant respecté celui-ci, selon la session des échecs

Session des échecs	Étudiant(e)s sous contrat (ESC) (n)	ESC inscrit(e)s à la session du contrat (n)	ESC ayant réussi au moins la moitié de leurs cours (n)	ESC inscrit(e)s à la session du contrat (%)	ESC inscrit(e)s ayant réussi au moins 50 % des cours (%)	ESC ayant réussi au moins 50 % des cours (%)
1re	9 496	7 247	3 573	76,3 %	49,3 %	37,6 %
2e	4 854	3 329	2 101	68,6 %	63,1 %	43,3 %
3e	3 085	2 207	1 364	71,5 %	61,8 %	44,2 %
4e	2 460	1 634	1 102	66,4 %	67,4 %	44,8 %
5e	1 707	1 136	750	66,5 %	66,0 %	43,9 %
6e	1 237	719	491	58,1 %	68,3 %	39,7 %
7e	537	296	206	55,1 %	69,6 %	38,4 %
8e	415	227	155	54,7 %	68,3 %	37,3 %

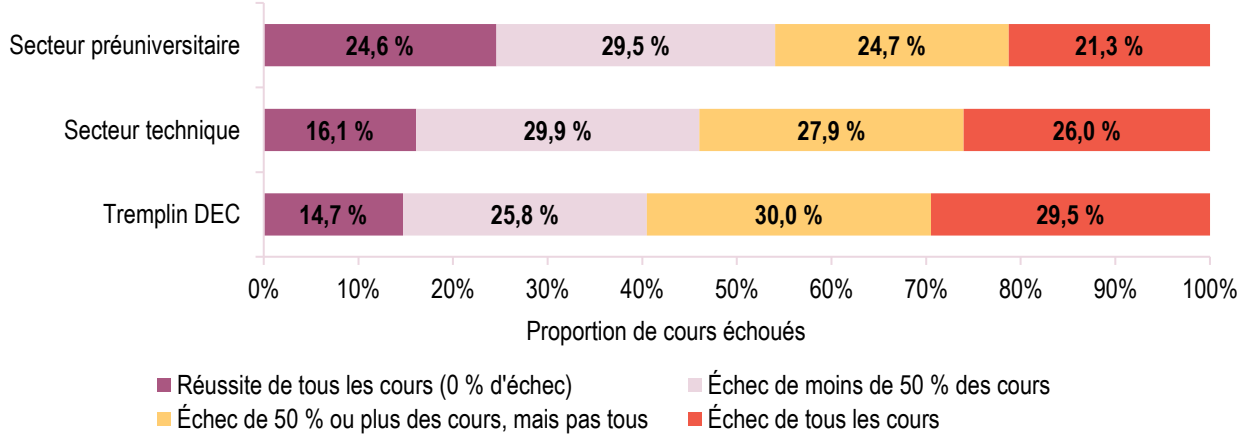
Note

La proportion d'ESC inscrits à la session du contrat (5e colonne) est obtenue en divisant le nombre d'inscrites et d'inscrits par le nombre d'ESC. La proportion d'ESC inscrits ayant réussi au moins 50 % des cours (6e colonne) est obtenue en divisant le nombre d'ESC ayant réussi au moins la moitié de leurs cours par le nombre d'ESC inscrits à la session du contrat. Enfin, la proportion d'ESC ayant réussi au moins 50 % des cours (dernière colonne du tableau) est obtenue en divisant le nombre d'ESC ayant réussi au moins la moitié de leurs cours par le nombre total d'ESC, qu'ils se soient inscrits ou non à la session du contrat.

3.4.3 Réussite d'au moins la moitié des cours selon le secteur d'études

Les constats qui viennent d'être présentés diffèrent cependant en fonction du secteur d'études. En effet, la réussite du contrat au début du parcours collégial semble plus fréquente dans la population étudiante inscrite au secteur préuniversitaire[36]. Comme le démontre la figure 35, plus de la moitié (54,1 %) des personnes inscrites à la deuxième session, après avoir échoué à la moitié ou plus de leurs cours à la première session au secteur préuniversitaire, ont réussi au moins la moitié de leurs cours (somme des bandes violette et rosée) lors de la session du contrat.

Figure 35. Proportion de cours échoués à la session du contrat pour les échecs survenus à la première session en fonction du secteur d'études



[36] Les données présentées à l'annexe C regroupent les étudiantes et les étudiants selon le secteur d'études à leur arrivée au collégial, peu importe qu'il y ait eu ou non un changement de programme par la suite. L'analyse de la réussite du contrat par secteur d'études pour les sessions ultérieures doit donc être interprétée avec prudence, puisque les données disponibles ne reflètent pas nécessairement le secteur d'études au moment des échecs multiples ou du contrat, un changement de programme ayant pu survenir entre temps.

La proportion de ceux qui réussissent la moitié de leurs cours ou plus est plutôt de 46,0 % au secteur technique et n'atteint que 40,5 % au cheminement Tremplin DEC. Qui plus est, la population ayant emprunté ce cheminement est plus nombreuse à avoir échoué à tous ses cours à la session du contrat (29,5 %, comparativement à 26,0 % au secteur technique et à 21,3 % au secteur préuniversitaire). Pour les deux sessions suivantes (voir annexe C, tableau 9), l'écart entre les secteurs préuniversitaire et technique se resserre graduellement tandis que la réussite des personnes ayant commencé leur parcours au cheminement Tremplin DEC demeure moindre. À partir de la quatrième session, les plus faibles effectifs de même que les enjeux liés aux changements de programme font en sorte qu'il devient très difficile d'analyser la réussite des cours en fonction du secteur d'études à l'entrée et qu'aucune tendance nette ne peut être dégagée.

3.4.4 Réussite d'au moins la moitié des cours selon différentes caractéristiques des ESC

Les caractéristiques des ESC, qui ont été étudiées à la section 3.3, ont été cette fois analysées pour tenter de déterminer si certains groupes de personnes s'étant retrouvées sous contrat de réussite à la suite d'échecs multiples survenus à la première session étaient plus susceptibles de s'inscrire à la session du contrat puis de réussir au moins la moitié de leurs cours à cette session-là. Il s'avère que les groupes qui se réinscrivent moins fréquemment à la session du contrat ou qui réussissent moins bien à cette session sont aussi des groupes surreprésentés parmi les ESC. Par contre, les différences statistiquement significatives se font plus rares, en partie parce que les caractéristiques à l'entrée sont un peu moins discriminantes sur le fait de respecter ou non son contrat de réussite, mais aussi parce que le nombre de personnes considérées est moindre, étant donné qu'on ne s'attarde maintenant qu'à l'ESC ayant échoué dès la première session. Le tableau ci-dessous ne présente qu'une sélection des principaux indicateurs retenus en fonction de leur pouvoir discriminant, ceux qui présentent des effectifs plus substantiels ou qui sont théoriquement plus fortement associés à la réussite pour chacune des dix dimensions décrites précédemment. Le lecteur ou la lectrice sera amené à constater que le nombre de personnes considérées pour chaque sous-groupe varie de manière importante en fonction de la source des données, celles provenant du dossier de l'étudiant étant disponibles pour l'ensemble des ESC tandis que celles tirées du SPEC ne le sont que pour les personnes volontaires.

Attardons-nous, dans un premier temps, à l'analyse du taux d'inscription à la session du contrat. Comme nous l'avons déjà indiqué à la section précédente, environ les trois quarts (76,3 %) des ESC qui ont échoué à la moitié de leurs cours lors de la première session s'inscrivent à la session du contrat ou, du moins, sont inscrits à au moins un cours après la date limite d'abandon de leur deuxième session aux études collégiales. Pour quelques groupes cependant, cette proportion est beaucoup plus faible (voir les tableaux 3 à 6 ci-dessous). Il s'agit notamment des étudiantes et des étudiants qui ont obtenu leur diplôme du secondaire au secteur des adultes (59,2 %), de ceux de 20 ans et plus (61,4 %), des personnes qui ont réussi au plus le cours de *Culture, société et technique* de 4e secondaire (68,2 %) ou encore de celles présentant des inquiétudes financières (70,1 %), notamment en raison de dettes personnelles (68,1 %) ou de difficultés à payer leurs dépenses de base (66,2 %).

Ensuite, l'analyse de la variable de la réussite d'au moins la moitié des cours, qui, rappelons-le, ne correspond pas nécessairement à la réussite du contrat puisque certains collèges ont des critères variables de réussite, mais qui s'en rapproche du moins, permet de dégager différents constats. Pour simplifier l'écriture de cette section, nous parlerons tout de même de la réussite ou de l'échec du contrat. Globalement, c'est environ une personne sur deux (49,3 %) qui

respecte son contrat de réussite. Nous nous intéresserons donc aux groupes pour lesquels la proportion est significativement inférieure à ce seuil. Comme nous l'avons déjà démontré plus tôt dans le chapitre, les étudiantes et étudiants inscrits initialement au secteur technique ou au cheminement Tremplin DEC risquent plus de ne pas respecter leur contrat. D'autres caractéristiques sociodémographiques sont aussi associées à une plus faible réussite du contrat : le fait d'être un garçon (45,7 %), d'être âgée ou âgé de 18 ou 19 ans au début de son parcours collégial (38,3 %) ou d'être une étudiante ou un étudiant de première génération (44,4 %). Pour le thème 2, il n'y a pas de distinctions quant à la réussite du contrat en fonction du statut d'immigration ou de la langue parlée à la maison. Les personnes autochtones ne se distinguent pas significativement non plus des autres, essentiellement en raison de leur petit nombre (seulement 17 personnes), mais une tendance semble tout de même se dessiner (37,5 %). Enfin, les difficultés associées à l'éloignement de sa famille ou au développement d'un nouveau réseau social ne sont pas déterminantes.

Tableau 3. Proportion des ESC inscrits à la session du contrat et ayant respecté celui-ci, en fonction des caractéristiques des répondantes et des répondants (thèmes 1 et 2)

	Nombre total d'ESC	Inscrit(e)s à la session du contrat		Réussite d'au moins la moitié des cours	SIG	
		Nombre	Proportion			
Ensemble des étudiantes et étudiants sous contrat	**9 496**	**7 247**	**76,3 %**	**49,3 %**		
Thème 1 – Profil sociodémographique						
Sexe de l'étudiant ou de l'étudiante						
Masculin	5 575	4 305	77,2 %	45,7 %	☆	,000
Féminin	3 921	2 942	75,0 %	54,6 %		
Âge de l'étudiant ou de l'étudiante						
17 ans ou moins	730	597	81,8 %	53,8 %	☆	,003
18 ou 19 ans	205	154	75,1 %	38,3 %		
20 ans ou plus	57	35	61,4 %	54,3 %		
Niveau de scolarité des parents						
Étudiant ou étudiante de première génération (EPG)	207	160	77,3 %	44,4 %	☆	,042
Thème 2 – Diversité ethnoculturelle et mobilité						
Personne étudiante autochtone						
S'auto-identifier comme personne étudiante autochtone	17	16	94,1 %	37,5 %		,277
Statut d'immigration						
Immigrant ou immigrante de première génération	144	125	86,8 %	52,8 %		,968
Immigrant ou immigrante de deuxième génération	51	43	84,3 %	51,2 %		
Non-immigrant ou non-immigrante	660	502	76,1 %	51,6 %		
Langue parlée à la maison						
Français	900	709	78,8 %	51,9 %		,052
Anglais	76	64	84,2 %	43,8 %		,242
Autre langue	101	87	86,1 %	44,8 %		,240
Besoin d'aide sur le plan personnel pour...						
M'adapter à l'éloignement de la famille	31	26	83,9 %	61,5 %		,272
Développer un réseau social	48	37	77,1 %	40,5 %		,194

La section des antécédents scolaires est nettement celle qui est la plus fortement associée au fait d'obtenir de plus faibles taux de réussite du contrat. Les ESC dont la MGS est inférieure à 70 % présentent nettement une réussite moindre (32,2 %). Même constat lorsqu'on considère les résultats aux épreuves uniques, que ce soit la note globale

ou encore les résultats en lecture ou en écriture (données non montrées). Les personnes qui ont réussi au plus un cours de mathématiques CST 4 risquent particulièrement de ne pas respecter le contrat, même si les taux sont aussi plus faibles pour celles qui ont réussi les cours SN 4, TS 4 ou CST 5. Enfin, les personnes qui ont obtenu leur diplôme du secondaire au secteur des adultes, en plus de s'inscrire moins souvent à la session du contrat comme nous l'avons déjà indiqué, respectent nettement moins souvent le contrat lorsqu'ils s'y engagent (39,2 %). Concernant le thème 4 des valeurs, les personnes qui considèrent comme très important de réussir leurs études ou d'avoir un travail intéressant ou un revenu élevé ne se distinguent pas quant à la réussite du contrat. Celles qui trouvent important de poursuivre des études universitaires ne se distinguent pas non plus à cet égard, mais elles semblent toutefois plus enclines à s'inscrire à la session du contrat (85,7 %).

Tableau 4. Proportion des ESC inscrits à la session du contrat et ayant respecté celui-ci, en fonction des caractéristiques des répondantes et des répondants (thèmes 3 et 4)

	Nombre total d'ESC	Inscrit(e)s à la session du contrat		Réussite d'au moins la moitié des cours	SIG	
		Nombre	Proportion			
Ensemble des étudiantes et étudiants sous contrat	**9 496**	**7 247**	**76,3 %**	**49,3 %**		
Thème 3 – Antécédents scolaires						
Moyenne générale au secondaire (MGS)						
Moins de 70 %	193	146	75,6 %	32,2 %	☆	,000
70 % à 74 %	359	290	80,8 %	49,0 %		
75 % à 79 %	302	239	79,1 %	54,4 %		
80 % à 84 %	112	91	81,3 %	70,3 %		
Résultat aux épreuves uniques de français en 5e secondaire						
0 % à 64,9 %	2 420	1 811	74,8 %	38,0 %	☆	,000
65 % à 69,9 %	2 296	1 798	78,3 %	46,3 %		
70 % à 74,9 %	2 055	1 616	78,6 %	53,8 %		
75 % à 79,9 %	1 189	951	80,0 %	58,5 %		
80 % ou plus	659	519	78,8 %	72,4 %		
Cours de mathématiques le plus élevé réussi au secondaire						
Culture, société et technique de 4e secondaire (CST 4)	2 192	1 495	68,2 %	35,8 %	☆	,000
Culture, société et technique de 5e secondaire (CST 5)	2 782	2 113	76,0 %	42,9 %	☆	,000
Sciences naturelles ou technico-sciences de 4e secondaire (SN 4 ou TS 4)	1 624	1 220	75,1 %	43,3 %	☆	,000
Sciences naturelles ou technico-sciences de 5e secondaire (SN 5 ou TS 5)	2 487	2 169	87,2 %	68,2 %	☆	,000
Lieu de sanction des études						
Au secteur des jeunes	7 967	6 373	80,0 %	50,4 %	☆	,000
Au secteur des adultes	1 106	655	59,2 %	39,2 %		
Thème 4 – Valeurs des étudiantes et des étudiants						
Degré d'importance de différents éléments (scores 9 à 10 sur 10)						
Réussir mes études	867	700	80,7 %	50,9 %		,881
Poursuivre des études universitaires	533	457	85,7 %	53,4 %		,082
Avoir un travail intéressant	681	540	79,3 %	51,1 %		,773
Avoir un revenu élevé	256	211	82,4 %	50,7 %		,986

Comme nous l'avons déjà établi dans l'une des précédentes sections de ce chapitre, le fait de ne pas savoir précisément ce que l'on veut faire plus tard au moment de commencer ses études collégiales n'est pas associé directement au fait de se retrouver ou non sous contrat de réussite, avec toutes les nuances que nous avons apportées. Le tableau suivant montre que la clarté du choix de carrière n'est pas non plus associée à la réussite ou à l'échec du contrat. Ce sont plutôt le niveau scolaire visé de même que les raisons du choix de programme qui ont un impact sur la réussite du contrat, les personnes qui choisissent leur programme parce qu'elles sont refusées dans leur premier choix ou parce que leur dossier scolaire n'offrait pas d'autres options, qui ne savent pas jusqu'à quel niveau elles poursuivront leurs études ou qui pensent y mettre un terme après l'obtention d'un DEC étant plus souvent en situation d'échec du contrat. Concernant le thème 6, les personnes moins assidues dans leurs études respectent moins souvent le contrat. Par contre, le niveau de motivation à réussir ses études au moment d'entreprendre son parcours collégial n'est pas déterminant. Il s'agit effectivement d'un indicateur qui peut varier de façon importante au cours du parcours scolaire en fonction des expériences positives ou négatives vécues et son niveau à l'entrée n'est pas garant de ce qu'il sera après les échecs multiples.

Tableau 5. Proportion des ESC inscrits à la session du contrat et ayant respecté celui-ci, en fonction des caractéristiques des répondantes et des répondants (thèmes 5 et 6)

	Nombre total d'ESC	Inscrit(e)s à la session du contrat		Réussite d'au moins la moitié des cours	SIG	
		Nombre	Proportion			
Ensemble des étudiantes et étudiants sous contrat	**9 496**	**7 247**	**76,3 %**	**49,3 %**		
Thème 5 – Aspirations scolaires et choix vocationnel						
Raisons du choix du programme d'études collégiales						
Le contenu m'intéresse	533	420	78,8 %	46,0 %	☆	,003
Débouchés d'emploi intéressants	185	152	82,2 %	55,3 %		,223
Perspectives salariales intéressantes	108	89	82,4 %	53,9 %		,534
Il conduit aux études universitaires	280	235	83,9 %	54,9 %		,136
Je ne savais pas quel programme choisir	110	85	77,3 %	62,4 %	☆	,024
Refusé(e) dans le programme de mon choix	72	60	83,3 %	31,7 %	☆	, 002
Mon dossier scolaire ne me permettait pas d'autres options	33	27	81,8 %	25,9 %	☆	,008
Avez-vous déjà fait un choix de carrière?						
Oui, je sais exactement ce que je veux faire	442	350	79,2 %	51,7 %		,789
Je suis encore hésitant ou hésitante	452	356	78,8 %	49,4 %		
Non, je ne sais pas du tout	97	80	82,5 %	52,5 %		
À quel niveau prévoyez-vous poursuivre vos études?						
Je ne sais pas	272	202	74,3 %	42,6 %	☆	,003
Diplôme d'études collégiales (DEC)	144	106	73,6 %	42,5 %		
Certificat universitaire	147	120	81,6 %	49,2 %		
Baccalauréat	181	144	79,6 %	56,3 %		
Maîtrise	138	116	84,1 %	56,0 %		
Doctorat	109	97	89,0 %	63,9 %		

Tableau 5. (suite) Proportion des ESC inscrits à la session du contrat et ayant respecté celui-ci, en fonction des caractéristiques des répondantes et des répondants (thèmes 5 et 6)

	Nombre total d'ESC	Inscrit(e)s à la session du contrat		Réussite d'au moins la moitié des cours	SIG
		Nombre	Proportion		
Thème 6 – Assiduité dans le travail scolaire et motivation					
Niveau de motivation pour réussir ses études					
Faible ou moyen (1 à 7)	169	127	75,1 %	51,2 %	,800
Élevé (8 à 10)	822	658	80,0 %	50,8 %	
Façon de faire votre travail scolaire					
J'étudie régulièrement, presque tous les jours	188	156	83,0 %	61,5 %	☆ ,005
J'étudie quelques fois par semaine	431	335	77,7 %	44,5 %	
J'étudie surtout la veille des examens	279	221	79,2 %	52,5 %	
Je n'étudie presque jamais	86	67	77,9 %	50,7 %	

Concernant les quatre derniers thèmes présentés dans le tableau ci-dessous, l'effet sur la réussite du contrat est plus difficilement mesurable. Il importe tout de même de rappeler que le nombre de répondantes et répondants est parfois assez limité, ce qui réduit les chances qu'une différence observée soit statistiquement significative. Notons tout de même que ceux qui indiquaient devoir travailler pour financer leurs études ou encore qui déclaraient qu'un travail rémunéré durant l'année scolaire était une source importante de financement de leurs études risquent plus de présenter des enjeux de réussite du contrat. Les personnes qui sont en situation de handicap, peu importe qu'elles aient un diagnostic ou non, risquent aussi de présenter une moins bonne réussite du contrat. Sur le plan des besoins de soutien pour réussir, l'ensemble des variables mesurées s'avèrent non discriminantes. Il n'est cependant pas possible de savoir si c'est parce que la personne étudiante a effectivement cherché et trouvé de l'aide ni si ces besoins étaient encore présents au moment du contrat. Enfin, les intentions quant à l'utilisation des installations du collège de même que les besoins d'aide sur le plan personnel au moment d'entreprendre son parcours collégial ne s'avèrent pas discriminants quant à la réussite ou à l'échec du contrat.

Tableau 6. Proportion des ESC inscrits à la session du contrat et ayant respecté celui-ci, en fonction des caractéristiques des répondantes et des répondants (thèmes 7 à 10)

	Nombre total d'ESC	Inscrit(e)s à la session du contrat		Réussite d'au moins la moitié des cours	SIG
		Nombre	Proportion		
Ensemble des étudiantes et étudiants sous contrat	**9 496**	**7 247**	**76,3 %**	**49,3 %**	
Thème 7 – Aspects financiers					
Inquiétudes financières					
Avoir des inquiétudes financières	197	138	70,1 %	44,2 %	,086
Raisons des inquiétudes financières					
Dettes personnelles	47	32	68,1 %	34,4 %	,057
Difficulté à payer les dépenses de base	65	43	66,2 %	46,5 %	,560
Pas de prêts et bourses	74	54	73,0 %	44,4 %	,331
Revenus insuffisants pour subvenir aux besoins	58	42	72,4 %	40,5 %	,168
Soutien de famille	41	31	75,6 %	35,5 %	,081

Tableau 6. (suite) Proportion des ESC inscrits à la session du contrat et ayant respecté celui-ci, en fonction des caractéristiques des répondantes et des répondants (thèmes 7 à 10)

	Nombre total d'ESC	Inscrit(e)s à la session du contrat		Réussite d'au moins la moitié des cours	SIG	
		Nombre	Proportion			
Raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire (scores 9 à 10 sur 10)						
Acquérir une expérience de travail	365	293	80,3 %	49,1 %		,918
Responsable de ma subsistance	137	98	71,5 %	40,8 %		,054
Financer mes études	234	167	71,4 %	40,1 %	☆	,003
Sources très importantes de financement des études (scores 9 à 10 sur 10)						
Parents / tuteurs ou tutrices	564	463	82,1 %	52,3 %		,330
Travail rémunéré pendant l'été	362	276	76,2 %	46,7 %		,092
Prêts et bourses du gouvernement	232	180	77,6 %	45,6 %		,107
Travail rémunéré durant l'année scolaire	251	190	75,7 %	41,1 %	☆	,002
Thème 8 – Étudiantes et étudiants ayant besoin de soutien pour réussir leurs études						
Grand besoin d'aide en français (scores 9 à 10 sur 10)						
Écrire sans fautes	257	209	81,3 %	49,8 %		,719
Rédiger des textes variés	98	85	86,7 %	45,9 %		,334
M'exprimer oralement	116	91	78,4 %	42,9 %		,106
Comprendre et analyser des textes variés	110	93	84,5 %	48,4 %		,616
Défendre mes idées	103	84	81,6 %	44,0 %		,188
Grand besoin d'aide dans certains domaines pour réussir ses études collégiales (scores 9 à 10 sur 10)						
Être attentif ou attentive et me concentrer en classe	158	130	82,3 %	44,6 %		,121
Résoudre des problèmes mathématiques	141	113	80,1 %	53,1 %		,602
Me mettre à niveau, effectuer un rattrapage scolaire	61	53	86,9 %	43,4 %		,262
Développer des méthodes de travail	112	92	82,1 %	45,7 %		,285
Préparer les examens	161	138	85,7 %	47,1 %		,335
Savoir à qui s'adresser lorsqu'on a besoin d'aide pour faire un travail scolaire ou pour comprendre quelque chose						
Lorsque j'ai besoin d'aide, je sais à qui m'adresser	833	662	79,5 %	51,1 %		,816
Lorsque j'ai besoin d'aide, je ne sais pas à qui m'adresser	112	88	78,6 %	47,7 %		
Je n'ai jamais besoin d'aide	46	36	78,3 %	52,8 %		
Thème 9 – Étudiantes et étudiants en situation de handicap						
Situation de handicap						
Étudiant ou étudiante se déclarant en situation de handicap	170	136	80,0 %	44,1 %	☆	,035
Avoir un diagnostic pour sa situation de handicap	149	119	79,9 %	42,0 %		,122
Avoir déjà reçu des services au secondaire en lien avec sa situation de handicap	114	95	83,3 %	45,3 %		,573
Trouble du déficit de l'attention (TDA-TDAH)	124	100	80,6 %	43,0 %		,582
Thème 10 – Installations et services destinés aux étudiantes et aux étudiants						
Intention d'utiliser certains services aux étudiants et étudiantes au cours de la prochaine année scolaire						
Bibliothèque	654	513	78,4 %	52,0 %		,348
Installations sportives	481	372	77,3 %	47,3 %		,061
Soutien psychologique	97	72	74,2 %	43,1 %		,166
Grand besoin d'aide sur le plan personnel (scores 9 à 10 sur 10)						
Contrôler mon stress	194	156	80,4 %	47,4 %		,325
Gérer mon emploi du temps	116	97	83,6 %	45,4 %		,239
Confirmer mon choix de carrière	152	123	80,9 %	51,2 %		,950

3.5 PARCOURS SCOLAIRE DES ESC

Une analyse détaillée du parcours des étudiantes et des étudiants permet de suivre l'évolution de l'inscription, de l'obtention d'un DEC ou d'une autre sanction des études en fonction du moment du contrat, du type de contrat, du secteur d'études et de la cohorte. Le parcours des étudiantes et étudiants ayant dû signer un contrat après des échecs multiples obtenus à la première session sera présenté en premier.

3.5.1 Parcours scolaire et obtention d'un diplôme des ESC dès la fin de leur première session

D'abord, il convient de présenter la façon dont les données disponibles pour les trois cohortes retenues ont été agrégées pour les rendre comparables. En effet, comme les cohortes des automnes 2014, 2015 et 2016 retiennent ici l'attention et que la période d'observation des cohortes se termine à l'automne 2020, les plus récentes cohortes ont été observées moins longtemps que celle de 2014. Pour rendre les données comparables, les trois cohortes ont été suivies dans le temps en mettant l'accent sur le nombre de sessions suivies par ses étudiantes et étudiants et non sur l'année-session. Ainsi, les données du tableau 7 sont les mêmes que celles du tableau 8; elles ont simplement été réorganisées pour les rendre comparables. Le lecteur ou la lectrice remarquera que, pour les tableaux 8 à 17, l'ensemble des trois cohortes peut être suivi sur huit ou neuf sessions (jusqu'à S8 ou S9) seulement, selon l'indicateur.

Tableau 7. Nombre d'ESC à la suite d'échecs multiples à la première session qui sont inscrits ou inscrites à au moins un cours pour chaque année-session subséquente

Cohorte	Secteur d'études	2014	2015		2016		2017		2018		2019		2020	
		Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	586	420	174	132	134	116	95	81	72	57	44	35	31
	Secteur technique	706	516	237	208	204	169	135	118	78	65	38	30	26
	Secteur préuniversitaire	1 528	1 241	693	632	583	466	324	244	149	120	73	65	53
	Total	**2 820**	**2 177**	**1 104**	**972**	**921**	**751**	**554**	**443**	**299**	**242**	**155**	**130**	**110**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	–	–	712	498	223	187	138	120	108	92	71	52	43
	Secteur technique	–	–	779	598	288	258	198	163	141	123	86	63	55
	Secteur préuniversitaire	–	–	1 689	1 386	764	708	621	507	345	264	167	145	91
	Total	**–**	**–**	**3 180**	**2 482**	**1 275**	**1 153**	**957**	**790**	**594**	**479**	**324**	**260**	**189**
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	–	–	–	–	810	561	232	183	173	143	129	103	90
	Secteur technique	–	–	–	–	930	679	316	253	213	178	148	116	93
	Secteur préuniversitaire	–	–	–	–	1 752	1 348	707	643	565	488	297	237	168
	Total	**–**	**–**	**–**	**–**	**3 492**	**2 588**	**1 255**	**1 079**	**951**	**809**	**574**	**456**	**351**

Notes

Les étudiantes et étudiants ne présentant que des cours incomplets ont été exclus.

Les sessions d'été ne sont pas présentées, étant donné le faible nombre d'étudiantes et d'étudiants qui y suivent des cours. Pour les trois cohortes réunies, le nombre d'inscrites et d'inscrits aux sessions d'été est de 234, 304, 296 et 142, ce qui correspond à environ 3 % de l'effectif ou moins par session estivale.

Tableau 8. Nombre d'ESC à la suite d'échecs multiples à la première session qui sont inscrits ou inscrites à au moins un cours par session écoulée depuis la première inscription

Cohorte	Secteur d'études	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13
		Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	586	420	174	132	134	116	95	81	72	57	44	35	31
	Secteur technique	706	516	237	208	204	169	135	118	78	65	38	30	26
	Secteur préuniversitaire	1 528	1 241	693	632	583	466	324	244	149	120	73	65	53
	Total	**2 820**	**2 177**	**1 104**	**972**	**921**	**751**	**554**	**443**	**299**	**242**	**155**	**130**	**110**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	712	498	223	187	138	120	108	92	71	52	43		
	Secteur technique	779	598	288	258	198	163	141	123	86	63	55		
	Secteur préuniversitaire	1 689	1 386	764	708	621	507	345	264	167	145	91		
	Total	**3 180**	**2 482**	**1 275**	**1 153**	**957**	**790**	**594**	**479**	**324**	**260**	**189**		
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	810	561	232	183	173	143	129	103	90				
	Secteur technique	930	679	316	253	213	178	148	116	93				
	Secteur préuniversitaire	1 752	1 348	707	643	565	488	297	237	168				
	Total	**3 492**	**2 588**	**1 255**	**1 079**	**951**	**809**	**574**	**456**	**351**				
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	2 108	1 479	629	502	445	379	332	276	233				
	Secteur technique	2 415	1 793	841	719	615	510	424	357	257				
	Secteur préuniversitaire	4 969	3 975	2 164	1 983	1 769	1 461	966	745	484				
	Total	**9 492**	**7 247**	**3 634**	**3 204**	**2 829**	**2 350**	**1 722**	**1 378**	**974**				

Notes

Les étudiantes et étudiants ne présentant que des cours incomplets ont été exclus.

Les sessions d'été ne sont pas présentées, étant donné le faible nombre d'étudiantes et d'étudiants qui y suivent des cours. Pour les trois cohortes réunies, le nombre d'inscrites et d'inscrits aux sessions d'été est de 234, 304, 296 et 142, ce qui correspond à environ 3 % de l'effectif ou moins par session estivale.

Tableau 9. Proportion d'ESC à la suite d'échecs multiples à la première session qui sont inscrits ou inscrites à au moins un cours par session écoulée depuis la première inscription

Cohorte	Secteur d'études		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13
		n	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	586	100 %	72 %	30 %	23 %	23 %	20 %	16 %	14 %	12 %	10 %	8 %	6 %	5 %
	Secteur technique	706	100 %	73 %	34 %	29 %	29 %	24 %	19 %	17 %	11 %	9 %	5 %	4 %	4 %
	Secteur préuniversitaire	1 528	100 %	81 %	45 %	41 %	38 %	30 %	21 %	16 %	10 %	8 %	5 %	4 %	3 %
	Total	**2 820**	**100 %**	**77 %**	**39 %**	**34 %**	**33 %**	**27 %**	**20 %**	**16 %**	**11 %**	**9 %**	**5 %**	**5 %**	**4 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	712	100 %	70 %	31 %	26 %	19 %	17 %	15 %	13 %	10 %	7 %	6 %		
	Secteur technique	779	100 %	77 %	37 %	33 %	25 %	21 %	18 %	16 %	11 %	8 %	7 %		
	Secteur préuniversitaire	1 689	100 %	82 %	45 %	42 %	37 %	30 %	20 %	16 %	10 %	9 %	5 %		
	Total	**3 180**	**100 %**	**78 %**	**40 %**	**36 %**	**30 %**	**25 %**	**19 %**	**15 %**	**10 %**	**8 %**	**6 %**		
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	810	100 %	69 %	29 %	23 %	21 %	18 %	16 %	13 %	11 %				
	Secteur technique	930	100 %	73 %	34 %	27 %	23 %	19 %	16 %	12 %	10 %				
	Secteur préuniversitaire	1 752	100 %	77 %	40 %	37 %	32 %	28 %	17 %	14 %	10 %				
	Total	**3 492**	**100 %**	**74 %**	**36 %**	**31 %**	**27 %**	**23 %**	**16 %**	**13 %**	**10 %**				
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	2 108	100 %	70 %	30 %	24 %	21 %	18 %	16 %	13 %	11 %				
	Secteur technique	2 415	100 %	74 %	35 %	30 %	25 %	21 %	18 %	15 %	11 %				
	Secteur préuniversitaire	4 969	100 %	80 %	44 %	40 %	36 %	29 %	19 %	15 %	10 %				
	Total	**9 492**	**100 %**	**76 %**	**38 %**	**34 %**	**30 %**	**25 %**	**18 %**	**15 %**	**10 %**				

Pour chacune des lignes du tableau, des proportions[37] ont ensuite été calculées afin de présenter le taux de persévérance dans les études de chacun des groupes. Ainsi, le tableau 9 montre, par exemple, que parmi tous les étudiants et étudiantes des trois cohortes réunies (dernière ligne du tableau) ayant dû signer un contrat à leur première session, 76 % se sont inscrits à la deuxième session. Cette proportion a ensuite chuté de moitié à la troisième session (38 %).

D'autres importants constats peuvent également être tirés à partir du tableau 9. Premièrement, le nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant dû signer un contrat à la suite d'échecs survenus à leur première session croît d'une année à l'autre chez les trois cohortes retenues. Au total, s'il y avait 2 820 personnes étudiantes concernées parmi la cohorte de 2014 dans les 23 cégeps participants, ce nombre est passé à 3 180 dans la cohorte de l'automne 2015 à 3 492 dans celle de 2016, ce qui représente un accroissement de 12,8 % en deux ans. Pour cette même période, le nombre de nouvelles inscriptions aux études collégiales pour la population A de l'ensemble du Québec était pourtant à la baisse, passant de 56 175 à 54 145 (ÉCOBES – Recherche et transfert, 2022). Sommes-nous devant un phénomène réellement en croissance ou cet accroissement est-il simplement lié à un changement des critères utilisés par certains cégeps pour exiger la signature d'un contrat de réussite? Pour l'heure, les causes de cet accroissement sont inconnues. Ensuite, durant les sept premières sessions, la proportion de personnes réinscrites chez les personnes ayant dû signer un contrat à la suite d'échecs survenus à leur première session est systématiquement plus élevée au secteur préuniversitaire, elle est suivie par le secteur technique, puis par le cheminement Tremplin DEC. Voilà un constat qui laisse déjà présager des différences pour l'obtention d'un diplôme d'études collégiales, comme le montre avec éloquence le tableau 10.

Tableau 10. Pourcentage cumulé d'ESC à la suite d'échecs multiples à la première session ayant obtenu un DEC par session écoulée depuis la première inscription

Cohorte	Secteur d'études		S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
		n	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	586	0 %	0 %	1 %	2 %	5 %	5 %	9 %	9 %	12 %
	Secteur technique	706	0 %	0 %	2 %	2 %	6 %	8 %	11 %	12 %	15 %
	Secteur préuniversitaire	1 528	1 %	3 %	10 %	13 %	20 %	22 %	27 %	29 %	32 %
	Total	**2 820**	**0 %**	**2 %**	**6 %**	**8 %**	**13 %**	**15 %**	**19 %**	**20 %**	**23 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	712	0 %	0 %	1 %	2 %	4 %	5 %	9 %		
	Secteur technique	779	0 %	0 %	1 %	3 %	8 %	9 %	13 %		
	Secteur préuniversitaire	1 689	0 %	2 %	9 %	12 %	19 %	21 %	27 %		
	Total	**3 180**	**0 %**	**1 %**	**6 %**	**8 %**	**13 %**	**15 %**	**19 %**		
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	810	0 %	0 %	1 %	2 %	5 %				
	Secteur technique	930	0 %	0 %	1 %	3 %	6 %				
	Secteur préuniversitaire	1 752	0 %	2 %	8 %	10 %	17 %				
	Total	**3 492**	**0 %**	**1 %**	**5 %**	**6 %**	**11 %**				
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	2 108	0 %	0 %	1 %	2 %	5 %				
	Secteur technique	2 415	0 %	0 %	1 %	2 %	7 %				
	Secteur préuniversitaire	4 969	0 %	2 %	9 %	12 %	19 %				
	Total	**9 492**	**0 %**	**1 %**	**5 %**	**7 %**	**12 %**				

[37] Pour ce tableau et les suivants, considérant la grande quantité de données présentées, la décimale a été omise afin de faciliter la lecture, contrairement à ce qui avait été fait dans les sections précédentes.

Pour commencer, il appert qu'il n'y a pratiquement aucun signataire d'un contrat pour des échecs survenus à la première session qui réussit à obtenir un DEC dans les temps prévus[38]. Sans surprise, la signature d'un contrat infère presque automatiquement un retard dans la diplomation. Ensuite, même après huit sessions d'études, la proportion de personnes ayant obtenu un DEC, toutes cohortes et tous programmes confondus, n'est que de 12 %. Si elle est plus élevée parmi la population étudiante inscrite au secteur préuniversitaire (19 %), elle est nettement moins élevée au secteur technique (7 %) ou parmi ceux qui ont emprunté le parcours Tremplin DEC (5 %). En laissant beaucoup de temps supplémentaire, soit 12 sessions d'études, la proportion ayant obtenu un DEC parmi la cohorte de 2014[39] a doublé (23 %) comparativement à la situation après 8 sessions. On observe même que la proportion de la population étudiante inscrite au secteur préuniversitaire qui réussit à obtenir un DEC continue de monter après 12 sessions pour atteindre près du tiers (32 %). De deux choses l'une : soit ces étudiantes et étudiants font preuve d'une grande persévérance, soit ils ont considérablement réduit le nombre de cours suivis par session, allongeant ainsi la durée de leurs études, pour finalement obtenir leur diplôme.

Tableau 11. Pourcentage cumulé d'ESC à la suite d'échecs multiples à la première session ayant obtenu un DEC, une AEC ou un DEP par année écoulée depuis la première inscription

Cohorte	Secteur d'études		S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
		n	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	586	3 %	7 %	15 %	20 %	27 %	29 %	34 %	36 %	41 %
	Secteur technique	706	5 %	7 %	14 %	17 %	24 %	28 %	34 %	36 %	40 %
	Secteur préuniversitaire	1 528	3 %	7 %	18 %	23 %	31 %	35 %	43 %	45 %	49 %
	Total	**2 820**	**3 %**	**7 %**	**16 %**	**20 %**	**29 %**	**32 %**	**39 %**	**41 %**	**45 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	712	4 %	6 %	14 %	16 %	23 %	26 %	33 %		
	Secteur technique	779	3 %	6 %	12 %	16 %	26 %	29 %	34 %		
	Secteur préuniversitaire	1 689	2 %	6 %	15 %	20 %	29 %	33 %	39 %		
	Total	**3 180**	**3 %**	**6 %**	**14 %**	**18 %**	**27 %**	**30 %**	**36 %**		
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	810	3 %	6 %	12 %	15 %	21 %				
	Secteur technique	930	5 %	7 %	14 %	18 %	24 %				
	Secteur préuniversitaire	1 752	2 %	5 %	15 %	18 %	27 %				
	Total	**3 492**	**3 %**	**6 %**	**14 %**	**17 %**	**25 %**				
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	2 108	3 %	6 %	13 %	17 %	23 %				
	Secteur technique	2 415	4 %	7 %	13 %	17 %	25 %				
	Secteur préuniversitaire	4 969	2 %	6 %	16 %	20 %	29 %				
	Total	**9 492**	**3 %**	**6 %**	**15 %**	**19 %**	**27 %**				

Note

Les étudiantes et étudiants ayant obtenu une sanction d'études durant l'été sont ajoutés à la session d'hiver précédente. Par contre, leur nombre étant faible (respectivement 4, 43, 38 et 44 pour les trois cohortes réunies), l'effet sur les pourcentages est négligeable.

Chez les personnes ayant initialement entrepris un programme collégial menant au DEC, certaines choisiront un changement au profit d'une attestation d'études collégiales (AEC) ou retourneront au secondaire afin d'obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP). La population étudiante sous contrat ne fait pas exception. En combinant le DEC, l'AEC et le DEP, un nouvel indicateur, fréquemment utilisé par les cégeps ou le Ministère pour mesurer l'obtention

[38] Rappelons que la durée prévue est de deux ans pour les personnes commençant leur parcours collégial au secteur préuniversitaire contre trois ans au secteur technique ou au cheminement Tremplin DEC.

[39] Au moment de l'extraction des données, il était impossible d'avoir une aussi longue période d'observation pour les cohortes de 2015 et de 2016.

d'une sanction des études, peut être exploré et permet de poser un regard assez différent sur le parcours de ces étudiantes et étudiants ayant dû signer un contrat au terme de leur première session.

Aussi bien pour la proportion de diplômés après 8 sessions des 3 cohortes réunies (27 %) que pour cette proportion observée après 12 sessions (45 %) chez la cohorte de l'automne 2014, les taux d'obtention d'un diplôme doublent en considérant aussi les AEC et le DEP. Les personnes inscrites au secteur technique ou au cheminement Tremplin DEC sont particulièrement nombreuses à opter pour la voie de l'AEC ou du DEP pour obtenir une sanction des études tandis que ce parcours est moins souvent emprunté par les personnes inscrites initialement au secteur préuniversitaire. Plusieurs étudiantes et étudiants sous contrat ont donc choisi de se lancer à la conquête d'une autre qualification après avoir été contraints de signer un contrat à la fin de leur première session. Il s'agit là d'une bonne nouvelle pour ces individus qui ont su trouver leur voie et obtenir une qualification pour le marché du travail, mais cela devrait également amorcer une réflexion quant aux objectifs visés par la mesure des contrats de réussite. En effet, le réseau collégial doit-il se satisfaire des résultats qui viennent d'être présentés? Peut-il vraiment se réjouir qu'autant d'étudiantes et d'étudiants ayant dû s'engager à réussir davantage de cours par session trouvent une issue hors des programmes réguliers du collégial? Ces questions seront évidemment reprises dans les discussions de fin de chapitre.

3.5.2 Parcours scolaire et obtention d'un diplôme des ESC lors d'une session subséquente

Pour l'heure, il convient d'aborder maintenant le parcours de la population étudiante sous contrat, mais à une autre session[40]. Cette réalité touche d'ailleurs pratiquement autant de personnes des trois cohortes sous analyse que le contingent ayant dû signer un contrat après leur première session dont le parcours vient d'être scruté (9 366 personnes, comparativement à 9 492). Cependant, contrairement à ce qui avait été observé au tableau 9, il n'y a pas de tendance à l'accroissement d'une cohorte à l'autre quant au nombre total de personnes sous contrat de réussite pour des échecs à une session ultérieure (tableau 12[41]).

Évidemment, le taux de réinscription à la deuxième session est plus élevé dans ce groupe d'étudiantes et d'étudiants que ce qui avait été observé chez ceux ayant dû signer un contrat après leur première session. Il n'est cependant pas de 100 %, étant donné que certaines personnes ont pu interrompre momentanément leurs études avant de se réinscrire à une session ultérieure. En fait, comme ce groupe rassemble des personnes ayant dû signer un contrat, peu importe le moment pourvu que ce ne soit pas à la première session, les effets à la baisse sur la réinscription sont globalement répartis à chacune des sessions du parcours collégial de ce groupe à partir de la troisième session. En comparant les tableaux 9 et 12, il en ressort que la baisse de réinscription est environ deux fois moins importante chez ceux qui ont échoué à au moins la moitié de leurs cours à une session ultérieure qu'à leur première session, et ce, jusqu'à la neuvième session. Par exemple, en comparant le taux de réinscription de tous les ESC après leur cinquième ou leur septième session en fonction du moment du contrat, on constate qu'il est deux fois plus élevé dans le dernier groupe (59 % comparativement à 30 % à la cinquième session, lorsque les échecs surviennent dès la première session; 35 % comparativement à 18 % à la septième session).

[40] Les personnes étudiantes qui se retrouveraient à la fois sous contrat de réussite à la suite d'échecs survenus à la première session et à une session subséquente sont comptabilisées uniquement parmi la première catégorie d'étudiantes et d'étudiants.

[41] La méthode ayant permis de construire le tableau 12 est la même que celle ayant permis la construction du tableau 9. Par contre, les tableaux en nombres, qui sont l'équivalent des tableaux 7 et 8, ne sont pas présentés et nous présentons directement le résultat final en pourcentages.

Tableau 12. Proportion d'ESC à la suite d'échecs multiples ayant eu lieu après la première session qui sont inscrits ou inscrites à au moins un cours par session écoulée depuis la première inscription

Cohorte	Secteur d'études		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13
		n	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	601	100 %	91 %	83 %	70 %	61 %	55 %	45 %	36 %	26 %	22 %	14 %	13 %	7 %
	Secteur technique	1 139	100 %	95 %	86 %	75 %	64 %	54 %	44 %	38 %	23 %	19 %	10 %	8 %	5 %
	Secteur préuniversitaire	1 327	100 %	92 %	86 %	73 %	61 %	53 %	33 %	24 %	16 %	13 %	9 %	7 %	5 %
	Total	**3 067**	**100 %**	**93 %**	**85 %**	**73 %**	**62 %**	**54 %**	**39 %**	**32 %**	**21 %**	**17 %**	**10 %**	**8 %**	**5 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	689	100 %	91 %	84 %	64 %	52 %	47 %	38 %	32 %	23 %	19 %	13 %		
	Secteur technique	1 173	100 %	97 %	88 %	72 %	58 %	51 %	40 %	34 %	22 %	17 %	10 %		
	Secteur préuniversitaire	1 398	100 %	93 %	86 %	71 %	60 %	49 %	30 %	23 %	15 %	11 %	8 %		
	Total	**3 260**	**100 %**	**94 %**	**86 %**	**70 %**	**58 %**	**49 %**	**36 %**	**29 %**	**19 %**	**15 %**	**10 %**		
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	637	100 %	91 %	79 %	63 %	49 %	41 %	32 %	26 %	21 %				
	Secteur technique	1 037	100 %	95 %	83 %	68 %	58 %	46 %	35 %	29 %	20 %				
	Secteur préuniversitaire	1 365	100 %	94 %	84 %	69 %	59 %	50 %	29 %	20 %	14 %				
	Total	**3 039**	**100 %**	**94 %**	**83 %**	**68 %**	**56 %**	**47 %**	**32 %**	**24 %**	**18 %**				
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	1 927	100 %	91 %	82 %	65 %	54 %	47 %	38 %	31 %	23 %				
	Secteur technique	3 349	100 %	96 %	86 %	72 %	60 %	51 %	40 %	34 %	22 %				
	Secteur préuniversitaire	4 090	100 %	93	85 %	71 %	60 %	51 %	31 %	23 %	15 %				
	Total	**9 366**	**100 %**	**94 %**	**85 %**	**70 %**	**59 %**	**50 %**	**35 %**	**28 %**	**19 %**				

Notes

Les étudiantes et étudiants ne présentant que des cours incomplets ont été exclus.

Les sessions d'été ne sont pas présentées, étant donné le faible nombre d'étudiantes et d'étudiants qui y suivent des cours. Pour les trois cohortes réunies, le nombre d'inscrites et d'inscrits aux sessions d'été est de 234, 304, 296 et 142, ce qui correspond à environ 3 % de l'effectif ou moins par session estivale.

De la même manière, en comparant les proportions des ESC titulaires d'un DEC du groupe ayant dû signer un contrat plus tardivement avec celles des ESC qui ont dû le faire après leur première session, des écarts importants sont révélés. Le tableau 13, comparativement à ce qui a déjà été présenté au tableau 10 pour les personnes ayant échoué à au moins la moitié de leurs cours à la première session, montre, par exemple, que huit sessions après leur première inscription, 19 % de ceux qui ont dû signer un contrat plus tardivement dans leur parcours collégial avaient obtenu un DEC, alors que cette proportion était plutôt de 12 % dans l'autre groupe d'ESC. Pour la cohorte de 2014, ces proportions étaient respectivement de 37 % et de 23 % après 12 sessions.

Si l'on s'attarde au secteur d'études, l'obtention d'un DEC après huit sessions, toutes cohortes réunies, est beaucoup plus élevée au secteur préuniversitaire (28 %) qu'au secteur technique (14 %) ou au cheminement Tremplin DEC (11 %). Les écarts observés ici sont du même ordre que ceux observés à la section précédente pour les personnes étudiantes ayant échoué à la moitié de leurs cours dès la première session.

Pour ce qui est de l'obtention d'un diplôme, quel qu'il soit (DEC, AEC ou DEP), la différence entre ceux ayant échoué dès la première session ou plus tardivement dans leur parcours (taux présentés aux tableaux 11 et 14) est beaucoup plus ténue. L'on se souviendra qu'après huit sessions, 27 % de ceux qui ont dû signer un contrat après une seule session étaient titulaires d'un diplôme ou d'une qualification, alors que cette proportion s'élève à 29 % dans le second groupe d'ESC. Il faut, dès lors, prendre note que signer un contrat plus tardivement dans le parcours des collégiennes et des collégiens semble mener moins fréquemment à l'obtention d'une autre sanction des études, soit une AEC ou un DEP (10 %), que le fait de vivre cette expérience à la suite d'échecs survenus dès la première session (15 %).

Tableau 13. Pourcentage cumulé d'ESC à la suite d'échecs multiples ayant eu lieu après la première session, ayant obtenu un DEC par session écoulée depuis la première inscription

Cohorte	Secteur d'études		S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
		n	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	601	0 %	0 %	2 %	4 %	11 %	13 %	21 %	23 %	31 %
	Secteur technique	1 139	0 %	0 %	2 %	4 %	14 %	17 %	26 %	28 %	32 %
	Secteur préuniversitaire	1 327	1 %	3 %	14 %	20 %	29 %	32 %	37 %	39 %	44 %
	Total	**3 067**	**0 %**	**1 %**	**7 %**	**11 %**	**20 %**	**23 %**	**30 %**	**32 %**	**37 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	689	0 %	0 %	2 %	4 %	11 %	13 %	21 %		
	Secteur technique	1 173	0 %	0 %	3 %	6 %	15 %	18 %	28 %		
	Secteur préuniversitaire	1 398	0 %	2 %	14 %	18 %	26 %	30 %	36 %		
	Total	**3 260**	**0 %**	**1 %**	**7 %**	**11 %**	**19 %**	**22 %**	**30 %**		
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	637	0 %	0 %	3 %	5 %	12 %				
	Secteur technique	1 037	0 %	0 %	3 %	4 %	13 %				
	Secteur préuniversitaire	1 365	0 %	2 %	13 %	18 %	28 %				
	Total	**3 039**	**0 %**	**1 %**	**7 %**	**11 %**	**19 %**				
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	1 927	0 %	0 %	2 %	4 %	11 %				
	Secteur technique	3 349	0 %	0 %	3 %	5 %	14 %				
	Secteur préuniversitaire	4 090	0 %	2 %	13 %	19 %	28 %				
	Total	**9 366**	**0 %**	**1 %**	**7 %**	**11 %**	**19 %**				

Tableau 14. Pourcentage cumulé d'ESC à la suite d'échecs multiples ayant eu lieu après la première session, ayant obtenu un DEC, une AEC ou un DEP par année écoulée depuis la première inscription

Cohorte	Secteur d'études		S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
		n	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	601	3 %	3 %	8 %	11 %	22 %	24 %	34 %	35 %	45 %
	Secteur technique	1 139	4 %	4 %	10 %	12 %	25 %	29 %	40 %	43 %	48 %
	Secteur préuniversitaire	1 327	2 %	5 %	18 %	25 %	36 %	40 %	46 %	48 %	54 %
	Total	**3 067**	**3 %**	**4 %**	**13 %**	**17 %**	**29 %**	**33 %**	**42 %**	**44 %**	**50 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	689	4 %	5 %	12 %	14 %	24 %	26 %	37 %		
	Secteur technique	1 173	2 %	3 %	10 %	13 %	25 %	29 %	39 %		
	Secteur préuniversitaire	1 398	3 %	6 %	18 %	23 %	34 %	37 %	45 %		
	Total	**3 260**	**3 %**	**4 %**	**14 %**	**17 %**	**28 %**	**32 %**	**41 %**		
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	637	4 %	4 %	11 %	14 %	25 %				
	Secteur technique	1 037	3 %	4 %	9 %	11 %	23 %				
	Secteur préuniversitaire	1 365	2 %	4 %	17 %	23 %	34 %				
	Total	**3 039**	**3 %**	**4 %**	**13 %**	**17 %**	**28 %**				
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	1 927	4 %	4 %	11 %	13 %	24 %				
	Secteur technique	3 349	3 %	4 %	10 %	12 %	24 %				
	Secteur préuniversitaire	4 090	3 %	5 %	18 %	24 %	35 %				
	Total	**9 366**	**3 %**	**4 %**	**13 %**	**17 %**	**29 %**				

Note

Les étudiantes et étudiants ayant obtenu une sanction d'études durant l'été sont ajoutés à la session d'hiver précédente. Par contre, leur nombre étant faible (respectivement 28, 146, 156 et 108 pour les trois cohortes réunies), l'effet sur les pourcentages est négligeable.

3.5.3 Parcours scolaire et obtention d'un diplôme des étudiantes et étudiants ayant dû signer un autre type de contrat

Il faut rappeler que les autres types de contrats de réussite proposés à la population étudiante sont de nature variée et sont peu uniformes d'un cégep à l'autre. L'échec répété d'un cours ou d'un stage mène le plus souvent à ces autres types de contrats. Également, la lectrice ou le lecteur doit se rappeler que les caractéristiques des personnes ayant signé un contrat pour des échecs répétés sont assez semblables à celles observées chez les personnes à qui l'on a demandé la signature d'un contrat de réussite pour des échecs multiples (section 3.3.4). Aussi, il ne faut pas trop se surprendre ici du fait que le taux de réinscription est assez semblable à celui observé chez ceux qui ont dû signer un contrat pour des échecs vécus après leur session initiale (tableau 15).

Tableau 15. Proportion d'inscrites et d'inscrits à au moins un cours par sessions écoulées depuis la première inscription (en excluant les étudiantes et étudiants ne présentant que des mentions « incomplet »

Cohorte	Secteur d'études		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13
		n	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	53	100 %	89 %	75 %	74 %	64 %	57 %	53 %	45 %	26 %	25 %	17 %	9 %	9 %
	Secteur technique	309	100 %	95 %	87 %	79 %	68 %	63 %	49 %	40 %	13 %	12 %	6 %	6 %	3 %
	Secteur préuniversitaire	347	100 %	93 %	81 %	75 %	66 %	50 %	20 %	17 %	8 %	6 %	5 %	5 %	3 %
	Total	**709**	100 %	**94** %	**83** %	**77** %	**66** %	**56** %	**35** %	**29** %	**12** %	**10** %	**7** %	**6** %	**4** %
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	85	100 %	68 %	72 %	66 %	64 %	60 %	44 %	39 %	27 %	20 %	14 %		
	Secteur technique	298	100 %	93 %	87 %	82 %	74 %	69 %	54 %	49 %	26 %	18 %	7 %		
	Secteur préuniversitaire	330	100 %	92 %	87 %	81 %	70 %	54 %	25 %	19 %	10 %	8 %	5 %		
	Total	**713**	100 %	**89** %	**85** %	**80** %	**71** %	**61** %	**40** %	**34** %	**19** %	**14** %	**7** %		
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	74	100 %	80 %	66 %	68 %	64 %	61 %	51 %	38 %	24 %				
	Secteur technique	319	100 %	95 %	90 %	80 %	71 %	70 %	57 %	45 %	24 %				
	Secteur préuniversitaire	347	100 %	95 %	86 %	83 %	71 %	59 %	27 %	18 %	10 %				
	Total	**740**	100 %	**94** %	**86** %	**80** %	**70** %	**64** %	**43** %	**32** %	**18** %				
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	212	100 %	77 %	71 %	68 %	64 %	59 %	49 %	40 %	26 %				
	Secteur technique	926	100 %	94 %	88 %	81 %	71 %	67 %	54 %	45 %	21 %				
	Secteur préuniversitaire	1 024	100 %	93 %	85 %	80 %	69 %	55 %	24 %	18 %	10 %				
	Total	**2 162**	100 %	**92** %	**85** %	**79** %	**69** %	**61** %	**39** %	**32** %	**16** %				

Par ailleurs, la situation liée à ce type de contrat est même sensiblement plus positive lorsqu'on s'attarde à leur diplomation, comparativement à celle des étudiantes et étudiants devant signer un contrat pour des échecs multiples plus tard qu'à leur première session; les tableaux 16 et 17 se comparant avantageusement aux deux autres groupes d'ESC.

Alors que l'on rapportait que les ESC dont les échecs multiples ne s'étaient pas produits à leur première session avaient obtenu leur DEC dans une proportion de 19 % après leur huitième session, dans le groupe rassemblant ceux qui ont signé un autre type de contrats[42], 42 % avaient leur DEC en poche à ce moment de leur parcours. En attendant jusqu'à la fin de la 12e session, ces proportions étaient respectivement de 37 % et de 57 % chez la cohorte de 2014, la seule pour laquelle les données sont disponibles pour autant de sessions.

[42] Une personne qui aurait à la fois signé un contrat pour avoir échoué à au moins la moitié de ses cours à une session donnée et pour avoir échoué, de manière répétée, à un même cours ou stage sera uniquement comptabilisée dans la première catégorie. Les personnes considérées dans la catégorie « autres types de contrats » sont donc réputées n'avoir jamais échoué à la moitié de leurs cours à une session donnée.

Tableau 16. Pourcentage cumulé d'ESC pour un autre type de contrat ayant obtenu un DEC par session écoulée depuis la première inscription

Cohorte	Secteur d'études		S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
		n	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	53	0 %	0 %	4 %	9 %	19 %	21 %	32 %	32 %	36 %
	Secteur technique	309	0 %	0 %	11 %	17 %	39 %	44 %	50 %	51 %	56 %
	Secteur préuniversitaire	347	3 %	13 %	35 %	41 %	51 %	52 %	57 %	57 %	60 %
	Total	**709**	**1 %**	**6 %**	**22 %**	**28 %**	**43 %**	**46 %**	**52 %**	**53 %**	**57 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	85	0 %	0 %	6 %	13 %	20 %	26 %	39 %		
	Secteur technique	298	0 %	0 %	7 %	11 %	33 %	39 %	51 %		
	Secteur préuniversitaire	330	2 %	13 %	36 %	45 %	54 %	56 %	64 %		
	Total	**713**	**1 %**	**6 %**	**20 %**	**27 %**	**41 %**	**45 %**	**55 %**		
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	74	0 %	0 %	4 %	8 %	18 %				
	Secteur technique	319	0 %	1 %	6 %	13 %	33 %				
	Secteur préuniversitaire	347	2 %	9 %	36 %	42 %	53 %				
	Total	**740**	**1 %**	**5 %**	**20 %**	**26 %**	**41 %**				
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	212	0 %	0 %	5 %	10 %	19 %				
	Secteur technique	926	0 %	0 %	8 %	14 %	35 %				
	Secteur préuniversitaire	1 024	2 %	12 %	36 %	42 %	53 %				
	Total	**2 162**	**1 %**	**6 %**	**21 %**	**27 %**	**42 %**				

En considérant l'obtention d'un DEC, d'une AEC ou d'un DEP, la comparaison est tout aussi percutante. Le tableau 17 montre que, pour les trois cohortes réunies, 47 % des signataires d'un autre type de contrat avaient obtenu un diplôme ou une qualification après huit sessions, comparativement à 29 % parmi eux qui avaient dû signer un contrat après avoir échoué à la moitié de leurs cours plus tardivement qu'à leur session initiale. Après 12 sessions, les proportions observées étaient respectivement de 66 % et de 50 %, alors que, faut-il le rappeler, les taux de réinscription sont assez comparables entre les groupes.

À l'évidence, les 2 162 personnes qui ont signé un autre type de contrat parmi les 3 cohortes dans les 23 cégeps à l'étude avaient des difficultés scolaires moins prononcées que ceux qui ont dû signer un contrat de réussite pour des échecs multiples. Comme cela a déjà été souligné plus tôt (section 3.3.4), une moyenne générale au secondaire plus faible figurait d'ailleurs parmi les quelques caractéristiques qui distinguent ces dernières personnes de celles qui ont signé un autre type de contrat. Malgré tout, leur taux de diplomation demeure bien en deçà de ceux observés dans l'ensemble de la population étudiante collégiale.

Tableau 17. Pourcentage cumulé d'ESC pour un autre type de contrat ayant obtenu un DEC, une AEC ou un DEP par année écoulée depuis la première inscription

Cohorte	Secteur d'études		S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
		n	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver	Aut.	Hiver
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	53	0 %	0 %	6 %	13 %	25 %	26 %	40 %	40 %	47 %
	Secteur technique	309	0 %	1 %	14 %	21 %	46 %	53 %	60 %	61 %	67 %
	Secteur préuniversitaire	347	3 %	14 %	37 %	43 %	56 %	58 %	64 %	64 %	68 %
	Total	**709**	**2 %**	**7 %**	**24 %**	**31 %**	**49 %**	**53 %**	**60 %**	**61 %**	**66 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	85	0 %	4 %	11 %	20 %	29 %	35 %	51 %		
	Secteur technique	298	1 %	2 %	9 %	15 %	37 %	44 %	58 %		
	Secteur préuniversitaire	330	3 %	15 %	39 %	48 %	58 %	61 %	69 %		
	Total	**713**	**2 %**	**8 %**	**23 %**	**31 %**	**46 %**	**51 %**	**62 %**		
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	74	1 %	3 %	8 %	14 %	27 %				
	Secteur technique	319	1 %	4 %	10 %	18 %	40 %				
	Secteur préuniversitaire	347	2 %	10 %	38 %	45 %	58 %				
	Total	**740**	**2 %**	**7 %**	**23 %**	**30 %**	**47 %**				
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	212	0 %	2 %	8 %	16 %	27 %				
	Secteur technique	926	1 %	2 %	11 %	18 %	41 %				
	Secteur préuniversitaire	1 024	3 %	13 %	38 %	45 %	57 %				
	Total	**2 162**	**2 %**	**7 %**	**24 %**	**31 %**	**47 %**				

Note

Les étudiantes et étudiants ayant obtenu une sanction d'études durant l'été sont ajoutés à la session d'hiver précédente. Par contre, leur nombre étant faible (respectivement 28, 146, 156 et 108 pour les trois cohortes réunies), l'effet sur les pourcentages est négligeable.

3.6 L'OBTENTION D'UNE SANCTION DES ÉTUDES SELON LES CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉPONDANTE OU DU RÉPONDANT À L'ARRIVÉE AU CÉGEP

Pour cette dernière section, la synthèse de l'obtention d'un DEC sera présentée en fonction du type de contrat signé par les étudiantes et étudiants selon la durée du programme initial et non selon le nombre de sessions écoulées. Ensuite, les facteurs les plus fortement associés au fait d'obtenir ou non un DEC deux ans après la durée prévue du programme initial seront présentés, avant d'aborder l'obtention d'une sanction des études (DEC, AEC ou DEP) deux ans au plus après la durée prévue du programme initial.

3.6.1 L'obtention d'un DEC en fonction du type de contrat signé par les étudiantes et étudiants

Le tableau 18 présente les taux d'obtention d'un DEC pour chacune des cohortes à l'étude, et ce, par secteur d'études et par type de contrat, en fonction de la durée du suivi. Contrairement à la section précédente, le tableau est, cette fois-ci, présenté en fonction de la durée prévue du programme initial[43] et des sessions suivantes, plutôt que selon la session

[43] La mention *DP* signifie selon la durée prévue du programme initial. Cette notation est utilisée dans le tableau ci-dessous afin d'alléger le texte.

Tableau 18. Pourcentage cumulé d'ESC ayant obtenu un DEC selon le type de contrat en fonction de la durée prévue ou plus

Cohorte	Type de contrat	Secteur d'études	n	Durée prévue	DP + 1 sess.	DP + 1 an	DP + 3 sess.	DP + 2 ans	DP + 5 sess.	DP + 3 ans	DP + 7 sess.	DP + 4 ans
Cohorte d'automne 2014	ESC 1re session	Tremplin DEC	586	1 %	2 %	5 %	5 %	9 %	9 %	12 %		
		Secteur technique	706	2 %	2 %	6 %	8 %	11 %	12 %	15 %		
		Secteur préuniversitaire	1 528	1 %	3 %	10 %	13 %	20 %	22 %	27 %	29 %	32 %
		Total	**2 820**	**1 %**	**3 %**	**8 %**	**10 %**	**15 %**	**17 %**	**21 %**		
	ESC autre session	Tremplin DEC	601	2 %	4 %	11 %	13 %	21 %	23 %	31 %		
		Secteur technique	1 139	2 %	4 %	14 %	17 %	26 %	28 %	32 %		
		Secteur préuniversitaire	1 327	1 %	3 %	14 %	20 %	29 %	32 %	37 %	39 %	44 %
		Total	**3 067**	**2 %**	**3 %**	**13 %**	**17 %**	**26 %**	**29 %**	**34 %**		
	Autre type de contrat	Tremplin DEC	53	4 %	9 %	19 %	21 %	32 %	32 %	36 %		
		Secteur technique	309	11 %	17 %	39 %	44 %	50 %	51 %	56 %		
		Secteur préuniversitaire	347	3 %	13 %	35 %	41 %	51 %	52 %	57 %	57 %	60 %
		Total	**709**	**6 %**	**14 %**	**36 %**	**41 %**	**49 %**	**50 %**	**55 %**		
Cohorte d'automne 2015	ESC 1re session	Tremplin DEC	712	1 %	2 %	4 %	5 %	9 %				
		Secteur technique	779	1 %	3 %	8 %	9 %	13 %				
		Secteur préuniversitaire	1 689	0 %	2 %	9 %	12 %	19 %	21 %	27 %		
		Total	**3 180**	**1 %**	**2 %**	**8 %**	**10 %**	**15 %**				
	ESC autre session	Tremplin DEC	689	2 %	4 %	11 %	13 %	21 %				
		Secteur technique	1 173	3 %	6 %	15 %	18 %	28 %				
		Secteur préuniversitaire	1 398	0 %	2 %	14 %	18 %	26 %	30 %	36 %		
		Total	**3 260**	**2 %**	**4 %**	**13 %**	**17 %**	**26 %**				
	Autre type de contrat	Tremplin DEC	85	6 %	13 %	20 %	26 %	39 %				
		Secteur technique	298	7 %	11 %	33 %	39 %	51 %				
		Secteur préuniversitaire	330	2 %	13 %	36 %	45 %	54 %	56 %	64 %		
		Total	**713**	**4 %**	**12 %**	**33 %**	**40 %**	**51 %**				
Cohorte d'automne 2016	ESC 1re session	Tremplin DEC	810	1 %	2 %	5 %						
		Secteur technique	930	1 %	3 %	6 %						
		Secteur préuniversitaire	1 752	0 %	2 %	8 %	10 %	17 %				
		Total	**3 492**	**1 %**	**2 %**	**7 %**						
	ESC autre session	Tremplin DEC	637	3 %	5 %	12 %						
		Secteur technique	1 037	3 %	4 %	13 %						
		Secteur préuniversitaire	1 365	0 %	2 %	13 %	18 %	28 %				
		Total	**3 039**	**2 %**	**3 %**	**13 %**						
	Autre type de contrat	Tremplin DEC	74	4 %	8 %	18 %						
		Secteur technique	319	6 %	13 %	33 %						
		Secteur préuniversitaire	347	2 %	9 %	36 %	42 %	53 %				
		Total	**740**	**4 %**	**11 %**	**33 %**						
Total des trois cohortes	ESC 1re session	Tremplin DEC	2 108	1 %	2 %	5 %						
		Secteur technique	2 415	1 %	2 %	7 %						
		Secteur préuniversitaire	4 969	0 %	2 %	9 %	12 %	19 %				
		Total	**9 492**	**1 %**	**2 %**	**7 %**						
	ESC autre session	Tremplin DEC	1 927	2 %	4 %	11 %						
		Secteur technique	3 349	3 %	5 %	14 %						
		Secteur préuniversitaire	4 090	0 %	2 %	13 %	19 %	28 %				
		Total	**9 366**	**2 %**	**4 %**	**13 %**						
	Autre type de contrat	Tremplin DEC	212	5 %	10 %	19 %						
		Secteur technique	926	8 %	14 %	35 %						
		Secteur préuniversitaire	1 024	2 %	12 %	36 %	42 %	53 %				
		Total	**2 162**	**5 %**	**12 %**	**34 %**						

écoulée depuis l'inscription aux études collégiales. Ainsi, ceux qui ont obtenu un diplôme (DEC) en deux ans alors qu'ils étaient inscrits au secteur préuniversitaire ainsi qu'en trois ans pour les programmes techniques ou au cheminement Tremplin DEC ont été rassemblés dans la colonne de ceux ayant obtenu une sanction selon la durée prévue (DP). Toute la population étudiante des trois cohortes à l'étude qui a plutôt obtenu un diplôme au plus tard une année de plus que la durée prévue, est présentée dans la colonne « DP + 1 an », et ainsi de suite. Rappelons au lecteur ou à la lectrice que les indicateurs les plus fréquemment utilisés dans le milieu collégial sont l'obtention d'un diplôme ou d'une sanction des études selon la durée prévue (DP), mais surtout deux ans après la durée prévue (DP + 2 ans).

Les données regroupant les trois cohortes montrent ici qu'il est peu probable d'obtenir un DEC en respectant la durée prévue du programme initial. En effet, seulement 1 % de ceux qui ont dû signer un contrat lié à des échecs multiples survenus à la première session ont obtenu un diplôme dans la durée prévue. Cette proportion est de 2 % si le contrat pour des échecs multiples est survenu ultérieurement dans le parcours de la personne étudiante et elle est de 5 % quand un autre type de contrat a été exigé. Deux ans après la durée prévue, le taux d'obtention d'un DEC a considérablement augmenté pour les trois types de situations pour atteindre respectivement 15 %, 26 % et 50 %, en combinant les cohortes de 2014 et de 2015 qui sont, par ailleurs, quasiment identiques pour cette mesure. Cette grande similitude observée entre les taux de cet indicateur mesurés deux ans après la durée prévue de ces deux cohortes de même que les taux mesurés après un an, qui sont également très semblables d'une cohorte à l'autre, permettent de penser que les résultats qui seront obtenus dans la prochaine section pour la cohorte de 2015 uniquement (nous justifierons ce choix ci-dessous) pourraient potentiellement s'appliquer aux deux autres cohortes.

3.6.2 Facteurs les plus fortement associés à l'obtention d'un DEC deux ans après la durée prévue du programme initial des ESC

Pour répondre à certains objectifs du projet, une question importante sera abordée : y a-t-il des facteurs qui sont plus fortement associés au fait d'obtenir un DEC deux ans après la durée prévue chez les ESC? Autrement dit, est-ce que certaines personnes sont susceptibles de mieux réussir (ou à l'inverse, de moins bien réussir) leur parcours collégial jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales après avoir vécu des échecs multiples et quelles sont alors leurs caractéristiques? Pour répondre à cette question, les données combinées du SPEC et du système DÉFI peuvent être mises à contribution. En utilisant les réponses des ESC au questionnaire SPEC 1 administré à l'arrivée au cégep ou en se basant sur leurs antécédents scolaires pour ce faire, il faut bien se rendre compte qu'il n'est pas nécessairement question d'informations qui sont contemporaines au moment de la signature du contrat, puisque la situation de la personne étudiante peut avoir évolué entre temps. En effet, des évènements ponctuels survenus plus tard dans le parcours ou un changement de comportement pourraient potentiellement expliquer une plus grande résilience à l'échec ou une persévérance accrue, mais nous ne disposons malheureusement pas de ces informations. Par contre, les informations disponibles au début du parcours sont très intéressantes, puisqu'elles peuvent permettre la mise en place de mesures préventives très tôt auprès des nouveaux inscrits et inscrites.

Aussi, le choix de retenir l'indicateur de diplomation deux ans après la durée prévue (DP + 2 ans), qui, rappelons-le, est l'indicateur généralement suivi par l'ensemble des acteurs et actrices du milieu collégial, entraîne, comme conséquence, le fait que seulement deux des trois cohortes possèdent des suivis suffisamment longs pour pouvoir être considérées. Enfin, comme le questionnaire SPEC 1 ne possédait pas de formule de consentement lors de son

administration à la cohorte 2014, seule la cohorte de 2015 a été retenue pour les analyses multivariées exploratoires de régression logistique permettant d'identifier les caractéristiques les plus fortement associées à l'obtention d'un DEC chez les personnes étudiantes ayant eu à signer un contrat, parmi l'ensemble des variables considérées, issues du SPEC et du système DÉFI. Ces analyses exploratoires ont été menées afin de limiter aux plus pertinentes les caractéristiques à présenter ici.

L'ensemble des indicateurs du SPEC et du système DÉFI a fait l'objet d'une première analyse afin de vérifier leur qualité métrique et leurs interrelations avant de les regrouper selon les mêmes dix dimensions que dans la section descriptive portant sur les caractéristiques des ESC (voir annexe B). Ces variables ont, en effet, initialement été sélectionnées parmi l'ensemble des variables disponibles du SPEC 1 et du système DÉFI, puisqu'elles peuvent potentiellement expliquer les grandes situations d'échecs ou les difficultés d'obtention d'un diplôme d'études collégiales. Ces dix dimensions, numérotées de 1 à 10 dans le tableau ci-dessous, ont mené à autant d'analyses multivariées unidimensionnelles cherchant à prédire la diplomation des ESC deux ans après la durée prévue de leur programme. À cette étape, ce sont 118 variables explicatives potentielles qui ont été considérées, une fois que celles trop fortement corrélées entre elles ont été retirées. Certaines variables ont aussi été transformées pour permettre leur intégration dans les modèles, comme les variables nominales qui ont été dichotomisées. Pour chacune des dimensions, le nombre de variables incluses au modèle à l'aide de la méthode d'entrée forcée (*Enter*) est précisé dans la première colonne du tableau, ainsi que la performance du modèle (R^2 de Nagelkerke). Seules les variables statistiquement significatives au seuil de 5 % et retenues par chacun des modèles unidimensionnels y sont présentées. La valeur du coefficient *p* (SIG), présentée dans la seconde colonne, permet d'attester de cette significativité, puisque tous les coefficients présentés dans cette colonne sont inférieurs à 0,05, tandis que le coefficient e^{β} permet d'indiquer si l'indicateur est associé à une plus forte diplomation (valeur supérieure à 1) ou à une plus faible diplomation (valeur inférieure à 1). Au total, 16 variables ont été retenues dans l'un ou l'autre de ces modèles unidimensionnels.

Enfin, les deux dernières colonnes du tableau présentent les résultats d'une analyse multidimensionnelle mettant en présence les 16 indicateurs retenus lors des analyses unidimensionnelles et y ajoutant une variable de contrôle, soit le moment des échecs multiples à la première session ou à une session subséquente, pour refléter les réalités différentes vécues par ces étudiantes et étudiants, telles que révélées par les deux principales analyses présentées tout au long du présent chapitre. Le troisième groupe, soit les étudiantes et étudiants ayant dû signer d'autres types de contrats, n'est pas considéré dans la présente analyse. Les valeurs SIG et e^{β} doivent s'interpréter de la même manière que dans les modèles unidimensionnels, mais sont obtenues lorsque les 17 variables explicatives sont en présence les unes des autres. De celles-ci, seulement quatre sont statistiquement significatives. Les autres, bien qu'ayant un certain pouvoir explicatif, lorsqu'elles sont prises séparément, ne parviennent pas à expliquer les variations de diplomation observées d'un individu à l'autre au-delà des explications déjà fournies par les quatre variables retenues par le modèle, identifiées à l'aide d'une trame rosée. Au total, ce sont 681 répondantes et répondants qui ont été considérés par le modèle. Le R^2 de Nagelkerke est de 0,277, ce qui signifie que le modèle explique un peu plus du quart de la variance observée de la variable dépendante, l'obtention d'un DEC au plus tard deux ans après la durée prévue, la balance de la variance étant explicable par d'autres facteurs non mesurés. Enfin, le modèle arrive à bien classer près de 76 % des cas alors que le hasard classerait correctement 73 % des cas, ce qui est une performance correcte, mais relativement modeste.

Prenons maintenant le temps d'analyser dans le détail l'ensemble des résultats présents dans le tableau 19. D'abord, le type de contrat a été inclus au modèle pour tester l'hypothèse selon laquelle le moment du contrat expliquerait, en bonne partie, les différences observées quant aux taux d'obtention du DEC deux ans après la durée prévue. En effet,

on se souviendra que les étudiantes et les étudiants ayant dû signer un contrat à la première session sont beaucoup moins nombreux à obtenir un DEC que ceux qui se retrouvent sous contrat plus tard (15 % contre 26 % pour les cohortes de 2014 et de 2015). Cette hypothèse n'a cependant pas pu être confirmée (p = 0,083), les écarts de diplomation étant plutôt attribuables à certaines caractéristiques propres à ceux qui échouent dès la première session ou plus tard dans leur parcours plutôt qu'au moment des échecs comme tel.

Tableau 19. Modèle de régression logistique portant sur le fait d'obtenir ou non un DEC deux ans après la durée prévue du programme initial, population A, cohorte de 2015

Dimensions et variables statistiquement significatives de chaque modèle unidimensionnel	Modèles unidimensionnels		Modèle multidimensionnel	
	Sig.	e^{β}*	Sig.	e^{β}*
Variable contrôle				
Contrat à la suite d'échecs survenus à la première session	–	–	0,083	0,694
1. Profil sociodémographique (7 variables incluses, R^2 = 0,035)				
Âge de l'étudiante ou de l'étudiant au 30 septembre	0,021	0,797	0,975	1,003
Étudiante ou étudiant de première génération (EPG)	0,047	0,645	0,707	0,909
2. Diversité ethnoculturelle et mobilité (20 variables incluses, R^2 = 0 066)				
Prévoir avoir recours à l'aide au logement au cours de la prochaine année	0,100	0,246	0,333	0,613
3. Antécédents scolaires (9 variables incluses, R2 = 0,197)				
Note finale de français, langue d'enseignement de la 5e secondaire, volet écriture	0,003	1,028	0,017	1,029
Cours de mathématiques réussi : TS 5, SN 5 ou l'équivalent	0,000	1,013	0,000	4,081
4. Valeurs (4 variables incluses, R2 = 0,022)				
Degré d'importance de poursuivre des études universitaires	0,002	1,128	0,692	1,018
5. Aspirations scolaires et choix vocationnel (15 variables incluses, R^2 = 0,048)				
6. Assiduité dans les études et motivation (7 variables incluses, R^2 = 0,025)				
Étudier fréquemment (assiduité dans les études)	0,004	1,312	0,020	1,289
7. Aspects financiers (14 variables incluses, R^2 = 0,103)				
Avoir besoin d'aide pour résoudre des problèmes financiers	0,013	0,891	0,258	0,944
Prévoir avoir recours aux services de l'aide financière aux étudiantes et étudiants	0,044	0,578	0,015	0,540
8. Besoins de soutien à la réussite (20 variables incluses, R^2 = 0,082)				
Avoir besoin d'aide en français pour écrire sans fautes	0,009	0,920	0,235	0,957
Avoir besoin d'aide en anglais pour comprendre à l'oral	0,041	0,902	0,180	1,050
Avoir besoin d'aide pour se mettre à niveau, effectuer un rattrapage scolaire	0,040	0,919	0,383	0,961
9. Étudiantes et étudiants en situation de handicap (14 variables incluses, R^2 = 0,042)				
Être en situation de handicap	0,026	0,563	0,433	0,806
10. Besoins de soutien sur le plan personnel (7 variables incluses, R^2 = 0,039)				
Avoir besoin d'aide pour résoudre des problèmes liés aux saines habitudes de vie	0,003	0,890	0,104	0,934
Prévoir avoir recours aux services de soutien psychologique du collège	0,017	0,432	0,092	0,511

Nombre de répondantes et répondants considérés	681
Variables retenues dans les modèles unidimensionnels	16
Variables significatives dans le modèle multidimensionnel	4
R^2 de Nagelkerke	0,277
Pourcentage de cas bien classés par le modèle	75,9 %
Pourcentage de référence (classement aléatoire)	73,0 %

Note

Une valeur du coefficient e^{β} supérieure à 1 signifie que, pour la présence ou l'augmentation de la caractéristique en question, la probabilité d'obtenir un DEC au plus deux ans après la durée minimale du programme initial augmente. Une valeur inférieure à 1 est, quant à elle, associée à une probabilité plus faible.

Le modèle final permet donc, comme nous l'indiquions plus haut, de retenir quatre variables qui sont présentées dans le tableau à l'aide d'une trame foncée. Deux d'entre elles se retrouvent dans la dimension des antécédents scolaires. Il s'agit d'abord de la note finale obtenue en français, langue d'enseignement, en écriture, aux examens du ministère. Plus les résultats à cette épreuve sont élevés, plus les étudiantes et étudiants qui se retrouvent sous contrat ont de chances d'obtenir malgré tout un DEC. Mentionnons à cet égard que la note globale en français ainsi que celle en lecture ont aussi été testées dans le modèle unidimensionnel, mais que c'est la note en écriture qui détenait le meilleur pouvoir explicatif. Une seconde variable de cette dimension s'avère également discriminante. Il s'agit de la séquence en mathématiques[44]. Les étudiantes et les étudiants ayant été sous contrat qui ont réussi les cours de mathématiques TS ou SN de 5e secondaire obtiennent plus fréquemment un diplôme que ceux ayant suivi toutes les autres séquences en mathématiques. Une analyse complémentaire montre, quant à elle, que ceux qui ont suivi un cours de CST 4 s'en sortent moins bien que ceux qui ont suivi TS 4, SN 4 ou CST 5. Autre constat, ces deux variables expliquent à elles seules 19,7 % de la variance de la diplomation des ESC. Ces deux indicateurs sont d'ailleurs parmi les quatre indicateurs retenus au modèle final qui, en tenant compte de l'ensemble des 17 indicateurs des 10 dimensions réunies, explique 27,7 % de cette diplomation. Une remarque s'impose concernant les antécédents scolaires. En effet, parmi les neuf variables incluses dans le modèle unidimensionnel, figurait la moyenne générale au secondaire. L'importance de cette variable pour prédire une transition réussie, une persévérance (réinscription) et une diplomation accrue n'est plus à démontrer (Ducharme, 2012; Fédération des cégeps, 2021). Toutefois, cette variable n'a pas été retenue par le modèle qui a plutôt privilégié les deux variables décrites précédemment. C'est donc dire toute l'importance du français écrit et de la séquence en mathématiques, pour prédire l'obtention d'un DEC deux ans après la durée prévue chez les ESC.

Le troisième indicateur statistiquement significatif dans le modèle global porte sur l'assiduité dans les études. Les personnes qui sont plus assidues au moment d'entreprendre leurs études collégiales sont davantage susceptibles que les autres d'obtenir un DEC après avoir obtenu un grand nombre d'échecs à une session donnée. Il est donc permis de penser que celles qui présentent une grande assiduité dans leur travail scolaire et dans leurs études en début de parcours pourront éventuellement bénéficier de cet atout pour surmonter les embûches qui pourraient se présenter. Une analyse complémentaire montre que celles qui disent étudier tous les jours ou presque sont nettement avantagées comparativement aux trois autres catégories de la variable, particulièrement lorsqu'elles sont comparées à celles qui disent étudier surtout la veille des examens ou celles qui n'étudient presque jamais.

Enfin, un quatrième indicateur d'importance est retenu par le modèle global et concerne la situation financière de l'étudiante ou de l'étudiant. Ceux qui disent prévoir utiliser les services de l'aide financière aux étudiants et étudiantes au moment de répondre au questionnaire du SPEC 1, ce qui peut être considéré comme un indice de précarité économique, sont davantage susceptibles de présenter un faible taux de diplomation à la suite d'échecs multiples. En effet, ce dernier facteur contribue à diminuer les chances des ESC d'obtenir un diplôme deux ans après la durée prévue de leur programme initial, alors que les trois autres facteurs nommés précédemment contribuent à accroître ces chances.

Ici, une remarque s'impose toutefois afin d'éviter toute interprétation erronée sur l'importance des facteurs entre eux. En effet, comme le laisse supposer la note au bas du tableau 19, plus le coefficient e^{β} s'éloigne de 1, plus l'effet est grand sur les chances qu'un ou une ESC obtienne un diplôme si le coefficient est supérieur à 1, et plus elles

[44] Les trois séquences de mathématiques du secondaire sont : *Sciences naturelles* (SN), *Technico-sciences* (TS) *et Culture, société et technique* (CST). Elles sont offertes à la fois en 4e et en 5e secondaire.

s'amenuisent lorsque le coefficient est plus petit que 1. En fait, il faut interpréter ces coefficients comme l'effet sur la chance d'obtenir un diplôme pour chacun des accroissements d'une unité de l'indicateur en question. Or, parmi les quatre indicateurs retenus, deux mesurent l'absence ou la présence d'un élément, et sont donc mesurés avec des valeurs 0 ou 1. La variable sur l'assiduité possède quatre degrés d'assiduité. Le quatrième indicateur, dont la valeur du e^{β} est très près de 1 (1,029), est la note finale en français (écriture) obtenue en 5e secondaire. Cet indicateur a des valeurs théoriques situées entre 0 et 100. Chaque point de pourcentage supplémentaire d'une étudiante ou d'un étudiant ayant signé un contrat accroît donc les chances d'obtenir un diplôme de 2,9 %. Un groupe d'ESC ayant un écart positif de 10 points de pourcentage comparativement à un second groupe, aura ainsi des chances 29 % plus élevées d'obtenir le diplôme, ce qui se compare à l'effet d'étudier tous les jours ou presque, comparativement à étudier quelques fois par semaine (e^{β} = 1,289). Quant aux chances d'obtenir un diplôme des ESC ayant réussi le cours *Sciences naturelles* ou *Technico-sciences* de mathématiques de 5e secondaire, elles se voient multipliées par quatre, comparativement aux autres ESC n'ayant pas réussi l'un de ces cours. Enfin, prévoir avoir recours aux services de l'aide financière aux étudiants et étudiantes avant le début de son programme initial diminue les chances d'avoir obtenu un DEC deux ans après la durée prévue, de près de la moitié (e^{β} = 0,540).

Rappelons que ces résultats ne doivent pas être interprétés de manière trop restrictive. Premièrement, les quatre facteurs retenus n'expliquent que 27,7 % de la variance du taux d'obtention d'un DEC observée deux ans après la durée prévue. Bien que ce soit non négligeable pour ce type de modèle statistique, il y a probablement d'autres facteurs importants qui ne sont pas disponibles dans le SPEC ou le système DÉFI qui pourraient accroître la performance de ce modèle de prédiction, notamment des facteurs qui surviennent plus tard dans le parcours étudiant.

D'autre part, les 11 autres indicateurs retenus lors des analyses unidimensionnelles – mais non significatifs dans le modèle final – peuvent tout de même avoir une valeur certaine pour des acteurs ou actrices d'un collège, selon le rôle qu'ils y exercent. Par exemple, le fait de prévoir avoir recours aux services de soutien psychologique, au moment de remplir le questionnaire SPEC 1, est associé à une diminution des chances d'obtenir un DEC chez les ESC pour la dimension des besoins de soutien sur le plan personnel. Même si elle n'est pas retenue dans le modèle final, elle permet tout de même d'identifier une population étudiante pour qui la diplomation à la suite d'échecs multiples peut être en péril et est d'un grand intérêt à la fois pour les intervenantes et intervenants psychosociaux eux-mêmes, mais aussi pour les dirigeantes et dirigeants qui planifient l'attribution des ressources. En effet, lorsqu'il est considéré seul au sein de sa propre dimension, ce facteur diminue environ de moitié les chances d'obtenir un diplôme.

Les étudiantes et les étudiants plus âgés ou ceux de première génération sont aussi des sous-populations plus susceptibles de ne pas obtenir de diplôme s'ils ont dû signer un contrat de réussite, leurs difficultés pouvant sans doute être associées à l'une ou plusieurs des variables du modèle, soit des antécédents plus faibles en français ou en mathématiques, une moins grande assiduité dans les études ou des enjeux financiers, ce qui pourrait expliquer pourquoi ces facteurs ne sont pas retenus dans le modèle final. Il en est de même pour les personnes en situation de handicap ou celles ayant besoin d'aide pour résoudre des problèmes liés aux saines habitudes de vie qui risquent également plus de ne pas obtenir leur DEC en cas d'échecs plus tôt dans le parcours. Les personnes prévoyant avoir recours à l'aide au logement, ce qui peut aussi être vu comme une mesure indirecte de la migration pour études, que ce soit à l'intérieur du Québec ou en provenance de l'étranger, est aussi un facteur potentiel d'une plus faible diplomation. Enfin, certains autres indicateurs réfèrent aux quatre facteurs principaux, comme le fait d'avoir besoin d'aide pour résoudre des problèmes financiers ou pour écrire sans fautes. Il est enfin notable qu'aucune variable de la

dimension des aspirations scolaires et du choix vocationnel ne soit retenue par le modèle unidimensionnel correspondant[45].

3.6.3 L'obtention d'une sanction des études (DEC, AEC ou DEP) en fonction du type de contrat signé par les étudiantes et étudiants

Comme nous l'avons déjà indiqué précédemment, plusieurs des étudiantes et étudiants sous contrat qui n'obtiennent pas de DEC au terme de leur parcours collégial obtiennent tout de même d'autres types de sanctions des études (AEC ou DEP). Le même exercice que précédemment a donc été reconduit afin de décrire les différences observées entre les trois situations (ESC de première session, ESC d'une autre session, autre type de contrat) quant à l'obtention d'un diplôme ou d'une sanction des études, quelles qu'elles soient.

L'analyse du tableau 20 permet plusieurs constats. D'abord, la signature d'un contrat, peu importe le type de contrat signé ou le moment de sa signature, amène un retard presque automatique quant à l'obtention d'une sanction des études. En effet, seulement 7 % des signataires de contrat, peu en importe le type, obtiennent une sanction des études dans les temps prévus du programme initial. Bien entendu, la durée plus courte requise pour obtenir une AEC ou un DEP peut expliquer pourquoi ce chiffre diffère de 0 %. Lorsqu'on accorde une année supplémentaire, ces proportions ont triplé pour les signataires de contrat lié aux échecs multiples qui ont eu lieu à la première session (20 %) ou plus tard (21 %), alors que les signataires d'un autre type de contrat ont obtenu un diplôme dans une proportion de 38 %, quand les trois cohortes sont étudiées ensemble. Voici d'ailleurs un second constat : deux fois plus de sanctions sont délivrées une année après la durée prévue à ceux qui ont signé un autre type de contrat qu'à ceux qui ont vécu des échecs multiples à un moment ou l'autre de leur parcours. Les trois cohortes présentent d'ailleurs des taux de diplomation presque identiques selon la durée prévue ou à la durée prévue plus un an, pour chaque type de contrat.

Même si seulement les deux plus anciennes cohortes (2014 et 2015) permettent un suivi jusqu'à la durée prévue plus deux ans, un troisième constat se dégage assez clairement des données disponibles : le taux de diplomation augmente encore sensiblement durant cette année supplémentaire pour atteindre des proportions de 33 % et 31 % chez les ESC dont les échecs multiples se sont produits à la première session et des proportions légèrement plus élevées (37 % et 35 %) parmi ceux qui ont connu ces échecs plus tardivement. Quant aux taux de diplomation observés deux ans après la durée prévue des signataires d'un autre type de contrat, il est de 56 % pour les deux cohortes pour lesquelles les données sont disponibles. Les taux augmentent toujours considérablement, voilà un quatrième constat issu de cette comparaison, si on laisse encore une année de plus aux ESC de la cohorte de 2014, soit trois ans de plus que la durée prévue. En effet, l'obtention d'une sanction d'études atteint 42 % parmi ceux qui ont échoué à la moitié de leurs cours dès leur session initiale; 47 %, si les échecs ont eu lieu plus tardivement dans leur parcours; et 64 % pour ceux qui ont signé un autre type de contrat. Ce sont là des augmentations annuelles considérables qui démontrent la persévérance d'une bonne partie des personnes ayant dû signer un contrat, notamment ceux qui ont été amenés à signer un autre type de contrat.

[45] Les variables de cette dimension qui ont été testées dans le modèle concernent les raisons pour lesquelles l'étudiante ou l'étudiant a choisi son programme, la clarté du choix de carrière et le niveau jusqu'auquel il prévoit poursuivre ses études. Par contre, ceux qui accordent une grande importance au fait de poursuivre des études universitaires ont tout de même des chances accrues d'obtenir un DEC à la suite d'échecs multiples.

Tableau 20. Pourcentage cumulé d'ESC ayant obtenu un DEC, une AEC ou un DEP selon le type de contrat en fonction de la durée du suivi

Cohorte	Type de contrat	Secteur d'études	n	Durée prévue	DP + 1 sess.	DP + 1 an	DP + 3 sess.	DP + 2 ans	DP + 5 sess.	DP + 3 ans	DP + 7 sess.	DP + 4 ans
Cohorte d'automne 2014	ESC 1re session	Tremplin DEC	586	15 %	20 %	27 %	29 %	34 %	36 %	41 %		
		Secteur technique	706	14 %	17 %	24 %	28 %	34 %	36 %	40 %		
		Secteur préuniversitaire	1 528	3 %	7 %	18 %	23 %	31 %	35 %	43 %	45 %	49 %
		Total	**2 820**	**8** %	**12** %	**21** %	**25** %	**33** %	**35** %	**42** %		
	ESC autre session	Tremplin DEC	601	8 %	11 %	22 %	24 %	34 %	35 %	45 %		
		Secteur technique	1 139	10 %	12 %	25 %	29 %	40 %	43 %	48 %		
		Secteur préuniversitaire	1 327	2 %	5 %	18 %	25 %	36 %	40 %	46 %	48 %	54 %
		Total	**3 067**	**6** %	**9** %	**22** %	**26** %	**37** %	**40** %	**47** %		
	Autre type de contrat	Tremplin DEC	53	6 %	13 %	25 %	26 %	40 %	40 %	47 %		
		Secteur technique	309	14 %	21 %	46 %	53 %	60 %	61 %	67 %		
		Secteur préuniversitaire	347	3 %	14 %	37 %	43 %	56 %	58 %	64 %	64 %	68 %
		Total	**709**	**8** %	**17** %	**40** %	**46** %	**56** %	**58** %	**64** %		
Cohorte d'automne 2015	ESC 1re session	Tremplin DEC	712	14 %	16 %	23 %	26 %	33 %				
		Secteur technique	779	12 %	16 %	26 %	29 %	34 %				
		Secteur préuniversitaire	1 689	2 %	6 %	15 %	20 %	29 %	33 %	39 %		
		Total	**3 180**	**7** %	**11** %	**20** %	**24** %	**31** %				
	ESC autre session	Tremplin DEC	689	12 %	14 %	24 %	26 %	29 %				
		Secteur technique	1 173	10 %	13 %	25 %	29 %	39 %				
		Secteur préuniversitaire	1 398	3 %	6 %	18 %	23 %	34 %	37 %	44 %		
		Total	**3 260**	**7** %	**10** %	**22** %	**26** %	**35** %				
	Autre type de contrat	Tremplin DEC	85	11 %	20 %	29 %	35 %	25 %				
		Secteur technique	298	9 %	15 %	37 %	44 %	62 %				
		Secteur préuniversitaire	330	3 %	15 %	39 %	48 %	58 %	61 %	67 %		
		Total	**713**	**7** %	**16** %	**37** %	**45** %	**56** %				
Cohorte d'automne 2016	ESC 1re session	Tremplin DEC	810	12 %	15 %	21 %						
		Secteur technique	930	14 %	18 %	24 %						
		Secteur préuniversitaire	1 752	2 %	5 %	15 %	18 %	27 %				
		Total	**3 492**	**7** %	**11** %	**19** %						
	ESC autre session	Tremplin DEC	637	11 %	14 %	25 %						
		Secteur technique	1 037	9 %	11 %	23 %						
		Secteur préuniversitaire	1 365	2 %	4 %	17 %	23 %	34 %				
		Total	**3 039**	**7** %	**9** %	**21** %						
	Autre type de contrat	Tremplin DEC	74	8 %	14 %	27 %						
		Secteur technique	319	10 %	18 %	40 %						
		Secteur préuniversitaire	347	2 %	10 %	38 %	45 %	58 %				
		Total	**740**	**6** %	**14** %	**38** %						
Total des trois cohortes	ESC 1re session	Tremplin DEC	2 108	13 %	17 %	23 %						
		Secteur technique	2 415	13 %	17 %	25 %						
		Secteur préuniversitaire	4 969	2 %	6 %	16 %	20 %	29 %				
		Total	**9 492**	**7** %	**11** %	**20** %						
	ESC autre session	Tremplin DEC	1 927	11 %	13 %	24 %						
		Secteur technique	3 349	10 %	12 %	24 %						
		Secteur préuniversitaire	4 090	3 %	5 %	18 %	24 %	35 %				
		Total	**9 366**	**7** %	**9** %	**21** %						
	Autre type de contrat	Tremplin DEC	212	8 %	16 %	27 %						
		Secteur technique	926	11 %	18 %	41 %						
		Secteur préuniversitaire	1 024	3 %	13 %	38 %	45 %	57 %				
		Total	**2 162**	**7** %	**15** %	**38** %						

3.6.4 Facteurs les plus fortement associés à l'obtention d'une sanction des études (DEC, AEC ou DEP) deux ans après la durée prévue du programme initial des ESC

En terminant, soulignons qu'un autre modèle de régression a été réalisé afin de tenter d'identifier, cette fois, les facteurs les plus fortement associés au fait d'obtenir un DEC, une AEC ou un DEP deux ans au plus après la durée prévue du programme initial. Pour ce faire, la méthodologie utilisée précédemment a été répliquée en réalisant d'abord dix analyses unidimensionnelles, puis une analyse multidimensionnelle. Par contre, en raison de sa faible performance (R^2 de Nagelkerke = 0,106), nous avons choisi de ne pas présenter ce modèle. Effectivement, ce second indicateur, qui résulte de la combinaison de trois diplômes distincts, réfère à une panoplie de parcours différents qu'il est difficile de prévoir (retour au secondaire, abandon du programme initial pour s'inscrire à la formation continue du cégep, changement de programme de DEC, persévérance dans le programme initial, etc.). Notons tout de même que plusieurs variables, identifiées par notre premier modèle présenté ci-dessus, se retrouvaient aussi dans cet autre modèle, notamment l'âge de l'étudiant ou de l'étudiante, la séquence en mathématiques, l'assiduité dans les études, les inquiétudes financières et le besoin d'aide pour résoudre des problèmes liés aux saines habitudes de vie.

3.7 DISCUSSION DES RÉSULTATS

À la lumière des résultats présentés dans le présent chapitre, il est possible de dégager différents constats, à la fois sur les caractéristiques des ESC, sur leur parcours et leur réussite.

L'importance de s'intéresser à la situation des ESC

Les données compilées par le SRAM à la demande de l'équipe de recherche portant sur neuf années récentes, c'est-à-dire celles des cohortes d'automne de 2010 à 2018, montrent que près du tiers des nouveaux inscrits et inscrites de la population A échouent à la moitié de leurs cours lors d'au moins une session pendant leur parcours collégial, situation qui se produit souvent dès la première session. Grosso modo, cela implique que cette situation a été vécue par plus de 160 000 des quelque 460 000 nouveaux inscrits et inscrites dans un cégep québécois durant cette période. Il est par conséquent difficile de comprendre pourquoi si peu d'études ont été consacrées spécifiquement aux ESC. Non seulement cette mesure vise un nombre important de personnes, mais leur réussite scolaire est particulièrement faible, si l'on se fie à leur taux d'obtention d'un DEC deux ans après la durée prévue de 18,4 %, comparativement à 85,4 % de ceux qui n'ont jamais vécu de tels échecs multiples.

La nécessité d'agir tôt

Les données préliminaires du SRAM tendaient déjà à démontrer que les situations d'échecs se produisent souvent dès la première session. Les données inédites de la présente recherche confirment que, pour l'échantillon constitué à partir de 23 cégeps participants, environ la moitié des personnes qui se retrouvent sous contrat de réussite le sont à la suite d'échecs survenus à la première session. Aussi, le parcours des étudiantes et des étudiants jusqu'à l'obtention d'un diplôme est particulièrement ardu pour ceux qui échouent dès leur première session, alors que seulement 15 % d'entre eux obtiennent un DEC deux ans après la durée prévue tandis que cette proportion atteint 26 % si le premier contrat de réussite survient à une session subséquente. On observe aussi que le taux de diplomation continue de monter si

l'on allonge davantage la durée du suivi. De plus, le fait de combler rapidement certaines lacunes qui peuvent expliquer les situations d'échecs vécus, notamment les méthodes de travail, la gestion du temps et l'assiduité dans les études, profitera à la personne étudiante pour le reste de son parcours collégial. Ces résultats militent en faveur du maintien, voire de la bonification des mesures de première année mises en place dans un grand nombre de collèges en renforçant le développement du métier d'étudiant ou d'étudiante, mais aussi en permettant de créer des liens signifiants entre les personnes étudiantes et des intervenantes ou intervenants du cégep qui pourront être déterminants pour surmonter les situations d'échecs multiples auxquelles les ESC sont confrontés.

Quelques groupes à risques d'échec

La section 3.3 montre que le fait d'avoir dû signer un contrat de réussite est associé à plusieurs caractéristiques des nouveaux inscrits et inscrites ayant rempli le questionnaire du SPEC dans les 23 cégeps participant à la présente recherche ou encore provenant du dossier étudiant. Plusieurs de ces caractéristiques pourraient servir pour cibler des groupes susceptibles de devenir des ESC dès l'arrivée au collégial afin de leur offrir en priorité des services ou des mesures d'aide. Il s'agit notamment des garçons, des personnes âgées de 18 ou 19 ans à leur arrivée au cégep, les personnes inscrites au cheminement Tremplin DEC, celles ayant une MGS faible ou des antécédents plus faibles en français ou en mathématiques, celles ayant déjà été refusée lors d'une précédente demande d'admission, celles en situation de handicap, etc.

L'influence prépondérante des antécédents scolaires sur le parcours collégial

Parmi les principaux facteurs liés au fait de se retrouver ou non sous contrat de réussite, plusieurs sont liés aux antécédents scolaires des personnes étudiantes. Entre autres, celles présentant une moyenne générale faible, c'est-à-dire inférieure à 75 %, sont particulièrement susceptibles de se retrouver sous contrat de réussite. À cet égard, rappelons que la situation des personnes ayant une MGS inférieure à 70 % est identique à celle des personnes dont la MGS se situe entre 70 % et 74,9 %. Les personnes qui ont de grands besoins de soutien pour différents aspects de la maîtrise de la langue, ce qui témoigne indirectement d'antécédents plus faibles dans cette matière, sont aussi fortement susceptibles de devoir signer un contrat de réussite à un moment ou l'autre de leur parcours collégial.

Sur le plan de la réussite durant la session du contrat, lorsque celui-ci survient à la suite d'échecs multiples à la première session, les personnes ayant des antécédents plus faibles au secondaire, notamment en français ou en mathématiques, risquent plus particulièrement d'échouer aux exigences de leur contrat. Les personnes qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires au secteur des adultes sont également peu nombreuses à s'inscrire lors de la session du contrat et celles qui le font échouent plus souvent aux exigences du contrat que les autres personnes étudiantes.

En plus de se retrouver plus souvent sous contrat de réussite ou d'échouer à leurs cours plus fréquemment lors de la session du contrat, les ESC ayant des antécédents plus faibles ont un taux de diplomation particulièrement famélique. D'ailleurs, deux des quatre variables retenues par une série d'analyses multivariées, ayant servi à identifier les caractéristiques particulièrement utiles pour prédire l'obtention d'un DEC deux ans après la durée prévue, sont liées à leurs antécédents scolaires et sont autant d'éléments sur lesquels il faut tabler pour améliorer la diplomation des ESC. À cet égard, les compétences développées en français (écriture) et la séquence en mathématiques au secondaire sont particulièrement discriminantes pour prédire l'obtention ou non d'un diplôme à la suite d'échecs multiples, et ce, encore plus que la MGS. À noter que le choix de la séquence en mathématiques au secondaire peut être limité par des

difficultés scolaires ne permettant pas de s'inscrire dans certaines voies ou encore être imposé pour permettre la reprise d'un cours à la suite d'échecs. Elle peut aussi refléter un choix personnel en fonction du parcours collégial projeté.

Ces facteurs appellent à la collaboration interordres et à une analyse minutieuse des compétences requises en formation générale et dans les programmes spécifiques afin d'améliorer l'arrimage disciplinaire et l'acquisition des compétences transversales. Ils invitent aussi à repenser les mesures de mise à niveau offertes aux étudiantes et aux étudiants admis avec des dossiers scolaires plus faibles de manière à prévenir les grandes situations d'échec, mais aussi d'agir en aval afin de mieux soutenir ces personnes à la suite d'échecs. Ces résultats invitent également un questionnement plus large sur la baisse importante des préalables de mathématiques de nombreux programmes techniques (Arpin, 2007) et son impact potentiel sur l'obtention d'un DEC, pas juste sur la réussite des cours de mathématiques.

L'effet de la clarté du choix vocationnel

Le fait que les personnes dont le projet vocationnel est encore mal défini au moment d'entreprendre leurs études collégiales soient peu nombreuses à devoir signer un contrat de réussite soulève des questionnements. Les analyses supplémentaires réalisées indiquent toutefois que ce constat n'est vrai qu'au secteur préuniversitaire, les étudiantes et les étudiants du cheminement Tremplin DEC ou du secteur technique ne se distinguant pas quant à la nécessité de signer ou non un contrat. Il semble donc que les personnes qui se destinent à des études universitaires sans encore savoir précisément dans quel domaine elles y étudieront et qui n'ont aucune difficulté scolaire ne sont pas particulièrement susceptibles d'être sous contrat de réussite. La clarté du choix vocationnel en début de parcours n'est pas non plus associée à l'obtention ou non d'un diplôme chez les ESC. On observe cependant que le fait d'avoir des aspirations universitaires est un facteur réduisant les chances de se retrouver sous contrat de réussite ou encore un gage de succès lorsqu'un contrat survient, et ce, jusqu'à l'obtention du DEC en cas d'échecs multiples.

Il est pourtant reconnu que le fait d'avoir un choix de carrière bien défini est un facteur de protection important en cas de difficulté et un gage de réussite (Neuville et Frenay, 2012; SRAM, 2023). Plusieurs questions se posent alors : à partir de quel moment la clarté du choix vocationnel devient-elle déterminante? Est-ce que le fait d'avoir une idée générale du parcours souhaité, sans en connaître précisément la finalité, est suffisant pour amener la personne à se mobiliser dans ses études, dans un contexte où une même personne sera amenée à occuper une multitude d'emplois différents au cours de sa carrière? Est-ce que l'absence d'effets observés, particulièrement chez les étudiantes et étudiants du cheminement Tremplin DEC ou du secteur technique, est le reflet de mesures efficaces de la part des collèges pour bien soutenir leurs étudiantes et leurs étudiants en matière de choix de carrière? Faudrait-il réduire le soutien offert à l'ensemble des personnes nouvellement admises pour se concentrer davantage sur celles en voie d'échec ou ayant déjà échoué?

L'impact des enjeux financiers

Ce n'est plus à démontrer, les enjeux financiers sont un frein important pour l'accès aux études collégiales pour certaines personnes étudiantes. Par exemple, une personne issue d'un milieu défavorisé a moins de chances d'obtenir un diplôme du secondaire et de s'inscrire aux études collégiales (M. M. Gaudreault, 2022; MEQ, 2022a). Les présents travaux démontrent aussi que les personnes aux prises avec des difficultés financières sont plus susceptibles d'échouer à un grand nombre de cours à une session donnée, d'échouer à la session du contrat, mais surtout de ne pas obtenir de diplôme à la suite d'un contrat de réussite. Pourtant, de nombreux mécanismes et mesures existent pour soutenir

ces personnes afin de leur permettre de poursuivre des études supérieures. Sont-ils suffisamment connus? Leur accès dans des délais raisonnables est-il assuré? Ces difficultés financières font-elles en sorte que certaines personnes ressentent le besoin de consacrer un trop grand nombre d'heures à un travail rémunéré au risque de mettre en péril leurs études? Les mesures de soutien destinées aux étudiantes et étudiants adultes sont-elles bien adaptées à leur réalité, la précarité financière étant particulièrement souvent soulevée par ces personnes (Richard et M. M. Gaudreault, 2023b)?

Le métier d'étudiant ou d'étudiante et l'assiduité dans les études

Plusieurs facteurs identifiés sont liés aux méthodes de travail intellectuelles et au rapport que l'apprenante ou l'apprenant a avec les études. Ils appellent également à la responsabilisation des étudiantes et étudiants qui arrivent à l'ordre collégial avec des habitudes de travail insuffisantes, une assiduité moindre dans le travail scolaire ou une mauvaise gestion du temps.

En effet, la grande corrélation observée entre l'assiduité dans son travail scolaire et le fait de ne pas devenir ESC ou encore d'augmenter ses chances de respecter le contrat le cas échéant et de poursuivre son parcours jusqu'à la diplomation milite pour que les cégeps agissent encore davantage pour soutenir le développement de ces bonnes habitudes de travail dès leur arrivée. Par exemple, en première session, pourrions-nous proposer d'évaluer les travaux en plusieurs petites étapes rapprochées, même quand il s'agit du long travail de session? Cette stratégie pourrait-elle amener la population étudiante à devoir travailler dans chacun de ses cours entre chacune des séances de formation? De la même manière, plusieurs petits tests devraient-ils remplacer les examens de mi-session et de fin de session? Peu importe la formule retenue par les enseignantes et enseignants, l'idée est de trouver une manière d'habituer la population étudiante à travailler chaque jour dès la première session, même quand l'échéance d'un travail est lointaine pour ensuite, dans les sessions subséquentes, favoriser l'autonomie en diminuant la fréquence des évaluations sommatives.

La persévérance des ESC

Parmi les personnes qui échouent à la moitié de leurs cours à la première session, le quart ne se réinscrit pas à la session du contrat et 60 % ne se réinscrivent pas l'année suivante. Bien que les raisons de l'interruption des études puissent être variées – réorientation, découragement, enjeu personnel, expulsion pour ne pas avoir rempli les conditions du contrat, etc. – il est tout de même pertinent de se demander pourquoi plus de la moitié de celles-ci choisissent de quitter les études collégiales après seulement une année. Est-ce que le fait que les contrats de réussite soient plus fréquemment attribués à des personnes peu motivées à réussir leurs études ou moins engagées peut, en partie, expliquer leur moins grande persévérance? Les entrevues menées auprès d'ESC et présentées à la prochaine section permettront de creuser cette question.

Aussi, bien qu'en nombre absolu, le nombre d'ESC diminue au fil des sessions écoulées, il faut tout de même se demander pourquoi la proportion d'ESC qui s'inscrit effectivement aux études à la session du contrat, elle, diminue, passant des trois quarts lorsque les échecs multiples ont eu lieu à la première session à un peu plus de la moitié s'ils ont eu lieu durant la huitième session. Pourtant, ces derniers et dernières ont déjà eu la chance de vivre des réussites aux sessions antérieures et pourraient ainsi ressentir davantage de confiance en leur capacité de réussir que ceux qui ont échoué à la moitié de leurs cours dès la session initiale.

Heureusement, la réussite du contrat, que l'on peut approximer par la réussite de la moitié des cours, tend à s'améliorer avec l'expérience des études collégiales. Elle passe en effet d'environ 50 % à un peu plus de 60 % pour les deux sessions suivantes, puis à environ 68 % pour les autres sessions mesurées. La réussite du contrat est également plus courante au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique ou au cheminement Tremplin DEC.

L'obtention d'une autre sanction des études

Les résultats présentés au présent chapitre démontrent que les personnes ayant été sous contrat de réussite et qui étaient initialement inscrites au Tremplin DEC ou dans un programme technique obtiennent peu fréquemment un DEC dans les cinq premières années de leur parcours collégial (environ 10 %), mais elles sont beaucoup plus nombreuses à obtenir une autre sanction des études, soit une attestation d'études collégiales (AEC) ou un diplôme d'études professionnelles (DEP). Bien que l'indicateur dont nous disposons ne permette pas de départager la part de ceux qui obtiennent une AEC ou un DEP, la connaissance plus fine de cet indicateur nous apprend que, dans l'ensemble de la population collégiale, l'obtention d'une AEC est plutôt rare chez ceux ayant entrepris initialement un parcours à la formation régulière et que l'obtention d'un DEP est environ cinq fois plus fréquente, particulièrement pour ceux initialement inscrits au cheminement Tremplin DEC (ÉCOBES – Recherche et transfert, 2022). Nous aurons l'occasion de nous questionner sur les différents parcours suivis par les ESC lors de la conclusion de cet ouvrage.

La multiplicité des facteurs de risque

Comme on l'a bien montré tout au long du présent chapitre, les facteurs de risques sont divers et touchent à une multitude de dimensions de la vie de la personne. Une même personne peut être aux prises avec plusieurs enjeux simultanément qui nuisent à sa réussite. Or, les ressources disponibles dans les collèges sont limitées de même que la capacité d'un individu à changer ses comportements ou ses façons de faire. Il y a donc lieu de cibler les principales sources d'échecs et de prioriser quelques-unes d'entre elles pour proposer un plan d'action réaliste qui permettra de s'attaquer aux lacunes ou aux difficultés les plus importantes. Aussi, rappelons que les personnes qui savent à qui s'adresser en cas de difficultés scolaires sont moins susceptibles de se retrouver sous contrat. Peut-on poser l'hypothèse selon laquelle cette meilleure réussite provient du fait que ces personnes n'hésitent effectivement pas à recourir à l'aide dont elles ont besoin au moment opportun et que cette capacité à aller chercher de l'aide est un important facteur de protection qu'il faudrait valoriser davantage pour que les ESC acceptent d'aller chercher de l'aide après avoir vécu une grande quantité d'échecs?

Limites des données disponibles

Le manque d'uniformité dans la définition des contrats et des critères à remplir pour la réussite du contrat est en soi une embûche qui rend difficiles les analyses sur cette population étudiante. Aussi, le fait que les cégeps ne doivent pas transmettre la liste des contrats imposés à sa population étudiante limite la fiabilité et surtout l'accès aux données sur les ESC. Rappelons ici que de nombreux allers-retours avec les producteurs de données ont été requis pour clarifier ou corriger les données transmises et que les données de trois collèges ont finalement dû être retirées des analyses. Le fait que les données sur les ESC ne soient pas centralisées oblige également un grand nombre de démarches pour l'extraction des données, tandis que les données de parcours scolaire ou les caractéristiques provenant du SPEC ont pu être facilement obtenues avec l'accord des cégeps concernés auprès du SRAM et de la Fédération des cégeps, même si ces données concernent l'ensemble des collèges participants.

D’autre part, le croisement possible avec le SPEC 1 est très utile et permet d’identifier des facteurs sur lesquels il est possible d’agir tôt dans le parcours étudiant, mais les caractéristiques des ESC à l’entrée ne correspondent peut-être plus à la situation de chaque étudiante ou de chaque étudiant au moment du contrat. De plus, nous n’avons pas d’information sur tous les ESC qui n’ont pas participé au SPEC 1, ce qui peut être une source potentielle de biais. Il importe aussi de rappeler que le SPEC s’intéresse principalement aux caractéristiques liées au milieu scolaire et sur lesquelles les cégeps peuvent avoir une emprise. Il n’est donc pas impossible que des facteurs externes à l’école puissent expliquer une partie de la variance qui n’est pas expliquée par les modèles prédictifs présentés au présent chapitre.

Enfin, les données analysées à la section 3.4 sur les parcours scolaires des ESC comportent également leur lot d’imprécisions. D’une part, les étudiantes et étudiants en situation d’échecs multiples comprennent certainement des personnes qui ont cessé de fréquenter leurs cours après la date limite d’abandon, par exemple pour une réorientation ou un changement de programme. Les échecs multiples dont il est question ici ne sont donc pas automatiquement la résultante de grandes difficultés scolaires. D’autre part, il en va de même de ceux qui ont échoué à tous leurs cours à la session du contrat. Ainsi, une partie des personnes réinscrites ne persévère pas durant la session du contrat et cet abandon est plutôt comptabilisé comme l’échec de tous les cours.

CHAPITRE 4

À LA RENCONTRE DES ESC

(VOLET 3 DE LA RECHERCHE)

La nécessaire connaissance à développer sur les ESC, au regard de l'objectif général 1, passe non seulement par un portrait statistique – comme au volet 1 de la recherche –, mais aussi par des rencontres avec les principales personnes intéressées, ce qui constitue le troisième volet de la recherche.

4.1 MÉTHODOLOGIE

Les chercheuses responsables de ce volet souhaitaient interroger les ESC sur les causes de leurs échecs multiples, en conformité avec l'objectif 1.2, et leurs besoins, en lien avec l'objectif 1.3. Elles voulaient également recueillir leur appréciation des mesures d'aide qui leur ont été offertes, afin d'enrichir l'analyse du volet 2 et participer à l'atteinte de l'objectif 2.2.

Pour atteindre ces objectifs, la démarche était composée d'un questionnaire et d'une série de deux entrevues.

4.1.1 Outils utilisés

Le questionnaire écrit comporte des questions sur le profil sociodémographique de l'ESC : âge, genre, langue maternelle, pays de naissance et niveau d'études des parents. Suivent des questions sur son parcours scolaire au secondaire : école fréquentée, sanction des études secondaires au secteur des adultes, année d'obtention du diplôme, moyenne générale et autres diplômes obtenus. Puis, sur sa situation scolaire à la session précédente (session des échecs) : cégep fréquenté, programme d'études, nombre de sessions terminées et nombre de cours total. Enfin, le questionnaire pose des questions sur sa situation à la session en cours : cause du contrat, nombre de cours échoués en cas d'échecs multiples ou d'un cours ou stage échoué à répétition, programme d'études, intention quant à un changement de programme, nombre de cours suivis et intention d'abandon de certains cours. La collecte de ces données, dans le questionnaire, visait à fournir un support aux analyses subséquentes et à établir la plus ou moins grande représentativité de l'échantillon d'ESC qui participeraient à la recherche.

L'entrevue semi-dirigée a été privilégiée afin de recueillir des données relatives à la perception des étudiantes et étudiants mêmes. Le processus comportait deux entrevues : une première, au début de la session sous contrat, et l'entrevue de suivi, au début de la session suivante.

Le schéma de la première entrevue, prévue pour le moment où l'ESC apprend qu'il doit être sous contrat de réussite, s'articule autour de quatre dimensions. Tout d'abord, des questions sur le contrat même : façon dont l'ESC a été informé de son obligation de signer un contrat, réaction de l'ESC, type de contrat et conditions imposées. La seconde dimension concerne le parcours scolaire antérieur de l'ESC : déroulement des études secondaires, motivation à s'inscrire au cégep, intégration aux études collégiales et déroulement de sa première session et de la session où sont survenus les échecs (si différentes). La troisième dimension, très importante, explorait les explications que formule l'ESC lui-même sur les facteurs ayant mené à ses échecs : on touche ainsi à son adaptation au collégial, son niveau de préparation, son engagement et sa motivation, ses valeurs et ses priorités, l'incidence de certains facteurs personnels et sa perception du contexte institutionnel. Les chercheuses s'intéressent également aux facteurs qui peuvent, à l'inverse, expliquer la réussite de certains des cours de l'ESC. Enfin, la dernière dimension se rapporte aux mesures d'aide qui

lui ont été offertes ou imposées, en vérifiant s'il connaît les mesures disponibles, la façon dont il en a été informé et sa perception de ces mesures.

Ce premier schéma d'entrevue a été validé par un consultant externe, M. Pierre Paillé, professeur retraité de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Des prétests ont également été menés dans les deux cégeps des chercheuses responsables de ce volet de la recherche, soit le cégep André-Laurendeau et le cégep de Lanaudière à L'Assomption.

L'entrevue de suivi, planifiée pour le début de la session suivant le contrat, comporte deux dimensions. Des questions s'intéressent d'abord au contrat : déroulement de la session sous contrat, réussite ou échec du contrat, modification ou non dans les stratégies utilisées, recours ou non à des mesures d'aide, évaluation de ces mesures et suggestions par l'ESC de moyens mieux à même de le soutenir dans sa réussite. La deuxième dimension vise à l'interroger sur ses projets d'avenir, pour la session en cours et à plus long terme.

4.1.2 Échantillonnage et recrutement des participants et des participantes

Pour recruter les ESC participants, les chercheuses ont utilisé un échantillonnage par volontaires. Du fait de l'absence de connaissances existantes sur les caractéristiques sociodémographiques des ESC, il s'avérait effectivement impossible de constituer un échantillon probabiliste.

Ainsi, dans les 22 cégeps participants ayant accepté la tenue d'entrevues avec leurs ESC, une personne-ressource a été identifiée pour épauler l'équipe de recherche dans sa collecte de données. Cette dernière a fait expédier à tous les ESC de la session en cours, par la messagerie interne du cégep, une lettre de sollicitation présentant la recherche, expliquant la nature de la participation attendue et fournissant les coordonnées des chercheuses.

4.1.3 Collecte des données

Tous les ESC qui ont donné suite au message de sollicitation ont été retenus pour l'entrevue. Les chercheuses ont ainsi recruté un total de 46 participants et participantes pour la première entrevue.

Chaque ESC recruté s'est vu attribuer un pseudonyme, afin de préserver son identité. Il a ensuite pris connaissance du formulaire d'information et de consentement, puis a été invité à remplir le questionnaire en ligne, en s'identifiant par son pseudonyme. Un rendez-vous a ensuite été fixé pour la première entrevue.

Les premières entrevues ont été réalisées aux sessions d'hiver 2021, d'automne 2021 et d'hiver 2022. D'une durée d'environ 30 minutes en moyenne, elles se sont tenues dans les premières semaines de la session où l'étudiante ou l'étudiant est sous contrat. La décision de réaliser les entrevues tôt dans la session vise, premièrement, à ce que les informations concernant la session précédente, où ont eu lieu les échecs, soient encore bien présentes à l'esprit de l'ESC; en deuxième lieu, en l'interrogeant avant qu'il ne s'engage dans les mesures d'aide offertes par son cégep, on évitera de provoquer chez lui un retour réflexif qui risquerait de modifier sa perception desdites mesures d'aide.

Dans le contexte sanitaire qui sévissait à cette époque, les entrevues ont été réalisées via une plateforme collaborative en ligne. Elles ont été enregistrées à l'audio seulement, après avoir obtenu le consentement écrit de l'ESC. À l'issue de la rencontre, l'intervieweuse a demandé à l'ESC l'autorisation de pouvoir le contacter de nouveau au début de la session suivante pour une courte entrevue de suivi. Tous ont accepté.

Cependant, des 46 ESC recrutés pour la première entrevue, 31 ont pu être rencontrés une seconde fois. Ces entrevues de suivi se sont déroulées aux sessions d'automne 2021, d'hiver 2022 et d'automne 2022. D'une durée moyenne d'une quinzaine de minutes, cet entretien s'est déroulé selon les mêmes modalités que la première : en début de session, en ligne et enregistré à l'audio.

4.1.4 Méthode d'analyse des données

Les données collectées à l'aide du questionnaire en ligne ont été analysées de manière quantitative afin de brosser le portrait général des répondants. Certaines ont également été retenues comme variables pour réaliser des regroupements lors de l'analyse qualitative des entrevues.

Les entrevues, quant à elles, ont été traitées selon une analyse par théorisation ancrée, qui n'entend pas produire de théorie, mais procède plutôt par « des opérations successives de construction théorisante » (Paillé, 2013, p. 206) qui se font en parallèle avec la collecte des données. De fait, tout en poursuivant les entrevues, l'analyse a fait émerger des catégorisations ou des mises en relation qui ont été confrontées aux nouvelles données qu'on a continué de collecter, permettant de façon itérative une vérification et, au besoin, un réajustement de la conceptualisation en cours. Ainsi, « le design méthodologique n'est jamais complètement déterminé avant le début de la recherche en tant que telle, mais évolue, au contraire, selon les résultats obtenus » (Savoie-Zajc, 2018, p. 195), et ce, jusqu'à l'atteinte de la saturation.

Les étapes proposées par Paillé et Mucchielli (2016, p. 295-401) ont été appliquées. Dans un premier temps, nous avons procédé à l'analyse thématique, c'est-à-dire au codage de verbatims d'entrevues réalisées à l'automne 2021, en laissant ces codes émerger des propos des ESC rencontrés et en les associant aux différents thèmes abordés dans nos entrevues. Nous avons utilisé à cet effet le logiciel d'analyse qualitative QDA-Miner afin de faciliter le travail avec un corpus important (77 entrevues en combinant la première et la seconde). Après la validation intercodeurs, nous avons poursuivi le codage en enrichissant, au fur et à mesure, le livre de codes afin qu'il représente la singularité des divers participants et participantes rencontrés en entrevues. Dans un second temps, nous avons cherché à rassembler, à comparer, à amalgamer, à faire ressortir la logique d'ensemble en catégorisant les divers codes. Il s'agissait alors de mettre en lumière ce qui pouvait être « généralisé » ou « à tout le moins caractéristique ou instructif […] du groupe étudié » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 349). Par la suite, nous avons procédé à un resserrement des catégories dans la perspective d'en faire émerger l'essentiel et de les mettre en relation. Cette opération nous a permis de créer des arbres thématiques, puis des schémas de catégories conceptualisantes. À cette étape, nous avons dénombré, pour chaque code et chaque catégorie, le nombre d'ESC différents (cas), rencontrés en entrevue, ayant exprimé ce qui est associé au code et à la catégorie. Ceci nous a permis de quantifier les caractéristiques des participants et participantes. Ultimement, le « resserrement analytique » nous permet de parvenir à une modélisation permettant de caractériser les facteurs associés aux échecs multiples, de cerner les besoins des ESC et leur appréciation des mesures d'aide.

4.2 PORTRAIT GÉNÉRAL DES RÉPONDANTS

4.2.1 L'échantillon de l'entrevue 1

L'échantillon des ESC ayant été rencontrés en première entrevue s'élève, on l'a dit, à un total de 46 individus, dont voici un portrait sommaire. En parallèle, une comparaison sera esquissée avec les caractéristiques des ESC telles qu'elles transparaissent du portrait sociodémographique du volet 1 (n = 2 272) de la recherche (chapitre 3). Précisons ici que, contrairement à l'échantillon utilisé dans le volet 1, certains des participants et participantes aux entrevues du volet 3 provenaient de la population B et faisaient possiblement partie de cohortes d'hiver (cette dernière information n'ayant pas été recueillie de manière officielle, nous ne pouvons la quantifier). Par conséquent, la comparaison qui suit vise essentiellement à préciser les similitudes et les différences possibles entre l'échantillon du volet 3 et celui du volet 1.

Attardons-nous d'abord au profil sociodémographique. Concernant le genre, l'échantillon est composé de 26 ESC s'identifiant au genre féminin, 17 au genre masculin et 1 ESC non binaire, les 2 autres ayant refusé de répondre. Ce faisant, l'échantillon reflète bien la prépondérance des personnes de sexe féminin, comme le présente l'analyse de l'ensemble des ESC du volet 1. En ce qui a trait à l'âge, 17 des ESC rencontrés en entrevue sont entrés au cégep à l'âge de 20 ans ou plus, alors que 15 sont âgés de 17 ans ou moins à leur première inscription et 9 autres, de 18 ou 19 ans (voir le tableau 22). La pyramide des âges se trouve donc quelque peu inversée par rapport aux données du volet 1 qui portent exclusivement sur la population A et où la majorité des ESC ont commencé leurs études collégiales à l'âge de 17 ans ou moins. Si l'on se penche sur les niveaux d'études atteints par les parents des ESC, on constate que seulement 8 parmi les 46 sont des étudiants ou étudiantes de première génération (mais 3 autres indiquent ne pas connaître le plus haut niveau d'études atteint par leur père ou leur mère). Cette proportion se situe un peu en deçà des données du volet 1 où près du quart des ESC sont de première génération.

Concernant la diversité ethnoculturelle de l'échantillon, les pays de naissance des deux échantillons sont fort similaires. De fait, une majorité (38) des personnes interrogées sont nées au Canada, à l'instar des ESC du volet 1. Ces résultats sont à l'avenant pour la langue maternelle des personnes interrogées : 40 des 46 participants et participantes à l'entrevue ont le français pour langue maternelle, ce qui s'apparente fort aux données du volet 1.

En ce qui a trait aux antécédents scolaires, la sanction des études secondaires a été obtenue, pour près du quart des ESC interrogés, au secteur des adultes. Cette donnée est nettement supérieure à celle du volet 1, où seulement un dixième environ des ESC ont terminé leur sanction du secondaire aux adultes. La moyenne générale au secondaire (MGS) est également un indicateur important à prendre en compte. Les 46 répondants et répondantes de l'entrevue sont assez également répartis parmi les diverses strates : 15 déclarent une moyenne de moins de 70 % (dont 8 ayant terminé leur DES aux adultes), 14 ont une moyenne située entre 70 % et 79 % et 13 affichent une moyenne de plus de 80 %. Ces résultats autodéclarés reflètent la composition particulière de notre corpus de volontaires quant à leur MGS, alors que, dans le volet 1, une nette majorité d'ESC ont une moyenne tirée de leur dossier scolaire qui se situe dans la tranche des 70-79 % (voir tableau 21).

Tableau 21. Comparaison de la moyenne générale au secondaire

	Moyenne générale au secondaire			
	Moins de 70 %	70 % à 79 %	80 % et plus	Ne sait pas
ESC rencontrés en entrevue (n = 46)	15	14	13	4
ESC du volet 1 (n = 2 196)	15,7 %	66,4 %	17,9 %	–

Quelques données sur le parcours collégial viennent clore ce portrait de l'échantillon des ESC rencontrés en entrevue. Concernant le secteur d'études à la première session, 21 des 46 ESC ont choisi un programme préuniversitaire, alors que 18 ont opté pour le secteur technique et que 7 se sont inscrits en cheminement Tremplin DEC. Ces données s'apparentent fort à celles de l'échantillon du volet 1 où le secteur préuniversitaire prédomine. Cependant, pour l'échantillon d'ESC rencontrés en entrevue, le portrait s'inverse, quand on considère plutôt le secteur d'études des ESC à la session où ils ont connu les échecs qui les ont menés à la signature d'un contrat : à ce moment, un plus grand nombre de répondants et de répondantes est inscrit dans un programme technique (22/46). L'analyse de la session des échecs (voir le tableau 22) révèle aussi que, pour un grand nombre des 46 ESC (18), ces échecs sont survenus à leur première année de cégep, en particulier lors de leur première session (11), et touchent beaucoup d'ESC qui ont commencé le collégial à l'âge de 17 ans et moins. Ces données reflètent les résultats du volet 1, qui confirment que beaucoup d'échecs surviennent en première session et qu'ils sont prévalents parmi les ESC âgés de 17 ans ou moins à leur entrée. Enfin, en ce qui a trait au type de contrat, 39 ESC sur les 46 sont sous contrat pour avoir échoué à la moitié ou plus de leurs cours ou de leurs unités de cours. De plus, 5 ESC ont dû signer un contrat pour l'échec répété d'un même cours ou stage, alors que, pour 2 ESC, le contrat est lié à d'autres raisons administratives. Ce portrait concorde ici très bien avec les données du volet 1. Cette prépondérance des contrats pour échecs multiples est également confirmée par les entrevues du volet 2 avec les responsables des contrats de réussite dans les cégeps participants (voir chapitre 2).

Tableau 22. Session des échecs en fonction de l'âge à l'entrée

Âge au 30 sept. à l'entrée au cégep	Session à laquelle sont survenus les échecs							
	1re	2e	3e	4e	5e	6e	Plus de 6	Total
17 ans et moins	6	1	3	0	2	2	1	**15**
18-19 ans	2	2	0	3	1	0	1	**9**
20 ans et plus	1	3	3	3	1	2	4	**17**
ND	2	1	0	0	0	0	2	**5**
Total	**11**	**7**	**6**	**6**	**4**	**4**	**8**	**46**

En somme, la similitude des caractéristiques de l'échantillon des 46 ESC rencontrés en entrevue est plutôt grande pour ce qui est du genre, du pays de naissance et de la langue maternelle des ESC. De plus, le secteur d'études dans lequel se sont initialement inscrits les ESC est aussi semblable (bien que plusieurs participants et participantes aux entrevues aient par la suite changé de programme). L'échantillon, à l'image des données du volet 1, comporte aussi une majorité d'ESC qui ont été mis sous contrat à cause de leurs multiples échecs et qui ont vécu ces échecs en première session, voire en première année.

Cependant, les étudiants et étudiantes de première génération sont sous-représentés dans l'échantillon de 46 ESC rencontrés en entrevue. À l'inverse, ceux de 20 ans et plus à leur entrée au collégial sont surreprésentés, ce qui est

étayé par le fait qu'un plus grand nombre d'entre eux ont obtenu la sanction de leurs études secondaires au secteur des adultes. Ces derniers sont d'ailleurs les plus nombreux parmi les étudiants et étudiantes ayant les plus faibles MGS, ce qui peut expliquer que l'échantillon des ESC du volet 3 comporte deux fois plus d'individus ayant une MGS inférieure à 70 % que l'échantillon du volet 1. On constate donc qu'il y a plus d'étudiantes et d'étudiants plus âgés qui se sont portés volontaires pour participer à l'entrevue : outre le choix de ne pas exclure la population B et celle admise aux sessions d'hiver de notre échantillon, une hypothèse plausible pour l'expliquer serait que ces individus, du fait de leur âge et de leur maturité, ont développé une réflexion plus poussée sur leur situation et sont plus disposés à en faire part à une équipe de recherche.

4.2.2 L'échantillon de l'entrevue 2

Les ESC rencontrés en entrevue une première fois, au début de leur session sous contrat, ont été sollicités pour un entretien de suivi à la session suivante : 31 ont pris part à cette seconde entrevue.

Sur le plan du profil sociodémographique, si ce nouvel échantillon maintient la prépondérance des filles par rapport aux garçons (16 contre 13), la présence d'ESC plus âgés est ici légèrement accentuée : dorénavant, 12 des 31 répondants et répondantes étaient âgés de 20 ans ou plus à leur entrée au collégial, et il ne reste plus que 9 ESC initialement inscrits à 17 ans ou moins. La part d'étudiants ou d'étudiantes de première génération (5) est toutefois restée sensiblement la même.

Concernant la diversité socioculturelle de l'échantillon, elle demeure peu marquée avec 29 des 31 ESC qui sont nés au Canada et dont la langue maternelle est le français (28/31).

Sur le plan des antécédents scolaires, il y a toujours, dans cet échantillon, une surreprésentation des ESC ayant terminé leur diplôme secondaire au secteur des adultes, soit 7. De même, les ESC présentant une MGS inférieure à 70 % (11/31) sont toujours proportionnellement plus nombreux, alors qu'il n'en reste que 9 avec une MGS de 70-79 % et 9 autres avec une MGS de 80 % ou plus.

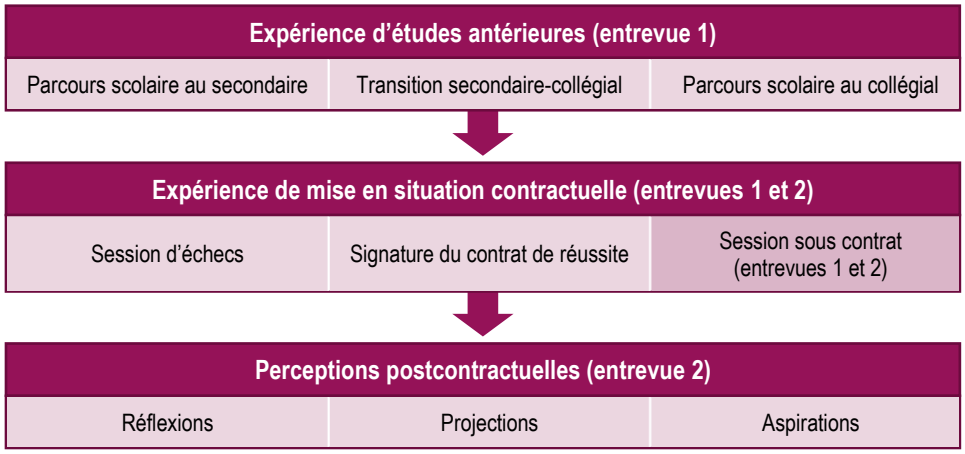
Finalement, le parcours collégial des ESC de ce second échantillon demeure semblable au premier. En effet, en lien avec le secteur d'études lors de leur première inscription au cégep, les données donnent toujours une légère préséance au secteur préuniversitaire, avec 14 ESC sur 31; il est suivi de près par le secteur technique, avec 12, puis par le cheminement Tremplin DEC, avec 5. Concernant la session des échecs, on remarque toujours qu'ils ont principalement eu lieu en première session pour l'échantillon des participants et participantes à l'entrevue de suivi. Fait intéressant à noter : sept des huit ESC qui ont connu leurs échecs alors qu'ils avaient déjà terminé six sessions ou plus (et qui sont, en conséquence, plus âgés) ont participé à la seconde entrevue. Quant au type de contrat, on retrouve encore en majorité des ESC (24/31) ayant échoué à la moitié ou plus de leurs cours ou unités de cours.

Somme toute, les remarques qui ont été formulées quant à la similarité des caractéristiques des 46 ESC qui se sont présentés à la première entrevue sont également valides pour les 31 ESC de l'entrevue de suivi. On note toutefois que ce second échantillon accentue encore la prévalence des étudiantes et étudiants plus âgés.

4.3 ANALYSE DES DONNÉES (ENTREVUES)

Afin de faciliter le repérage temporel des différents thèmes abordés dans la première entrevue (n = 46) et la deuxième (n = 31), nous présentons l'analyse dans l'ordre chronologique des expériences vécues par ces participants et participantes. Nous verrons donc, dans un premier temps, les expériences d'études antérieures de ces étudiants et étudiantes. Nous nous attarderons ensuite à l'expérience de mise en situation contractuelle. Cette expérience sera présentée en trois moments clés : 1) son amorce : la situation d'échecs (multiples ou répétés); 2) son moment charnière : la signature du contrat de réussite; 3) sa progression : les mesures et services d'aide offerts (utilisés ou non), l'expérience collégiale sous contrat, puis finalement, le dénouement, c'est-à-dire la réussite ou non de ce contrat. Enfin, nous conclurons notre analyse en portant un regard sur les perceptions post-contractuelles de ces ESC rencontrés, leurs projections et leurs aspirations.

Figure 36. Ordre d'analyse



4.3.1 Expérience d'études antérieures des ESC

Parce que l'expérience d'études antérieures peut nous aider à mieux comprendre la situation d'échecs vécue par les ESC, nous avons demandé aux participants et participantes de revenir sur cette période de leur vie.

4.3.1.1 Parcours scolaire au secondaire

La très grande majorité des ESC rencontrés en entrevue mentionne des expériences d'études au secondaire autant positives (42/46) que négatives (41/46). L'expérience positive se traduit plus souvent par une facilité disciplinaire ou scolaire, de bonnes stratégies d'apprentissage (ou méthodes de travail intellectuel [MTI]), un engagement scolaire positif ou un environnement d'études globalement bien.

Certains mêmes thèmes sont évoqués pour exprimer une expérience d'études secondaires négative (difficultés disciplinaires ou scolaires, mauvaises stratégies d'apprentissage ou MTI, et faible motivation scolaire). Toutefois, à ceux-ci s'ajoutent divers enjeux ou événements personnels négatifs (trouble de déficit de l'attention ou d'apprentissage, trouble de santé ou de santé mentale, changement d'école et autres enjeux).

> *« […] En fait, pour le secondaire, […] je n'ai pas mis beaucoup d'efforts et je pense que c'est ça le problème. Je n'ai pas... je ne suis pas habitué de mettre des efforts. […] Je ne sais pas, j'ai de la difficulté à me mettre au travail. J'ai un déficit de l'attention aussi, c'est à préciser. […] Puis, le principal problème, aussi, ça a été […] la motivation, c'est toujours un problème pour moi. »*
>
> – Benoit

Pour plus du tiers des participants et participantes, des enjeux ou événements personnels négatifs se sont jumelés d'ailleurs à une facilité disciplinaire ou scolaire, teintant ainsi leur expérience d'études secondaires de manière paradoxale.

> *« Bien, au secondaire, j'étais quand même pas mal bien. […] À un moment donné, vers 14-15 ans, je me rappelle qu'on a fait un grand déménagement, d'une ville à une autre ville, où j'ai laissé tous mes amis. C'était une période très sensible. Au moment du déménagement, j'ai échoué la première année […] quand on a déménagé. […] J'étais une très, très bonne élève donc, c'était un choc pour moi […], même un choc pour mes parents, le jour où j'ai échoué. Ils ont compris que c'était à cause du déménagement. »*
>
> – Dominique

4.3.1.2 Transition secondaire-collégial

Motivation aux études collégiales

Ce sont essentiellement les aspirations scolaires (39) et les aspirations professionnelles (27) qui ont motivé les participants et participantes à entreprendre des études collégiales. Sur le plan scolaire, quatre thèmes sont évoqués de manière assez équivalente : l'intérêt pour un domaine d'études, l'aspiration à des études universitaires, les études comme vecteur pour clarifier l'avenir ou simplement l'importance générale accordée aux études postsecondaires. Sur le plan professionnel, deux thèmes interreliés sont plus largement évoqués : un choix de carrière ou une formation pour le marché du travail nécessitant des études postsecondaires.

> *« Je suis en Gestion de commerces […]. Mon but, c'est que je veux avoir mon entreprise, mais en sortant de mes études, je veux faire du marketing d'entreprises dans une entreprise déjà existante. C'est ça que je voulais faire. Je le savais déjà, donc c'est vraiment pour cela que je suis venue au cégep. J'aurais pu faire un préuniversitaire pas intéressant et, après ça, aller à l'université, mais ça ne m'intéressait pas, alors je préfère faire une technique, puis, après ça, aller à l'université. »*
>
> – Athéna

Sentiments à la rentrée

Un nombre important des participants et participantes (34) mentionnent avoir ressenti des sentiments plutôt difficiles au moment de leur entrée au collégial. Outre la nervosité, l'anxiété, voire la peur de l'inconnu, ce sont surtout des enjeux d'adaptation aux études collégiales ou des difficultés liées à un retour aux études qui ont contribué à la charge émotive de ceux-ci (25).

Malgré tout, plus de la moitié des personnes participantes (28) affirment avoir ressenti de l'excitation et de la joie, de la hâte et de la curiosité ou un sentiment d'indépendance et de liberté à l'idée d'entreprendre leurs études collégiales. Plusieurs évoquent d'ailleurs s'être sentis prêts et bien adaptés aux études collégiales (20).

Ce sont d'ailleurs des sentiments contradictoires qui, souvent, caractérisent ces étudiants et étudiantes au moment de leur rentrée au collégial.

> *« À mon entrée, j'étais confiant, très, très confiant, mais [c'est] tombé assez vite, au bout de deux semaines. »*
>
> – Théo

4.3.1.3 Parcours scolaire au collégial

Comme mentionné précédemment, pour certains des participants et participantes (18), c'est lors de leur première année d'expérience collégiale qu'ils ont connu les échecs ayant conduit à la signature d'un contrat de réussite. Tous les autres (28) avaient une expérience collégiale plus longue avant de se retrouver dans cette même situation. Comme cela a été observé lorsqu'il a été question des expériences d'études au secondaire, ici encore, la très grande majorité d'entre eux mentionne des expériences d'études au collégial presque aussi positives (40) que négatives (43). Soulignons d'ailleurs qu'à cet égard, une forte majorité de ceux ayant connu les échecs menant au contrat de réussite durant leur première année d'études ne se distingue que très peu des autres. Ainsi, parmi ceux qui ont fortement échoué en première année, 13 sur 18 disent avoir auparavant vécu des expériences collégiales positives, alors que 15 sur 18 évoquent des expériences négatives. Puis, concernant les 28 ayant échoué lors de leur deuxième année, tous font état d'expériences collégiales positives et 27 font état d'expériences négatives.

Pour l'ensemble des participants et participantes, l'expérience collégiale positive se traduit plus souvent (25) sur le plan des apprentissages eux-mêmes (par de bons résultats scolaires, de bonnes stratégies d'apprentissage ou MTI et, pour le tiers d'entre eux, par des enseignantes et enseignants aidants), et, dans une moindre mesure (20), sur le plan d'un réseau social favorable, qu'il soit collégial ou non.

> *« La première session, elle a bien été, j'étais vraiment à mon affaire, j'étais organisée […] J'avais deux agendas pour être sûre de ne [...] rien oublier. Euh, ça allait quand même assez bien puisque je faisais mes affaires, je faisais mes devoirs, j'allais à mes cours, je remettais les travaux, et tout. […]*
>
> *Les profs […], ils ont vraiment essayé de trouver le plus possible justement une solution pour pas que ce soit des échecs partout. Puis ils ont travaillé fort, mais, à un moment donné, ce ne sont pas juste eux qui décident non plus […], les profs ont vraiment été super là-dedans. »*
>
> – Claudia

> *« Ce sont vraiment mes amis, ma famille qui m'ont encouragée et motivée. Ils me voyaient stresser avant un examen : "Arrête! Tu as étudié, là. Tu n'as pas fait semblant. Tu es capable! Tu vas voir. Aie confiance en tes compétences." Et quand je revenais*

et que je disais que j'avais eu ma note […], des fois, j'avais des 90-95, ils étaient comme : "Tu vois, tu n'as même pas besoin de paniquer. Tu es capable!" »

– Chloé

Lorsqu'ils évoquent une expérience collégiale plus négative, ils le font à travers une multitude de catégories de thèmes qui s'entrecroisent. Par ordre décroissant, il est tout d'abord question d'un contexte social ou relationnel difficile (18). Ensuite, de manière équivalente (16), les participants et participantes partagent leurs expériences d'apprentissage plus ardues (incluant leurs difficultés disciplinaires), leur mobilisation difficile (associée à une insatisfaction quant au programme d'études) ainsi qu'un environnement ou un parcours d'études qu'ils perçoivent comme non facilitants (dont des contrats de réussite antérieurs pour 9 d'entre eux). Enfin, de manière aussi équivalente (14), ils abordent leur propre engagement dans les études (notamment par des comportements scolaires inadéquats) et divers événements ou enjeux personnels.

« C'est peut-être plus au niveau social, là, qu'en général j'ai vraiment plus de difficulté. […] Même cette session-ci, je n'ai pas d'amis avec qui je parle dans mes cours […] Tu sais, même mes premières sessions, j'ai comme tout le temps une petite difficulté […] à apprendre à connaître les gens, puis à parler avec les gens. […]

Je pense qu'à partir de la deuxième session, c'est ça, il y a eu un petit – pas [un] relâchement, là, mais... – : "Ah, c'est ça, ce n'est pas si grave si je manque un cours, je pourrai le reprendre, whatever*." Donc, je pense que c'est à partir de là aussi que, pour les cours de la formation régulière [générale] – pas les cours de [la formation spécifique], parce que, ça, j'aimais ça, donc j'y allais aux cours –, mais, tu sais, admettons que j'avais un cours de philo l'après-midi : "Ah, ça ne me tente pas trop, je n'irai pas." »*

– Claudia

« Là, je suis [sous] contrat seulement pour mon anglais. […] Dans le fond, ce n'est pas la première session que je suis [sous] contrat, malheureusement. […]

Je n'étais pas capable. J'avais beau essayer de toutes les façons inimaginables, à chaque fois qu'on arrivait à la date fatidique du 10 [rappel du décès de son père], [...] chaque mois, je n'étais pas capable de me concentrer. Cela fait que là, c'est mon médecin qui m'a signé des incomplets totaux pour le cégep. Parce que sinon, je n'arrivais pas. À chaque fois que le 10 du mois arrivait, je tombais avec un retard. J'étais peut-être une semaine couchée. La seule affaire que je faisais, c'est que je me levais pour envoyer mon garçon à l'école. Je le faisais manger et je faisais ses devoirs. Ce sont les seules choses que je faisais. »

– Chloé

En somme, les facteurs explicatifs de la perception positive de l'expérience collégiale semblent plus faciles à cerner, gravitant autour des apprentissages et de la satisfaction du besoin d'affiliation. À l'inverse, lorsque l'expérience collégiale est perçue de manière négative, les facteurs d'insatisfaction sont plus complexes. Chose certaine, pour la très grande majorité des participants et participantes, l'expérience collégiale antérieure au contrat de réussite n'est jamais tout à fait blanche, ni tout à fait noire.

Selon certaines idées reçues, les étudiants et étudiantes en situation d'échecs auraient eu un parcours antérieur semé d'embûches qui serait, pour ainsi dire, « annonciateur » des échecs multiples à venir. Or, selon nos observations, seuls huit ESC de notre échantillon ont vécu des expériences à la fois secondaires et collégiales plus largement négatives : pour ceux-ci, on peut effectivement supposer que les difficultés s'enracinent dans un parcours scolaire antérieur plus problématique.

> *« [Au secondaire], je n'étais pas capable d'arriver au niveau de l'école. Puis, en secondaire 5, c'était trop dur, puis secondaire 4, c'était encore plus dur qu'en secondaire 5. Puis, j'avais tellement eu de la misère, je me suis dit : "Je ne réussirai jamais!"*
>
> *[Au collégial], au moins une fois aux deux semaines, j'avais une journée où [...], là, je ne filais pas vraiment, alors je n'allais pas à l'école. »*
>
> – Athéna

En contrepartie, pour les autres ESC rencontrés en entrevue, le parcours antérieur est très diversifié, où s'entremêlent des expériences positives et négatives. Parmi eux, six ESC ont même relaté des expériences plus largement positives, tant au secondaire qu'au collégial : on peut donc penser, dans leur cas, que les échecs ayant mené à la signature du contrat sont plutôt fortuits ou liés à des circonstances ponctuelles.

4.3.2 Expérience de mise en situation contractuelle

Pour les ESC, l'expérience de mise en situation contractuelle se réalise en trois temps. Elle germe d'abord à la session durant laquelle l'étudiant ou l'étudiante vit une situation d'échecs (échecs multiples ou répétés). Cette session d'échecs peut avoir lieu la session précédente, mais également lors d'un cheminement collégial antérieur. Différents éléments peuvent colorer une situation d'échecs, notamment le sens donné à la réussite et les priorités du moment, et les forces et les défis de la personne. L'expérience éclot ensuite, à proprement parler, à la signature du contrat lui-même. Il s'agit du moment charnière, souvent chargé émotivement, où la personne accepte de passer du statut d'étudiant ou d'étudiante en situation d'échecs au statut d'ESC. Enfin, l'expérience est vécue tout au long de la session sous contrat, selon le parcours que suivra l'ESC, les mesures et services d'aide qu'il choisira ou non ainsi que les réussites et les échecs qu'il vivra.

4.3.2.1 Session d'échecs (menant à la situation contractuelle)

Sens de la réussite et priorités

Parmi les participants et participantes qui ont évoqué ce que signifie pour eux la réussite de leurs études, ils sont presque aussi nombreux à associer cette réussite aux résultats scolaires (13/22) qu'à une réussite plus éducative (14/22). Selon leurs propos, cette réussite éducative se traduit par la réussite de leurs apprentissages (indépendamment des résultats obtenus) (11), la réalisation de leurs aspirations vocationnelles (4) et l'accroissement de leur mobilisation personnelle (3).

D'autre part, parmi ceux qui nous ont précisé ce qui était prioritaire pour eux au moment où ils se sont retrouvés en situation d'échecs, plus de la moitié reconnaissent qu'ils avaient alors d'autres priorités que leurs études (21/33),

notamment un contexte social ou relationnel particulier (10), ou encore une recherche d'équilibre personnel ou d'une meilleure connaissance de soi (8).

Facteurs de réussite

Malgré les échecs ayant conduit à la situation contractuelle, une majorité de participants et participantes indiquent avoir réussi certains de leurs cours durant cette même session (28/46). Parmi eux, certains se sont exprimés quant aux facteurs ayant contribué à ces réussites (25/28). Selon ces derniers, les facteurs de réussite sont peu nombreux et principalement associés soit à un contexte social ou relationnel favorable (soutien du réseau collégial ou de proches) (10/25), soit à leur motivation intrinsèque (cible de réussite personnelle, valorisation des études en général ou intérêt envers les cours ou le programme) (14/25), mais surtout à des expériences d'apprentissage positives (20/25). Quant à cette dernière catégorie de facteurs, alors qu'un peu moins du tiers évoque une facilité disciplinaire dans ces cours réussis, plus de la moitié d'entre eux associent cette réussite à la pédagogie de leurs enseignants et enseignantes (13/25) ou à une relation pédagogique qu'ils estiment aidante (11/25).

> *« Je te dirais que les cours que j'ai réussis, je les aimais. Le prof allait chercher notre attention, on faisait des activités qui étaient intéressantes, on allait chercher de la matière, des exemples sur le terrain, tout ça. »*
>
> – Élise

> *« Il y a des cours où l'intérêt, mon intérêt, monte, passe à travers le plafond. […] Donc là, j'ai de bonnes notes. »*
>
> – Carl

Enfin, soulignons que chez la majorité des ESC rencontrés, l'expérience de réussites collégiales en général (soit durant la session d'échecs, soit avant celle-ci) demeure présente à l'esprit. Globalement, ces réussites sont associées à des expériences d'apprentissage positives (27/46).

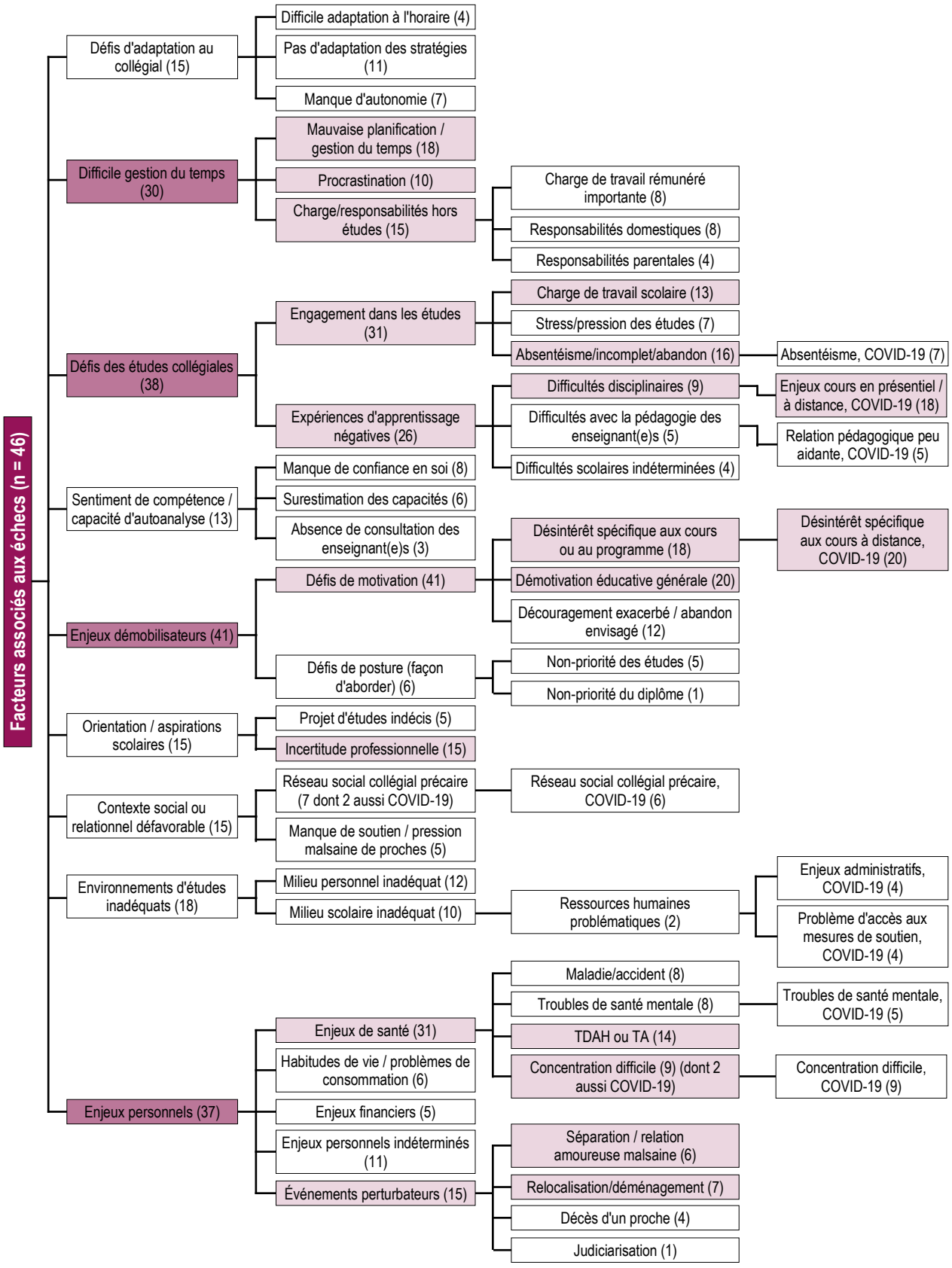
> *« C'étaient des gens qui étaient extrêmement passionnés, puis je pense que c'est ça qui me motivait, c'était d'être dans un bassin de gens qui étaient tellement prêts à se battre, puis motivés, puis qui voulaient toujours plus, puis qui trouvaient aussi les moyens de faire apprendre hors des livres. »*
>
> – Charlie

Ces expériences collégiales positives que les ESC rencontrés ont souhaité partager ne sont pas sans rappeler le constat présenté au chapitre 3 (volet 1), où les étudiants et les étudiantes en échecs multiples à une autre session que la première ont des taux de persévérance et de diplomation plus élevés. L'importance pour les ESC d'expérimenter des réussites collégiales semble se confirmer.

Facteurs associés aux échecs

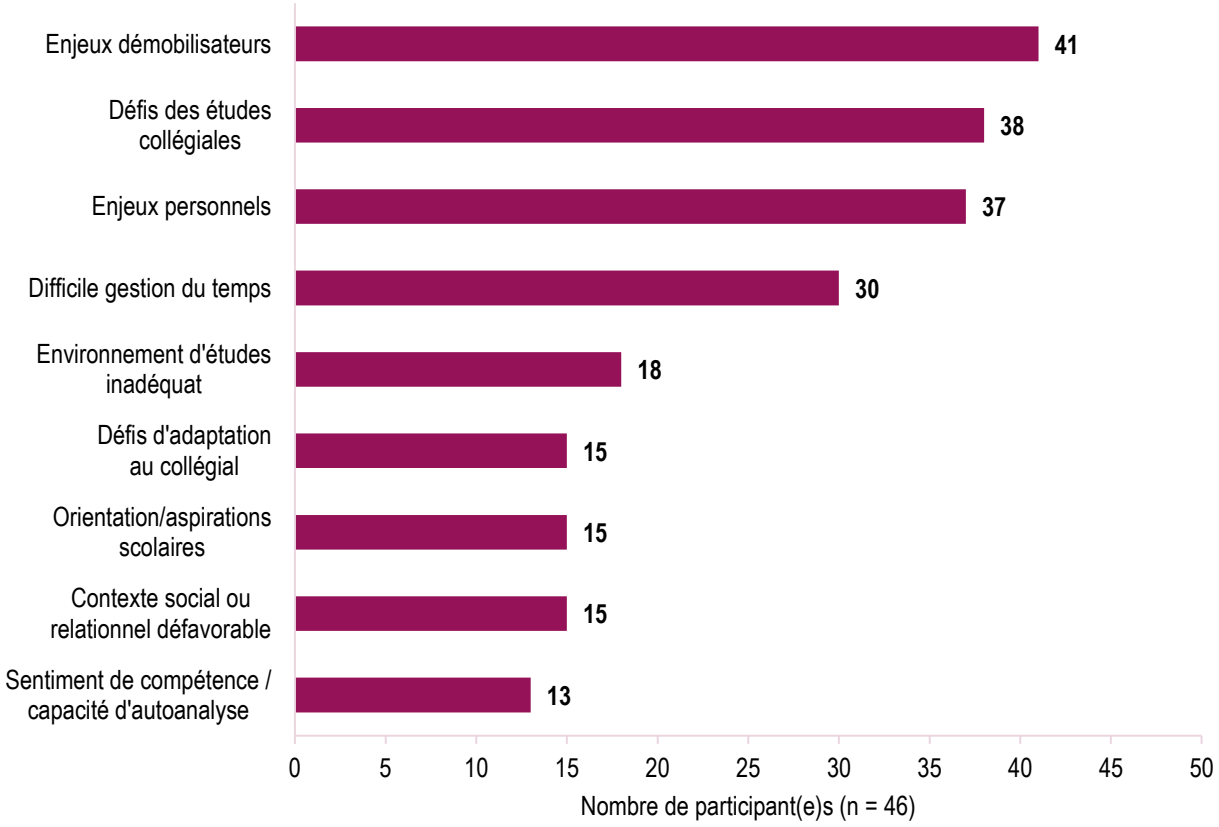
Si les réussites sont associées à des facteurs peu diversifiés et largement attribués aux enseignants et enseignantes, les échecs vécus par nos participants et participantes sont, eux, multifactoriels (plus de 40 facteurs différents associés aux échecs sont évoqués). L'ensemble de ces facteurs est présenté dans l'arbre thématique détaillé des facteurs associés aux échecs, à la figure 37. Ils y sont regroupés en neuf principales catégories différentes.

Figure 37. Arbre thématique détaillé des facteurs associés aux échecs



En analysant l'ensemble des facteurs d'échec, nous observons, à la figure 38 ci-dessous, que ceux évoqués par presque la totalité des ESC rencontrés (45/46) se concentrent en quatre principales catégories parmi les neuf. Il s'agit de facteurs exerçant une influence négative sur la motivation (enjeux démobilisateurs), soulignant les difficultés à répondre aux exigences des études collégiales (défis des études collégiales), témoignant du poids de réalités personnelles sur la réussite (enjeux personnels) et, finalement, révélant l'incidence du temps pour la réussite des études (difficile gestion du temps).

Figure 38. Catégories de facteurs d'échec évoqués par les ESC participants



En nous attardant uniquement à ces quatre principales catégories de facteurs associés aux échecs, nous pouvons identifier certains facteurs en particulier, évoqués par un plus grand nombre de cas différents et, s'il y a lieu, leur propre regroupement logique au sein de ces catégories (voir tableau 23). Sur le plan des enjeux démobilisateurs, nous pouvons observer un désintérêt envers les cours ou le programme (18/41) (notamment envers les cours à distance – particulièrement présent durant la pandémie). Cependant, nous observons aussi une démotivation éducative générale chez une part importante des participants et participantes (20/41). Cela correspond aux observations déjà effectuées, au chapitre 3, où les ESC exprimant une faible motivation quant à leurs études sont plus susceptibles de se retrouver sous contrat de réussite. En ce qui concerne les défis associés aux études collégiales, deux sous-catégories sont plus souvent évoquées par les ESC rencontrés. Tout d'abord le désengagement de ces participants et participantes envers leurs études (absentéisme, cours incomplet, abandon, mais aussi désengagement envers la charge de travail) (31/38). Rappelons qu'au chapitre 3, il a été observé que les ESC qui se disent moins assidus dans leur travail scolaire sont plus nombreux à se retrouver sous contrat. Viennent ensuite des expériences d'apprentissage considérées plus négatives (des enjeux liés aux cours à distance ou en présentiel, le retour en classe étant parfois vécu difficilement, ou

des difficultés disciplinaires) (26/38). Ces ESC rencontrés indiquent aussi divers enjeux personnels qui, selon eux, sont associés à leurs échecs (enjeux de santé [31/37] et événements perturbateurs plus ponctuels [15/37]). Soulignons que c'est près du tiers de l'ensemble des participants et participantes (14/46) qui évoque un trouble du déficit de l'attention ou un trouble d'apprentissage parmi les enjeux de santé associés à leurs échecs. Cette observation peut être mise en perspective avec la surreprésentation des ESC en situation de handicap (ou déclarant être peut-être en situation de handicap), comme il est présenté au chapitre 3 (section 3.3.1, thème 9, p. 70). Enfin, les participants et participantes soulignent également des difficultés liées à la gestion de leur temps, notamment une mauvaise planification ou gestion du temps (18/30), des charges ou responsabilités autres (15/30) ou une tendance à la procrastination (10/30).

Tableau 23. Facteurs associés aux échecs récurrents chez les ESC participants

	Catégories de facteurs	Sous-catégories de facteurs	
Facteurs associés aux échecs évoqués par la majorité des participant(e)s (45/46)	**Enjeux démobilisateurs (41/46)**	Défis de motivation (41/41)	Désintérêt aux cours à distance, COVID-19 (20)
			Démotivation éducative générale (20)
			Désintérêt aux cours ou au programme (18)
	Défis des études collégiales (38/46)	Engagement dans les études (31/38)	Absentéisme / cours incomplet / abandon (16)
			Désengagement quant à la charge de travail scolaire (13)
		Expériences d'apprentissage négatives (26/38)	Enjeux cours en présentiel / à distance, COVID-19 (18)
			Difficultés disciplinaires (9)
	Enjeux personnels (37/46)	Enjeux de santé (31/37)	Diagnostic de TDA(H) ou TA (14)
			Concentration difficile (9)
		Événements perturbateurs (15/37)	Relocalisation/déménagement (7)
			Séparation / relation amoureuse malsaine (6)
	Difficile gestion du temps (30/46)	Mauvaise planification/gestion du temps (18/30)	Mauvaise planification/gestion du temps (18)
		Charge/responsabilités autres (15/30)	Charge de travail rémunéré importante (8)
			Responsabilités domestiques (8)
			Responsabilités parentales (4)
		Procrastination (10/30)	Procrastination (10)

Bien entendu, la période pandémique, avec les cours à distance et l'isolement, a eu un effet non négligeable pour plusieurs des participantes et participants, plus de la moitié d'entre eux (28/46) évoquant cette période comme un élément contributif à leurs échecs multiples, et ce, toutes catégories de facteurs associés aux échecs confondues.

> *« Je dirais les facteurs personnels de ma vie et le contexte de pandémie, le fait d'être à distance et de ne pas être préparée à être à distance, ça nous a tous secoués. […] Je perdais le fil, puis je n'étais pas assidue. Donc j'écoutais les cours, mais pas d'une oreille attentive, je prenais moins de notes, je* focussais *moins, c'était comme tombé un peu numéro deux dans ma vie. »*
>
> – Adèle

« La session [où] la COVID s'est déclarée, j'avais trop honte d'appeler mon API pour savoir : "Écoute, je ne suis pas capable de réussir à la maison. Qu'est-ce qu'on peut faire pour ça?" Ça fait que j'ai eu des échecs dans toutes mes matières. »

– Chloé

« On fait comme : "Ah, ben le cours ne se donne pas en ligne, je peux le faire quand ça me tente finalement." Puis, oups! ça ne rentre plus dans notre horaire. Finalement, on commence à prendre du retard. La motivation n'est plus vraiment là, non plus. Euh, les professeurs n'utilisent pas [tous] les mêmes plateformes. Alors, on commence à faire comme : "Lui, il utilise Teams, lui utilise Moodle." Alors, là, à un moment, on ne sait plus où regarder, comment regarder. […] À ce moment-là, j'étais perdue, là, mais perdue. Puis, on dirait que je n'arrivais pas à prendre le dessus. […] C'était le bordel total! […] Il y a eu le fait aussi que certains étaient en live*, d'autres ne l'étaient pas, d'autres l'étaient une fois sur deux. »*

– Juliette

Cependant, si l'on exclut cette période exceptionnelle et les expériences d'apprentissage négatives ayant pu contribuer aux échecs vécus par les participants et participantes, la plupart des facteurs associés aux échecs évoqués par ceux-ci s'avèrent des facteurs plus intrinsèques, qu'ils attribuent à eux-mêmes ou à une sphère personnelle.

« Puis, il m'est arrivé plein d'affaires, je me suis séparé de ma conjointe […]. J'ai fait un paquet de niaiseries toute la session. J'ai passé la session à faire des stupidités, genre, j'ai oublié une question de 20 points d'un examen, parce qu'elle l'avait mis à l'endos de la dernière page. […]

Puis, littéralement, du manque de temps, pas capable de finir les examens. Puis, je parle, j'ai eu comme 30 % à l'examen final, c'était épouvantable. »

– Blair

« C'était chargé parce que, dans mes souvenirs, je faisais partie de l'équipe de flag football. […] Ça m'occupait toutes mes fins de semaine, ça occupait beaucoup mes soirées et, ensuite, j'avais les cours. [...]

J'ai commencé aussi… J'ai déménagé de chez mes parents à 17 ans, donc, à ma première session de cégep. J'ai dû commencer à vivre la vie d'appartement et à être plus autonome. […]

C'était comme trop des gros cours pour moi, il [y] en avait trop, encore une fois, puis je manquais de temps pour faire les choses. […] C'est une question aussi que j'avais des difficultés [dans la matière]. J'arrivais, je le faisais, je m'arrêtais. Puis, ça ne me tentait plus, parce que c'était difficile. […] »

– Cassandra

« Ç'a été un choc quand même, rentrer au cégep. Puis, aussi, ben, moi, de base, je suis TDAH, faque *mon organisation est pourrie. […] Il a fallu que j'apprenne à gérer un vrai agenda d'adulte, entre guillemets. Ça, ç'a été un peu plus* tough *sur mon organisation. […]*

Les deux premières semaines de cégep, j'avais trois emplois en plus du cégep. Faque*, oui, je courais beaucoup. […] Ça fait que je travaillais vraiment beaucoup, en plus de, ben, le cégep. […]*

Puis à chaque fois que j'avais un cours que je considérais comme inutile, je n'y allais pas, parce que je prenais trop de libertés. […]

Il y a eu des problèmes au niveau amoureux. Comme, ça a été vraiment gros, là, c'était un problème d'infidélité […], ç'a vraiment affecté beaucoup mon couple. Puis, je me concentrais plus là-dessus que sur l'école. [...] »

– Laurianne

4.3.2.2 Signature du contrat de réussite (situation contractuelle)

C'est au moment même de la mise sous contrat que l'étudiant ou l'étudiante passe de son statut antérieur de personne en situation d'échecs à son nouveau statut d'ESC. Il s'agit d'un moment charnière important pour la suite des choses, notamment en ce qui concerne la persévérance scolaire. En effet, puisqu'il y a obligation de signer un contrat de réussite afin de pouvoir poursuivre ses études collégiales, on comprend que le refus ou l'abstention de signer ce contrat mène à l'expulsion d'un certain nombre d'étudiants et d'étudiantes, et ce, avant même le début de la session suivant les échecs répétés ou multiples. Rappelons que l'analyse des données du volet 1 (chapitre 3) témoigne que, selon les cohortes et les sessions d'échecs, c'est entre le quart et le tiers des étudiants et étudiantes en situation d'échecs multiples (ou répétés) qui soit refusent de signer le contrat, soit signent le contrat, mais annulent leur session avant la date limite d'abandon. Bref, ce sont autant d'étudiants et d'étudiantes qui abandonnent leurs études collégiales.

Contexte de mise sous contrat

Pour ceux qui acceptent de s'engager en situation contractuelle, cet engagement se fait dans un contexte bien particulier. Tout d'abord, selon les réponses fournies au questionnaire avant la première entrevue et comme mentionné dans le portrait de l'échantillon du volet 3, nous pouvons observer que les échecs multiples représentent la principale raison pour laquelle la majorité des participants et participantes (39/46) se voient placés sous contrat de réussite. Le mode de transmission du contrat, aux fins d'information et de signature, s'effectue majoritairement de manière électronique (31/46). Il va sans dire qu'en période pandémique, ce mode de convenance était sans doute nécessaire. Toutefois, comme indiqué au volet 2, cette procédure virtuelle a été maintenue par un grand nombre de cégeps (24/26 collèges rencontrés en entrevue). Selon les propos de 13 des participants et participantes, une contrainte électronique, consistant à bloquer l'accès à l'horaire de la session à venir, est ajoutée afin de les « obliger » à signer le contrat de réussite qui leur est imposé, ce qui est largement inférieur à ce qui a été observé dans le volet 2 (23/26 collèges ajoutent une rétention de l'horaire à la signature du contrat). On peut s'interroger quant à l'effet de cette contrainte puisqu'aussi peu d'ESC rencontrés ont évoqué cette réalité. Enfin, seulement 9 des ESC participants mentionnent qu'une rencontre avec un intervenant était associée à la mise sous contrat de réussite, ce qui est, encore une fois, bien en deçà de ce qui a été exprimé par les intervenants rencontrés dans le volet 2 (chapitre 2) (18/26 collèges).

Certains des ESC rencontrés ont exprimé leur mécontentement quant au mode de transmission de ce contrat de réussite, estimant cette manière de faire trop impersonnelle, trop « mécanique ».

> *« Certes, il y a une section dans le contrat qui dit : "Quelles sont les raisons…? Quelles sont les choses que vous allez faire qui font que vous allez étudier mieux?", et ce genre de choses. Dans le fond, tu écris dans une petite boîte, mais personne ne te demande réellement : "C'est quoi les ressources que nous, on peut offrir pour t'aider?". Voilà. C'est plus mécanique, puis il n'y a pas vraiment de contact [de] personne à personne. »*
>
> – Célia

Toutefois, l'effet négatif associé au mode de transmission ne s'avère pas significatif chez la majorité des participants et participantes. Seulement sept d'entre eux ont exprimé des réactions plutôt négatives quant au mode de transmission du contrat. Les autres n'ont pas évoqué d'enjeux à cet égard.

Conditions imposées et perspective d'expulsion

Pour la plupart des ESC rencontrés en entrevue (40/46), la principale, sinon l'unique, condition imposée par le contrat de réussite est, justement, la réussite d'un certain nombre ou d'un certain pourcentage de cours. Peu ont indiqué d'autres conditions à leur contrat. Quelques-uns (7/40), comme Célia, ont évoqué des conditions autodéterminées. D'autres (9/40) nous ont mentionné être soumis à des conditions de « surveillance » quant à leur assiduité aux cours ou à la fréquentation de ressources d'aide. Rappelons toutefois que, comme indiqué au chapitre 2, peu de personnes intervenantes rencontrées en entrevue indiquent que des vérifications sont faites quant à la réelle participation des ESC aux mesures imposées. Enfin, il est à souligner que, pour plusieurs (9/40), les conditions prescrites étaient nébuleuses au moment de la première entrevue, et ce, même si celle-ci s'est déroulée dès le début de la session sous contrat.

Au-delà des conditions imposées, ce qui suscite des réactions chez une majorité des participants et participantes (27/46) est la perspective d'être expulsés de leur cégep s'ils ne réussissent pas la principale condition imposée (soit réussir leurs cours). Pour plus de la moitié d'entre eux, cette perspective est, dans le meilleur des cas, déconcertante, mais dans la plupart des cas plutôt menaçante, créant anxiété et obstacle à la réalisation de leur projet.

> *« J'ai un peu commencé à paniquer, parce que je sais que si je ne passe pas plus de la moitié de mes cours, je me fais renvoyer du collège. »*
>
> – Hélène

> *« Et puis cela fait en sorte que si jamais pour* x *raisons, j'ai certaines difficultés dans un cours, puis que je coule, je suis automatiquement expulsé du cégep. Ce qui veut dire que je ne peux pas faire mon projet intégré [cours d'intégration des acquis collégiaux], pas avant encore deux ans et demi. »*
>
> – Rémi

> *« On me disait : "Si tu échoues encore [à] un cours, ben là, tu vas devoir arrêter tes études pendant deux ans". […] C'était quand même une situation qui était grave pour*

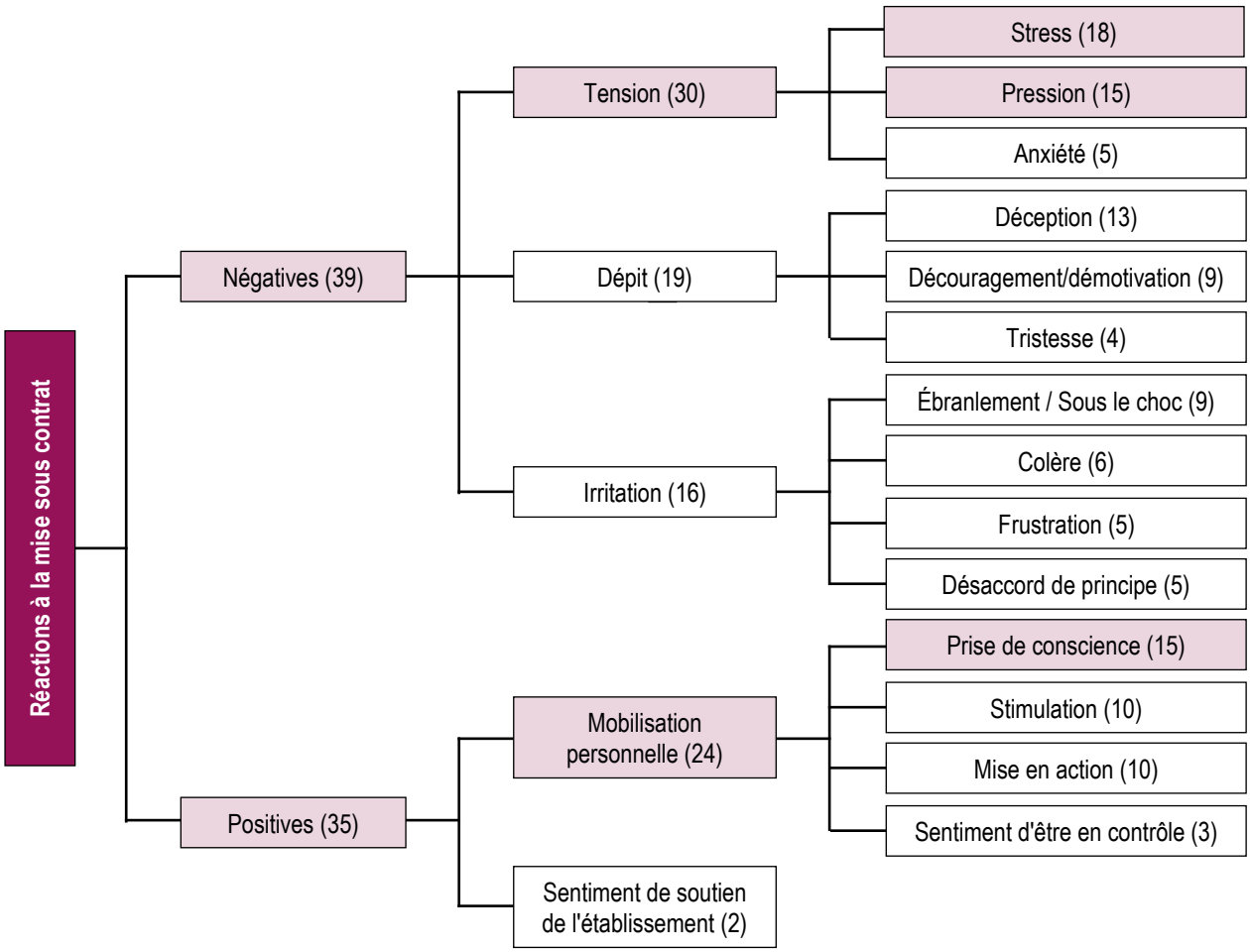
moi, qui voulais aller à l'université, faire des études, et tout. […] Pour moi, un contrat de réussite, c'est quelque chose qui me freine dans mon parcours scolaire. »

– Benjamin

Réactions à la mise sous contrat

Qu'il s'agisse du contexte de mise sous contrat, notamment de son mode de transmission, des conditions imposées ou de la perspective d'expulsion, la situation suscite de multiples réactions chez les ESC rencontrés en entrevue. Un peu plus de la moitié d'entre eux (25/46) anticipaient des conséquences à leurs échecs antérieurs. Comme illustré à la figure 39, une forte majorité (39/46) exprime un cocktail de sentiments plutôt négatifs quant à leur mise sous contrat, associés largement à une forme de mise sous tension, se traduisant notamment par le stress et la pression. Malgré tout, plus de la moitié (25/46) exprime une certaine résilience en y réagissant de manière positive, voyant en cette situation une opportunité de mobilisation personnelle, de prise de conscience de leurs difficultés et de la nécessité de modifier leur posture étudiante.

Figure 39. Réactions à la mise sous contrat



Soulignons que la moitié des ESC rencontrés en entrevue (23/46) réagit de manière ambivalente, à la fois positivement et négativement.

« Bah, c'était stressant, en fait, là, de recevoir un courriel aussi formel, euh, puis de signer quelque chose, ben, un contrat, là, en quelque sorte, c'est quand même assez stressant, là. […]

Ça m'a un peu réveillée, ça m'a un peu fait une remise en question par rapport à : "OK, c'est quoi que tu vas faire maintenant pour ne pas que ça se reproduise?". Ça fait que je pense que ça m'a un peu, excusez-moi l'expression, mais, donné un coup de pied dans le cul. [Rire] Ça m'a réveillée, puis je suis allée chercher de l'aide à ce moment-là. »

– Émilie

4.3.2.3 Session sous contrat (prospective et rétrospective)

Après la signature du contrat de réussite, et la charge émotive associée, les ESC sont appelés à s'investir dans la session en cours avec l'objectif d'améliorer la réussite de leurs cours, et ce, afin de répondre à la principale condition qui leur est imposée par leur collège. Les mesures ou services d'aide peuvent leur offrir un certain soutien pour atteindre cet objectif. Nous avons abordé ce thème avec les participants et participantes à deux moments différents. La première fois, lors de la première entrevue, au tout début de la session sous contrat de réussite, il s'agissait de connaître leurs perceptions quant à ce sujet de manière générale, mais également avec un regard prospectif. La deuxième fois, lors de deuxième entrevue, à la session suivant le contrat de réussite, il s'agissait de revenir sur le sujet des mesures ou services d'aide, mais, cette fois-ci, de manière rétrospective. Cette seconde entrevue nous a également permis de recueillir la perception des participants et participantes quant à l'expérience collégiale vécue durant cette session sous contrat, tout comme la conclusion à la situation contractuelle (réussite ou échec).

Contexte d'offre de mesures d'aide (entrevue 1)

La majorité des ESC rencontrés lors de la première entrevue (27/46) nous ont mentionné qu'au moment de la signature du contrat de réussite, aucune mesure d'aide ne leur avait été clairement proposée (ou alors ils n'en avaient pas souvenir), ni aucun suivi de la part d'un intervenant.

« Ça, je trouve ça poche. […] Le contrat, c'est tout par courriel […], j'aurais aimé ça avoir, mettons, un courriel de suivi, comme : "On a vu que tu as signé le contrat, puis on aimerait t'aider à le respecter." C'est sûr que j'aurais aimé ça que l'école [fasse] un suivi du contrat pour me dire : "Bien, voici telles, telles, telles choses qui sont à ta disposition pour t'aider à réussir ton contrat." […] Pas nécessairement : "Nous on va t'aider", mais : "On va te montrer au moins ce qui est à ta disposition pour le réussir." »

– Laurianne

Parmi les autres, un peu moins du tiers (15/46) nous a indiqué s'être vu offrir des mesures d'aide soit par écrit, soit oralement, pour la plupart par un API ou un autre intervenant. On se souvient qu'au chapitre 2 (volet 2), il a été mentionné que les mesures d'aide le plus souvent offertes sont des mesures dites universelles. Soulignons que quelques-uns des ESC rencontrés (10/46) ont précisé que cette offre de mesures était adaptée, ou personnalisée, selon leurs besoins. Au chapitre 2, cinq catégories de mesures plus exclusives aux ESC étaient d'ailleurs présentées (rencontres individuelles, horaire allégé, priorité d'inscription ou orientations vers certains services d'aide du collège, suivi des engagements à la mi-session et pratiques pédagogiques exclusives). Enfin, 24 des ESC rencontrés ont

spécifié que les mesures d'aide (proposées ou simplement connues par eux) étaient facultatives, qu'elles pouvaient être utilisées au besoin.

Regard prospectif sur les mesures d'aide (entrevue 1)

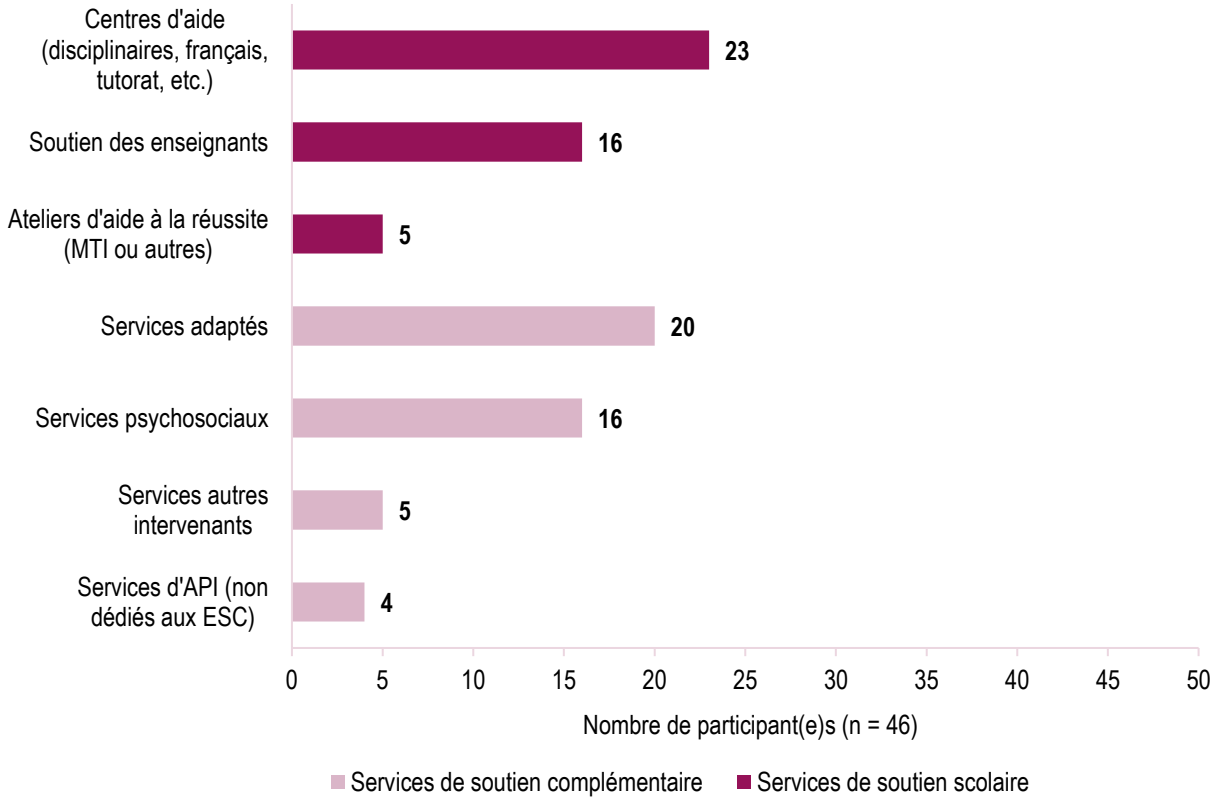
Moins du tiers des participants et participantes (14/46) a pu bénéficier d'une mesure d'aide qu'on pourrait juger spécifiquement destinée aux ESC, soit un suivi individuel avec un API. Bien entendu, ce suivi peut largement varier d'un collège à l'autre.

> *« Il y a d'autres rencontres de prévues avec l'API. Durant la session, il y a peut-être quatre ou cinq rencontres, tout dépendamment de comment ça va [sic] la session. Je dirais que c'est principalement pour faire un suivi pour voir comment ça va. Dans le fond, elle, elle s'occupe vraiment du contrat de réussite. »*
>
> – Benjamin

> *« Il y avait [l'API], à qui je pouvais envoyer un message si j'avais des problèmes. »*
>
> – Max

Toutes les autres mesures d'aide institutionnelles évoquées – qu'elles soient proposées aux ESC ou qu'elles leur soient simplement connues –, sont des mesures universelles, c'est-à-dire non exclusives aux ESC. Comme illustré à la figure 40, ces mesures sont de deux types : les services de soutien scolaire (évoqués par 33/46) et les services de soutien complémentaire (évoqués par 36/46).

Figure 40. Mesures d'aide non exclusives aux ESC évoquées par les participants



Perception quant à ces mesures d'aide (entrevue 1)

En début de session sous contrat de réussite, la perception des participants et participantes quant à ces mesures d'aide est plutôt ambivalente. Tantôt, ils les perçoivent positivement (26/46), estimant surtout que les mesures elles-mêmes (selon 16 cas) ou les personnes les offrant (selon 13 cas) sont plutôt aidantes. Tantôt, ils les perçoivent négativement (24/46), jugeant principalement qu'elles sont mal adaptées (11/24), difficiles d'accès (10/24) ou insuffisantes (9/24).

> *« J'ai vraiment une bonne opinion quand même des mesures de réussite, qui sont quand même mises en place principalement pour la réussite scolaire, puis pour les difficultés scolaires. […]*
>
> *Quand on perd un parent, qu'est-ce qu'on fait au niveau du cégep? […] Quand on est au cégep, si tu perds un parent, ben là, si tu manques une semaine, si tu manques deux semaines, ben ça l'a un impact sur toute ta session après. »*
>
> – Benjamin

Intention d'utilisation des mesures d'aide (entrevue 1)

Malgré tout, à ce moment précis de leur parcours, peu de participants et participantes affirment avoir déjà entrepris d'utiliser ces mesures d'aide (11/46) ou avoir l'intention de les utiliser éventuellement (9/46). En fait, plus de la moitié des ESC rencontrés (27/46) indiquent finalement qu'ils n'utiliseront pas les mesures et services d'aide mis à leur disposition, principalement parce qu'ils n'en ressentent pas le besoin (20/27). Pourtant, l'analyse du chapitre précédent souligne que « ceux qui disent avoir besoin d'aide pour différents aspects liés au métier d'étudiant ou d'étudiante et à la réussite sont plus susceptibles de se retrouver en grande situation d'échec » (chapitre 3, p. 69). Considérant ceux « qui ne savent pas à qui s'adresser (22,5 %) ou qui affirment ne jamais avoir besoin d'aide (21,9 %) » (chapitre 3, p. 69), nous pouvons ici nous interroger. Est-ce que le fait de ne pas exprimer le besoin d'aide prédispose ces étudiants et étudiantes en situation d'échecs à se retrouver en situation de contrat de réussite?

En contrepartie, nous observons qu'un certain nombre (13/46) recourt déjà à des services externes (psychosociaux ou médicaux), soit en complément des ressources institutionnelles, soit en remplacement de celles-ci. Mais pour une bonne majorité des ESC rencontrés (32/46), ce sont des initiatives personnelles qui, selon eux, contribueront à leur réussite. Quatre types d'initiatives personnelles sont évoquées par ces derniers : l'autoanalyse et l'adaptation des stratégies (17/32), la modification du projet d'études (16/32), le recours à un réseau de soutien social (8/32) et le choix d'être médicamenté (7/32).

Utilisation des mesures d'aide (entrevue 2)

Au début de la session suivant la mise sous contrat de réussite, nous avons rencontré de nouveau 31 des participantes et participants initiaux lors d'une deuxième entrevue. Nous leur avons alors demandé, de manière rétrospective, s'ils avaient ou non utilisé les mesures et services d'aide qui leur étaient offerts à la session précédente. Proportionnellement, ils sont plus nombreux (14/31) à les avoir effectivement utilisés, pour la plupart, de manière volontaire, que lorsqu'ils ont partagé leur intention lors de la première entrevue. Ceux indiquant ne pas les avoir utilisés (15/31) donnent quatre raisons explicatives : aucune mesure n'était proposée (12/15), le besoin d'aide n'était pas ressenti ou la motivation à s'en prévaloir était absente (12/15), l'accès aux mesures était impossible ou complexe (11/15) et le recours à des mesures et services externes (7/15) avait été choisi.

Perception rétrospective quant à ces mesures d'aide (entrevue 2)

À postériori, la perception des ESC rencontrés lors de la deuxième entrevue quant à ces mesures d'aide est, de manière générale, plus positive (15/31) que négative (8/31).

> *« Au [cégep 1], ils peuvent me donner tout ce dont j'ai de besoin, puis ils l'ont fait. [Mme A], [M. Y], si tu veux des noms, ils sont vraiment géniaux. Pour vrai, c'est une méchante bonne équipe. »*
>
> – Billy

> *« Ils font une rencontre. Il n'y a personne qui tape sur les doigts de personne. Je trouve que l'approche est super humaine, super : "On est là pour t'aider, si ça te tente, toi, de t'aider. Mais on ne va pas aller chez vous pour faire tes devoirs non plus." »*
>
> – Nathan

Suggestions de mesures d'aide mieux adaptées (entrevue 2)

Nous avons demandé aux participants et participantes, durant la deuxième entrevue, s'ils avaient des suggestions de mesures d'aide pouvant mieux répondre à leurs besoins. La très grande majorité d'entre eux (29/31) a fait des suggestions. Chez un grand nombre, ces suggestions sont liées aux mesures plus universelles : faciliter ou publiciser l'accès aux mesures d'aide (15/29) et bonifier ou développer les mesures en place (15/29), notamment l'aide disciplinaire (7/15), les services psychosociaux (5/15), les services adaptés (3/15) et les services et activités d'orientation (3/15).

Cependant, plusieurs proposent des approches plus spécifiques aux ESC. Nous retenons les éléments suivants : offrir un suivi plus régulier (16/29), favoriser la motivation et les échanges (5/29) et diminuer la charge de cours ou de travail (4/29).

> *« Clairement plus d'encadrement pour les étudiants [sous] contrat […], par exemple rencontrer l'API plus souvent. On a une mi-session, puis on a une préparation à la fin de session. Ça fait que, selon moi, ça serait bien que l'API convoque les étudiants en question afin de vérifier comment ça se déroule pour l'instant, les petits efforts supplémentaires qu'il faudrait mettre. »*
>
> – Mathilde

> *« On est un peu laissé à nous-mêmes. Oui, on [nous] fait signer un papier, puis on nous dit : "Prends ça, ça et ça, comme mesures". Bonne chance. Peut-être plus d'encadrement […]. On... on n'a pas vraiment de suivi de : "Ah! OK, oui, elle a bien suivi ce qui avait été mentionné. Oui, elle vient toutes les semaines au centre d'aide en français." […] Un contrat, c'est fait pour encadrer la personne, mais on n'est pas tenu au courant en tant qu'étudiant et pourtant on est à la base du plan. »*
>
> – Élise

> *« C'est de ça qu'on [élèves sous contrat] a discuté : c'est soit parce que l'élève n'est pas motivé et qu'il ne sait pas quoi faire, soit il [...] a des problèmes familiaux, privés, à la maison, et il ne sait pas où parler, quand parler. Il stresse et les notes baissent. On a besoin de parler. […] J'avais une idée en tête d'un projet. […] En France, il existe un "cercle de parole" pour les gens avec des TDA. Comme ça, au moins, on se fait des blagues entre nous et on se comprend. […] Pourquoi [ne] pas faire un "cercle de parole" pour élèves sous contrat? »*
>
> – Alicia

Déroulement de la session sous contrat (entrevue 2)

De manière majoritaire, les ESC rencontrés lors de la deuxième entrevue estiment le déroulement de leur session sous contrat de manière ambivalente. Ils sont presque aussi nombreux à juger ce déroulement tantôt de manière positive (24/31) que tantôt de manière plus négative (25/31). Ce qu'ils estiment significativement le plus positif est leur propre engagement dans leurs études (16/24). Paradoxalement, c'est justement cet engagement dans leurs études qui représente le plus important défi pour eux (20/25), suivi ensuite par des enjeux personnels (12/25).

> *« Le contrat m'a un peu stressé au début, mais il était une source de, disons, motivation. »*
>
> – Alex

> *« J'ai eu des difficultés, en fait. Ce n'est pas vraiment la matière, c'était plus, comme, la motivation de juste remettre mes affaires avant la date limite ou, genre, faire les devoirs, étudier, puis ç'a mené à ce que je me fasse expulser. »*
>
> – Camille

Près du tiers des participants et participantes à cette deuxième entrevue (10/31) indique d'ailleurs avoir ressenti, à un moment ou à un autre, une perte de motivation quant à ses études.

> *« Oui, ça a eu un impact sur la motivation. Un grand impact sur la motivation. Ce n'est pas la meilleure des choses à avoir, un couteau, si on veut, sous la gorge. Se faire dire : "Là, tu réussis tous tes cours, sinon, eh bien, c'est dehors, tu es viré." […] Il y a des moments que je me disais : "[…] Je suis peut-être mieux de penser à abandonner parce que je pense que ça ne marchera pas, je ne passerai pas mes cours." »*
>
> – Théo

Soulignons qu'un peu plus de la moitié des ESC rencontrés à ce moment mentionne avoir modifié ses stratégies d'apprentissage (17/31) ou avoir amorcé un processus réflexif (17/31) durant la session sous contrat.

> *« Je pense que le contrat m'a servi à ça, d'apprendre aussi à me calmer, de prendre le temps de focusser sur : "OK, j'ai une évaluation, c'est important, il faut que je passe mon cours." »*
>
> – Adèle

« C'est nouveau, avant, j'étais vraiment concentrée sur la prise de notes. Ça fait que durant tout mon cours […], j'avais les deux heures les yeux sur ma feuille à essayer d'entendre puis de noter. Mais maintenant, j'ai changé ça. […] Quand la prof pose des questions, je réponds, je lève ma main plus souvent pour poser mes questions. J'ai les yeux plus au tableau que je [les] ai sur ma feuille.

Je me suis remise en question, à savoir si j'étais à la bonne place. Puis, j'ai fini par comprendre que ce n'était pas tout le monde qui avait le même parcours. Que ça, c'était simplement mon parcours à moi. Puis [...], j'ai réussi. »

– Mathilde

« Je ne me limite plus comme je me limitais avant. Déjà […], je ne pensais jamais pouvoir aller au cégep. Ça fait que, là, je veux dire, je me rends compte que finalement, j'ai probablement un beaucoup plus grand potentiel que [ce que] j'avais comme image de moi-même il y a quelques années […]. Je suis juste fier. »

– Billy

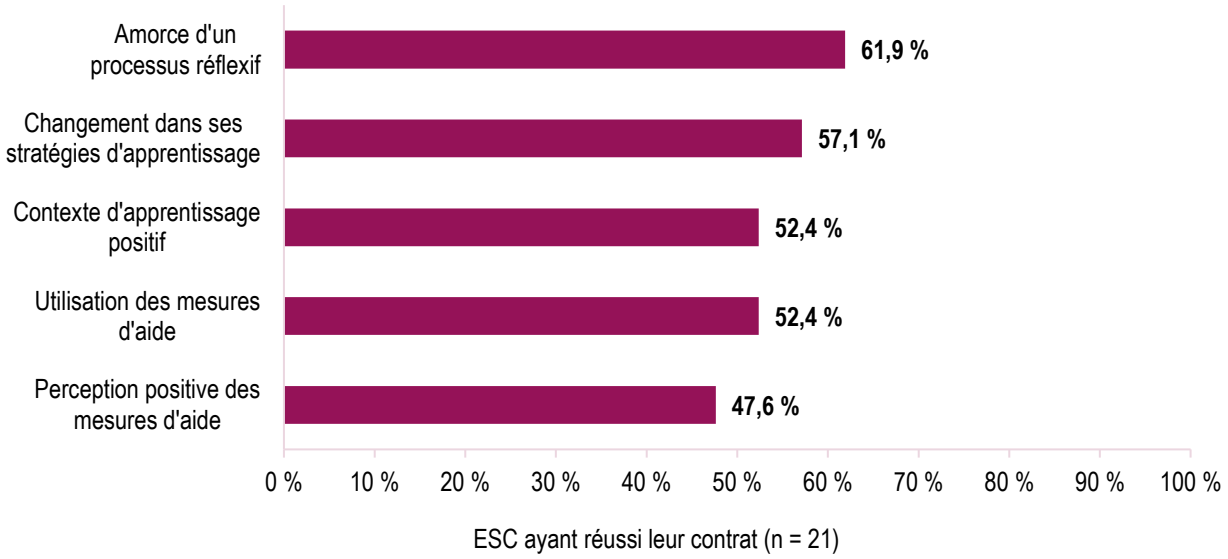
Résultats au contrat

Quatre ESC participant à la deuxième entrevue ont vu leur contrat de réussite « suspendu » ou non applicable pour la session visée. Deux d'entre eux ont entièrement annulé leur session d'études avant la date limite (l'un pour des raisons de santé et l'autre par manque de motivation). Une personne a obtenu des mentions « incomplet » à certains cours, pour raison de santé encore une fois, ce qui a fait en sorte que le contrat n'a pu être maintenu aux conditions de départ. La dernière personne a annulé le cours qui était visé par le contrat de réussite lui ayant été attribué en raison d'échecs répétés à un même cours.

Parmi les 27 ESC dont le contrat est demeuré en vigueur, 21 nous ont indiqué avoir « réussi » leur contrat, c'est-à-dire être parvenus à respecter la principale obligation de celui-ci : réussir un certain nombre ou un certain pourcentage de cours. Nous observons que la plupart d'entre eux (18/21) indiquent avoir vécu une expérience ou adopté une approche plutôt positive à l'égard de leurs études durant la session où ils étaient sous contrat, et ce, sous différents aspects (voir figure 41). En moyenne, environ la moitié a évoqué chacun des aspects positifs suivants : amorce d'un processus réflexif, changement dans ses stratégies d'apprentissage, contexte d'apprentissage positif, perception positive des mesures d'aide et utilisation des mesures d'aide.

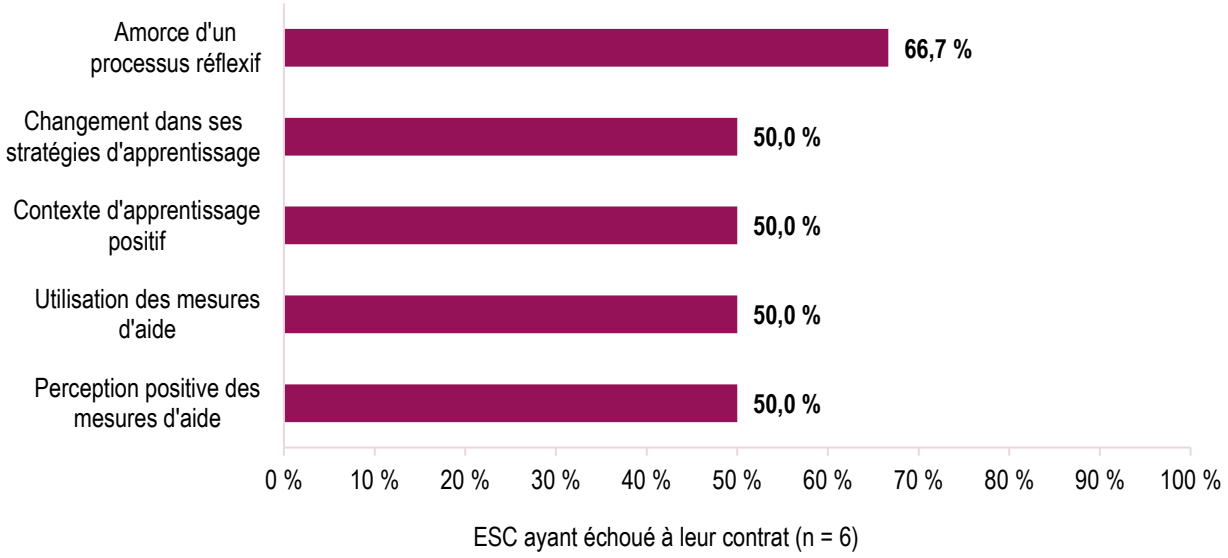
Seulement six des participants et participantes à la deuxième entrevue ont indiqué ne pas être parvenus à réussir suffisamment de cours et ont, par conséquent, « échoué » à leur contrat. Parmi eux, quatre ont été expulsés de leur collège et n'étaient donc plus aux études au moment de la deuxième entrevue. L'une de ces quatre personnes espérait toutefois une réponse favorable à une demande de mention « incomplet » qu'elle avait transmise à son établissement. Une cinquième personne participante, n'ayant pas atteint les exigences de son contrat, s'est vue réadmise une semaine après le début des cours : son API lui ayant proposé d'inscrire « incomplet-COVID » comme raison d'échec du contrat. Enfin, la sixième personne s'est simplement vu imposer un autre contrat de réussite et a pu poursuivre ses études sans interruption.

Figure 41. ESC indiquant une expérience et une posture plutôt positives parmi ceux ayant réussi leur contrat



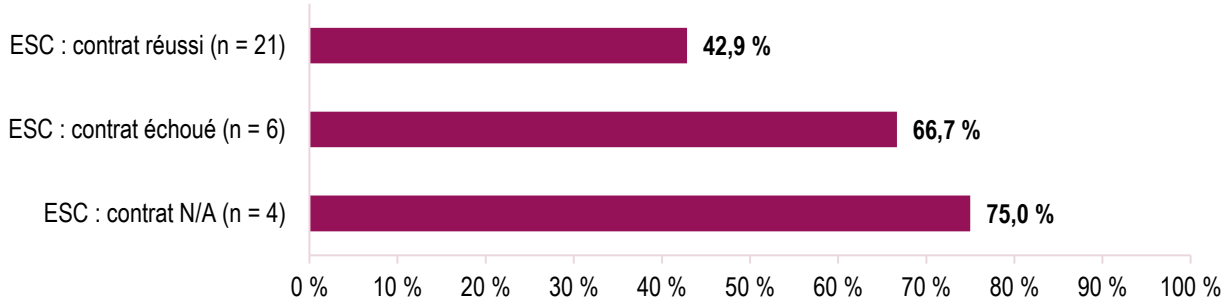
Soulignons que malgré cet échec de leur contrat, ces six participants et participantes ont eux aussi indiqué avoir vécu une expérience ou adopté une approche plutôt positive à l'égard de leurs études durant cette même session. Et comme leurs confrères ou consœurs, ils sont proportionnellement aussi nombreux à évoquer chaque aspect positif (voir figure 42).

Figure 42. ESC indiquant une expérience et une posture plutôt positives parmi ceux ayant échoué à leur contrat



En observant, à la figure 43, la répartition de la principale mesure d'aide souhaitée (suggérée) par les ESC rencontrés en deuxième entrevue, soit un suivi régulier de la part d'un API ou d'une autre personne intervenante, la proportion de ceux souhaitant un tel suivi est plus élevée chez les personnes ayant annulé leur session ou leurs cours ou ayant demandé une mention « incomplet » (3/4) et chez celles ayant échoué à leur contrat (4/6) que chez celles ayant réussi leur contrat (9/21).

Figure 43. Répartition des ESC suggérant un suivi régulier selon le résultat au contrat



4.3.3 Perceptions post-contractuelles lors de la session suivant celle du contrat

Lorsque nous avons rencontré les participants et participantes pour la deuxième entrevue, ils étaient, en fait, à la session qui suivait celle où ils avaient été sous contrat de réussite. Ils étaient donc, en théorie tout au moins, « libérés » de cette « épée de Damoclès » comme certains l'ont évoqué. Nous avons donc terminé notre rencontre avec eux en leur demandant quelles étaient leurs projections pour la session en cours et quels étaient leurs projets à moyen ou à long terme, ou si l'on préfère quelles étaient leurs aspirations.

Projections

La majorité (20/31) voit de manière plutôt positive la session qui s'amorce. La moitié d'entre eux (10/20) aborde l'idée de prolonger ses études de manière plus sereine, estimant qu'un tel allongement diminue la charge de travail et le niveau de stress tout en favorisant une meilleure réussite. Ils sont aussi nombreux (10/20) à affirmer mettre en place des stratégies d'apprentissage qu'ils considèrent comme mieux adaptées à eux-mêmes et plus à même de favoriser cette réussite. Parmi ces stratégies gagnantes, on retrouve : avoir recours aux mesures d'aide au besoin (4/10), avoir recours aux enseignants et enseignantes (4/10), mais surtout s'assurer d'une meilleure planification ou gestion du temps et d'une meilleure préparation (6/10). Parmi tous ces ESC rencontrés à la deuxième entrevue, près du tiers (9/31) ont explicitement affirmé être motivés à réussir.

Aspirations

À court et moyen terme, un certain nombre indique continuer à avoir un emploi rémunéré, mais en conciliant mieux le travail et les études. Près du quart (8/31) estime d'ailleurs important l'apport de leur travail rémunéré à leur équilibre personnel ou au développement de leurs compétences. Pour certains, le travail est même l'occasion de mieux se comprendre, de mieux se découvrir.

> *« Autant que c'est de l'ouvrage, sans faire de jeux de mots, tu sais, autant que ça fait beaucoup l'école-travail, autant que j'apprends énormément aussi sur le terrain, donc ça a ses avantages. »*
>
> – Adèle

> *« Ben, en ce moment, je travaille [à] temps partiel en plus des études, parce que je me suis rendu compte, la session passée, que juste me consacrer essentiellement à mes études, à l'école, ce n'était pas bon pour ma santé mentale. Là, maintenant que je travaille, je travaille environ 15 heures par semaine, ça dépend des semaines, mais c'est le* fun *de pouvoir interagir, comme, autrement que juste à l'école parce que, là, maintenant, je travaille dans le contexte du travail, mais, aussi, je socialise avec mes collègues, puis tout ça. »*
>
> – Gaëlle

> *« Beaucoup de réflexions personnelles après la session, parce que clairement ç'a été quand même un coup dur, ce n'était pas le* fun*. […] De me dire vraiment ce que j'aimais beaucoup dans la science, puis ce que je n'ai vraiment pas aimé de la même session, voir les pour et les contres. Et en même temps, je travaillais avec du monde à l'extérieur, donc j'ai un job, puis je regardais les pour et les contres, ce que j'aimais de mon job puis ce que je n'aimais pas. Puis ce qui est ressorti le plus souvent, ce que j'aime, c'est [de] travailler avec du monde. Dans mes cours de sciences, les notes que j'avais, qui étaient bonnes, que j'avais des bonnes notes, c'est quand je travaillais en groupe, quand je faisais des trucs où on se poussait un peu mutuellement, puis où j'avais des contacts sociaux où j'avais du monde avec qui faire quelque chose. »*
>
> – Max

À long terme, les ESC rencontrés en deuxième entrevue aspirent en très forte majorité (22/31) à obtenir leur diplôme collégial, et ce, pour plusieurs, peu importe le temps que cela leur prendra.

> *« J'y vais une session à la fois. Pour moi, chaque cours est un petit pas vers mon but, qui est d'avoir mon diplôme. »*
>
> – Adèle

> *« J'aimerais vraiment ça terminer la technique. Dans ma vie, j'ai commencé trois DEC et un DEP, mais je n'ai jamais rien fini. Ça fait que vraiment, je l'ai déjà dit à mes camarades de classe, mais quand on va terminer, c'est sûr que je pleure. À chaque session qu'on va terminer, là, pour moi, c'est comme une victoire de plus. Donc vraiment, ça va être de terminer ça. »*
>
> – Charlie

Il est intéressant de souligner que cette aspiration à la diplomation est exprimée tout aussi fortement par les ESC n'ayant pu compléter leur session sous contrat (3/4) ou ayant échoué à leur contrat (4/6) que par ceux ayant effectivement réussi leur contrat (15/21).

Enfin, à plus long terme encore, la majorité (20/31) aspire à poursuivre des études universitaires, dont, tout de même, la moitié de ceux n'ayant pu terminer leur session sous contrat (2/4) ou ayant échoué à leur contrat (3/6), et aussi les deux tiers de ceux ayant réussi le contrat (15/21).

4.4 SCHÉMATISATION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS

En considérant l'ensemble de l'expérience vécue et exprimée par les participants et participantes, nous pouvons mettre en place un schéma conceptuel illustrant la théorisation de cette expérience. Il s'agit de poursuivre le « resserrement analytique » afin de parvenir à « reconstituer, de manière schématique et sous un angle signifiant, une situation existentielle » (Paillé et Mucchelli, 2016, p. 286-289), celle du long processus partant de l'élève du secondaire jusqu'à l'étudiant ou l'étudiante du collégial en situation d'échecs multiples ou répétés qui, s'il souhaite poursuivre ses études collégiales, doit nécessairement passer par la phase de l'ESC. Il s'agit de caractériser le chemin parcouru par ce dernier, de cerner ses besoins et peut-être ultimement d'ouvrir la porte à ce qui pourrait lui permettre de continuer à progresser vers une plus grande réussite.

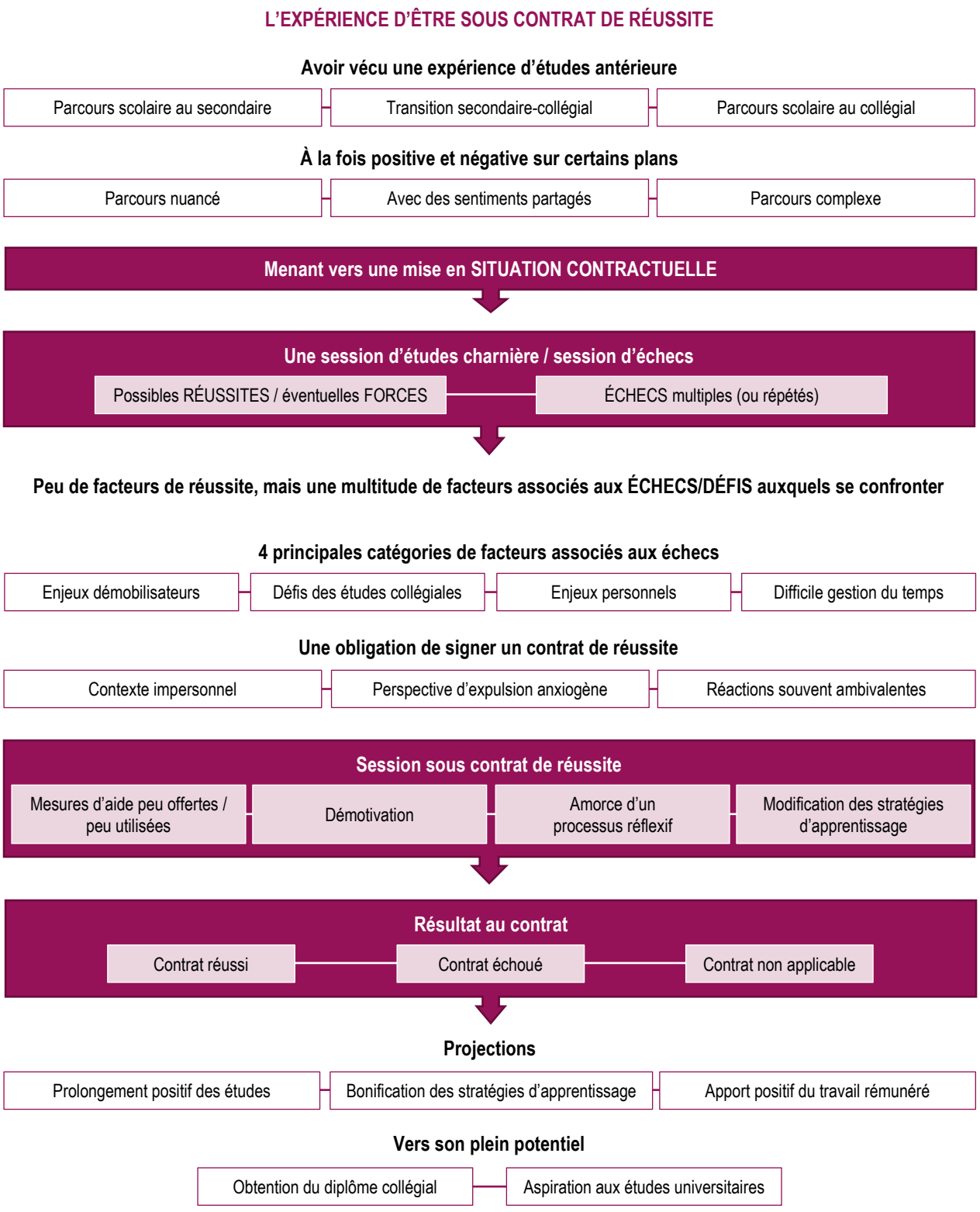
4.4.1 L'expérience d'être sous contrat de réussite : une quête vers son plein potentiel

Comme illustré à la figure 44, pour les participants et participantes, l'expérience d'être sous contrat de réussite consiste d'abord à avoir vécu une expérience d'études antérieure qui est à la fois positive et négative. Cette expérience scolaire nuancée a nourri des aspirations scolaires ou professionnelles, lesquelles ont conduit à entreprendre des études collégiales avec des sentiments partagés. Cette expérience collégiale se réalise à travers un cheminement complexe, menant vers une mise en situation contractuelle. Celle-ci s'amorce lors d'une session d'études charnière, session d'échecs composée de possibles réussites, qui pourront un jour être utilisées comme des forces, mais qui pour l'instant ne préservent pas des échecs répétés ou multiples.

Lors de cette session, peu de facteurs de réussite sont reconnus, mais une multitude de facteurs d'échecs sont pressentis, dont quatre principales catégories associées à des enjeux démobilisateurs, des défis d'études collégiales, des enjeux personnels et une difficile gestion du temps. Autant de défis auxquels se confronter pour ultimement se retrouver dans l'obligation de signer un contrat de réussite afin de pouvoir poursuivre son cheminement. Une signature qui s'effectue dans un contexte souvent impersonnel, avec une perspective d'expulsion anxiogène, suscitant de nombreuses réactions, souvent ambivalentes. La personne passe alors d'une situation d'échecs à une situation de contrat de réussite. La volonté d'atteindre ses aspirations pousse celle-ci à entreprendre une nouvelle session d'études, cette fois-ci sous contrat de réussite. Malgré des mesures d'aide peu offertes ou peu utilisées, malgré une certaine démotivation, l'amorce d'un processus réflexif et une modification des stratégies d'apprentissage sont envisagées, voire expérimentées.

Au terme du processus, que le contrat soit réussi, qu'il soit échoué ou suspendu (ou non applicable), la recherche du plein potentiel de la personne demeure. Se traduisant par l'aspiration à obtenir un diplôme collégial et peut-être même à poursuivre des études universitaires, elle suppose l'éducabilité de tous ces ESC.

Figure 44. L'expérience d'être sous contrat de réussite : une quête vers son plein potentiel



4.4.2 Les ESC à risque d'échec au contrat : dépister pour une intervention ciblée

La majorité des ESC que nous avons rencontrés lors de la deuxième entrevue ont réussi leur contrat de réussite, et ce, malgré le peu de mesures d'aide qui leur étaient spécifiquement destinées ou simplement proposées. Nous nous sommes à postériori interrogées quant à ceux qui, au contraire, ne sont pas parvenus à respecter la condition principale de ce contrat et qui, par conséquent, se sont vus dans l'obligation d'interrompre leurs études contre leur volonté. Mieux connaître ces ESC en particulier nous semble intéressant dans la mesure où cette connaissance pourrait permettre de mieux les dépister et, éventuellement, de mieux les aider à réussir leur contrat. Nous nous sommes donc attardées un peu plus longuement aux ESC participants ayant échoué à leur contrat de réussite.

Caractéristiques des ESC ayant échoué à leur contrat de réussite

Au-delà des dernières constatations de la section présentant les résultats au contrat (section 4.3.2.3, p. 135), nous nous sommes demandé s'il y avait d'autres caractéristiques, chez les participants et participantes du volet 3, qui permettent de distinguer ceux ayant échoué à leur contrat. En considérant les différentes variables présentées précédemment dans le portrait général de ces participantes et participants (section 4.2.2, p. 116), nous pouvons déjà faire quelques constats.

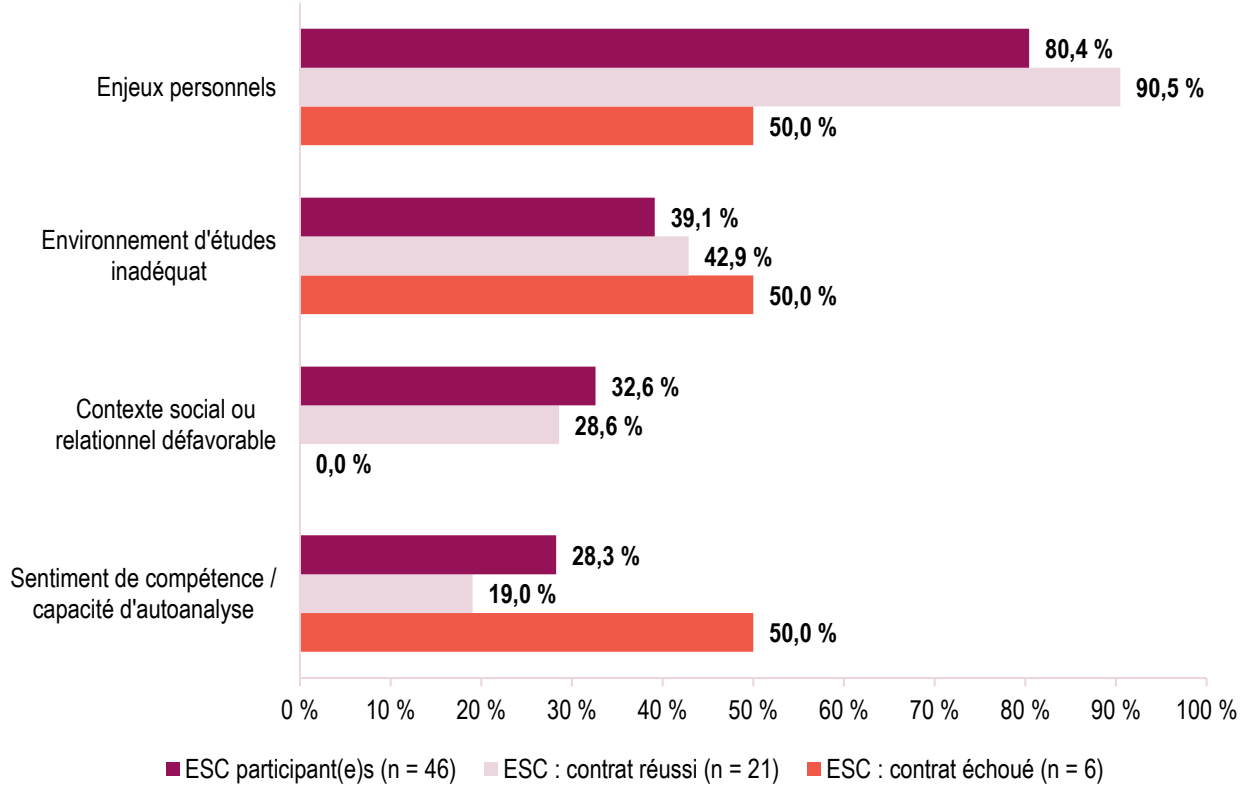
Chez les étudiants masculins ou chez ceux de 20 ans et plus, il y a trois réussites du contrat pour un échec. Ce constat est également observable aussi bien pour ceux ayant une MGS faible qu'une MGS élevée. Cependant, sur les sept ESC qui avaient obtenu leur diplôme au secteur des adultes, seulement quatre ont réussi leur contrat tandis que les trois autres l'ont échoué. Il a d'ailleurs été observé, au chapitre 3, que les étudiantes et étudiants ayant terminé leur parcours d'études secondaires au secteur des adultes réussissent moins souvent leur contrat de réussite au collégial lorsqu'ils s'y engagent. Aussi, parmi les participants et participantes aux entrevues, il y a deux réussites seulement pour quatre échecs chez ceux indiquant être des étudiants de première génération (c'est-à-dire dont aucun parent n'a effectué d'études postsecondaires). Enfin, les personnes inscrites au secteur technique et celles dont les échecs surviennent dès la première session sont pratiquement aussi nombreuses à réussir ou à échouer au contrat dans l'échantillon de 27 ESC analysé. Rappelons ici que, dans le chapitre 3, on observait que les étudiantes et étudiants initialement inscrits au secteur technique réussissaient moins le contrat.

Facteurs associés aux échecs et capacité d'autoréflexion des ESC ayant échoué à leur contrat de réussite

Nous avons souhaité voir si les ESC ayant échoué à leur contrat de réussite en particulier se distinguaient sur le plan des facteurs associés aux échecs évoqués lors de la première entrevue des autres ESC. À cet effet, nous avons isolé les entrevues de ces participants et participantes et refait une synthèse des diverses catégories de facteurs qu'ils ont évoquées. Dans l'ensemble, l'ordre d'occurrence des catégories de facteurs associés aux échecs est très similaire à celui observé chez l'ensemble des ESC que nous avons rencontrés. Les quatre principales catégories demeurent les mêmes (les enjeux démobilisateurs, les défis des études collégiales, les enjeux personnels et la difficile gestion du temps). Toutefois, les enjeux personnels sont proportionnellement moins souvent évoqués que chez leurs collègues (3/6 contre 19/21 chez ceux avec un contrat réussi et 37/46 chez l'ensemble des participantes et participants à la première entrevue). Parmi toutes les autres catégories de facteurs d'échecs, nous remarquons trois différences : les difficultés liées à un environnement d'études qu'ils jugent inadéquat sont plus souvent évoquées, aucun facteur d'échec lié au contexte social ou relationnel n'est mentionné et, enfin, les défis associés au sentiment de compétence ou à la

capacité d'autoanalyse sont, quant à eux, proportionnellement plus souvent évoqués. Notons que, selon leurs dires, ces derniers défis se traduisent soit par un manque de confiance en soi, soit par une surestimation des capacités.

Figure 45. Catégories de facteurs évoqués selon le résultat au contrat



D'ailleurs, si l'on observe la première entrevue de ces ESC ayant échoué à leur contrat de réussite, globalement, la grande majorité semble avoir amorcé un processus réflexif selon les propos tenus, tout comme cela a été le cas lors de la deuxième entrevue, comme mentionné précédemment.

Finalement, nous avons également essayé de voir si ces ESC en particulier se distinguaient selon d'autres variables, notamment quelques-unes qui ont été soulignées précédemment dans le volet 1. Aucun d'entre eux n'a évoqué avoir eu un contrat de réussite antérieurement (contrairement à 9/46 parmi les autres ESC). Aucun n'a fait mention d'inquiétudes financières ou de défis avec les méthodes de travail intellectuel (MTI). Le tiers (2/6) nous a indiqué avoir manqué d'assiduité à ses cours et la même proportion a exprimé des préoccupations quant à son orientation ou à ses aspirations scolaires ou professionnelles. Cependant, deux aspects caractérisent ces ESC ayant échoué à leur contrat : la majorité d'entre eux (4/6) ont indiqué des problèmes motivationnels quant à leurs cours, leur programme ou leurs études et la moitié (3/6) ont connu leurs échecs lors de leur première session d'études, comme cela a d'ailleurs déjà été analysé au chapitre 3.

4.5 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats observés et analysés tout au long de ce chapitre laissent émerger certains constats quant aux caractéristiques des étudiantes et étudiants rencontrés en entrevue, aux obstacles à leur réussite et aux besoins qu'ils expriment, mais aussi quant à l'expérience elle-même d'être en situation contractuelle au collégial.

Les constats quant à l'échantillon analysé

Dans le volet 3 de notre étude, nous avons observé que les caractéristiques des participants et participantes aux entrevues sont, sur plusieurs plans, similaires à celles observées pour brosser le portrait sociodémographique des ESC dans le volet 1, notamment relativement au genre, au pays de naissance et à la langue maternelle. Le secteur d'études dans lequel ils sont inscrits au début de leur parcours collégial est également comparable. Toutefois, les données du présent chapitre nous permettent de remarquer qu'un certain nombre de ces ESC ayant participé aux entrevues effectuent un ou plusieurs changements de programme d'études durant leur parcours. Ce constat peut supposer une certaine incertitude du point de vue de l'orientation ou du choix vocationnel. Sur certains autres plans, les ESC ayant accepté de participer aux entrevues diffèrent de ceux observés dans le volet 1. Par exemple, les étudiants et étudiantes de première génération ont été sous-représentés parmi les participants et participantes aux entrevues, alors que ceux plus âgés à leur entrée au collégial, ayant notamment obtenu leur diplôme d'études secondaires au secteur des adultes (et ayant une MGS inférieure à 70 %), ont été surreprésentés.

Les obstacles à la réussite des ESC et leurs besoins

Comme décrit aux volets 1 et 2, nous avons pu observer que, pour la plupart des ESC, ce sont des échecs multiples qui les conduisent à la signature d'un contrat de réussite, mais non l'échec répété d'un même cours ou stage. De plus, tout comme dans le volet 1, pour un grand nombre de ces ESC, les échecs surviennent dès la première session d'études. Ce constat nous conduit à soutenir l'hypothèse, déjà convenue de manière générale en éducation et appuyée par les analyses du volet 1, de l'importance d'intervenir dès la première année d'études, mais en la nuançant de la nécessité d'adopter une approche transversale de la réussite (plutôt que spécifique à un cours). En effet, bien qu'il soit assez largement établi que les échecs soient multifactoriels, le volet 3 de notre recherche nous a permis de recueillir ce que les ESC perçoivent eux-mêmes comme des facteurs contributifs à leurs échecs multiples (ou répétés) en particulier. Il y a donc ici l'idée d'une certaine occurrence de facteurs, exerçant une influence répétitive quant à l'échec dans plusieurs cours différents ou lors de plusieurs sessions. Nous pouvons ici rappeler certains facteurs évoqués dans le volet 1 (chapitre 3), qui peuvent être considérés comme transversaux, telles que les compétences en français écrit ou les compétences en logique mathématique. Nos observations ont également permis de catégoriser ces facteurs récurrents d'échec selon différentes dimensions, dont quatre catégories qui s'avèrent plus fréquentes chez les ESC rencontrés. Ces catégories de facteurs associés aux échecs peuvent assurément offrir un contexte d'échange afin d'aider ces ESC à mieux identifier les défis prioritaires qu'ils doivent relever pour favoriser leur réussite et, par extension, ce dont ils ont besoin pour y parvenir.

Nos résultats permettent d'explorer, de manière nouvelle, certaines dimensions quant aux besoins des ESC pour mieux réussir. Selon nos observations, ceux-ci semblent moins disposés à identifier leurs forces, c'est-à-dire ce qui leur permet de réussir dans leurs études, possiblement parce qu'ils ne se connaissent pas encore suffisamment. En fait, la plupart attribuent les réussites vécues à des personnes ou à des éléments autres qu'eux-mêmes. Ils se départissent

ainsi de leur propre pouvoir sur leur réussite. De la même manière, la plupart ont une perception partagée, voire peu engagée, envers les mesures et services d'aide pouvant contribuer à leur réussite. Souvent, ils considèrent qu'on ne leur offre pas, de manière explicite, de mesures et services d'aide spécifiques, comme cela a été observé d'ailleurs dans le volet 2 de la recherche où les mesures offertes par les cégeps sont généralement universelles. Ils estiment ne pas avoir besoin de ces dernières, ou alors, si c'est le cas, de manière accessoire. À priori, ils peuvent sembler, encore une fois, renoncer en partie à exercer un certain pouvoir d'action sur leur réussite en refusant ces mesures. Toutefois, la majorité entreprend des initiatives personnelles pour favoriser sa réussite, dont les plus évoquées sont l'amorce d'un processus réflexif, l'adaptation des stratégies d'apprentissage et la modification du projet d'études. Selon ces constats, il est possible que les ESC aient besoin d'accompagnement pour mieux identifier leurs forces et ce qui pourrait contribuer à leur réussite. Nos observations soulignent d'ailleurs le besoin de ces ESC d'obtenir un suivi régulier et personnalisé de leur cheminement afin qu'ils soient guidés dans leur réflexion et leurs actions vers une plus grande réussite.

L'expérience contractuelle des ESC

Enfin, l'analyse et l'interprétation de l'ensemble de nos données permettent de mieux comprendre ce que représente globalement l'expérience d'être sous contrat de réussite, son processus et les dimensions autour desquelles cette expérience s'articule du point de vue des ESC. Ultimement, l'observation de cette expérience à travers la lunette du résultat au contrat de réussite peut apporter un éclairage additionnel. Par exemple, compte tenu de nos observations sur les ESC ayant échoué à leur contrat de réussite et sur les caractéristiques qui les distinguent des autres ESC, il serait intéressant d'explorer la possibilité de « dépister » ces derniers dès la signature du contrat afin de leur offrir un accompagnement plus étroit et ainsi augmenter leur capacité de réussite, de persévérance et d'obtention d'un diplôme. Cependant, considérant le nombre limité de ces derniers cas à notre recherche, il peut être important d'approfondir d'abord les connaissances sur ces ESC en particulier.

CHAPITRE 5

ÉLABORATION ET EXPÉRIMENTATION D'UN NOUVEAU MODÈLE D'INTERVENTION

(VOLET 4 DE LA RECHERCHE)

L'objectif 3 de la recherche vise à développer un modèle d'intervention auprès des ESC, en mettant à profit les données issues des trois volets précédents de la recherche. De fait, l'atteinte des objectifs 1 et 2 ayant permis de documenter qui sont les ESC et de définir les mesures d'aide existantes, ces connaissances ont été réutilisées dans la cocréation d'un modèle d'intervention qui a été expérimenté et évalué dans quelques cégeps participants.

Nous passerons d'abord en revue les principes qui ont animé les membres du comité de cocréation, pour ensuite s'intéresser à l'élaboration du modèle et à ses composantes. La majeure partie de ce chapitre sera toutefois consacrée à l'expérimentation du modèle, couvrant ainsi la préparation de la mise en œuvre du modèle, son déploiement et l'évaluation de ses retombées.

5.1 PRINCIPES SOUS-JACENTS

L'un des postulats principaux qui ont guidé la démarche d'élaboration d'un nouveau modèle est celui de l'éducabilité de tous, y compris des ESC. De fait, « l'affirmation de l'éducabilité de l'autre […] interdit d'obturer définitivement son avenir en le condamnant à n'en faire qu'une duplication de son passé; elle laisse ouverte la possibilité d'un changement, d'une réussite » (Meirieu, 2023, 1er paragr.). Il a donc été posé comme principe que les ESC présentent le potentiel de réussir leurs études collégiales et que les échecs qu'ils ont rencontrés ne constituent pas des signes de leur inaptitude, mais des défis à surmonter.

Or, s'il est vrai que l'ESC doit s'engager dans son cheminement et se mobiliser pour sa réussite, il est aussi vrai que cette responsabilité est partagée avec l'établissement qui doit créer les conditions favorables car « la qualité de l'environnement pourrait […] avoir des effets sur l'engagement de l'étudiant, sur l'intensité de son investissement, à la fois dans son milieu et dans ses études » (CSE, 2008, p. 4). Ainsi, le développement d'un outil d'autoévaluation par l'équipe de recherche, dont il sera question plus avant, repose à la fois sur cette nécessaire responsabilisation de l'ESC (certains dans le comité d'élaboration ont parlé d'« *empowerment* » ou de prise de contrôle), mais aussi sur l'obligation de l'établissement de fournir les outils et l'encadrement grâce auxquels l'étudiant ou l'étudiante pourra cheminer vers sa réussite.

Ceci entraîne un autre principe important : la nécessité d'une approche adaptée aux besoins. Depuis quelques années d'ailleurs, plusieurs recherches plaident pour une adaptation des mesures d'aide à des populations aux besoins diversifiés (Chouinard et Piché, 2017; M. Gaudreault et coll., 2019), dont les ESC font certes partie. Dans cette logique, l'intervention auprès de l'ESC doit s'arrimer aux besoins exprimés par lui, comme ils se profilent à travers les volets 1 et 3, et comme cela a été souligné dans le volet 2. De fait, rien ne garantit que les mesures universelles déjà en place dans plusieurs cégeps leur conviennent, puisqu'elles sont souvent conçues pour des interventions préventives en première session. Or, par définition, les ESC ne sont pas en première session et ont subi des échecs qui ont pu miner leur motivation et leur sentiment de compétence. Ils nécessitent plutôt un « encadrement vigilant, [d'autant plus que] le passage de la première session à la deuxième […] ne marque pas la fin des difficultés dans le cheminement scolaire […] des étudiants à risque » (Carrefour de la réussite au collégial, 2002, p. 2-3). C'est ce que confirment, on l'a vu, les données du volet 1 : encore en deuxième session, 12,7 % des étudiants et étudiantes échouent à la moitié ou plus de

leurs cours, puis 9,3 % en troisième session, alors qu'il y en avait 15,4 % à la première session dans les cohortes d'automne de 2010 à 2018[46].

Enfin, cette réussite qu'on souhaite ici promouvoir ne se limite pas à une réussite scolaire. Elle doit être à l'image de la définition formulée par le Conseil supérieur de l'éducation en 2000 et reprise en 2021 par le MES, c'est-à-dire « l'acquisition et l'intégration par l'étudiant ou l'étudiante de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel » (CSE, 2000, p. 32; MES, 2021, p. 12). Il est donc question ici de réussite éducative, qui vise un développement global de la personne.

5.2 ÉLABORATION DU MODÈLE EN COCRÉATION

Ces divers principes ont imprégné la démarche d'élaboration du modèle d'intervention auprès des ESC. Elle s'est inspirée des principes d'une recherche-action qui vise à transformer « une situation pédagogique jugée perfectible » (Guay et Prud'homme, 2018, p. 246). Or, justement, Tinto (2012) pose un regard incisif sur la façon dont les établissements d'enseignement supérieur procèdent pour élaborer leurs mesures d'aide : « *Despite years of efforts, institutions have yet to develop a coherent framework to guide their thinking about which actions matter most and how they should be organized and successfully implemented. Too often, institutions invest in a laundry list of actions, one disconnected from the other*.[47] » (p. 5).

Il importe toutefois de réinvestir ce qui fonctionne, selon des analyses effectuées dans le cadre du volet 2 et les ESC rencontrés dans les entrevues du volet 3, en développant un « modèle systémique [qui a] l'avantage premier de faire ressortir la dynamique qui relie entre eux les éléments » d'un dispositif d'aide (Proulx, 1989, p. 37).

La démarche de recherche-action a pour caractéristique principale de s'ancrer dans l'expérience, sur le terrain, tout en mettant à profit les connaissances scientifiques (Guay et Prud'homme, 2018, p. 239-240). Elle implique donc la collaboration de praticiens et praticiennes et de chercheurs et chercheuses au sein d'un même comité. C'est dans cet esprit qu'a été formé le comité de cocréation du modèle d'intervention.

Les membres du comité ont été recrutés à la fin de la session d'hiver 2021. Il importait que les participants et participantes proviennent d'horizons différents afin d'apporter des perspectives multiples sur la problématique des contrats de réussite, à partir de leurs savoirs d'expérience diversifiés. Outre les six chercheurs et chercheuses, les personnes suivantes[48] ont accepté de faire partie du comité :

- Frédérick Beaudet, étudiant et coordonnateur aux affaires collégiales de la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ);

[46] Donnée tirée d'une compilation spéciale du SRAM (voir aussi le chapitre 3).

[47] [Traduction libre] Malgré de longues années d'efforts, les établissements peinent encore à développer un cadre cohérent pour guider leur réflexion quant aux mesures qui importent le plus et à la manière dont elles devraient être organisées et mises en œuvre. Trop souvent, les établissements investissent dans une longue liste d'actions, déconnectées les unes des autres.

[48] Les fonctions et établissements indiqués étaient valides au moment de la formation du comité.

- Sophie Hasty, enseignante et responsable du Bureau d'apprentissage et des ressources (BAR) du Cégep de Sorel-Tracy;
- Pascal Lévesque, professionnel en intervention au Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CRÉPAS);
- Josée Paradis, enseignante en psychologie au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu;
- Sophie Poirier, API et conseillère d'orientation au Collège Jean-de-Brébeuf;
- Mathias Sicotte, analyste au Cégep de Saint-Laurent;
- Patricia Tremblay, directrice des études au Cégep de Saint-Jérôme.

Le comité s'est rencontré à trois reprises au courant de l'automne 2021, puis une nouvelle fois à l'hiver 2022. En prévision de chaque rencontre, les membres recevaient un « cahier de réflexion »[49] qui soulevait divers enjeux entourant l'élaboration du modèle. Les informations fournies dans ces cahiers provenaient à la fois de la littérature scientifique et des données issues des trois autres volets de la recherche.

Pour la première rencontre, on s'interrogeait ainsi sur les objectifs à assigner au modèle d'intervention, sur la population cible[50] et sur les besoins exprimés par les ESC auxquels il semblait essentiel de répondre.

Au fil de ces premières discussions, on s'est entendu sur le fait que, dans le modèle, les interventions doivent être planifiées en fonction des besoins de chaque ESC. Par ailleurs, il semblait essentiel que le modèle soit souple, afin de s'adapter aux réalités diverses des cégeps, quant aux caractéristiques de leur population étudiante, à leur taille, aux ressources disponibles (humaines, financières et matérielles) et aux valeurs institutionnelles. Il devait aussi permettre, au besoin, de s'arrimer aux pratiques et services existants.

Le second cahier de réflexion, en plus de procéder à une synthèse des discussions de la première réunion et des décisions qui y avaient été prises, lançait des interrogations sur les types de mesures à privilégier. Les délibérations de la deuxième réunion ont mené le comité à choisir le suivi comme mode d'intervention. C'est également à ce moment qu'a été décidée la réalisation d'un questionnaire d'autoévaluation qui constituerait la base de l'intervention.

Le troisième cahier de réflexion s'attardait aux modalités du suivi, en soulevant des interrogations sur ces divers aspects : un suivi groupal ou individuel, la fréquence et le ou les moments des rencontres, un suivi sur une base volontaire ou obligatoire, les ressources nécessaires, la teneur des rencontres et la coordination des mesures. Ces divers éléments furent discutés dans le cadre de la troisième rencontre du comité, ce qui a mené, à terme, à l'élaboration d'un scénario idéal concernant le déploiement de l'intervention au cours de la session.

Le quatrième et dernier cahier de réflexion incitait les membres du comité à se pencher plus spécifiquement sur les objectifs et le contenu du questionnaire d'autoévaluation : la détermination et l'ordre des dimensions, les indicateurs à prioriser, le type de formulation des énoncés, les modalités de remplissage et le mode de rétroaction.

[49] Les quatre cahiers de réflexion sont disponibles dans l'annexe D.

[50] La population étudiante spécifiquement ciblée par ce modèle d'intervention est les étudiants et les étudiantes qui ont vécu des échecs qui les ont menés à l'obligation de signer un contrat de réussite. D'entrée de jeu, le modèle ne s'adresse pas aux personnes nouvellement admises et ne s'appuie pas sur une approche de dépistage précoce et de prévention universelle. Cela dit, rien n'exclut que les résultats de cette recherche puissent éventuellement jeter un éclairage sur les mesures à déployer pour les populations étudiantes en difficulté dès leur première session.

5.3 LE MODÈLE D'INTERVENTION

Les décisions prises dans le cadre des réunions du comité de cocréation, en lien étroit avec les constats tirés des trois autres volets de la recherche, ont donné forme au modèle d'intervention auprès des ESC, tout d'abord, en identifiant la population cible pour les expérimentations à venir, puis, en déterminant les quatre mesures phares qui constituent le socle du modèle.

5.3.1 La population cible pour les expérimentations

Les volets 1 (portrait sociodémographique) et 2 (entrevues avec des responsables des contrats) ont permis d'établir que la majorité des contrats de réussite est liée aux échecs multiples, soit de 50 % ou plus des cours ou des unités à une session donnée. Il semblait donc important que ces ESC forment la population prioritaire à cibler. De plus, les données du volet 1 indiquaient que les ESC qui connaissaient leurs échecs multiples en première session obtenaient leur diplôme dans des proportions moindres. Ainsi, pour les cohortes de 2014 et de 2015, seuls 15 % de ces ESC ont poursuivi leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme (durée prévue + 2 ans), alors que, parmi ceux qui ont signé un contrat plus tard dans leur parcours, 26 % ont obtenu leur diplôme d'études collégiales. Ces données mettaient donc en exergue l'importance d'agir tôt.

En fin de compte, pour l'expérimentation, ce sont les étudiants et étudiantes en échecs multiples qui ont dû signer un contrat après leur première session (qui étaient donc en première occurrence) qui ont été spécifiquement visés.

5.3.2 Les mesures phares du modèle

Le modèle s'appuie sur quatre mesures phares : un questionnaire d'autoévaluation, la prolongation de la période de signature du contrat, une rencontre précoce avec un intervenant ou une intervenante et un suivi sur toute la session. Ces quatre composantes seront ici détaillées.

5.3.2.1 Diagnostic des besoins des ESC au moyen d'un questionnaire d'autoévaluation

Le questionnaire d'autoévaluation a pour objectif primordial de permettre à l'ESC d'identifier les défis qu'il a rencontrés, mais aussi les forces sur lesquelles il peut miser, mais qu'il semble avoir des difficultés à identifier par lui-même (comme il a été souligné dans le volet 3, au chapitre 4). En suscitant une telle introspection, le questionnaire constitue une base pour la discussion avec l'intervenant ou l'intervenante lors de la première rencontre.

En effet, lors des entrevues du volet 2, plusieurs API déploraient le fait qu'il n'est pas toujours facile de cibler les besoins des ESC, puisque les causes des échecs peuvent être multifactorielles. Le questionnaire peut donc permettre de prioriser les éléments sur lesquels les ESC souhaitent investir et de dégager des pistes de solution, favorisant ainsi l'élaboration d'un plan d'action. L'intervenant ou l'intervenante peut alors mieux diriger l'ESC vers les ressources appropriées. Par ailleurs, les réponses fournies par les ESC peuvent permettre aux cégeps de planifier et de déployer les services nécessaires.

5.3.2.2 Prolongation de la période de signature du contrat jusqu'à la troisième semaine de la session

Rien dans le règlement de 2001 qui institue les contrats de réussite ne prescrit l'obligation de signer le contrat avant le début de la session ou n'impose une date limite. Or, les entrevues du volet 2 auprès des responsables (chapitre 2) démontrent que tous les cégeps font signer les contrats avant le début des cours et le font majoritairement en ligne (pour 24 des 28 cégeps de l'échantillon), en utilisant la rétention de l'horaire comme incitatif (pour 23 cégeps).

Ces pratiques soulèvent plusieurs enjeux, d'abord pour les intervenantes et intervenants. De fait, les jours qui précèdent la rentrée sont toujours un moment fort occupé de la session : les API sont alors surchargés par diverses tâches administratives et n'ont généralement pas le temps de rencontrer les ESC de façon individuelle. Or, on sait pourtant que ces professionnels et professionnelles ont un rôle essentiel pour le cheminement scolaire des ESC, comme on l'a constaté au chapitre 2.

Du côté des ESC, les entrevues du volet 3 (chapitre 4) démontrent qu'ils peuvent réagir négativement au mode de transmission électronique du contrat et souhaitent une plus grande bienveillance dans ce processus qui génère une tension chez eux, comme l'indiquent 30 des 46 ESC interrogés. De plus, pressés d'obtenir leur horaire, ils remplissent souvent le contrat sans opérer une réelle prise de conscience ou sans comprendre clairement les responsabilités qui leur incombent. D'ailleurs, pour neuf des ESC vus en entrevue, les conditions de leur contrat leur étaient nébuleuses. Toutes ces circonstances ne créent donc pas le contexte le plus propice à amorcer un processus d'autoréflexion qui est pourtant jugé important par plusieurs ESC.

Le modèle préconise donc d'étendre l'opération de signature des contrats jusqu'à la date limite d'abandon de cours. Nous postulons qu'en plus de libérer du temps pour les API, cette nouvelle pratique pourrait possiblement agir sur la motivation et stimuler la persévérance scolaire, puisque l'ESC qui a amorcé sa session a des chances d'être déjà investi dans ses cours.

5.3.2.3 Rencontre tôt dans la session entre l'ESC et un intervenant ou une intervenante

La rencontre initiale avec l'ESC peut donc se tenir sur une plus longue période, à partir du moment où la liste des ESC est établie jusqu'à la troisième semaine de cours. Ceci répond à l'un des enjeux soulevés dans les entrevues du volet 2, comme quoi cette rencontre, pour être vraiment utile, ne doit pas se cantonner à un simple rappel du règlement. Or, souvent, les contraintes de temps et le nombre élevé d'ESC à rencontrer la rendent essentiellement de nature administrative.

Cette rencontre précoce atteint plusieurs objectifs. En premier lieu, elle humanise le processus de signature du contrat. Elle offre aussi l'occasion de bien informer l'ESC de la nature de son contrat ou, mieux encore, de valoriser le contrat comme outil pour surmonter les difficultés rencontrées. De plus, à partir du bilan du questionnaire d'autoévaluation, l'intervenant ou l'intervenante peut aider l'ESC à prioriser ses besoins et à déterminer un plan d'action. L'orientation de l'ESC vers les services appropriés pourra donc s'opérer de façon cohérente.

En outre, la rencontre précoce avec l'API pourrait stimuler l'engagement de l'ESC dans la résolution de ses difficultés. Les données du volet 1 ont mis en évidence que la motivation et l'engagement constituent deux facteurs explicatifs majeurs des échecs des ESC. On sait que les contrats sont plus fréquents chez les étudiantes et étudiants qui se disent moins motivés (25 %) ou qui affirment avoir besoin d'aide pour se motiver (30 %). Les contrats sont également plus

prévalents chez ceux qui sont moins assidus et qui n'étudient presque jamais (29 %). Ce constat est également présent dans les entrevues du volet 3 où 41 des 46 participants et participantes ont évoqué des problèmes motivationnels pour expliquer leurs échecs de la session précédente. Alors qu'à l'inverse, 14 répondants et répondantes, parmi les 25 qui se sont exprimés quant aux facteurs de réussite de certains de leurs cours, l'ont associée à la motivation et l'intérêt envers les cours, le programme ou les études en général.

Enfin, cette rencontre permet aussi de s'assurer que l'ESC a bel et bien signé son contrat ou son plan d'action. Au besoin, l'API pourra aussi en profiter pour alléger son horaire, tout en évaluant les impacts de ces suppressions de cours sur le cheminement de l'ESC.

Cette première rencontre doit toutefois être complétée par un suivi sur toute la session.

5.3.2.4 Suivi pendant toute la session

Dans les entrevues du volet 2, les intervenantes et intervenants ont signalé que les cégeps ont peu de mesures de contrôle pour évaluer la progression des ESC en cours de session. Dans les entrevues du troisième volet, 27 des 46 ESC participant aux premières entrevues ont, pour leur part, déploré le fait qu'aucune mesure de soutien ne leur avait été offerte. Lorsque, dans le cadre des deuxièmes entrevues avec 31 ESC, on les a interrogés quant aux mesures auxquelles ils auraient souhaité avoir accès, 16 d'entre eux ont indiqué le suivi par l'API ou par un autre professionnel ou une autre professionnelle.

Ces suivis ultérieurs doivent être faits, assurément, selon les besoins manifestés par l'ESC. Le comité de cocréation du modèle propose néanmoins un suivi de mi-session, afin de mesurer les progrès de l'ESC, de l'encourager à poursuivre sa démarche ou d'apporter des correctifs, au besoin.

Le modèle insiste aussi sur la nécessité d'un bilan de fin de session. Ainsi, pour l'ESC qui a respecté son contrat, des félicitations seront de mise. On pourra aussi lui proposer une rencontre pour analyser les stratégies qui ont assuré sa réussite et, idéalement, les reproduire dans le reste de son parcours scolaire. Rappelons qu'une proportion non négligeable d'étudiantes et d'étudiants se verra dans l'obligation de signer plus d'un contrat durant son parcours, comme documenté au volet 1 de la recherche. Pour l'ESC qui n'aurait pas respecté son contrat, une analyse des difficultés rencontrées et des suites à venir pourrait lui être offerte.

5.4 ÉLABORATION DU QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION

À partir de décembre 2021, l'équipe de recherche a procédé au développement du questionnaire d'autoévaluation, auquel les objectifs suivants avaient été attribués :

- Permettre à l'ESC de poser un regard critique sur sa situation et de développer une autoréflexion sur les facteurs qui ont pu le mener à l'échec.
- Promouvoir un discours positif, en identifiant les défis rencontrés, mais aussi les forces que l'ESC peut mobiliser pour surmonter ces défis.

- Favoriser la discussion avec un intervenant ou une intervenante pour permettre l'identification de mesures ou de ressources appropriées à la situation de l'ESC.
- Donner accès, à chaque ESC, à des informations pertinentes relatives aux défis qu'il rencontre (textes, capsules vidéo ou inscription aux services ou aux activités du collège).
- Permettre au collège de mieux planifier ses services et d'offrir, aux étudiantes et étudiants qui ont des besoins similaires, des activités ou des ateliers ciblés.
- Habiliter le réseau, ainsi que le Ministère, à mieux identifier les priorités liées à la réussite des étudiants et étudiantes.

Dans un premier temps, seize questionnaires existants (qu'il s'agisse de questionnaires maison ou de questionnaires validés[51]) ont été recensés et analysés pour vérifier si l'un d'eux rejoignait l'ensemble des objectifs poursuivis et pouvait être réutilisé dans le cadre du modèle d'intervention. Il est ressorti de cette analyse qu'aucun ne couvre l'ensemble des facteurs pouvant avoir une incidence sur la réussite. Plusieurs ne ciblent pas spécifiquement les ESC ou ne sont pas remplis consécutivement à des échecs. Parmi ceux qui sont effectivement destinés aux ESC, aucun ne permet d'identifier leurs forces, mais ils s'attachent particulièrement aux difficultés rencontrées. Autre constat : les questionnaires existants ne sont pas tous offerts en format numérique qui pourrait les rendre accessibles à un grand nombre de cégeps. Enfin, la majorité des questionnaires existants n'offre pas, non plus, de ressources complémentaires[52].

Les chercheuses et chercheurs se sont aussi attardés à d'autres acteurs tels Optania ou JACOBB, qui recourent à l'intelligence artificielle pour développer des robots conversationnels ou des outils d'aide à la décision (comme ALI et ISA), mais aucun ne cible les ESC. De même, DALIA est un outil prédictif de la réussite, destiné aux intervenants ou intervenantes des cégeps; il n'utilise pas de collecte de nouvelles données, qui seraient fournies par les ESC eux-mêmes, et ne génère pas de bilan consultable par ces derniers.

Au terme de cette analyse, il s'imposait donc de créer un nouveau questionnaire. Les dimensions du questionnaire ont été déterminées avec les membres du comité de cocréation du modèle d'intervention et ont été regroupées en douze thèmes. Il a été décidé que les indicateurs de chacun de ces thèmes seraient couverts par deux ou trois énoncés chacun afin de prendre en compte l'ensemble des situations possibles. Le questionnaire comporte ainsi 64 questions[53]. Les énoncés sont majoritairement formulés à la deuxième personne du singulier, afin d'interpeller l'ESC.

Pour répondre au questionnaire, l'ESC devait se remettre dans le contexte de la session où il avait connu les échecs l'ayant mené à la signature du contrat. Il lui fallait alors évaluer, sur une échelle de 1 à 10, si chaque item présenté dans les énoncés constituait un défi sur lequel il devait travailler (un score de 1 étant un très grand défi) ou une force lui permettant de réussir ses études collégiales (un score de 10 constituant une très grande force). Le questionnaire

[51] Voici la liste des questionnaires avec, s'il y a lieu, indication de l'établissement scolaire ou de l'organisation : *Aide-moi à t'aider* (Cégep de Rimouski); *Bilan de mon expérience scolaire* et *Questionnaire intégré au contrat de réussite* (Cégep de Saint-Jérôme); *Consultation sur ta transition au collégial* et *Consultation sur les facteurs nuisant à ma réussite* (Cégep de Drummondville); *Contrat de réussite* (Cégep de Lanaudière à Joliette); *Encadrement des étudiants sous contrat de réussite en Sciences Humaines* (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu); *Étudiants Plus* et *Résultat Plus* (CCDMD); *Formulaire de demande de réadmission conditionnelle* (Cégep de Chicoutimi); *Inventaire des acquis précollégiaux* (Cégep de Sainte-Foy); *Ma persévérance* (Chantier formation, Services Québec); *Questionnaire d'autoévaluation du BAR* (Cégep de Sorel-Tracy); *Questionnaire d'autoévaluation* et *Questionnaire contrat de réussite* (Cégep de Valleyfield); *Questionnaire destiné aux étudiantes et étudiants du collégial* (Conseil supérieur de l'éducation).

[52] Il est vrai que le Cégep de Chicoutimi propose, par le biais du site *Je gère ma réussite*, des informations pour soutenir l'étudiant ou l'étudiante dans la prise en charge de certaines dimensions de ses études, mais les outils offerts ne reposent pas sur une autoévaluation préalable de sa situation et ne ciblent pas les populations étudiantes en difficulté.

[53] Le questionnaire d'autoévaluation est disponible à l'annexe E.

était aussi assorti d'un outil de rétroaction, qui générait le bilan des réponses en identifiant les trois plus grandes forces et les trois défis majeurs du répondant ou de la répondante. La première version, élaborée sur Excel, a été terminée à la fin de la session d'hiver 2022.

5.5 MISE EN ŒUVRE ET EXPÉRIMENTATION DU MODÈLE : PRÉSENTATION ET ANALYSE

La mise en œuvre s'est réalisée, dans quatre cégeps expérimentateurs, sous la forme d'une recherche participative (Carbonneau et coll., 2017, p. 1-2), où le milieu a été partie prenante de toutes les étapes du processus : définition des objectifs, évaluation des besoins et des ressources, planification de la mise en œuvre, implantation du modèle et évaluation des retombées. De cette façon, même si les mesures phares du modèle avaient déjà été déterminées et constituaient des composantes obligatoires à implanter, chaque cégep expérimentateur a décidé lui-même des modalités d'opérationnalisation de ces quatre mesures clés.

Dans ce contexte, l'adaptation à la réalité et aux besoins de chacun des cégeps se faisait au fur et à mesure que progressait la mise en œuvre du modèle, dans un va-et-vient constant entre l'équipe d'accompagnement et les comités locaux. Ce processus a nécessité de longs mois de travail (à l'hiver et à l'automne 2022) et a fait l'objet d'une évaluation. De fait, un entretien de groupe[54] a été mené, en février 2023, auprès des comités de mise en œuvre par une chercheuse qui n'avait pas fait partie de l'équipe accompagnatrice. Les questions posées ont cherché à évaluer à la fois la pertinence et l'efficacité des outils mis à la disposition des comités des cégeps; la clarté des communications avec les chercheurs et chercheuses et leur disponibilité; les modalités des réunions (nombre, fréquence, durée, déroulement, etc.); les effets du processus d'accompagnement sur la mobilisation des acteurs et actrices et sur la concertation dans le milieu; l'appréciation générale du processus d'accompagnement et les suggestions pour l'optimiser.

Au terme de tout ce processus participatif, l'expérimentation du modèle a pu se dérouler à l'hiver 2023. Ses retombées ont également été évaluées, d'une part, pour les ESC participants, à partir de données statistiques, d'autre part, auprès des intervenants et intervenantes qui ont accompagné les ESC, par un entretien de groupe qui a été organisé au cours du mois d'avril 2023[55]. Cet entretien visait à les questionner sur : les réactions des ESC au contrat et à l'offre de participer à l'expérimentation; l'efficacité du questionnaire, comme outil autoréflexif et comme outil d'intervention; leur satisfaction du déroulement de la rencontre initiale et de l'opération de signature des contrats ou des plans d'action; leur perception du niveau de motivation et d'engagement des ESC participants; leur perception de l'efficacité du suivi (par eux ou par d'autres professionnels ou professionnelles); les changements apportés par le modèle et ses conditions optimales d'implantation.

À la fin de l'expérimentation, en mai et juin 2023, des rencontres de suivi ont également été organisées avec les comités de mise en œuvre des quatre cégeps expérimentateurs. Ces rencontres visaient essentiellement à vérifier ce qui avait réellement été fait (comparativement à ce qui avait été prévu dans le comité de mise en œuvre), en précisant les

[54] Le guide d'entretien de cette rencontre avec chaque comité de mise en œuvre est inséré à l'annexe A.

[55] Le guide d'entretien de ces rencontres avec les intervenants et les intervenantes qui ont suivi les ESC qui participaient à l'expérimentation est également disponible à l'annexe A.

circonstances qui avaient exigé d'apporter des ajustements aux modalités déterminées. Mais, au cours des discussions, les membres de comités ont aussi livré leurs impressions quant aux retombées du modèle.

La prochaine section présentera donc la mise en œuvre du modèle, tout en indiquant, au fur et à mesure, l'évaluation qui a été faite du processus par les actrices et acteurs qui y étaient impliqués.

5.5.1 Recrutement des cégeps expérimentateurs

Le recrutement s'est principalement effectué parmi les cégeps de certains membres du comité de cocréation du modèle, après vérification auprès de leurs directions respectives. Ainsi, les cégeps André-Laurendeau, de Saint-Laurent et de Saint-Jérôme ont avancé leur candidature pour l'expérimentation du modèle. Il est apparu toutefois nécessaire, aux yeux de l'équipe de recherche, de recruter un cégep supplémentaire, en région et de plus petite taille, dans le but de varier les conditions d'implantation. C'est ainsi que le Cégep de Saint-Félicien, connu pour avoir déjà amorcé une réflexion institutionnelle sur la réussite des ESC, a été sollicité et a accepté.

5.5.2 Comités de mise en œuvre et processus d'accompagnement

La première tâche qui a été confiée à ces quatre cégeps expérimentateurs a été de mettre sur pied un comité de mise en œuvre (comité MEO). Dans trois des cégeps, la gestion de ces comités a initialement été confiée à un membre de la direction adjointe des études[56]. Toutefois, la responsabilité de coordonner le travail des membres et d'agir à titre de personne-ressource auprès de l'équipe de recherche a rapidement glissé vers les personnes qui allaient être responsables de l'application concrète du modèle.

Les comités comportaient un nombre variable de membres, allant de trois à sept. L'expérience a révélé qu'un comité de trois personnes est problématique au vu de la quantité de tâches à réaliser pour préparer l'expérimentation. Dans les comités plus nombreux, les tâches étaient en réalité assumées par quatre ou cinq personnes; c'est là, à notre sens, la taille optimale du comité.

Mais outre le nombre de membres du comité, c'est sa composition qui en déterminait surtout l'efficacité. Tous les comités comptaient un ou deux intervenants ou intervenantes qui allaient être en contact direct avec les ESC : des API dans trois cas, un conseiller d'orientation dans un autre. L'expérience a démontré que la présence de ces professionnels ou professionnelles était effectivement essentielle. Les autres membres étaient surtout des conseillères pédagogiques à la réussite, des conseillères en stratégies d'apprentissage ou des adjointes administratives de l'organisation scolaire. Plus rarement, on y retrouvait une enseignante ou une travailleuse sociale.

Dans les entretiens de groupe qui ont été organisés pour évaluer le processus d'accompagnement, cette composition diversifiée du comité a été identifiée comme un facteur positif, la variété des acteurs et actrices permettant une plus large sensibilisation de la communauté, une complémentarité des points de vue et une concertation avec les autres services du cégep. Un cégep a particulièrement souligné que la présence d'acteurs et d'actrices provenant de services

[56] Dans le quatrième cégep, c'est un analyste des données de la réussite qui assurait la supervision du comité.

divers a permis une meilleure connaissance des rôles de chacun et de chacune et ouvert de meilleures voies de communication.

Le mandat prioritaire de ces comités était de déterminer les modalités locales d'implantation du modèle d'intervention. Pour y parvenir, les comités MEO étaient accompagnés par une chercheuse et par Pascal Lévesque, professionnel en intervention et déjà membre du comité de cocréation.

Une rencontre préparatoire s'est tenue en février 2022 avec chaque responsable des comités afin que les deux personnes accompagnatrices prennent tout d'abord connaissance des procédures en cours dans les cégeps sur la gestion des contrats. D'autres questions centrales ont aussi été abordées : les enjeux identifiés relativement à cette gestion, les valeurs institutionnelles concernant la problématique des contrats de réussite et l'ouverture manifestée par le milieu pour l'expérimentation du nouveau modèle.

Les réunions avec les comités MEO ont commencé en mars 2022. Au total, à l'hiver 2022, les comités ont tenu deux ou trois réunions. Une réunion supplémentaire s'est ajoutée en octobre ou novembre 2022.

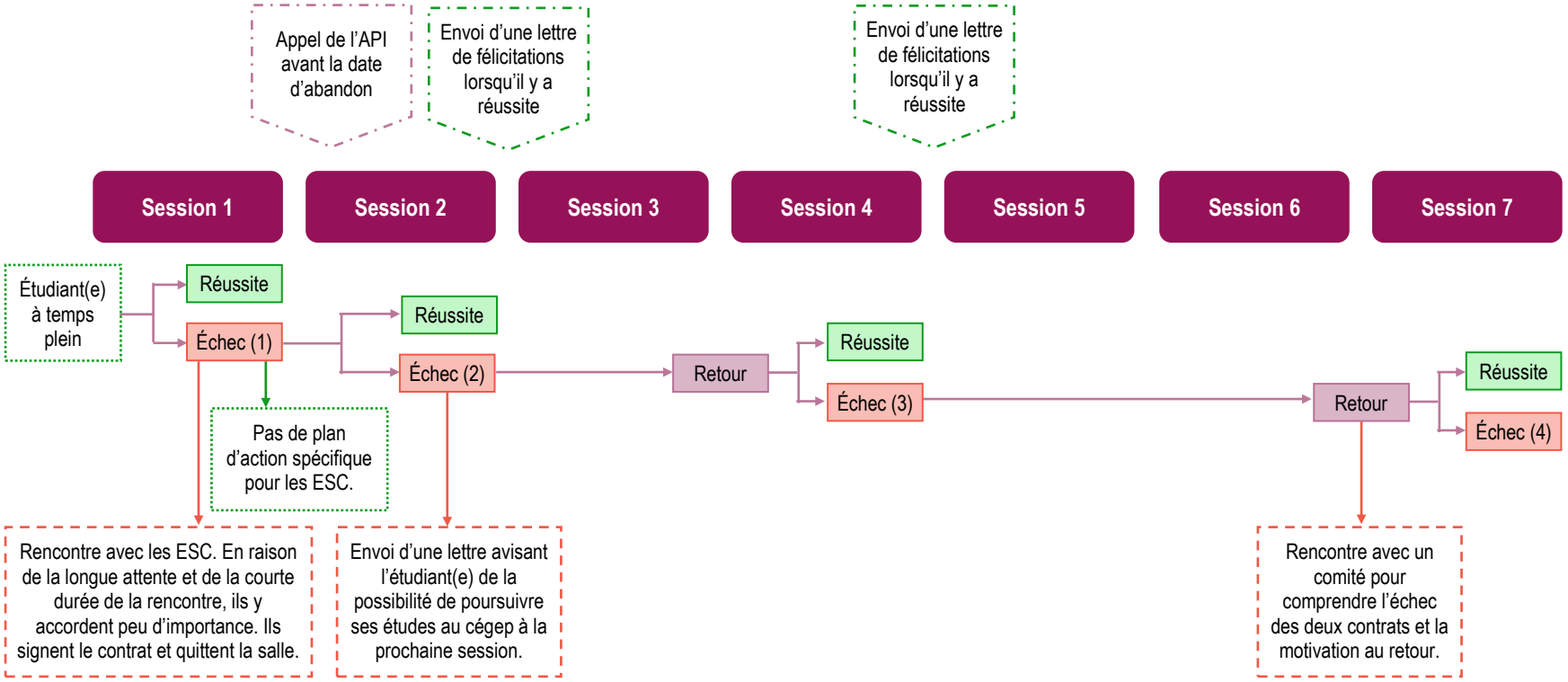
La première réunion a été principalement consacrée à expliquer le modèle aux membres du comité, à discuter des priorités institutionnelles et à établir la ligne du temps des pratiques existantes quant à l'encadrement des ESC (voir la figure 46, à la page suivante). Cette ligne du temps permettait de voir, en un seul regard, tout le processus mis en œuvre session après session et dégageait à la fois les conditions facilitantes pour l'implantation du modèle et les problématiques encore en suspens.

Or, dans le cadre des entretiens de groupe qui ont été menés pour évaluer le processus d'accompagnement, certains ont remis en cause la pertinence de la ligne du temps, soutenant qu'elle était utile avant tout pour l'équipe accompagnatrice et avait accaparé un temps précieux du travail d'équipe. Cependant, aux yeux de l'équipe de recherche, l'exercice était loin d'être futile. Il a fait ressortir certaines divergences entre les membres des comités MEO sur les pratiques en cours et leur séquence. Ainsi, quel que soit l'outil utilisé (ligne du temps ou autre), il semble essentiel que, au début des travaux d'implantation du modèle, l'équipe de mise en œuvre prenne le temps nécessaire pour en arriver à une compréhension commune de tout le processus d'encadrement des ESC et pour y identifier les principales problématiques à résoudre. Dans une approche collaborative comme celle préconisée ici, cette étape est importante afin de s'assurer que l'ensemble du comité réfléchit à partir des mêmes bases et se donne les mêmes objectifs (Carbonneau et coll., 2017, p. 5).

De plus, un document compilant les quatre lignes du temps a été envoyé aux cégeps expérimentateurs, qui ont trouvé intéressant de pouvoir comparer les pratiques en cours chez les uns et les autres, et éventuellement de s'en inspirer.

Il est par ailleurs ressorti des entretiens de groupe avec les membres des comités MEO que, dès cette première réunion, il aurait été nécessaire de clarifier encore mieux les responsabilités de chacun au sein du comité. De fait, certains s'attendaient à un projet clé en main, où ils n'auraient eu, somme toute, qu'un rôle d'exécutants ou d'exécutantes. Ils se sont ainsi dits surpris de la charge de travail demandée entre les rencontres.

Figure 46. Exemple dénominalisé de ligne du temps



Éléments de compréhension

- Il n'y a pas de données spécifiques sur les ESC.
- Le contrat et les mesures sont d'une durée de 5 ans.
- Pendant la pandémie, la rencontre a été annulée.

Outils utilisés

- Le SPEC s'en vient.
- Plateforme « Je gère ma réussite! ».

Opportunité d'implantation du modèle

- Il y a une personne libérée par programme pour soutenir les étudiants.
- Démarches amorcées pour modifier la séquence d'accompagnement des ESC (sondage, recensions des pratiques d'autres cégeps, etc.).

Problématiques

- Manque de cohésion dans ce qui se fait pour les ESC : aucun lien entre les services et les personnes, ni de suivi.
- En début de session, les API sont pris par des tâches administratives.

Or, l'approche collaborative utilisée pour déployer le modèle d'intervention exige un engagement de chacun des membres pour la détermination commune des modalités d'implantation. L'ampleur de la tâche est donc difficile à déterminer à l'avance puisqu'elle dépend en grande partie de la profondeur des changements que le comité souhaitera effectuer dans les pratiques existantes. Elle dépend également des ressources qui sont mises à la disposition du comité par la direction du collège. À notre connaissance, deux des quatre cégeps expérimentateurs ont accordé une libération à l'un des membres du comité afin qu'il assume une plus large part des responsabilités dans la coordination des travaux du comité. Pour d'éventuels autres cégeps qui souhaiteraient implanter le modèle, cette question du dégagement d'un professionnel ou d'une professionnelle membre du comité MEO devrait être abordée de front dès la formation du comité.

Les réunions suivantes étaient consacrées à définir les modalités locales pour déployer le modèle. Toutes les décisions prises par le comité étaient consignées dans un organigramme[57] qui permettait de visualiser toute la procédure d'encadrement des ESC (voir la figure 47, à la page suivante). Après chaque réunion, l'équipe d'accompagnement révisait les organigrammes des comités et notait les questions encore en suspens ou signalait certaines difficultés ou incohérences. Puis, en prévision de la prochaine réunion, elle envoyait aux membres des comités MEO un fichier de « devoirs » comportant des tâches à préparer, pour orienter les prochains échanges vers les éléments à compléter ou à corriger dans l'organigramme[58].

Somme toute, les divers comités MEO ont jugé, au terme de l'expérimentation, qu'ils avaient été bien soutenus et que les directives reçues de l'équipe d'accompagnement avaient été claires, même s'ils se sont parfois sentis bousculés par l'ampleur des tâches à réaliser.

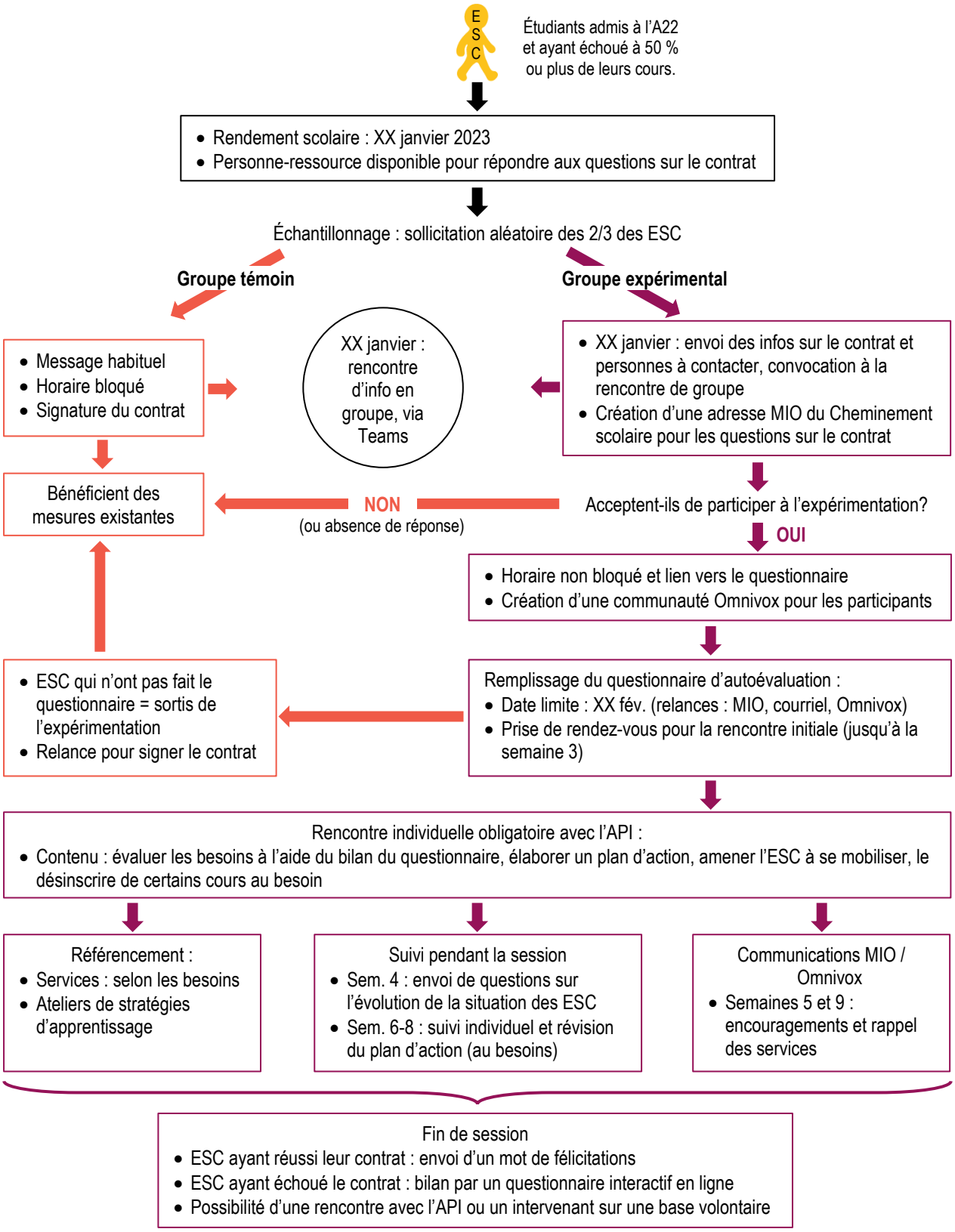
Il était aussi prévu de faire des rencontres entre les responsables (ou « pivots ») des quatre comités afin de leur permettre d'échanger sur les difficultés rencontrées et les solutions envisagées; deux de ces rencontres ont été réalisées. De plus, à l'automne 2022, les intervenants et intervenantes qui siégeaient aux divers comités MEO et qui allaient être responsables du suivi des ESC ont demandé une réunion afin de discuter entre eux du type d'intervention à faire lors de la rencontre initiale avec les ESC et du gabarit du plan d'action. Ce travail en collégialité des divers comités MEO a été très porteur et devrait, à notre sens, être favorisé lors de l'implantation ultérieure du modèle dans d'autres cégeps.

Enfin, il faut aussi noter qu'à l'automne 2022, toutes les démarches nécessaires ont été conduites auprès des comités d'éthique de la recherche (tant ceux des cégeps expérimentateurs que ceux des cégeps des membres de l'équipe de recherche), afin d'obtenir l'ensemble des autorisations requises pour la mise en œuvre du projet pilote.

[57] Le mot « organigramme » a été utilisé, tout au long du travail avec les comités MEO, dans le sens d'un schéma qui permet de représenter les rapports qu'entretiennent entre eux les divers éléments d'un processus complexe, et non comme une représentation de la structure hiérarchique d'une entreprise ou d'une organisation.

[58] Les quatre organigrammes des cégeps expérimentateurs, dans leur version définitive, ont été anonymisés et insérés dans l'annexe F.

Figure 47. Exemple simplifié de l'organigramme définitif d'un comité MEO



5.5.3 Validation du questionnaire d'autoévaluation

Avec la participation des cégeps expérimentateurs, le questionnaire a été validé en deux phases. En mai 2022, huit membres des comités MEO ont analysé le questionnaire et formulé leurs commentaires, sur la pertinence des indicateurs, la formulation des énoncés, l'ordre des thèmes, le mode de réponse et la mise en forme. Le questionnaire a alors été révisé à la lumière de cette première évaluation.

Puis, au début de l'automne 2022, un total de dix ESC ont été recrutés dans les cégeps expérimentateurs pour tester le questionnaire. Dans un premier temps, chaque volontaire remplissait le questionnaire individuellement, en inscrivant au besoin ses commentaires sur la clarté des énoncés dans un espace prévu à cet effet. Puis, il rencontrait un membre du comité MEO de son cégep pour faire un retour sur ses perceptions quant à la longueur du questionnaire, les difficultés ou les malaises éprouvés et les ajouts ou suppressions suggérés. Le bilan de ses réponses était ensuite présenté au participant ou à la participante et il lui était alors demandé ses impressions quant à la clarté du bilan, sa capacité à bien refléter sa situation et à susciter une réflexion constructive.

L'ensemble des commentaires recueillis a été pris en compte pour produire une version définitive du questionnaire d'autoévaluation (voir annexe E) qui a alors été déposée sur la plateforme de sondage en ligne LimeSurvey. Les cégeps expérimentateurs ont pu alors personnaliser l'introduction du questionnaire. Des questions visant à obtenir le consentement des répondants et répondantes, pour leur participation à l'expérimentation, pour la consultation de leurs données par un intervenant ou une intervenante et pour l'utilisation de leurs données à des fins de recherche, ont également été insérées.

En parallèle, un prototype de logiciel, intitulé « Force_défi », a été développé pour générer le bilan individuel des réponses[59]. Pour la production du bilan, les données des questionnaires, hébergées sur LimeSurvey, devaient être manuellement transférées sur le logiciel. La rétroaction fournie ordonnançait alors les 12 thèmes du questionnaire, en ordre décroissant selon le score moyen de chaque thème, en fonction des réponses données par l'ESC, permettant ainsi d'identifier ses trois plus grandes forces et ses trois défis majeurs. Le bilan était aussi consultable par un intervenant ou une intervenante. Le prototype du logiciel, prêt en décembre 2022, a aussitôt été mis à la disposition des quatre cégeps expérimentateurs.

5.5.4 Déroulement des expérimentations

Suivons maintenant le déroulement des expérimentations, du recrutement des ESC participants et participantes jusqu'au bilan de fin de session.

5.5.4.1 Recrutement des ESC participants et participantes et échantillonnage[60]

À l'hiver 2023, les quatre cégeps expérimentateurs comptaient dans leurs rangs un total de 1 186 ESC, pour tous les types de contrats, dans tous les programmes. Or, il avait été déterminé que, pour l'expérimentation du modèle, seuls les ESC qui avaient eu 50 % et plus d'échecs en première session et en première occurrence seraient ciblés (voir

[59] Pour voir un exemple fictif d'un bilan généré par le logiciel Force_défi, consulter l'annexe G.

[60] Les données sur l'échantillonnage et la participation ont été acheminées à l'équipe de recherche par les quatre cégeps expérimentateurs en juin 2023, au terme du projet.

section 5.3.1 du présent chapitre). Les quatre cégeps se sont conformés à ces caractéristiques de la population de la recherche[61], mais certains d'entre eux ont exclu les ESC de population B, ceux déjà suivis par les services adaptés, ceux qui étaient à temps partiel ou ceux qui avaient fait une demande de mention « incomplet » non encore traitée.

La population comportait donc 651 ESC dans les quatre cégeps expérimentateurs. Deux cégeps ont envoyé un message de sollicitation à la population complète. Un autre a commencé par en solliciter les deux tiers pour ensuite, au vu du faible taux de recrutement, augmenter graduellement ce pourcentage jusqu'à les solliciter tous. Enfin, un cégep, du fait de ses ressources humaines limitées, a plafonné le nombre d'ESC sollicités à 50, en ciblant un nombre d'ESC représentatif du poids de chaque programme d'études dans la population.

Ce sont ainsi 555 ESC qui ont été invités à participer à l'expérimentation du suivi. De ce nombre, 128 ESC ont indiqué qu'ils acceptaient, soit un peu plus de 23 %. Ce taux global recouvre toutefois des réalités fort différentes d'un cégep à l'autre. De fait, l'un des cégeps, d'une taille plus petite, a recruté 80 % de ses ESC pour l'expérimentation, alors que pour deux autres, de taille plus imposante, les ESC recrutés constituaient environ 10 % de la population visée.

Les défis du recrutement, dans certains cégeps, ne résidaient pas dans le message de sollicitation, qui était standardisé pour les quatre cégeps (même si chacun en a adapté les informations à ses procédures administratives en vigueur) et qui avait été entièrement revu pour être plus bienveillant. De fait, certains ESC (7) rencontrés en entrevue dans le volet 3 (voir chapitre 4) avaient déploré que la procédure par laquelle ils avaient été informés de leur obligation de signer un contrat ait été « froide ». Les cégeps expérimentateurs en ont convenu eux-mêmes : leurs messages, de nature plus administrative, faisaient avant tout état des obligations des ESC et des conséquences de l'échec du contrat. Ils appréciaient donc cette occasion de réfléchir au contenu et à la formulation du message. Ainsi, bien que ça ne soit pas une majorité des ESC qui ont eu des réactions négatives à la transmission de l'information sur le contrat, les cégeps ont trouvé approprié de réviser le message, qui se voulait dès lors plus informatif sur la nature du contrat, et plus positif, en offrant la possibilité à l'ESC de recevoir de l'aide de son cégep. Cependant, les intervenants et intervenantes rencontrés lors des entretiens de groupe pour évaluer les retombées du modèle n'ont pas noté de grand changement quant à l'impact du message lui-même auprès des ESC.

Par ailleurs, certains ESC ayant participé au volet 3 ont évoqué qu'ils auraient souhaité avoir plus d'informations sur leur contrat avant de le signer. Le nouveau message fournissait donc les coordonnées d'une personne-ressource qui restait disponible pour répondre aux questions des ESC, la plupart du temps par messagerie interne, parfois aussi par téléphone. Cette personne était soit un API, soit un membre du personnel administratif. Dans deux des cégeps expérimentateurs, elle avait été intégrée au comité MEO, ce qui a eu pour conséquence positive qu'elle était mieux informée et pouvait répondre plus adéquatement aux questions des ESC.

Ainsi, si le message de recrutement ne semble pas en cause, il appert que la principale difficulté de recrutement pour certains cégeps reposait sur le fait que l'accès à l'horaire, en fonction de l'une des mesures préconisées par le modèle, ne devait pas être bloqué. À noter que l'un des cégeps, avec un plus faible nombre d'ESC, a finalement choisi (quand il a constaté que les réponses tardaient à entrer) de bloquer l'accès à son portail, mais le débloquait manuellement dès que l'ESC avait rempli le questionnaire d'autoévaluation (ce qui exigeait, pour ce cégep, d'aller vérifier sur une base régulière la liste des questionnaires remplis et d'accorder l'accès individuellement). Cette approche a été fructueuse

[61] L'un des cégeps expérimentateurs avait décidé, pour l'année 2022-2023, de gracier tous les ESC qui avaient connu des échecs multiples (mais pas ceux pour des échecs répétés d'un même cours ou d'un même stage). Ceux-ci n'avaient donc plus à signer de contrat. Pour les fins de recrutement pour l'expérimentation, toutefois, ce cégep a sollicité tous les étudiants et étudiantes qui auraient dû être sous contrat, si aucune amnistie n'avait été accordée.

(car le recrutement y a été nettement plus fort), mais n'est pas nécessairement à la portée d'un cégep de taille plus importante qui compterait de nombreux ESC parmi sa population étudiante.

En examinant les modalités de recrutement, on peut voir que certaines stratégies sont plus facilitantes que d'autres. D'une part, on constate que le simple envoi du message de recrutement par la messagerie interne du collège a peu d'effet. À l'inverse, le recours à des moyens plus contraignants montre sans surprise une plus grande efficacité, comme l'obligation de remplir un mini-formulaire Forms sur le consentement à participer à l'expérimentation qui, tant qu'il n'est pas rempli, surgit à chaque ouverture du portail. Dans le cégep qui a mis en place cette mesure, les trente places qu'il avait accepté d'ouvrir ont été rapidement comblées. Pour un échantillon moins nombreux, un cégep a procédé à un rappel téléphonique personnalisé pour inciter les ESC à aller consulter le message envoyé; cette initiative s'est avérée intéressante. Un cégep a également organisé des rencontres d'informations en ligne au sujet du contrat, où l'expérimentation a été expliquée par un API. Il appert aussi qu'il vaut mieux solliciter l'ensemble des personnes admissibles, du fait de la relative faiblesse des taux de réponse, tout en restreignant le nombre de places disponibles, au lieu de limiter le nombre d'ESC sollicités.

Toutefois, il faut comprendre qu'un facteur technologique pouvait compliquer le recrutement. Dans sa version expérimentale, le questionnaire d'autoévaluation était déposé sur la plateforme de sondage en ligne LimeSurvey[62]. Il était nécessaire qu'un lien personnalisé, pour chaque ESC, soit généré par le système, afin que le questionnaire puisse être associé à la bonne personne (dans le but de pouvoir éventuellement produire son bilan individuel). Or, pour générer les invitations, LimeSurvey recourt aux adresses de courriel : chaque ESC recevait donc ce lien personnalisé dans sa boîte de courriels qui, en général, est moins utilisée par les jeunes que la messagerie de leur cégep. La difficulté résidait donc dans la nécessité d'envoyer un message interne qui indiquait aux ESC d'aller consulter leurs courriels pour cliquer sur le lien vers le questionnaire où ils devaient répondre à une question sur le consentement à participer à l'expérimentation. Deux cégeps ont tenté de court-circuiter ces manœuvres en imposant un mini-formulaire que l'ESC devait remplir, dans lequel il signifiait sa volonté ou non de participer à l'expérimentation; dans l'affirmative, il était redirigé vers le courriel comportant le lien vers le questionnaire. Mais, quelles que soient les stratégies adoptées, le recrutement a nécessité de multiples relances de la part des responsables.

Une fois le recrutement terminé, les participants et participantes de deux cégeps expérimentateurs ont été attribués à un seul API réussite, spécifiquement dégagé à cet effet. Dans un autre cégep, les ESC recrutés ont été répartis également entre les sept API. Dans le dernier, c'est le conseiller d'orientation qui a pris en charge l'ensemble des ESC recrutés.

Cette détermination du responsable du suivi a été discutée lors des entretiens de groupe. Certains sont ainsi d'avis qu'il peut être très avantageux d'avoir une personne libérée, comme un API réussite, qui puisse assumer le suivi des dossiers, ce qui peut décharger les autres API. D'autres trouvent plus intéressant que l'ESC soit pris en charge par l'API assigné à son programme : ce dernier connaît effectivement mieux le cheminement des étudiantes et étudiants dans le programme et est à même de mieux conseiller l'ESC. Plus globalement, la discussion a fait ressortir que ce qui, en réalité, cause une surcharge de travail aux API est l'accumulation de tâches techniques qui auraient intérêt à être confiées à du personnel administratif, pour laisser plus de temps aux API pour assumer les activités liées au soutien à la réussite.

[62] Il est à noter que les futurs développements informatiques du questionnaire rendront caduque cette façon de procéder et que ce problème de gestion des invitations disparaîtra.

Quant aux ESC qui ont refusé de participer à l'expérimentation ou qui n'ont pas donné suite à l'invitation, ils n'ont pas été dépourvus de tout service. Les mesures existantes leur ont tout simplement été appliquées, comme auparavant. Ces ESC ont ainsi constitué les groupes témoins.

5.5.4.2 Données quantitatives sur la participation

Or, il n'est pas tout de recruter les ESC. Encore faut-il s'assurer de leur réelle participation. Pour les diverses analyses de cette recherche, les ESC qui ont effectué la première rencontre avec un intervenant ou une intervenante ont été considérés comme s'étant engagés pleinement dans le projet. Le tableau suivant présente les données relatives à la participation des ESC aux diverses étapes de l'expérimentation.

Tableau 24. Données sur la participation à l'expérimentation

Étapes de l'expérimentation	Nombre d'ESC ayant effectué cette étape
Acceptation de participer à l'expérimentation	128
Passation du questionnaire d'autoévaluation	
Questionnaire complet	106
Questionnaire partiel	11
Total	117
Première rencontre avec l'intervenant ou l'intervenante	101
Rencontres ultérieures de suivi	58

En somme, ce sont plus de 45 % des ESC (58 sur 128), par rapport au nombre initial de consentements à participer, qui ont poursuivi l'expérimentation jusqu'à la fin de la session, ce qui représente un bon taux de rétention. Et si l'on refait le calcul par rapport au nombre d'ESC qui se sont réellement engagés dans le projet (101), on arrive à un taux de 57 %. Toutefois, ceci ne signifie pas automatiquement que les ESC qui se sont désistés de la démarche aient abandonné leurs études collégiales : certains ont pu avoir recours à d'autres ressources internes ou externes (professionnels et professionnelles et réseau social ou familial), sans en aviser la personne responsable du suivi. D'autres ont pu juger qu'ils étaient sur la bonne voie et ne nécessitaient pas de se présenter à des rencontres de suivi.

Nous reviendrons plus loin sur la question de la réussite des cours et du contrat, où une comparaison sera établie entre ceux qui se sont désistés de la démarche en cours de session et ceux qui l'ont poursuivie jusqu'à la fin.

5.5.4.3 Le questionnaire d'autoévaluation : remplissage et utilisation lors de l'intervention

Le questionnaire, on vient de le voir, a été rempli dans sa totalité par 106 des 126 ESC qui avaient consenti à participer à l'expérimentation, et partiellement par 11 autres, pour un total de 117. Fait intéressant à noter, deux cégeps ont laissé libre accès au questionnaire aux ESC qui avaient pourtant refusé le suivi : ainsi, 11 ESC additionnels l'ont rempli de leur propre chef.

Il s'agit là d'un bon taux de participation qui s'explique, d'une part, parce que l'un des cégeps a organisé, avec les ESC participants, deux rencontres de groupe au cours desquelles une API leur a tous fait remplir le questionnaire. Mais il

s'explique aussi par la persévérance des intervenants et intervenantes qui ont multiplié les relances (parfois jusqu'à six) pour amener les ESC à terminer leur questionnaire. Deux des cégeps ont d'ailleurs procédé à des rappels téléphoniques auprès des ESC qui avaient commencé à répondre au questionnaire, afin de les inciter à le terminer. Notons toutefois qu'il est courant d'avoir à déployer autant d'énergie pour faire remplir un formulaire et qu'il est avéré que de le faire en présence d'un intervenant ou d'une intervenante offre de meilleures garanties d'un taux de réponse élevé.

Cette nécessité des multiples rappels peut, encore là, être liée aux modalités de communication évoquées précédemment et aux allers-retours entre la messagerie interne du cégep et le courriel de l'ESC : la complexité du processus a certainement pu en décourager plus d'un. Tout de même, seuls 22 ESC qui avaient accepté de participer à l'expérimentation ne l'ont pas rempli.

Dès la conception du questionnaire d'autoévaluation, l'équipe de cocréation du modèle d'intervention visait un temps de remplissage maximal de 15 minutes. Ainsi, l'enjeu du nombre de dimensions et de questions a-t-il été abordé à maintes reprises au sein de l'équipe. Pourtant, les intervenants et intervenantes de deux des quatre cégeps expérimentateurs ont estimé que le questionnaire comportait trop de questions. Dans les deux autres cégeps, les ESC interrogés à ce sujet lors de la première rencontre ont affirmé ne pas l'avoir trouvé trop long. En outre, deux des cégeps expérimentateurs ont activé le minutage du questionnaire sur LimeSurvey. Les résultats donnent des temps moyens de 12 min 49 s et de 14 min 50 s, ce qui se situe à l'intérieur des paramètres déterminés par l'équipe de cocréation.

De cette façon, les difficultés rencontrées pour faire remplir le questionnaire ne semblent pas liées à sa longueur ou à son temps de remplissage. Aux dires des intervenantes et intervenants rencontrés en entretien de groupe, ces refus de remplir le questionnaire pourraient plutôt traduire un désistement de la démarche : certains ESC alléguaient qu'ils avaient mal compris la nature de la participation attendue, d'autres qu'ils étaient enthousiastes de parler à quelqu'un, mais pas nécessairement de remplir un questionnaire.

Quelle est alors la pertinence du questionnaire? Quelle utilisation en a été faite, lors de la première rencontre avec les ESC, par les intervenants et intervenantes? Ces questions ont été posées lors des entretiens de groupe avec ces derniers.

De façon générale, ils rapportent que le bilan généré par le questionnaire a été jugé cohérent, par les ESC, avec les défis qu'ils avaient déjà identifiés : autrement dit, le questionnaire offre un bon reflet de la situation des ESC. Les intervenants et intervenantes apportent toutefois un bémol, estimant que le bilan des forces et des défis est parfois long à analyser, car il peut arriver qu'un item qui constitue un défi soit « caché » dans une dimension classée comme une force (parce que les autres items de cette catégorie vont bien) ou qu'à l'inverse, une dimension soit identifiée comme un défi alors qu'un seul item est problématique. Il peut aussi arriver que les défis soient présents dans un grand nombre de dimensions dont le score est quasi ex aequo : établir les priorités d'intervention devient ainsi ardu. La fiche de rétroaction du questionnaire pourra être revue dans une version ultérieure du questionnaire pour en faciliter l'interprétation.

En contrepartie, le questionnaire a été apprécié comme un bon support à l'intervention, car il permettait d'aborder avec les ESC des dimensions parfois négligées ou qui auraient autrement été passées sous silence. Les intervenants et intervenantes l'ont aussi jugé utile pour les ESC qui s'expriment plus difficilement : le questionnaire permettait alors d'orienter la discussion et d'accéder à des éléments plus personnels. Toutefois, certains ESC ne se souvenaient pas

clairement des réponses qu'ils avaient fournies, ce qui a fait dire à un intervenant que le bilan ne générerait peut-être pas une réflexion en profondeur s'il était consulté de façon autonome par l'ESC. Ainsi, les professionnelles et professionnels interrogés recommandent que l'ESC soit accompagné dans l'analyse de son bilan. Or, pour y parvenir, il est indispensable que cette analyse soit réalisée à l'avance, ce qui nécessite un important investissement de temps. Pour pallier ces difficultés, un intervenant suggérait d'inclure des questions ouvertes, à la fin du questionnaire (mais avant d'accéder au bilan), qui demanderaient à l'ESC, par exemple, d'identifier lui-même ses forces et ses défis à la lumière des réponses qu'il a fournies ou de cibler certains éléments qu'il serait prêt à travailler. Selon lui, cette façon de faire exigerait un investissement cognitif plus poussé de la part de l'ESC et le préparerait mieux à sa rencontre avec l'intervenant ou l'intervenante.

Nous aborderons justement, dans la prochaine section, le déroulement de cette première rencontre avec un intervenant ou une intervenante.

5.5.4.4 Rencontres individuelles précoces avec les ESC et élaboration des plans d'action

Trois des cégeps ont géré la prise de rendez-vous avec Omnivox : ainsi, quand un ESC terminait de répondre au questionnaire, un message interne lui était envoyé pour l'inviter à aller sur la plateforme pour prendre rendez-vous. Le quatrième cégep a choisi d'insérer, à la fin du questionnaire, un lien direct vers un outil de prise de rendez-vous en ligne, ce qui a facilité cette opération.

Les rendez-vous, on l'a dit, pouvaient être pris jusque dans la troisième semaine de la session. Cette prolongation de la période de signature visait, bien sûr, à permettre la tenue de la rencontre initiale, mais elle s'appuyait aussi sur le postulat comme quoi le libre accès à l'horaire, pendant les trois premières semaines de la session, pourrait stimuler la motivation des ESC à signer leur contrat et à persévérer dans leur session puisqu'ils l'auraient déjà entamée. Malheureusement, aucun avis n'a été récolté concernant cet enjeu et il est donc impossible de valider le postulat. Cependant, un intervenant a fait remarquer que certains ESC plus anxieux souhaitaient être rapidement pris en charge et que, pour eux, il valait mieux tenir la rencontre avant le début de la session.

Dans les faits, deux des cégeps expérimentateurs ont choisi de concentrer tous les rendez-vous dans la première ou la deuxième semaine de la session. Dans les deux autres, ils se sont échelonnés de la semaine précédant la rentrée (surnommée la « semaine 0 ») jusqu'à la deuxième semaine, même la troisième, pour les retardataires (qu'il a fallu, ici aussi, relancer à plusieurs reprises). Un intervenant a toutefois estimé qu'il était problématique de fixer les rendez-vous trop rapidement, avant que les ESC aient accès à leur horaire, car cela pouvait causer un éventuel conflit d'horaire avec un cours.

Mais, quelle que soit la stratégie adoptée, il a été relevé, par les divers intervenants et intervenantes, qu'en amont des rencontres, des investissements de temps étaient requis pour la gestion des invitations, des rendez-vous, des rappels, des documents, etc. On estime donc que la préparation des rencontres nécessiterait un soutien administratif. Deux des cégeps expérimentateurs avaient d'ailleurs effectivement libéré une agente administrative pour assumer ces tâches.

Puis, de l'avis unanime des répondantes et répondants qui ont été rencontrés lors des entretiens de groupe, la durée de la rencontre initiale a largement excédé les 30 minutes initialement prévues. En réalité, entre 45 et 60 minutes ont été nécessaires. À leur avis, ce dépassement est en partie attribuable au temps requis pour analyser le bilan du questionnaire avec les ESC. Un API faisait toutefois remarquer qu'avec l'habitude et la plus grande familiarité avec le

questionnaire, cette analyse serait éventuellement réalisée plus rapidement. Une autre explication de la durée de la rencontre relève du fait que les intervenantes et intervenants ont jugé essentiel de travailler certaines problématiques plus complexes avec les ESC; or, « aider vraiment demande du temps », a soulevé une API.

Mais, au final, la rencontre a été perçue comme plus gratifiante et significative, ayant permis un temps de qualité avec l'ESC et l'établissement d'un bon lien de confiance. De cette façon, l'ESC était plus à l'aise de poser ses questions et de s'ouvrir de ses difficultés, permettant des interventions plus en profondeur. Pour l'une des API, il s'agit là de « son vrai job ». Un autre relatait que l'un des ESC l'avait contacté pour le saluer avant le départ pour les vacances, témoignant ainsi de la belle complicité qui s'était établie entre eux.

Quant au niveau d'implication des ESC dans la démarche, les intervenants et intervenantes ont des avis partagés : pour certains, il était très fort, du fait de l'aspect volontaire de la participation des ESC, qui auraient alors manifesté une réelle volonté de se prendre en main. D'autres ont jugé que ce degré d'implication a été très variable et qu'il a eu tendance à diminuer au fur et à mesure que la session avançait.

Par ailleurs, la rencontre a été très positive sur le plan de la valorisation du contrat, devenu « plan d'action ». Une fois la nature du document bien comprise, comme aide-mémoire de leurs engagements, les ESC s'investissaient plus dans la recherche de solutions et les solutions trouvées étaient, aux dires de certains intervenants et intervenantes, moins superficielles qu'auparavant. Il appert donc que le plan d'action permettait aux ESC de concrétiser les objectifs issus de l'analyse du questionnaire et aux intervenantes et intervenants d'en faciliter le suivi.

Pour deux des cégeps, le plan d'action (aide-mémoire personnel) et le contrat (outil administratif) ont été intégrés en un seul document qui a été signé à l'issue de la rencontre individuelle. Dans ce cadre, l'opération de signature n'a donc pas rencontré de difficulté. Un autre cégep a toutefois préféré traiter les deux documents séparément, en se concentrant, lors de la rencontre, sur l'élaboration du plan d'action et demandant à l'ESC d'aller signer son contrat en ligne par la suite. Ce cégep ne relève aucune difficulté particulière pour obtenir la signature des ESC, évaluant que ceux-ci avaient bien compris la nature de chacun des documents et reconnu l'importance de la ratification du contrat. Le dernier cégep, du fait qu'il avait gracié tous ses ESC pour échecs multiples (voir note 61, ci-devant), n'avait pas de contrat officiel à faire signer à ses ESC; il a donc uniquement procédé à la rédaction du plan d'action.

Ainsi, même si certains répondants et répondantes, lors des entretiens de groupe, ont mentionné qu'à leur sens, la rétention d'horaire était plus efficace sur le plan administratif pour l'opération de signature des contrats, celle-ci n'a pas semblé poser problème dans le cadre de l'expérimentation, quelle que soit la stratégie retenue. En outre, d'autres ont fait valoir que les rencontres avaient été plus aidantes et significatives pour les ESC qu'une signature en ligne.

5.5.4.5 Suivis pendant la session et orientation vers les ressources

Lors de la première rencontre, plusieurs ESC ont été dirigés vers divers services de leur collège (centres d'aide, services psychosociaux, ateliers de stratégies d'apprentissage, services d'orientation, services adaptés, etc.). Il est difficile d'évaluer si, oui ou non, les ESC se sont bel et bien mis en action, mais selon certains intervenants et intervenantes, une majorité d'ESC était mobilisée en début de session et a effectivement fréquenté les ressources indiquées dans le plan d'action. Ce que certains API ont appelé « référencement dirigé », où l'ESC était accompagné vers le service, semble avoir été une formule gagnante pour vaincre sa timidité ou certaines résistances. Un intervenant

a tenu à souligner que la planification des services nécessaires s'était trouvée facilitée par l'utilisation du questionnaire d'autoévaluation.

Or, de façon générale, les intervenants et intervenantes ont noté des difficultés de concertation avec les services, car, par manque de temps et de ressources, les stratégies de communication adéquates n'ont pas toujours pu être développées. Ainsi, un seul cégep a rendu accessibles, dans le dossier de l'ESC, les résultats du questionnaire, après avoir obtenu son consentement explicite. Deux autres cégeps ont rendu accessible, aux API seulement, le plan d'action de l'ESC, encore là avec son consentement. Dans le dernier cégep, c'est l'ESC lui-même qui livrait toutes les informations qu'il souhaitait aux services concernés.

Les intervenantes et intervenants pivots, qui étaient porteurs du dossier et qui dirigeaient les ESC vers les diverses ressources, n'avaient pas non plus de retour sur les recommandations effectuées, à savoir si les rendez-vous avaient été réellement pris et respectés. Si l'ESC ne produisait pas lui-même volontairement l'information dans le cadre d'une rencontre de suivi, aucun moyen ne permettait de suivre les démarches effectuées par l'ESC ou de constater ses progrès.

Cette difficulté de coordonner les actions des divers professionnels et professionnelles impliqués auprès des ESC a déjà été soulevée par les responsables rencontrés en entrevue dans le cadre du volet 2, comme en fait état le chapitre 2. Mais, elle est aussi en lien avec l'application de la *Loi modernisant des dispositions législatives en matière de protection des renseignements personnels dans le secteur privé* qui définit les limites de la transmission des données personnelles, rendant parfois plus ardu d'évaluer la cohérence des interventions.

De plus, certains problèmes d'accès aux services ont été rapportés. En effet, une priorité d'inscription ou un nombre de places réservées n'ont pas été accordés aux ESC. Certains cégeps ont indiqué que négocier de telles modalités d'accès, à la pièce, avec chacun des services, relève d'un arrimage complexe. Ainsi, deux cégeps en particulier ont indiqué avoir rencontré des difficultés à assurer les services requis aux ESC, parfois par manque de places. Les ateliers de stratégies d'apprentissage ont particulièrement été courus et n'ont pas toujours pu combler les besoins. Cependant, dans deux cégeps, c'est la porteuse ou le porteur du dossier lui-même qui a fait les démarches personnellement auprès des services désirés pour obtenir un rendez-vous rapide pour les ESC concernés.

On aurait pu croire que la suggestion d'utiliser des sites autonomes (capsules en ligne ou autres) aurait pu combler les vides de services. Or, ça ne semble pas avoir été le cas : selon deux des API interrogés, les ESC se montraient peu empressés à les utiliser, selon ce qu'ils ont rapporté, et ce, même si les hyperliens vers ces sites leur étaient envoyés directement.

Chose certaine, toutefois, les ESC sont devenus beaucoup plus familiers avec les services offerts qu'auparavant. Certains cégeps envoyaient même, entre les rencontres, des messages (par une communauté formée à cet effet sur Teams ou Omnivox, ou par messagerie interne) pour leur signaler les ateliers et activités à venir, les encourager à utiliser les services et les inciter à poser leurs questions. Et, de fait, certains API ont constaté avoir reçu plus de questions que par le passé.

Les quatre cégeps expérimentateurs ont aussi tous procédé à des suivis de mi-session, dont la date avait été fixée dès la rencontre initiale. Certains avaient déterminé, dans leur organigramme (voir la section 5.5.2 précédente), que la deuxième rencontre devait se tenir très rapidement, dès la cinquième semaine de la session, pour rajuster le tir au

besoin. D'autres avaient plutôt jugé qu'un suivi trop hâtif ne permettrait pas d'évaluer les progrès de l'ESC dans la réalisation de ses engagements prévus au plan d'action et avaient planifié cette seconde rencontre à la septième ou huitième semaine. Or, avec le recul, les intervenants et intervenantes estiment qu'il n'est pas nécessaire d'être trop spécifique dans l'échéancier des secondes rencontres, mais qu'il vaut mieux s'adapter aux besoins des ESC : un ESC qui se montre désorganisé et cumule plusieurs absences dès le début de la session pourrait ainsi être rencontré plus rapidement; un autre, dont les résultats semblent positifs, pourrait être vu plus tardivement.

Ce sont près des deux tiers des ESC participant à l'expérimentation qui se sont présentés à la rencontre de suivi (65/101). Il s'agit là d'un très bon taux de présence, surtout dans le contexte où les responsables des mesures d'aide rencontrés en entrevue dans le cadre du volet 2 évoquent souvent les difficultés auxquelles ils font face pour convoquer les ESC en rencontre de mi-session (voir le chapitre 2). Mais cette donnée reflète mal les fortes variations enregistrées d'un cégep à l'autre dans le nombre de désistements. Certains cégeps ont effectivement observé une forte baisse de participation.

De plus, tout comme lors de la passation du questionnaire, le respect de leur rendez-vous par les ESC a nécessité plusieurs relances des intervenants et intervenantes. Les ESC qui ne se présentaient pas alléguaient souvent avoir oublié; certains n'en sentaient plus le besoin, car ils étaient en voie de réussite, alors que d'autres n'en avaient plus la motivation. Il ne sera pas surprenant de constater, selon les propos des intervenants et intervenantes, que les ESC les plus difficiles à rejoindre ont été ceux qui rencontraient le plus de difficultés.

La rencontre de mi-session, d'une durée de 20 à 30 minutes selon l'un des API, visait essentiellement à faire le point sur les actions prises par l'ESC en fonction de son plan d'action. Mais certains intervenants et intervenantes en ont aussi profité pour discuter des conséquences des échecs.

Après la rencontre de mi-session, d'autres rencontres ont été organisées, à partir de la huitième semaine de la session. Certains cégeps ont envoyé des messages pour inviter les ESC à prendre rendez-vous sur une base volontaire. D'autres ont procédé à un dépistage des ESC à risque d'échec dans plusieurs de leurs cours et leur ont envoyé un message personnalisé, qui identifiait les cours problématiques, les encourageait à fournir les efforts nécessaires et les incitait à venir rencontrer leur intervenant ou intervenante. Relativement peu d'ESC semblent s'être prévalus de cette possibilité. Certains se sont d'ailleurs décidés très tard à demander une rencontre, quand ils étaient confrontés à leurs possibles échecs.

En parallèle à ces démarches auprès des ESC, deux cégeps ont aussi réalisé une opération de sensibilisation auprès des enseignants et enseignantes, pour leur faire valoir l'importance de consigner les notes d'évaluation dans le système central, afin que les intervenants et intervenantes puissent procéder à du dépistage des ESC en difficulté. Il leur était également demandé de faire un rappel en classe des bonnes stratégies à appliquer en fin de session et d'encourager la persévérance.

5.5.4.6 Bilan de fin de session

Le protocole élaboré par chacun des quatre cégeps expérimentateurs, tel qu'il apparaissait dans les organigrammes, prévoyait diverses mesures en fin de session, afin d'amener les ESC à dresser un bilan de leur session.

Tous ont envoyé un message aux ESC ayant respecté leur contrat pour les féliciter de leurs efforts. Le message les encourageait également à réaliser une autoréflexion sur les stratégies mises en œuvre (grâce à leur plan d'action) qui avaient assuré leur réussite, afin de les réinvestir dans les sessions subséquentes.

Pour les ESC qui n'avaient pas respecté leur contrat, un avis a été envoyé pour expliquer les suites. Mais, ce message leur proposait également de prendre rendez-vous avec leur intervenant ou intervenante, après la fin de la session, pour dresser le bilan de ce qui s'était passé et explorer les possibilités pour l'avenir. Un seul cégep a transmis des données sur le nombre d'ESC qui ont donné suite à cette invitation : il n'y en avait que deux.

Notons que, dans l'un des cégeps, l'API réussite a conçu un court questionnaire interactif qui permettait, aux ESC ayant participé à l'expérimentation en tout ou en partie, d'effectuer un retour sur le déroulement de leur session sous contrat.

5.5.5 Données quantitatives sur la réussite et la réinscription

À l'automne 2023, l'équipe de recherche a demandé aux quatre cégeps expérimentateurs de lui acheminer les données sur la réussite des contrats et la réinscription des ESC à l'automne 2023, tant pour les groupes expérimentaux que pour les groupes témoins. L'analyse permettra d'évaluer les retombées du projet sur la réussite scolaire des ESC.

5.5.5.1 Réussite des contrats et réinscription

Commençons par une vue générale des taux de réussite des contrats de l'hiver 2023 et de réinscription à la session d'automne 2023 à partir du tableau suivant[63].

Tableau 25. Réussite des contrats de l'hiver 2023 et réinscription à l'automne 2023, groupe expérimental et groupe témoin

	Groupe expérimental (n = 101)				Groupe témoin (n = 536)	
Issue du contrat	**Réussite du contrat**		**Échec du contrat**		**Réussite du contrat**	**Échec du contrat**
	52 (52 %)		49 (49 %)		200 (37 %)	336 (63 %)
Participation à la démarche	Démarche complète	Démarche incomplète	Démarche complète	Démarche incomplète	–	
	36	16	22	27	–	
Réinscription à l'automne 2023	30	14	8	7	–	
Total selon l'issue du contrat	44/52 (85 %)		15/49 (31 %)		–	
Total d'ESC réinscrit(e)s	**59 (58%)**				**270 (50 %)**	

Les taux de réussite des contrats des ESC du groupe expérimental s'élèvent donc à 52 %. Ces ESC font partie de la cohorte de l'automne 2022, car, rappelons-nous, l'échantillon de l'hiver 2023 ne comportait que les ESC ayant connu leurs échecs en première session. Si l'on compare ce taux de réussite des contrats à celui des données du volet 1, on

[63] Si l'on calcule le total d'ESC des deux groupes, à partir de ce tableau, on constate un résultat de 637 ESC. Or, il a été indiqué plus haut que la population comportait 651 individus en janvier 2023. La différence est attribuable, d'une part, à certains ESC qui auraient annulé leur session avant la date limite d'abandon et qui sont donc exclus du calcul final. D'autre part, d'autres ESC auraient pu se voir accorder une mention « incomplet » pour la session d'automne 2022, ce qui aurait pu avoir pour effet de les retirer de la liste des ESC.

constate qu'il est plus élevé de deux points que celui des cohortes de 2014, 2015 et 2016 qui ont également vécu leurs échecs au cours de leur première session. De fait, pour ces trois cohortes, quel que soit le secteur d'études dont ils relèvent (secteur préuniversitaire ou technique, ou cheminement Tremplin DEC), 49,3 % des étudiants et étudiantes ont réussi 50 % ou plus de leurs cours[64] (voir le tableau 1 de l'annexe C).

Toutefois, une telle comparaison entre ces cohortes *pré*- et postpandémiques est problématique pour mesurer les retombées de l'expérimentation du modèle d'intervention. En effet, les élèves des cohortes qui ont terminé leur secondaire en 2020-2021 ou en 2021-2022 ont été fort affectés par le contexte pandémique. Une recherche de Patrick Charland et de ses collaborateurs (2022), où ils ont collecté par questionnaire une première série de données en décembre 2020 et en janvier 2021, puis une seconde série en juin 2021, auprès de 743 élèves du primaire et du secondaire, a révélé que les « élèves du deuxième cycle du secondaire [ont] été reconnus comme étant plus affectés que les élèves de tous les autres cycles, et ce, pour toutes les dimensions évaluées (inquiétude, anxiété, motivation et bien-être) » (13e paragr.). Les chercheuses et chercheurs ajoutaient aussi que, pour ces élèves, la rentrée au collégial risquait d'être d'autant plus problématique que « leur moins grande adaptation à la COVID-19 […] en fin de parcours au secondaire pourrait avoir des répercussions dans cette nouvelle étape de leur cheminement scolaire et dans l'intégration d'un nouveau milieu » (17e paragr.).

Une étude du SRAM, sur la cohorte entrée à l'automne 2020, soit en pleine pandémie, a également démontré que ces étudiants et étudiantes ont obtenu en plus grand nombre des mentions « incomplet » pour les cours en voie d'échec : ils ont donc été nombreux à éprouver de graves difficultés à réussir leurs cours (SRAM, 2021, p. 13-14). De plus, Langlois-Bellemare et De Serres (2022), également du SRAM, rappelaient que la cohorte entrée à l'automne 2022 n'a pas eu à réaliser d'épreuves ministérielles en quatrième secondaire et a eu des épreuves ministérielles allégées en cinquième secondaire. En outre, le volet 3 de la présente recherche, à travers les entrevues avec des ESC, a déjà souligné les difficultés liées au contexte covidien, qui se manifestaient à travers un manque d'intérêt et une baisse d'assiduité pour les cours à distance, des expériences d'apprentissage négatives et de l'isolement (chapitre 4).

Les étudiantes et étudiants de la cohorte de 2022 ont donc fort probablement rencontré des défis supplémentaires par rapport à ceux des cohortes de 2014, 2015 et 2016. Ainsi, que les ESC ayant participé à l'expérimentation de l'hiver 2023 affichent un taux de réussite de leur contrat plus élevé (ne serait-ce que de deux pour cent) que le taux de réussite de 50 % ou plus des cours de leurs confrères et consœurs des cohortes prépandémiques est d'autant plus significatif.

Mais, la comparaison avec le groupe témoin de l'expérimentation de l'hiver 2023 est encore plus parlante. On remarque ainsi que les taux de réussite des contrats des ESC des groupes témoins sont de 37 %, soit 15 points de pourcentage en deçà de ceux des ESC ayant participé à l'expérimentation. Il s'agit là d'un écart important. Sans surprise, on note aussi que les ESC qui ont effectué l'ensemble de la démarche prévue dans le protocole de l'expérimentation respectent en plus grand nombre leur contrat (36 contre 16).

Ces bons résultats se répercutent également dans les taux de réinscription à l'automne 2023. Ainsi, 58 % des ESC qui ont réalisé, en tout ou en partie, les diverses phases de l'expérimentation, qu'ils aient réussi ou échoué à leur contrat, se sont réinscrits à l'automne 2023, alors que 50 % des ESC du groupe témoin, qui n'ont pas participé au suivi, ont

[64] La réussite de 50 % ou plus des cours constitue habituellement la condition de base (comme l'indique le chapitre 2) pour la réussite du contrat, si tant est que ces étudiants et étudiantes des cohortes de 2014, 2015 et 2016 aient été mis sous contrat.

persévéré à l'automne 2023, encore là qu'ils aient ou non rencontré les conditions de leur contrat de la session précédente. Bien entendu, le taux de réinscription est plus élevé lorsque le contrat a été respecté.

En définitive, les retombées du modèle semblent positives en ce qui concerne la réussite du contrat et la persévérance. Il en va de même, on le verra maintenant, pour la réussite des cours.

5.5.5.2 Réussite des cours

À l'automne 2023, les quatre cégeps expérimentateurs ont été sollicités par l'équipe de recherche pour fournir les données concernant la réussite des cours des ESC. Trois des quatre cégeps ont été en mesure de transmettre ces données, mais ils semblent avoir éprouvé des difficultés à retracer certaines données sur les ESC du groupe témoin. De ce fait, le total d'ESC, pour les données concernant la réussite des cours, est dorénavant de 53 pour le groupe expérimental et de 353 pour le groupe témoin.

Pour commencer, attardons-nous aux taux globaux de réussite des cours, tant pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin. Le tableau suivant indique d'abord le taux de réussite individuel, obtenu en calculant la moyenne des taux de réussite des cours de chaque ESC[65]. Puis à l'image des données fournies dans l'annexe C (rattachées au volet 1 de la recherche), nous observerons les taux de réussite des ESC ayant réussi tous leurs cours, de ceux qui ont échoué à moins de la moitié de leurs cours (en excluant ceux qui les ont tous réussis), de ceux qui ont échoué à 50 % ou plus de leurs cours (mais sans avoir échoué à tous) et des ESC qui ont échoué à tous leurs cours.

Tableau 26. Réussite des cours, groupe expérimental et groupe témoin (nombres et pourcentages)

Groupes d'ESC	Taux de réussite moyen des cours	Réussite de 100 % des cours	Échec de 1 à 49 % des cours	Échec de 50 à 99 % des cours	Échec de 100 % des cours	Total
Groupe expérimental (n = 53)	57 %	15 (28 %)	12 (23 %)	16 (30 %)	10 (19 %)	**53 (100 %)**
Groupe témoin (n = 353)	49 %	68 (19 %)	102 (29 %)	91 (26 %)	92 (26 %)	**353 (100 %)**

Il appert nettement que le taux de réussite moyen des cours est plus élevé du côté du groupe expérimental. De la même façon, les ESC du groupe expérimental sont proportionnellement plus nombreux à avoir réussi tous leurs cours. À l'inverse, une moindre proportion d'ESC ayant participé à l'expérimentation a échoué à tous ses cours, comparativement aux ESC du groupe témoin.

Par ailleurs, les données fournies par les trois cégeps expérimentateurs indiquaient également le nombre de cours réussis en fonction du nombre de cours auxquels étaient inscrits les ESC. Des analyses en ont été réalisées, à la fois pour le groupe expérimental et pour le groupe témoin.

[65] « Le taux de réussite individuel équivaut à la proportion de cours réussis sur l'ensemble des cours auxquels l'étudiant est inscrit lors de cette session. » (Fédération des cégeps, 2021, p. 20)

Tableau 27. Nombre de cours auxquels sont inscrits les ESC, groupe expérimental et groupe témoin

Groupes d'ESC	Nombre de cours									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nombre d'ESC du groupe expérimental	1	4	4	4	23	10	6	0	1	**53**
Nombre d'ESC du groupe témoin	8	11	12	99	110	78	30	4	1	**353**

Commençons par une remarque générale sur le nombre de cours auxquels étaient inscrits les ESC. Dans les deux groupes, expérimental comme témoin, le nombre moyen de cours s'établit à 4,9[66]. En outre, c'est aussi ce nombre de 5 cours suivis qui revient le plus souvent dans les données, pour 23 des 53 ESC du groupe expérimental et pour 110 des 353 ESC du groupe témoin. À titre comparatif, ce nombre de cours se situe en deçà des moyennes établies par le SRAM pour l'automne 2018, soit 6,3 cours au secteur préuniversitaire et 7,0 cours au secteur technique, pour les étudiantes et étudiants de première session (SRAM, 2020, p. 8-9). Ce constat laisse penser que les ESC ont été sensibilisés, probablement par leur API, à la nécessité d'alléger leur horaire, que ça soit dans le cadre des anciennes mesures dont bénéficient les ESC du groupe témoin ou dans celui des nouvelles mesures liées au modèle d'intervention pour les ESC du groupe expérimental. Cet allègement est parfois volontaire, parfois obligatoire s'il s'agit d'une condition du contrat. D'ailleurs, le chapitre 2 rapportait, parmi les pratiques les plus prometteuses pour les collèges, le fait d'alléger la charge de travail des ESC. Ainsi, pour ces derniers, ce nombre de cinq cours peut être idéal pour ralentir le rythme de leurs études, sans trop prendre de retard dans leur parcours collégial.

Attardons-nous maintenant à la réussite (ou à l'échec) des cours en fonction du nombre de cours suivis, à l'aide du tableau suivant.

Tableau 28. Proportions d'échecs en fonction du nombre de cours auxquels sont inscrits les ESC, groupe expérimental et groupe témoin (%)

	Pourcentage de cours échoués							
	Groupe expérimental				Groupe témoin			
Nombre de cours suivis	Moins de 50 %	50 % ou plus	Total	n	Moins de 50 %	50 % ou plus	Total	n
1 à 4	46 %	54 %	100 %	13	43 %	57 %	100 %	130
5 à 6	54 %	46 %	100 %	33	50 %	50 %	100 %	188
7 à 9	71 %	29 %	100 %	77	60 %	40 %	100 %	35
Total	**55 %**	**45 %**	**100 %**	**53**	**48 %**	**52 %**	**100 %**	**353**

On détecte, par la comparaison des deux groupes, que les participants et participantes au projet de l'hiver 2023 connaissent moins d'échecs que les ESC du groupe témoin, et ce, quel que soit le nombre de cours auxquels ils sont inscrits : ils sont plus nombreux à avoir moins de 50 % d'échecs et, à l'inverse, moins nombreux à avoir 50 % ou plus d'échecs. L'écart est cependant plus marqué pour les ESC qui suivaient sept, huit ou neuf cours. En fait, on constate que plus le nombre de cours suivis est élevé, meilleur est le taux de réussite, tant chez les ESC du groupe expérimental que chez les ESC du groupe témoin.

[66] Il est impossible ici de départager le nombre moyen de cours pour chaque secteur d'études. Or, on sait que « le nombre de cours suivis par session est normalement plus élevé au secteur technique qu'au secteur préuniversitaire » (SRAM, 2020, p. 9).

Ce dernier constat, quelque peu paradoxal, mérite réflexion. Cette situation peut sans doute se comparer avec celle des étudiantes et des étudiants qui doivent concilier les études et un emploi. En effet, J. Roy (2013), dans une analyse des impacts du travail rémunéré sur la réussite au collégial, constate tout d'abord que « même en accordant de 10 à 19 heures par semaine à un travail rémunéré, les étudiants consacreraient autant de temps à leurs travaux scolaires et à leurs études en dehors de la classe que l'ensemble des cégépiens » (p. 213). De plus, ces étudiantes et étudiants qui travaillent moins de 20 heures par semaine obtiennent des résultats, non seulement comparables à la moyenne générale, mais supérieurs aux résultats de ceux qui n'occupent aucun emploi. J. Roy (2013) explique cette situation, à l'instar de Sales et de ses collaborateurs (1996) qui ont produit une étude semblable pour le milieu universitaire, par le fait que les étudiantes et étudiants qui doivent concilier les études et d'autres responsabilités apprennent « à optimiser l'utilisation de leur temps de façon telle qu'ils peuvent être aussi "productifs" au plan académique [sic] » (Sales et coll., 1996, p. 183) que les autres étudiantes et étudiants. Ainsi, J. Roy (2013) conclut, au sujet du travail rémunéré, qu'« à faible dose, il ne contreviendrait pas à l'engagement scolaire. Et qui plus est, […] nous serions même tentés de suggérer que pour certains étudiants, il puisse même s'avérer être un facteur de rétention additionnelle [sic] aux études » (p. 215).

Des parallèles pourraient donc possiblement être établis avec le constat posé plus haut : les plus faibles taux de réussite des ESC qui ont moins d'heures de cours comparativement à ceux qui maintiennent plus de cours à leur horaire pourraient-ils s'expliquer par le fait que les étudiantes et étudiants plus « occupés » doivent développer des compétences pour mieux gérer leur temps?

Un témoignage fort perspicace, tiré des entrevues effectuées dans le cadre du volet 3 de la présente recherche, tend à soutenir cette hypothèse :

> *« Des fois, tu as quatre cours seulement, puis t'as tellement de temps libre que tu repousses tout le temps tes travaux, donc ce n'est pas nécessairement comme, tout le temps [bon] d'annuler plein de cours. Je veux dire, pas nécessairement en avoir sept, mais pas en avoir quatre [non plus]. […] Parce que souvent, les élèves, ils procrastinent souvent, puisque, tu sais, ils ont tellement de temps qu'ils disent : « Ah! je vais remettre ça à demain », mais, comme finalement demain, c'est rendu le jour où il faut que tu le remettes, puis tu ne l'as pas encore fait... »*
>
> – Barbara

Par ailleurs, d'autres questions pourraient être soulevées : ces ESC qui diminuent fortement leurs heures d'études le font-ils pour se consacrer encore plus largement à du travail rémunéré? J. Roy (2013) met d'ailleurs en garde contre un nombre d'heures de travail excédant 20 heures : « on constate que les risques d'échec et d'abandon scolaires surgissent autour de 20-25 heures par semaine consacrées à un emploi » (p. 215). Roy renchérit en indiquant que cette augmentation du nombre d'heures de travail reflète, en réalité, un intérêt moindre pour les études chez ces cégépiens et cégépiennes et un « système de valeurs [qui pourrait] avoir pour effet de les éloigner potentiellement du cégep » (J. Roy, 2013, p. 214). Cette dynamique pourrait-elle être aussi à l'œuvre chez les ESC qui ne conservent que d'un à quatre cours et qui démontrent un moins bon rendement scolaire que ceux qui suivent cinq cours ou plus? Des recherches supplémentaires seraient certes nécessaires pour offrir une réponse à ces questions.

En somme, on peut conclure de cette section sur les retombées de l'expérimentation de l'hiver 2023 que les ESC qui y ont participé :

- ont eu de meilleurs taux de réussite individuels (56,6 % contre 48,8 %);
- ont réussi en plus grand nombre tous leurs cours (28,3 % contre 19,3 %);
- ont moins échoué à tous leurs cours (18,9 % contre 26,0 %);
- ont, de façon générale, mieux réussi leurs cours que leurs congénères du groupe témoin, quel que soit le nombre de cours inscrits à leur horaire.

5.6 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Au terme de cette première expérimentation, à l'hiver 2023, du modèle d'intervention conçu par un comité de cocréation en 2021-2022, nous en brosserons ici un portrait global des retombées, nous en identifierons les éléments à prendre en compte pour une éventuelle implantation dans d'autres cégeps et nous examinerons les enjeux encore en suspens.

Retombées

Les retombées seront identifiées d'abord pour les intervenantes et intervenants impliqués, puis pour l'établissement d'enseignement et enfin, pour les ESC eux-mêmes. Nous nous appuierons à la fois sur les diverses conclusions à tirer de ce chapitre et sur les perceptions des membres des comités MEO et des intervenantes et intervenants ayant suivi les ESC, recueillies dans le cadre des entretiens de groupe de l'hiver 2023.

Pour les intervenantes et intervenants, le modèle a offert la possibilité de tenir des rencontres intéressantes qui ont permis d'établir un lien plus significatif avec les ESC qui, participant de leur plein gré, étaient plus motivés. Ils avaient alors l'impression d'exécuter là les vraies tâches reliées à leur statut professionnel. Soulignons d'ailleurs le travail exemplaire des intervenants et intervenantes qui ont accompagné les ESC, souvent en surcharge de travail en ces temps de pénurie de main-d'œuvre. Le recours au questionnaire d'autoévaluation a été apprécié par plusieurs, comme outil de diagnostic et d'intervention, bien qu'ils en aient trouvé l'analyse plutôt longue. Certains points négatifs ont par ailleurs été soulevés par les intervenants et intervenantes, en particulier la nécessité de relancer à maintes reprises les ESC (pour le consentement à participer à l'expérimentation, le remplissage du questionnaire, la prise de rendez-vous, etc.), qui a été perçue comme une obligation lourde et peu agréable.

Pour l'établissement d'enseignement, le travail dans les comités MEO a été le déclencheur d'une réflexion collective systématique et critique sur leurs pratiques entourant la gestion des contrats. Dans certains cégeps, il a aussi permis de développer une meilleure connaissance des rôles et responsabilités des divers services professionnels du cégep. La possibilité d'obtenir un portrait global des ESC et de planifier les ressources requises, à travers les résultats du questionnaire d'autoévaluation, a aussi été appréciée. Pour deux des cégeps, l'expérimentation du modèle a aussi été l'occasion de tester, pour la première fois, la libération d'un API pour l'assigner spécifiquement à des tâches d'API réussite. Enfin, tous les cégeps ont pris conscience de la nécessité d'améliorer les communications et les arrimages entre les divers services, pour assurer une meilleure cohérence des interventions. Comme point plus négatif, pour les établissements d'enseignement, la gestion du questionnaire s'est avérée complexe, notamment en lien avec certains

problèmes techniques qui ont été rencontrés. Notons toutefois que des développements ultérieurs du questionnaire rendront l'outil plus convivial dans son utilisation. Globalement, la faiblesse de la participation dans certains cégeps a aussi représenté une déception, compte tenu de tous les efforts investis pour la mise en œuvre du modèle.

Pour les ESC, il a été démontré que la participation à l'expérimentation a entraîné des taux de réussite supérieurs des cours et des contrats. Elle a aussi stimulé la persévérance scolaire, comme en font foi les taux de réinscription à la session suivante.

Modalités d'une éventuelle implantation du modèle dans d'autres cégeps

L'évaluation de la première expérimentation du modèle d'intervention a également permis de dégager les divers éléments à tenir en ligne de compte par un cégep qui souhaiterait le déployer dans son établissement.

En ce qui concerne la composition du comité de mise en oeuvre, il est suggéré que les tâches soient réparties entre quatre ou cinq personnes. Idéalement, ces personnes devraient provenir de différents services du collège, pour favoriser les échanges et une meilleure compréhension des rôles de chacun. Par ailleurs, les intervenantes et intervenants qui seront appelés à accompagner les ESC devraient d'office faire partie du comité, pour être bien informés de la démarche.

Au début du processus d'implantation, il faut aussi bien prendre le temps de discuter en équipe des objectifs communs et de dégager une compréhension uniforme des pratiques en place et des enjeux qu'elles posent. De plus, à la lumière des changements qui sont envisagés, le comité devrait évaluer de façon réaliste la charge de travail que représenteront les diverses tâches à accomplir pour parvenir à déployer le modèle.

Les instances décisionnelles du cégep devraient également être impliquées de près dans tout le processus. De plus, en fonction de l'évaluation de la charge de travail requise, des libérations devraient idéalement être accordées aux membres du comité de mise en œuvre.

Tout au long du travail de déploiement, des mécanismes de concertation avec tous les acteurs et actrices du milieu devraient être systématisés, afin de s'assurer de la diffusion de l'information quant aux mesures qui seront mises en place et de recueillir l'adhésion de toute la communauté.

Pour l'application du modèle lui-même, il a été mis en exergue à plusieurs reprises par les cégeps expérimentateurs qu'il serait nécessaire de décharger les API impliqués dans le suivi des ESC des tâches plus administratives. Une libération pour ces API, mais également pour du personnel administratif qui viendrait les soutenir, serait aussi fortement avantageuse.

Enfin, il est aussi recommandé, de façon générale, de réviser toutes les communications et tous les documents destinés aux ESC, afin de favoriser une approche plus bienveillante.

Les enjeux en suspens

Trois enjeux ont été identifiés pour lesquels des réflexions plus poussées devront être menées.

Concernant la participation des ESC, de multiples questions se posent quant aux moyens de les amener à accepter les mesures d'aide qui leur sont offertes. De fait, les quatre cégeps impliqués ont misé sur un recrutement de volontaires

pour cette première expérimentation du modèle. Mais comment, si la mesure devient pérenne, assurer une plus large participation? Il pourrait être intéressant d'explorer une approche fondée sur l'« *intrusive advising* ». Développée par Walter R. Earl dans les années 1980, cette approche préconise, dans un premier temps, « *a deliberate structured student intervention […] in order to motivate a student to seek help*[67] » (Earl, 1988, p, 28). Les tenants et tenantes de cette approche postulent qu'il ne faut pas attendre que l'étudiant ou l'étudiante en difficulté se motive pour aller chercher de l'aide; il faut au contraire lui imposer une première rencontre où l'intervenant ou l'intervenante visera à le motiver à se mobiliser pour faire face à ses défis scolaires (Oripova, 2022; Varney, 2007). La motivation de la personne étudiante n'est donc plus la prémisse de l'intervention, mais son résultat. Il est à noter que l'un des quatre cégeps expérimentateurs a décidé de s'engager dans cette voie, en imposant à tous les ESC une courte rencontre obligatoire avec l'API, en début de session, à compter de l'automne 2023.

En parallèle avec les enjeux du recrutement, le problème de la disponibilité des ressources est central : comment avoir le personnel nécessaire pour rencontrer individuellement un nombre accru d'ESC? Bien que plusieurs intervenants et intervenantes aient indiqué être peu en faveur de rencontres groupales, certains chercheurs et chercheuses (Bentley-Gadow et Silverson, 2005; Finnie et coll., 2017) les ont jugées efficaces, notamment sur la persévérance scolaire. On pourrait alors utiliser les réponses au questionnaire d'autoévaluation pour regrouper les ESC présentant des problématiques similaires. Une telle approche mériterait à tout le moins d'être testée pour les rencontres de suivi.

Les intervenantes et intervenants interrogés ont également souligné la difficulté à coordonner les actions des professionnelles et professionnels impliqués auprès des ESC. Certains privilégieraient ainsi la création d'une feuille de route centralisée. Cette difficulté sera d'autant plus présente alors que les cégeps en sont à définir les modalités locales pour l'application de la *Loi modernisant des dispositions législatives en matière de protection des renseignements personnels dans le secteur privé*. Ces questions mériteront des réflexions approfondies.

Il faut savoir que l'équipe de recherche amorce maintenant une nouvelle phase de la recherche où ces enjeux et bien d'autres seront traités.

[67] [Traduction libre] Cette approche préconise, dans un premier temps, une intervention structurée et délibérée auprès de l'étudiant ou l'étudiante dans le but de le motiver à rechercher de l'aide.

CONCLUSION

Au terme de trois années de recherche, les chercheurs et chercheuses souhaitent mettre à profit les connaissances acquises grâce à cette recherche et les principaux constats qui ont été posés au fil des divers chapitres afin, tout d'abord, de proposer des réflexions critiques sur la problématique des contrats de réussite, puis d'ouvrir plus largement sur des pistes prospectives.

Réflexions critiques

L'une des questions les plus fondamentales est de savoir si cette procédure des contrats de réussite fonctionne, autrement dit, si elle atteint les objectifs pour lesquels elle a été implantée.

Rappelons-nous qu'à l'origine, le règlement de 2001 a été institué pour mettre fin aux « droits spéciaux » (passés à l'histoire sous le nom de « taxe à l'échec ») qui étaient imposés aux étudiants et étudiantes qui avaient connu de nombreux échecs. Or, cette mesure générait des inégalités économiques et limitait l'accessibilité aux études collégiales. Par son abrogation, on souhaitait alors instaurer une approche moins punitive des échecs multiples, mais tout aussi responsabilisante (Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, 2001, p. 7).

Or, juger de l'aspect plus ou moins punitif de la procédure des contrats de réussite est affaire d'opinion. Il demeure toutefois qu'aux yeux des ESC eux-mêmes, la perspective d'expulsion associée au non-respect des conditions du contrat est largement perçue comme problématique (chapitre 4). Cette perception est corroborée par les intervenants et intervenantes qui travaillent à leurs côtés (chapitre 2). Dans un contexte où ils viennent de vivre de multiples échecs et en encaissent encore le coup, l'anxiété générée par cette crainte peut devenir très déstabilisante.

En contrepartie, le contrat suscite-t-il une autoréflexion qui pourrait s'avérer salvatrice? Le chapitre 4 a déjà indiqué qu'effectivement, pour la moitié des répondants et répondantes, le contrat avait agi comme un coup de semonce et provoqué une stimulation à se prendre en main. Mais ils indiquent aussi que ce processus réflexif est surtout le fruit d'une initiative personnelle.

Cette prise de conscience s'accompagne-t-elle alors d'une mise en action? La majorité des 46 ESC des premières entrevues ont indiqué vouloir éventuellement procéder à une adaptation de leurs stratégies d'apprentissage ou modifier leur projet d'études, mais tout cela, de façon autonome. On remarque de plus que certains vont se tourner vers des services externes. Or, un peu plus de la moitié des 31 ESC de la deuxième entrevue ont effectivement apporté les changements envisagés (chapitre 4). On le voit : si certains réussissent à faire un retour réflexif sur les obstacles qu'ils ont rencontrés pour trouver les solutions nécessaires, d'autres auraient besoin d'aide pour y parvenir. Mais lors de la signature du contrat, beaucoup d'ESC semblent miser sur leurs propres ressources, bien plus que sur celles qui pourraient être disponibles dans leur collège.

Cette situation provient fort probablement aussi des modalités selon lesquelles sont gérés les contrats dans les établissements. Il a été constaté, de fait, qu'une majorité des cégeps participants, en raison de la surcharge des API en début de session et du nombre important de contrats dans certains établissements, ont transformé la signature des contrats en procédure essentiellement administrative, réalisée de surcroît en ligne, souvent avec rétention de l'horaire (chapitre 2). Confronté aux difficultés qui se posent pour pouvoir rencontrer un professionnel ou une professionnelle et pressé d'obtenir son horaire, l'ESC ne sera pas dans des conditions favorables pour procéder à une introspection quant à sa situation et pour se mobiliser afin de surmonter les obstacles qu'il rencontre.

On a aussi vu, sur le plan des caractéristiques des ESC (chapitre 3), que ceux-ci ont souvent des antécédents scolaires plus faibles et qu'ils évoquent avoir un grand besoin d'aide, dans différentes sphères, et ce, dès leur entrée au cégep. Or, concurremment, ils manifestent un engagement moindre dans les études. Les problèmes motivationnels ont également été identifiés, par les ESC eux-mêmes, comme l'un des facteurs importants associés aux échecs (chapitre 4).

Les membres du Comité consultatif dont les travaux ont concouru à l'implantation de la procédure des contrats de réussite postulaient pourtant que le règlement de 2001 saurait stimuler la persévérance scolaire en prévoyant l'obligation supplémentaire, pour les cégeps, de mettre en place des mesures d'accompagnement pour les étudiants et étudiantes en échec (chapitre 1).

Mais il a été dit que peu de mesures d'aide spécifiquement adaptées aux ESC, hormis un allègement de l'horaire et une rencontre avec l'API, ont été développées et que peu de cégeps semblent les offrir (chapitre 2). Les ESC rencontrés dans le cadre du volet 3 (chapitre 4) le confirment : la moitié d'entre eux indiquent, lors de la première entrevue, qu'ils perçoivent négativement les mesures, surtout universelles, qui leur sont proposées, n'y trouvant pas leur compte. Ils ne sont conséquemment que peu disposés à y recourir. Pourtant, les ESC ont besoin d'aide pour identifier non seulement leurs besoins, mais également les forces sur lesquelles ils peuvent miser (chapitre 4). On sait aussi que près du quart des étudiants et étudiantes en échecs multiples ne savent où s'adresser pour obtenir de l'aide (chapitre 3).

De plus, en 2001, tout comme encore maintenant, les taux de diplomation, du fait de leur relative stagnation, soulevaient plusieurs préoccupations. Le Ministère supputait donc que l'instauration des contrats permettrait de les rehausser. Qu'en est-il?

On a vu que les taux de diplomation ne se sont pas relevés de façon significative depuis cette date : à l'instar des taux de réussite des cours, ils sont restés stables (chapitre 1). La persévérance scolaire des étudiantes et étudiants touchés par ces obligations ne semble pas non plus avoir augmenté de façon marquée : on sait que, parmi l'échantillon analysé dans le volet 1 de la recherche (voir le chapitre 3 et l'annexe C), entre 25 et 45 % de ceux qui ont connu des échecs multiples (selon la session où se sont produits ces échecs) choisissent d'abandonner leur formation collégiale et ne signent pas de contrat. Et parmi ceux qui persévèrent, les taux d'échec de la moitié ou plus des cours (et donc du contrat qui pourrait en découler) varient de 30 à 50 % environ. Ainsi, le chapitre 3 révèle que seuls 18,4 % poursuivront jusqu'à l'obtention d'une sanction des études deux ans après la durée prévue du programme initial. Ce taux est encore moindre, à 15 %, si l'étudiant ou l'étudiante a connu ses échecs lors de sa première session, alors que les autres personnes étudiantes, qui n'ont pas connu de tels échecs, poursuivront leurs études jusqu'à l'obtention d'un DEC dans 85,4 % des cas.

Ces données ont pour corollaire l'allongement des études (voir SRAM, 2020), non seulement en raison des échecs, mais aussi de la multiplication des changements de programme, qui a aussi été constatée parmi l'échantillon des ESC rencontrés en entrevue (chapitre 4). Ces changements de programme sont parfois volontaires, mais peuvent aussi émaner d'une obligation liée à l'échec du contrat (chapitre 2). De cette façon, les délais nécessaires pour obtenir son diplôme et la faible proportion d'ESC qui y parviennent, même après plusieurs sessions supplémentaires, sont troublants. Au chapitre 3, les analyses (tableau 10) montrent en effet qu'après huit sessions, seulement 12 % de ceux qui ont signé un contrat pour échecs multiples au terme de leur première session avaient obtenu un DEC. Après 12 sessions, cette proportion atteignait seulement 23 % dans la cohorte de 2014. Saluons au passage la grande persévérance de ces étudiantes et étudiants qui vont décrocher leur diplôme après tant de sessions.

Comment, au regard de l'ensemble de ces données et constats, ne pas conclure à l'inefficacité relative de cette procédure de signature de contrat pour soutenir la réussite de ce bassin massif d'étudiants et d'étudiantes du réseau collégial, qui sont en situation d'échecs multiples à l'une ou l'autre des sessions de leur parcours? Car ils représentent près du tiers de toute la population collégiale : selon les données fournies par le SRAM et analysées au chapitre 3, pour les années 2010 à 2018, c'était le cas pour 160 000 personnes étudiantes sur les 460 000 répertoriées. Comment ne pas supposer que la relative stagnation des taux de diplomation, décriée depuis tant d'années et objet de tant d'inquiétudes de la part de tous les acteurs et actrices du réseau, est en grande partie attribuable au peu d'attention qu'on a portée à la situation de ces étudiants et étudiantes?

Alors, que peut-on ou que doit-on faire? Explorons ensemble, à la lumière des résultats de cette recherche, quelques pistes prospectives.

Pistes prospectives

La première piste, à notre sens, est de bonifier le modèle d'intervention fondé sur un suivi pendant toute la session, qui a été expérimenté et évalué dans le volet 4 de cette recherche (chapitre 5).

D'une part, parce que cette recherche a clairement mis en exergue ce besoin d'accompagnement personnalisé des ESC, pour les soutenir dans leur processus réflexif, l'adaptation de leurs stratégies d'apprentissage ou la modification de leur projet d'études. D'autre part, parce que les ESC eux-mêmes ont majoritairement indiqué, dans les suggestions de mesures d'aide qu'ils ont soumises aux deux chercheuses lors de la deuxième entrevue, qu'un suivi plus régulier leur paraissait souhaitable (chapitre 4). Enfin, parce que ce modèle d'intervention a permis, dans le cadre de cette première expérimentation, d'accroître la proportion de cours réussis, ainsi que les taux de réinscription après la session du contrat.

Ce modèle semble donc déjà comporter divers éléments positifs qui seront reconduits dans une deuxième phase d'expérimentation, mais qui pourraient d'ores et déjà être intégrés, à la pièce, dans les pratiques des collèges :

- La révision du message informant ceux qui devront signer un contrat de réussite, pour le rendre plus bienveillant, afin d'inciter les ESC à poursuivre leurs études et de leur signaler les services disponibles, en les assurant du soutien de leur établissement.
- La possibilité pour l'étudiant ou l'étudiante, lors de la réception de l'avis l'informant de sa situation contractuelle, de communiquer avec quelqu'un qui pourra répondre à ses questions quant à la nature de ses obligations.
- La signature du contrat lors d'une rencontre individualisée, afin d'établir un climat de confiance entre l'ESC et son intervenant ou intervenante.
- Une prolongation de la période de signature jusqu'à la troisième semaine de la session, pour dégager les API qui sont en surcharge en début de session.
- Le remplissage d'un outil d'autoévaluation qui permettra d'enclencher le processus réflexif chez l'ESC et qui fournira une base pour les discussions avec l'intervenant ou l'intervenante. Cet outil, à l'image de celui développé pour la présente recherche, devrait habiliter les ESC à identifier, non seulement les défis rencontrés, mais aussi leurs forces.

- La valorisation du contrat, qui devrait maintenant être présenté comme un « plan d'action » et qui devrait comporter les mesures qui ont été déterminées par l'ESC lui-même et dans lesquelles il se montre prêt à s'investir.
- L'orientation vers les ressources requises, en fonction du plan d'action de l'ESC (si possible et nécessaire, avec l'accompagnement de l'intervenant ou l'intervenante).
- Un mot de félicitations envoyé à tous les ESC qui ont réussi leur contrat. Et une possibilité, pour ceux qui sont dans la situation inverse, d'opérer un bilan de leur session, pour identifier les obstacles qui sont liés à cette nouvelle occurrence d'échecs.

Toutefois, quelques ajustements et améliorations sont à opérer dans le modèle, certains ayant déjà été évoqués dans le chapitre 5.

L'équipe de recherche entend retravailler le questionnaire d'autoévaluation. Sur le plan du contenu, il faut réévaluer la pertinence et l'efficacité des dimensions et des indicateurs choisis. Il importe également de mieux assurer l'inclusivité de la formulation des énoncés. Le questionnaire devra aussi produire, à l'intention des ESC qui le rempliront, une rétroaction personnalisable par chaque cégep (pour signaler, par exemple, les services existants et les modalités d'inscription dans ces services). Sur le plan technologique, le questionnaire et l'outil d'analyse qui génère les bilans seront intégrés, réduisant ainsi les manipulations de données. Par ailleurs, la gestion des invitations et des relances sera dorénavant prise en charge par la Fédération des cégeps avec laquelle un partenariat a été développé. Le questionnaire d'autoévaluation deviendra ainsi un membre de la famille SPEC et sera offert à l'ensemble des cégeps. Des fonctionnalités plus avancées seront aussi développées dans le but de proposer un portrait global des besoins des étudiantes et étudiants afin de permettre au collège de mieux planifier les services et de pouvoir organiser des rencontres de groupes sur certains thèmes, en réunissant les répondants et répondantes selon les profils de leurs besoins.

L'orientation vers les services a connu des difficultés dans certains cégeps expérimentateurs, parfois en lien avec des problèmes d'accessibilité. Voilà pourquoi il avait été suggéré aux cégeps de réserver des places ou des plages horaires pour les ESC ou de leur octroyer une période d'inscription prioritaire. Mais un tel travail d'arrimage nécessiterait une révision des modalités d'inscription et entraînerait probablement des besoins de main-d'œuvre.

La concertation entre les services s'est aussi révélée ardue. Peu de moyens de communication ont été développés pour assurer une coordination des interventions. Or, les cégeps expérimentateurs ont grandement apprécié les échanges qu'a permis la mise sur pied des comités locaux (comités MEO) chargés de définir les modalités d'implantation du modèle (chapitre 5). Ces comités, composés d'individus issus d'une diversité de services du collège, ont permis à leurs membres d'être mieux au fait des rôles et responsabilités de chacun dans le collège. Plusieurs cégeps expérimentateurs souhaiteraient d'ailleurs mettre sur pied de tels « comités multi » de façon pérenne.

Enfin, certains enjeux restent à traiter afin de rendre le modèle plus performant, notamment la question de l'augmentation de la participation des ESC. Le chapitre 5 a déjà soulevé l'idée d'une participation obligatoire à une première rencontre. Selon une approche « intrusive », mise de l'avant par le chercheur américain Earl en 1988, l'ESC serait amené à se mobiliser pour trouver des solutions aux obstacles qu'il rencontre.

Mais cette question du recrutement en entraîne cette autre : comment amener les ESC à accepter de l'aide? Désy (1996) a développé un modèle du processus décisionnel par lequel un étudiant ou une étudiante à risque en vient à accepter, ou non, le support qui lui est offert. Selon elle, quatre conditions doivent être réunies : que l'élève accorde une valeur importante à ses études; qu'il ait conscience de ses difficultés; qu'il ait une perception positive de la personne qui lui apportera cette aide; que le fait de demander ou d'accepter de l'aide ne porte pas atteinte à son estime personnelle. Parmi ces quatre conditions, la dernière, selon Désy, est la plus déterminante : un élève pourrait répondre favorablement aux trois autres conditions, mais tout de même refuser l'aide s'il perçoit qu'elle est une démarche humiliante qui remet en cause son concept de soi et son indépendance. Pour vaincre ces résistances, Désy préconise que le milieu de l'éducation mette de l'avant un message positif à l'égard de la demande d'aide : elle serait dès lors présentée, par toutes les personnes qui gravitent autour des élèves, comme une preuve d'autonomie, une capacité à rebondir après les échecs et une prise en charge de ses propres apprentissages. Un tel message, plus positif, participerait de cette bienveillance qui nous semble souhaitable dans les communications avec les ESC.

Un éventuel meilleur recrutement soulève à son tour un enjeu majeur, celui des ressources humaines que commande un tel projet. De fait, si la question s'est posée dans les quatre cégeps expérimentateurs pour de relativement petits échantillons (chapitre 5), elle deviendra criante si l'on pense élargir les mesures d'aide à l'ensemble des ESC, dont le nombre peut s'élever à plusieurs centaines dans certains cégeps. D'une part, la solution repose, bien évidemment, sur le financement disponible. Or, au vu des caractéristiques des ESC et des antécédents scolaires faibles qu'ils démontrent (chapitre 3), il faut s'interroger s'il n'y aurait pas lieu d'élargir la définition des « étudiants et étudiantes à besoins particuliers » pour que les sommes allouées à leur intention dans le Régime budgétaire et financier des cégeps permettent de bonifier l'offre de service aux ESC.

Il a été indiqué, au chapitre 5, que la solution au problème des ressources humaines pourrait également passer par des rencontres groupales; toutefois, cette possibilité est peu envisageable pour la première rencontre. Celle-ci nécessite d'être individuelle, afin que des liens significatifs puissent se tisser entre l'ESC et l'intervenant ou l'intervenante. La solution ne pourrait-elle donc pas se trouver également dans la diversification des membres du personnel qui sont appelés à accompagner les ESC? De fait, pour l'instant, dans la majorité des cégeps, ce sont les API qui sont mobilisés pour le suivi des étudiants et étudiantes à risque. Le chapitre 2 a d'ailleurs démontré leur importance cruciale. Mais l'ampleur des besoins justifierait qu'on ouvre une réflexion sur le rôle que pourraient jouer les enseignants et enseignantes dans le soutien des ESC, et plus spécifiquement pour la tenue de la rencontre initiale avec les ESC. Qu'on pense aux « enseignants pivots » qui sont déjà libérés dans certains collèges pour effectuer le suivi et pour orienter les étudiantes et étudiants en difficulté vers les ressources disponibles. Assurément, il faudrait baliser leur rôle en fonction de leurs compétences et dans les limites prévues par la nouvelle loi en matière de protection des renseignements personnels, mais cette solution pourrait pallier le manque de ressources déploré par les cégeps qui ont expérimenté le modèle.

Abordons maintenant d'autres enjeux qui ne sont pas directement reliés au modèle d'intervention élaboré dans cette recherche. Ces enjeux interpellent l'ensemble du réseau collégial, et pourraient intéresser le Ministère au premier chef.

La procédure des contrats peut mener, on le sait, à l'exclusion des ESC qui n'ont pas respecté les clauses de leur contrat. Or, ces individus expulsés ne sont plus sous la responsabilité du cégep et se retrouvent conséquemment dans un désert de services, pour la durée de leur sanction. Si l'on souhaite éventuellement les inciter à réintégrer les études, n'y a-t-il pas lieu de prévoir un certain soutien pendant leur éloignement involontaire? L'un des cégeps expérimentateurs

envisageait de former un partenariat avec le Carrefour jeunesse-emploi de sa région. C'est là une possibilité intéressante qui peut leur donner l'occasion de s'interroger quant à leur orientation. Car la question se pose à savoir si la réussite de ces jeunes consiste nécessairement à obtenir un diplôme d'études collégiales ou si des voies alternatives ne pourraient pas constituer tout de même une réussite. Autrement dit, la mission des cégeps n'est-elle pas de permettre l'exploration de différentes avenues, la formation professionnelle en faisant partie?

Mais, en fait, plus fondamentalement, pourquoi expulser? En quoi cela profite-t-il à la fois à l'établissement et aux ESC (oserions-nous dire : et à la société québécoise)? D'ailleurs, le règlement de 2001 ne prescrit en rien les sanctions à appliquer : il indique tout au plus qu'elles peuvent aller « **jusqu'à** l'expulsion ». Ce même flou existait déjà à l'époque de l'application de l'article 33 (1984-1997). En 1997, le Cégep de Rimouski avait d'ailleurs testé un projet, judicieusement intitulé « Alternative à l'exclusion », où il proposait un suivi hebdomadaire à des étudiantes et des étudiants soumis à l'article 33 (chapitre 1). Outre le suivi, plusieurs autres possibilités s'offrent pour soutenir les ESC qui seraient autrement frappés d'expulsion et pour stimuler leur persévérance scolaire, par exemple, l'imposition de cours ou d'ateliers de stratégies d'apprentissage ou de mise à niveau. En somme, l'équipe de la présente recherche supporte, comme mesure d'aide de première année (puisque la majorité des ESC connaît ses échecs en première session), de bannir l'expulsion pour un premier contrat et de procéder avec une gradation des conditions et des sanctions inscrites au contrat.

Allons plus loin : pourquoi ne plus du tout imposer de contrat pour les échecs vécus en première session? De fait, l'accessibilité aux études collégiales a connu des progrès marqués dans les quelque 15 dernières années pour les élèves du secondaire, passant de 53,6 % pour la cohorte de 1998 suivie jusqu'en 2005 à 66,7 % pour la cohorte de 2014 suivie jusqu'en 2021 (ÉCOBES – Recherche et transfert, 2022). Ceci signifie que de plus en plus d'élèves rencontrant certains défis au secondaire ont pu accéder aux études collégiales[68]. D'ailleurs, le chapitre 3 a montré que, parmi les ESC, plusieurs présentaient des MGS plus faibles et des lacunes en français, avaient terminé leur diplôme du secondaire au secteur des adultes ou étaient en situation de handicap. Ainsi, si l'on continue d'élargir l'accès aux études supérieures, il faudra en contrepartie offrir une réelle opportunité à ces étudiants et étudiantes de s'intégrer et de réussir. Ainsi, dans l'esprit de bonifier les mesures d'intégration en première année, il faudrait à notre sens considérer sérieusement la possibilité de ne plus imposer de contrat à l'issue d'une première session marquée par de nombreux échecs. Déjà, il est avéré que les échecs sont dévastateurs en première session (à plus forte raison si ce sont des échecs multiples au-delà de 50 % des cours); pourquoi imposer un stress supplémentaire en obligeant la signature d'un contrat, avec une menace d'expulsion à la clé? On pourrait assurément engager l'étudiant ou l'étudiante dans une réflexion constructive sur sa situation afin qu'il tire parti de ses échecs et explore des pistes de solution, et le diriger vers les services nécessaires. Mais rien de tout ceci ne doit obligatoirement se concrétiser par l'imposition d'un contrat.

Allons encore plus loin : pourquoi ne pas réfléchir à un possible ajout d'une deuxième date d'abandon de cours? Cela se pratique déjà dans les universités où, avant la première date d'abandon, les cours sont supprimés de l'horaire et remboursés, et où, à la deuxième date, le cours est inscrit comme étant abandonné (mais non échoué), mais les droits de scolarité doivent être payés. Quels avantages pourraient être retirés de cette nouvelle façon de procéder? D'une part, le nombre d'ESC pourrait s'en trouver diminué. On sait, de fait, que beaucoup d'étudiants et étudiantes abandonnent certains de leurs cours après la date limite[69]. Pris de court par l'ampleur de la tâche et peu au fait des

[68] Et ils continueront de le faire, car le ministère de l'Enseignement supérieur, à travers son Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur (PARES), vise à accroître encore l'accessibilité aux études supérieures.

[69] Cette date est actuellement fixée au 19 septembre pour la session d'automne et au 14 février pour la session d'hiver, soit généralement, après la troisième semaine de cours.

règles administratives, ces étudiants et étudiantes qui n'enregistrent pas officiellement leurs abandons deviennent malheureusement des candidates et candidats potentiels à la signature obligatoire d'un contrat. Or, on l'a vu, les impacts d'une mise sous contrat peuvent être fort négatifs, allant d'une perte de motivation ou une baisse du sentiment de compétence (chapitre 4) jusqu'à l'abandon des études collégiales (chapitre 3). Un second avantage pourrait être que les étudiants et étudiantes qui souhaitent abandonner certains cours après la première date, notamment ceux qui envisagent de changer de programme d'études, pourraient le faire en rencontrant un API, qui les aiderait alors à déterminer les cours dont l'abandon serait le moins nuisible à leur parcours. Enfin, une deuxième date d'abandon pourrait potentiellement réduire les « échecs à zéro ». Cette donnée a trait, son nom l'indique, aux échecs pour lesquels la note de 0 a été enregistrée. Ces étudiants et étudiantes qui ne signalent pas l'abandon de leurs cours (pour lesquels ils n'ont généralement remis aucune évaluation), souvent par ignorance des procédures ou par désistement de leur session, sont eux aussi fort susceptibles d'être astreints à la signature d'un contrat. Rien là pour les inciter à réintégrer les études collégiales à une session ultérieure. Le phénomène a toutefois été peu analysé. À notre connaissance, seul le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, en 2001, a produit une analyse de ces données, pour les années 1995-1996. Ainsi, à l'automne 1995, les échecs à zéro représentaient 14,1 % de tous les échecs; pour l'automne 1996, ce taux s'établissait à 12,6 %[70]. De surcroît, les membres du comité estimaient que les coûts reliés à ces échecs à zéro s'élevaient à environ 17 millions de dollars pour la seule année 1996 (p. 11). Il serait intéressant d'obtenir les mêmes données pour la situation actuelle. Mais assurément, on devine que les échecs à zéro exercent une pression à la baisse sur la persévérance scolaire et sur la diplomation. Au vu de la difficulté des cégeps à faire respecter la date d'abandon et pour vraiment laisser le temps aux étudiantes et étudiants d'évaluer leur motivation à poursuivre un cours ou non, l'équipe de recherche avance donc la suggestion d'entamer une réflexion collective sur la possibilité d'instituer une seconde date d'abandon plus tardive.

Un autre enjeu, d'une tout autre nature, a été abordé dans le chapitre 2 : le manque d'harmonisation dans l'interprétation et l'application du règlement de 2001. Ce problème se manifeste sur le plan de la définition même de ce que sont un contrat et ses occurrences, mais aussi sur le plan des raisons administratives qui mènent à l'obligation contractuelle : il existe ainsi une disparité dans le mode de calcul des échecs (par unité ou par cours, à des sessions consécutives ou non) et dans le nombre d'échecs répétés qui sont cumulés avant l'imposition d'un contrat (nombre variable en fonction du programme, du type de cours – stage, formation générale, formation spécifique –, etc.). On a également constaté, dans les règlements sur la réussite, de grandes variations dans la durée de la situation contractuelle et les sanctions prévues. On le voit, il n'y a donc pas de balises à la grandeur du réseau; chaque cégep détermine ses propres modalités. Or, permettons-nous un parallèle quelque peu ironique avec l'article 33 du *Règlement sur le régime pédagogique des collèges* (chapitre 1). Pour rappel, l'article 33 imposait, à partir de 1984, que les étudiants et étudiantes en lourds échecs obtiennent une autorisation de leur collège pour poursuivre leurs études. En 1993, quand l'article a été abrogé[71], les raisons invoquées avaient trait aux trop grandes disparités dans son application, ce qui générait des inégalités. S'ajoutait aussi l'inefficacité de cette procédure à juguler la problématique des échecs multiples et à stimuler la réussite et la persévérance. On avait également jugé qu'elle était contraire à une vraie pédagogie de la réussite, par les mesures d'expulsion qu'elle engendrait. L'histoire semble donc se répéter…

Par ailleurs, l'équipe désire signaler une limite inhérente aux données disponibles sur les ESC (et donc aux recherches qui pourraient être menées sur eux). De fait, les ESC ne sont pas déclarés par les collèges au Ministère, qui ne détient donc aucune donnée sur cette réalité. Et puisque chacun des cégeps est libre de définir lui-même les situations devant

[70] Ces taux sont établis pour l'ensemble des programmes de DEC à l'enseignement régulier, à temps plein.

[71] Même s'il a été abrogé en 1993, il a continué à être appliqué jusqu'en 1997, moment où la « taxe à l'échec » a pris la relève.

mener au contrat, le portrait national qui est fourni dans cette recherche est basé sur des groupes d'ESC qui ne sont peut-être pas tous dans la même situation. Si le Ministère exigeait des cégeps qu'ils transmettent la liste des contrats imposés à leur population étudiante, selon des paramètres identiques, la fiabilité des données sur les ESC et surtout leur accès seraient grandement améliorés. En outre, cette nouvelle obligation serait cohérente avec la plus grande place souhaitée aux données pertinentes dans l'axe 4 du *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur* (PARES).

En lien avec le PARES, l'équipe souhaite souligner que le modèle d'intervention développé dans cette recherche poursuit plusieurs objectifs qui s'apparentent aux mesures préconisées par le plan d'action ministériel. C'est le cas de l'axe 2, dont la mesure 2.1 vise à « soutenir l'acquisition des compétences essentielles à la poursuite des études » (MES, 2021, p. 48) et la mesure 2.3, à « soutenir les pratiques institutionnelles qui valorisent la diversité des parcours et des cheminements » (p. 52). Or, justement, les ESC ont un parcours semé d'embûches et nécessitent un bon soutien pour réussir à développer les compétences requises. Pareillement, le modèle issu de cette recherche rejoint, dans l'axe 3 du PARES, les mesures 3.3 de « soutenir les initiatives […] favorisant la persévérance et la réussite » (p. 59) et 3.4 de « soutenir […] la diversification des voies d'accès aux services offerts à la communauté étudiante » (p. 61). Le recours au questionnaire d'autoévaluation élaboré dans le cadre du modèle présente aussi des affinités avec l'axe 4, en ce qui a trait à la mesure 4.3 qui entend « soutenir le développement de solutions technologiques permettant de mesurer et d'analyser la réussite […], puis d'intervenir rapidement » (p. 66). Enfin, les outils d'évaluation du modèle répondent à la mesure 4.4 de « soutenir l'évaluation de l'effet des pratiques et des mesures mises en œuvre dans les collèges […] pour favoriser la réussite étudiante » (p. 68). Au vu de cette parenté des objectifs du modèle d'intervention et des mesures du PARES, une partie des ressources prévues pour la mise en œuvre de ce dernier pourrait avantageusement être investie dans le déploiement de ce modèle qui nous apparaît avoir tout le potentiel pour devenir l'une des mesures phares du PARES, à condition que les ressources que l'on y consent soient conséquentes.

Imaginez alors : si les cégeps pouvaient, par exemple, faire passer le taux d'obtention d'un DEC deux ans après la durée prévue chez les ESC à seulement 40 % (soit une augmentation de 21,6 points de pourcentage par rapport au taux actuel de 18,4 %), le Québec verrait augmenter le nombre de diplômés d'environ 3 878 en moyenne par cohorte[72]. Ce gain peut paraître une visée illusoire, mais souvenons-nous que ce taux est déjà de 26 % chez les ESC dont les échecs multiples sont survenus à la deuxième session ou plus tardivement dans leur parcours collégial et qu'il dépasse déjà cette cible si le contrat de réussite est lié à d'autres situations (50 %). C'est incontestablement lorsque le contrat de réussite est lié à des échecs multiples en première session que la diplomation est plus rare (15 %). En mettant l'accent sur le soutien à ce groupe d'étudiantes et d'étudiants plus vulnérables et à leur capacité à rebondir à la suite d'échecs, plutôt que sur les conséquences liées au non-respect des conditions incluses au contrat, et en misant sur la grande persévérance dont font preuve les ESC, il est raisonnable d'imaginer changer cette situation. À titre comparatif, au secondaire, sur une période d'environ 10 ans, il est possible de constater que la baisse du taux de sorties sans diplôme ni qualification, qui se traduit par le rehaussement du taux d'obtention du diplôme, est principalement attribuable aux gains réalisés auprès des populations étudiantes les plus vulnérables : élèves en situation de handicap, issus de milieux défavorisés, ayant un retard scolaire ou immigrants (Institut de la statistique du Québec, 2020).

[72] Le nombre moyen de nouveaux inscrits et inscrites par cohorte est de 51 305 personnes selon les compilations du SRAM pour les cohortes de 2010 à 2018 présentées aux tableaux du chapitre 3. Or, selon le SRAM, 35 % des étudiantes et des étudiants de l'ensemble des cégeps du Québec échouent à la moitié de leurs cours à une session donnée, ce qui correspond à un potentiel de 17 957 ESC par cohorte. Si le taux d'obtention d'un DEC deux ans après la durée prévue de ces ESC augmentait de 21,6 points de pourcentage pour passer de 18,4 %, soit sa valeur actuelle pour ceux ayant échoué la moitié de leurs cours à une session donnée, à une valeur de 40 %, on assisterait à une augmentation de 3 878 détentrices et détenteurs d'un DEC par cohorte (51 305 × 35 %), ce qui constituerait globalement une augmentation de 7,6 points du taux d'obtention d'un DEC (3 878 ÷ 51 305 × 100).

L'hypothèse qu'un tel rehaussement puisse se produire au collégial avec les ESC apparaît donc tout à fait plausible, dans le contexte où de meilleures conditions de réussite leur seraient fournies.

Ce dernier constat vient étayer le principe de l'éducabilité de tous, énoncé en début de chapitre 5, auquel l'équipe de recherche souscrit sans réserve. Et elle croit que ce principe peut tout autant s'appliquer aux ESC qu'aux autres populations vulnérables évoquées dans le précédent paragraphe. Avec un soutien adéquat et le financement conséquent du modèle d'intervention, il apparaît possible d'améliorer substantiellement la situation. Prenons conscience qu'une telle amélioration de l'obtention d'un diplôme d'études collégiales chez les ESC ferait croître le taux de diplomation du réseau collégial d'environ sept points de pourcentage et lui permettrait de dépasser la cible fixée à 70 % établie pour 2027 dans le *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur*. Considérant que ce dernier stagne depuis plus de 15 ans, y a-t-il encore des sceptiques quant à la pertinence de s'attarder à ce groupe d'étudiantes et d'étudiants?

Bref, l'équipe de recherche considère que ses travaux et les résultats de ses analyses justifient que l'on donne maintenant les moyens aux collèges de mieux accompagner leur population d'ESC. Ainsi, davantage d'étudiantes et d'étudiants pourraient poursuivre leurs objectifs d'apprentissage et leurs visées professionnelles afin de développer leur plein potentiel. N'est-ce pas là la raison d'être de notre réseau d'enseignement?

ANNEXE A

OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES QUALITATIVES

- Volet 2 : Schéma d'entrevue auprès des responsables de la réussite, p. 191
- Volet 3 : Schéma d'entrevue 1 auprès des ESC, p. 195
- Volet 3 : Schéma d'entrevue 2 auprès des ESC, p. 200
- Volet 4 : Guide d'entretien pour les entretiens de groupe avec les comités MEO, évaluation du processus d'accompagnement, p. 202
- Volet 4 : Guide d'entretien pour l'entrevue individuelle ou l'entretien de groupe avec les intervenants ou intervenantes ayant effectué le suivi des ESC participant à l'expérimentation de l'hiver 2023, p. 204

VOLET 2 : SCHÉMA D'ENTREVUE AUPRÈS DES RESPONSABLES DE LA RÉUSSITE

1. DISPOSITIONS INSTITUTIONNELLES DES CONTRATS DE RÉUSSITE

[La question 1.1 est optionnelle, selon l'analyse du règlement sur la réussite du cégep visé.]
J'ai pris connaissance du règlement [titre du règlement] *de votre cégep visant, notamment, les étudiantes et étudiants placés sous contrat de réussite. Je désire revenir sur certains aspects afin de m'assurer d'en avoir une bonne compréhension.*

1.1. Pouvez-vous me préciser ce que votre cégep entend par [aspects à préciser]?
Exemples d'aspects :
- Échecs multiples
  Relances : nombre de cours ou nombre de crédits, pourcentage d'échecs, nombre de sessions, sessions successives ou non
- Échecs répétés
  Relances : nombre de répétitions, sessions successives ou non, variables selon les cours ou programmes
- Première occurrence, deuxième occurrence d'un contrat de réussite

Je souhaite mieux connaître ce que sont les contrats de réussite à votre cégep.

1.2. En quoi consiste exactement le contrat de réussite de votre cégep?
Relances :
- Types de contrats
- Conditions associées aux divers types
- Mesures d'aide inscrites dans les différents types de contrats
- Conséquences du non-respect du contrat

1.3. De quelle manière détermine-t-on les conditions et les mesures inscrites au contrat?
Relances :
- Type prédéterminé selon des données quantitatives ou déterminé selon une analyse plus globale du dossier (identification du problème sur lequel on souhaite intervenir)
- Conditions et mesures prédéterminées ou non, imposées ou négociées avec l'étudiant ou l'étudiante

1.4. Comment l'étudiante ou l'étudiant est-il informé qu'il est sous contrat de réussite?
Relances :
- Courriel/MIO ou en personne, rencontre individuelle ou de groupe
- Explications écrites ou verbales, protocole d'intervention écrit (si oui, possibilité d'obtenir une copie)

1.5. Comment vous assurez-vous que l'étudiant ou l'étudiante a respecté les conditions de son contrat de réussite?
Relances :
- Mécanismes visant à mesurer le respect des conditions du contrat
- Réussite des cours/unités uniquement ou de l'ensemble des conditions et mesures
- Réussite partielle ou totale
- Au regard du nombre de mesures auxquelles l'étudiant ou l'étudiante a participé
- Au regard du niveau de participation à chacune de ses mesures

1.6. Une fois le contrat de réussite réalisé (que les conditions aient été respectées ou non), qu'arrive-t-il à l'étudiant?
Relances :
- Suivi auprès de l'étudiant ou de l'étudiante
- Poursuite sans contrat, sous conditions, 2e contrat, etc.
- Expulsion (une ou plusieurs sessions), avec ou sans condition avant un retour

1.7. Selon vos observations, comment les étudiants et étudiantes perçoivent-ils le fait d'être sous contrat de réussite?
Relances :
- Engagement plus important de l'étudiant ou de l'étudiante dans ses études
- Utilisation accrue des ressources du milieu
- Augmentation de la motivation
- Clarification de l'orientation scolaire et professionnelle
- Caractéristiques et besoins exprimés des étudiants et étudiantes

1.8. A) Au cours des dernières années, de quelle manière les contrats de réussite ont-ils évolué au sein de votre cégep?
Relances :
- Changements effectués et raisons de ces changements
- Effets de ces changements
- Bons et mauvais coups

B) Et en fonction de la pandémie, y a-t-il eu des ajustements?

---

2. DISPOSITIONS ORGANISATIONNELLES DES MESURES DE SOUTIEN

Si vous le voulez bien, j'aimerais maintenant que nous nous attardions aux mesures de soutien offertes aux étudiants et étudiantes sous contrat.

2.1. Pouvez-vous me préciser en quoi consistent exactement les différentes mesures de soutien proposées aux étudiants et étudiantes sous contrat?
Relances :
- Nature (description)
- Ampleur (durée, fréquence, etc.)

2.2. Pouvez-vous m'expliquer quel est votre rôle auprès des étudiants et étudiantes sous contrat de réussite, notamment au regard des mesures de soutien qui leur sont offertes?
Relances :
- Rôle différent de celui auprès des autres étudiants et étudiantes
- Responsabilités quant à la mise en œuvre de ces mesures de soutien

2.3. Comment sont présentées aux étudiants et étudiantes sous contrat les mesures de soutien qui leur sont offertes?
Relances :
- Élaboration d'un protocole écrit (si oui, en obtenir copie)
- Rencontre pour présentation (individuelle ou de groupe)

2.4. Selon vous, quel est le niveau d'intérêt et de participation des étudiants et étudiantes sous contrat à ces mesures de soutien?
Relances :
- Nombre d'inscriptions / fréquentations (ateliers, centres d'aide, etc.)
- Assiduité (si récurrente)

2.5. De quelle manière est effectué le suivi de ces mesures de soutien?
Relances :
- Mode de suivi (rencontres, données d'inscriptions, échanges entre divers acteurs et actrices, etc.)
- Fréquence du suivi
- Personne responsable du suivi

2.6. Selon vos observations, quelles sont les conséquences directes ou indirectes chez les étudiants et étudiantes sous contrat des mesures de soutien qui leur sont offertes?
Relances :
- Meilleure organisation des études
- Plus grande présence en classe
- Augmentation de la réussite des cours
- Amélioration de leurs compétences

2.7. A) Au cours des dernières années, de quelle manière les mesures d'aide ont-elles évolué au sein de votre cégep?
Relances :
- Changements effectués, raisons et moment de ces changements
- Effets de ces changements
- Bons et mauvais coups

B) Et en fonction de la pandémie, y a-t-il eu des ajustements?

3. PERCEPTIONS DE L'EFFICACITÉ ORGANISATIONNELLE DES MESURES DE SOUTIEN

Pour terminer, j'aimerais avoir quelques précisions sur le plan organisationnel quant à la mise en place et à l'évaluation des mesures de soutien.

3.1. Pouvez-vous me parler des différents acteurs et actrices participant à la mise en œuvre des mesures de soutien proposées aux étudiants et étudiantes?
Relances :
- Connaissance des acteurs et actrices et de leurs responsabilités
- Niveau de motivation des acteurs et actrices
- Méthodes utilisées par les acteurs et actrices

3.2. Comment assure-t-on la coordination, la concertation de ces différents acteurs et actrices?
Relances :
- Personne identifiée pour coordonner les interventions
- Moyens pour assurer la cohérence des interventions

3.3. Comment qualifieriez-vous les ressources mises en place (humaines, financières, matérielles, organisationnelles)?
Relances :
- Suffisance, pertinence, cohérence, etc.

3.4. À votre connaissance, quels mécanismes sont mis en place par votre cégep pour assurer un suivi et une évaluation des mesures de soutien offertes aux étudiants et étudiantes sous contrat de réussite?
Relances :
- Existants (ou non)
- Formes précises (ou non) et fréquence
- Variables prises en compte
- Relevant d'une personne en particulier

CONCLUSION

Nous avons maintenant terminé notre entretien. Je vous remercie encore de votre participation. Je vais arrêter l'enregistrement.

[Arrêter l'enregistrement.]

VOLET 3 : SCHÉMA D'ENTREVUE 1 AUPRÈS DES ESC

---

1. Les premières questions vont porter sur le contrat de réussite que tu as dû signer.

1.1. Peux-tu d'abord me parler du moment où tu as appris que tu devais signer un contrat de réussite pour poursuivre tes études au cégep?
Relances :

- De quelle manière as-tu appris cela?
  - Forme : lettre, message téléphonique, courriel/MIO
  - Par qui?
  - Avais-tu deviné par toi-même? (Familier avec les règlements du collège.)
- Quelle a été ta réaction à ce moment?
  - Sentiments négatifs : stress, déception, découragement...
  - Sentiments positifs : stimulation à faire mieux
  - Indifférence (pourquoi?)

1.2. [Question facultative : vérifier dans le questionnaire écrit si l'étudiant ou l'étudiante a spécifié le type de contrat. Dans la négative, demander :]
Peux-tu m'expliquer pour quelles raisons administratives ton cégep a exigé que tu signes un contrat?

Relances :

- Échec de la moitié de tes cours à la session précédant le contrat
- Échec d'un même cours ou stage à plusieurs reprises

1.3. Quelles sont les conditions qui t'ont été imposées pour que tu réussisses ton contrat?
Relances :

- Nombre de cours
- Suivi obligatoire : Avec qui? À quelle fréquence?
- Nombre/pourcentage de cours à réussir?
- Cours spécifique(s) à réussir

---

2. À l'aide de la prochaine série de questions, nous allons revenir sur ton parcours scolaire.

2.1. Pourrais-tu me parler de la manière dont se sont déroulées tes études au secondaire, en particulier?
Relances :

- Difficultés rencontrées ou facilités
- Temps consacré aux travaux scolaires
- Habitudes de travail / stratégies
- Épisodes de décrochage

2.2. Pourquoi as-tu choisi de faire des études collégiales?
Relances :

- Choix de carrière
- Raisons du choix du cégep / du programme d'études
- Intentions de diplomation / niveau d'aspirations scolaires

2.3. Peux-tu me décrire comment tu te sentais avant ta rentrée au collégial?
Relances :

- Jusqu'à quel point sentais-tu que tu étais prêt ou prête?
  - Niveau d'autonomie et de préparation
  - Motivation
  - Admission conditionnelle (il manque des crédits)
  - Expectatives réalistes par rapport aux études collégiales

2.4. [Question facultative : vérifier dans le questionnaire écrit; si la session où l'étudiant ou l'étudiante a connu des échecs multiples est sa première session, passer à la série 3. Sinon :]
Comment s'est passée ta première session au cégep?

Relances :

- Adaptation au milieu de vie
- Réseau social
- Relations avec les pairs, les enseignants et enseignantes
- Gestion du temps : adaptation à l'horaire, gestion de sa liberté, travail rémunéré, loisirs, temps de transport
- Charge de travail

2.5. [Question facultative : vérifier dans le questionnaire écrit; si l'étudiant a effectué plus de trois sessions d'études, demander :]
Entre cette première session au cégep et celle où tu as connu plusieurs échecs, peux-tu me dire comment se déroulaient tes études, de manière générale?

Relances :

- Interruption ou non des études
- Difficultés rencontrées ou facilités
- Échecs, contrats de réussite antérieurs
- Intérêt, motivation

3. Dans le prochain bloc de questions, nous allons tenter de déterminer les facteurs qui expliquent pourquoi tu as dû signer un contrat de réussite. Il faut donc te remettre dans le contexte de la session où tu as connu les échecs qui t'ont mené à la signature du contrat. Je te rappelle que tu as toujours la possibilité de ne pas répondre si une question te rend mal à l'aise.

3.1. Selon toi, qu'est-ce qui explique globalement les échecs que tu as connus?
Relances :

- Adaptation au collégial (charge de travail, horaire, reconstitution d'un réseau social au cégep, etc.)
- Relations avec les pairs ou les enseignants et enseignantes
- Gestion du temps (planification du travail scolaire, travail rémunéré, loisirs, amis ou amies, etc.)
- Motivation (intérêt pour les cours, le programme, choix vocationnel)
- Perception du contexte institutionnel (intégration, sentiment d'appartenance, recours aux services, activités parascolaires, etc.)

3.2. [Question facultative, si l'étudiant ou l'étudiante n'a pas échoué à 100 % de ses cours – à vérifier dans son questionnaire écrit :]
À l'inverse, qu'est-ce qui explique selon toi ta réussite dans certains cours?

Relances :

- Adaptation au collégial (charge de travail, relations avec les pairs ou les enseignants et enseignantes, horaire, etc.)
- Engagement et motivation
- Valeurs personnelles (importance de la réussite, de la consommation, des loisirs, etc.)
- Facteurs personnels (santé, habitudes de vie, événements difficiles, appui des parents ou du réseau social, etc.)

3.3. [Question facultative : Si l'étudiant ou l'étudiante n'a pas parlé de son intégration au collège dans les questions 3.1 ou 3.2]
À la session où tu as eu plusieurs échecs, jusqu'à quel point te sentais-tu bien intégré ou intégrée au collège?

Relances :

- Le cégep comme milieu de vie
- Aide des intervenants ou intervenantes du cégep et des différents services
- Activités parascolaires

3.4. [Question facultative : si l'étudiant ou l'étudiante n'a pas traité de ses valeurs dans les questions 3.1 ou 3.2]
Que signifiait pour toi la réussite de tes études à cette époque?

Relances :

- Volonté de s'investir dans les études
- Définition de « réussir »
- Avoir songé à abandonner ses études

3.5. *[Question facultative : si l'étudiant ou l'étudiante n'a pas traité de ses priorités dans les questions 3.1 ou 3.2]*
Quelles étaient tes priorités à cette époque?

Relances :

- Famille
- Consommation
- Apparence personnelle
- Amitié
- Loisirs

3.6. *[Question facultative : si l'étudiant ou l'étudiante n'a pas abordé les facteurs personnels dans les questions 3.1 ou 3.2]*
Est-ce que certains facteurs personnels ou événements que tu as vécus ont pu affecter ta réussite?

Relances :

- Non-disponibilité psychologique aux études, anxiété, problème de sommeil ou de concentration
- Baisse de motivation
- Obligation de travail rémunéré / insécurité alimentaire ou de logement
- Hospitalisation / convalescence

---

4. Ce dernier bloc de questions portera maintenant sur les mesures d'aide qui t'ont été offertes avec ton contrat de réussite.

4.1. Pourrais-tu me présenter les mesures d'aide ou de soutien qui t'ont été proposées?
Relances :

- Connaissance des types de mesures / de l'identité des responsables
- Comment / par qui elle ou il en a été informé
- Facultatives ou obligatoires
- Connaissance de l'identité des responsables

4.2. Que penses-tu de ces mesures d'aide en ce moment?
Relances :

- Intention d'avoir recours aux mesures
- Perception de leur efficacité
- Attentes par rapport aux services du collège

5. Avant de terminer notre entretien, est-ce qu'il y a des choses que nous n'avons pas abordées et dont tu souhaiterais me parler?

Conclusion

Nous avons maintenant terminé notre entretien. Avant de fermer l'enregistrement, j'aimerais que tu m'indiques si tu acceptes d'être contacté ou contactée à nouveau, au début de la session prochaine, pour une deuxième entrevue d'environ 20 minutes pour voir comment s'est déroulée ta session sous contrat. Acceptes-tu cette 2e entrevue?

Je te remercie encore de ta participation.

VOLET 3 : SCHÉMA D'ENTREVUE 2 AUPRÈS DES ESC

1. La première série de questions porte sur ton contrat.

1.1. Pourrais-tu me raconter comment s'est déroulée ta session quand tu étais sous contrat?

Relances :

- Cours : tous suivis ou désinscriptions avant la date d'abandon ou abandon de certains cours après la date d'abandon (combien et lesquels)
- Respect des conditions du contrat : réussi ou non
- Autres : sentiment d'appartenance au collège, motivation et engagement, relations avec les enseignants et enseignantes ou les pairs, problèmes personnels, support de l'entourage, etc.

1.2. Est-ce que le fait d'être sous contrat t'a amené à modifier certaines choses dans ta façon d'étudier et de suivre tes cours?

Relances :

- Développement de nouvelles stratégies
- Autoréflexion (identification de ses difficultés et besoins)
- Valeurs ou priorités

1.3. De quelle manière, selon toi, les mesures d'aide offertes par ton cégep ont-elles eu une influence sur tes études lors de la dernière session?

Relances :

- Mesures utilisées
- Sur une base volontaire ou mesures imposées
- Fréquence du recours aux mesures
- Perception de l'efficacité des mesures / réponse aux besoins

1.4. Quelles suggestions ferais-tu concernant d'autres mesures qui auraient pu répondre à tes besoins et à ceux des étudiants et étudiantes sous contrat en général?

Relances :

- Amélioration des mesures existantes
- Nouvelles mesures

2. Nous terminerons maintenant l'entrevue avec des questions sur tes aspirations pour l'avenir.

2.1. Que feras-tu cette session-ci?
- Réinscription au cégep, changement ou non de programme / de cégep
- Retour au DEP
- Abandon des études
- Marché du travail
- Projets personnels

2.2. Quels sont tes projets à plus long terme?
- Choix vocationnel / réorientation
- Aspirations de diplomation
- Marché du travail
- Projets personnels

Conclusion

Je te remercie à nouveau de ta collaboration. Je vais maintenant arrêter l'enregistrement.

VOLET 4 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENTRETIENS DE GROUPE AVEC LES COMITÉS MEO

ÉVALUATION DU PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT

---

1. Les chercheurs et chercheuses ont mis divers outils à la disposition des membres du comité (feuillet de présentation de la recherche, ligne du temps, portrait des ESC du cégep, organigramme des décisions prises, « devoirs »); quelle est votre appréciation générale de la qualité de ces outils?

   Relances :

   - Capacité des outils à refléter la réalité du cégep
   - Capacité des outils à susciter une vision commune et à permettre la détermination des modalités d'implantation du modèle
   - Pertinence des outils
   - Autres outils dont vous auriez eu besoin

2. Quel est votre point de vue sur la qualité des communications entre les chercheurs-accompagnateurs (Pascal et Chantal) et les membres du comité MEO?

   Relances :

   - Disponibilité des chercheurs
   - Clarté des consignes
   - Efficacité des communications
   - Sentiment d'être soutenu dans la démarche

3. Quel est votre niveau de satisfaction concernant les modalités des réunions du comité?

   Relances :

   - Satisfaction quant au nombre / à la fréquence des réunions (délai suffisant pour préparer les « devoirs »)
   - Satisfaction quant à la durée des réunions
   - Satisfaction quant à l'efficacité des réunions
   - Satisfaction quant à la possibilité de s'y exprimer

4. Quelle est votre perception de la capacité du processus d'accompagnement de susciter l'intérêt d'agir, l'engagement et l'adhésion aux objectifs poursuivis?

   Relances :

   - Capacité du processus à identifier les bénéfices pour l'organisation
   - Capacité du processus à inciter à apporter des changements dans les pratiques organisationnelles
   - Capacité du processus à susciter l'adhésion de toute la communauté (pas seulement les membres du comité MEO)

5. Comment évaluez-vous la capacité du processus à stimuler une dynamique de concertation (entre les individus ou les services)?

   Relances :

   - Qualité de la collaboration et de la communication entre les intervenants ou intervenantes (comparativement à ce qui se faisait avant)
   - Capacité du processus à inciter à une cohérence des interventions auprès des ESC (comparativement à avant)

6. Dans un monde idéal, quelles seraient, selon vous, les conditions optimales que devrait mettre en place un groupe de chercheurs ou chercheuses qui souhaite faire expérimenter de nouvelles pratiques?

   Relances :

   - Conditions organisationnelles (ressources, organisation du travail, etc.)
   - Conditions relationnelles (outils de communication, partage des responsabilités, adhésion de la communauté, etc.)
   - Composition du « comité MEO idéal » (nombre de personnes, rôle des membres dans l'organisation)
   - Autres conditions non prévues

7. Quelle est votre appréciation globale du processus d'accompagnement en vue du déploiement du modèle?

   Relances :

   - Satisfaction générale quant aux modalités d'accompagnement
   - Éléments à conserver
   - Éléments à développer
   - Éléments à corriger

8. À titre personnel, que retirez-vous de votre participation au comité MEO de votre cégep?

VOLET 4 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR L'ENTREVUE INDIVIDUELLE OU L'ENTRETIEN DE GROUPE AVEC LES INTERVENANTS OU INTERVENANTES AYANT EFFECTUÉ LE SUIVI DES ESC PARTICIPANT À L'EXPÉRIMENTATION DE L'HIVER 2023

TYPE D'OUTIL : selon chacun des cégeps

- Groupe de discussion (pour les cégeps où plusieurs intervenants ou intervenantes ont été impliqués dans le projet pilote) OU
- Entrevue individuelle (pour les cégeps où un seul intervenant ou intervenante a piloté le projet).

1. Selon vos observations, en quoi les ESC ont-ils réagi différemment aux modalités utilisées pour leur signifier leur statut (par rapport à celles utilisées antérieurement)?

   Relances :

   - Réaction émotive positive, négative ou neutre
   - Niveau de compréhension des ESC de ce qu'implique un contrat de réussite
   - Niveau d'utilisation, par les ESC, du nouveau service d'information (par téléphone ou par courriel) mis en place pour poser des questions

2. Comment les ESC ont-ils réagi à l'offre de participer à l'expérimentation et de bénéficier d'un suivi?

   Relances :

   - Réaction émotive positive, négative ou neutre
   - Difficultés de recrutement pour l'expérimentation
   - Difficultés à rejoindre les ESC

3. Comment évaluez-vous l'efficacité du questionnaire d'autoévaluation (y compris le bilan final), tant pour les ESC que pour vous?

   Relances :

   - Problèmes techniques d'accès ou de passation (vécus par l'intervenant ou l'intervenant ou rapportés par les ESC)
   - Longueur / niveau de remplissage par les ESC (et raisons fournies s'il n'a pas été rempli intégralement)
   - Perception du niveau de satisfaction des ESC
   - Capacité du bilan à refléter la réalité des ESC (besoins), à susciter l'introspection
   - Modalités d'utilisation et perception de l'efficacité du questionnaire et du bilan lors de la rencontre initiale avec les ESC
   - Utilisation du questionnaire et du bilan en vue de former des groupes d'ESC au profil similaire (pour des rencontres de groupe)
   - Pertinence globale de l'outil
   - Suggestions de fonctionnalités à ajouter

4. Quel est votre niveau de satisfaction par rapport à la rencontre initiale avec les ESC (celle qui s'est tenue dans les trois premières semaines de la session)?

   Relances :

   - Satisfaction quant aux modalités de la rencontre initiale (groupale ou individuelle, volontaire ou obligatoire, durée, en présence ou en virtuel)
   - Perception du degré d'implication des ESC (dans l'identification et la priorisation de leurs défis et dans l'élaboration de leur plan d'action)
   - Capacité de la rencontre à susciter une valorisation du contrat de réussite
   - Opportunité d'instaurer un lien de confiance entre l'intervenant ou l'intervenante et l'ESC / perception de l'aisance avec laquelle les ESC ont discuté des défis qu'ils rencontrent

5. En comparaison avec les pratiques antérieures, quel est votre niveau de satisfaction quant au déroulement de l'opération de signature des contrats, avec son prolongement jusqu'à la semaine 3 de la session?

   Relances :

   - Efficacité de l'opération de signature des contrats / nécessité de faire des relances
   - Pertinence de la prolongation jusqu'à la semaine 3

6. Comment évaluez-vous le niveau de motivation des ESC participants et participantes pour s'investir dans les solutions choisies et dans les ressources proposées et inscrites au plan d'action?

   Relances :

   - Perception du niveau d'engagement ou de mobilisation des ESC dans les solutions choisies
   - S'il a été détecté que certains ou certaines ESC ne semblaient pas participer aux mesures décidées dans le plan d'action, raisons qu'ils ont évoquées pour l'expliquer

7. Comment percevez-vous l'efficacité du suivi (avec vous ou dans les différents services du collège) qui a été effectué auprès des ESC au courant de la session, en comparaison avec ce qui se faisait avant?

   Relances :

   - Perception de la participation des ESC aux mesures de soutien / aux suivis
   - Observations quant à la satisfaction des ESC par rapport à ces ressources (réponses aux besoins, soutien positif améliorant leurs chances de réussite?)
   - Perception de la concertation / communication entre les intervenants ou intervenantes et de la cohérence des interventions
   - Perception du niveau de motivation des intervenants ou intervenantes
   - Perception de l'efficacité des mesures de soutien

8. Globalement, quels changements (positifs ou négatifs ou souhaitables) le nouveau modèle expérimenté cet hiver a-t-il apportés, pour les ESC, pour les intervenantes et intervenants appelés à soutenir ces ESC et pour vous personnellement?

   OU

   Si vous étiez en charge de l'implantation d'un tel modèle expérimental dans un autre cégep, quels seraient les changements souhaitables à apporter?

   Relances :

   - Perception de l'acceptabilité du modèle dans l'établissement
   - Conditions idéales : dans l'échantillon, dans les modalités de rencontre (ouverture à des rencontres de groupe, à l'implication d'autres intervenants ou intervenantes), dans la collaboration entre les services, etc.
   - Ressources déployées pour la mise en œuvre du modèle / conditions optimales qui seraient nécessaires
   - Rapport (positif ou négatif?) entre les ressources / efforts requis et les résultats obtenus
   - Éléments du modèle à conserver ou à éliminer
   - Suggestions d'améliorations ou d'ajouts

ANNEXE B

CARACTÉRISTIQUES ASSOCIÉES AU FAIT D'ÊTRE UN ESC, AU MOMENT DU CONTRAT, AU NOMBRE DE CONTRATS ET AU TYPE DE CONTRAT

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
Ensemble des étudiantes et étudiants	**12 119**	**18,7**													
Thème 1 – Profil sociodémographique															
1.1 Sexe de la personne étudiante															
Masculin	4 373	24,9	☆ ,000	%	48,0	33,3	51,5	45,3	47,9	48,3	48,0	39,7	☆ ,003	,885	☆ ,003
Féminin	7 746	15,3		%	52,0	66,7	48,5	54,7	52,1	51,7	52,0	60,3			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 272	9 847	989	1 283	1 835	437	2 272	388			
1.2 Âge de la personne étudiante															
17 ans ou moins	10 339	16,8	☆ ,000	%	76,7	87,3	73,6	79,0	77,3	74,1	76,7	78,6	☆ ,003	,279	,700
18 ou 19 ans	1 188	33,6		%	17,6	8,0	20,6	15,2	17,3	18,8	17,6	16,0			
20 ans ou plus	592	22,1		%	5,8	4,7	5,8	5,8	5,4	7,1	5,8	5,4			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 272	9 847	989	1 283	1 835	437	2 272	388			
1.3 Avoir des enfants à charge															
Non	11 933	18,8	☆ ,044	%	99,1	98,5	99,3	98,9	99,2	98,6	99,1	99,5	,343	,275	,420
Oui	170	12,4		%	0,9	1,5	0,7	1,1	0,8	1,4	0,9	0,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 267	9 836	987	1 280	1 831	436	2 267	388			
1.4 Étudiante ou étudiant de première génération (EPG)															
Non	9 023	16,8	☆ ,000	%	76,7	82,7	75,8	77,4	77,1	75,3	76,7	83,4	,404	,455	☆ ,007
Oui	2 030	22,7		%	23,3	17,3	24,2	22,6	22,9	24,7	23,3	16,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	1 979	9 074	851	1 128	1 595	384	1 979	337			
1.5 Secteur d'études à la première session															
Préuniversitaire	6 871	16,1	☆ ,000	%	48,7	58,6	53,4	45,1	49,1	46,9	48,7	49,0	☆ ,000	,686	☆ ,002
Technique	4 107	19,1		%	34,6	33,7	30,4	37,8	34,4	35,5	34,6	40,7			
Tremplin DEC	1 137	33,3		%	16,7	7,7	16,2	17,1	16,5	17,6	16,7	10,3			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 844	989	1 282	1 834	437	2 271	388			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
Thème 2 – Diversité ethnoculturelle et mobilité															
2.1 Êtes-vous autochtone?															
Non	11 471	18,4	☆ ,000	%	98,6	99,3	98,2	99,0	98,9	97,6	98,6	98,6	,101	☆ ,041	,936
Oui	91	31,9		%	1,4	0,7	1,8	1,0	1,1	2,4	1,4	1,4			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 140	9 422	934	1 206	1 722	418	2 140	355			
2.2 Statut d'immigration															
Personne immigrante de première génération	1 252	24,2	☆ ,000	%	15,1	10,4	16,8	13,9	15,7	12,8	15,1	17,9	,197	,103	,108
Personne immigrante de deuxième génération	645	19,2		%	6,2	5,7	6,0	6,3	6,6	4,6	6,2	8,4			
Personne non-immigrante	9 247	17,1		%	78,7	83,9	77,2	79,8	77,8	82,6	78,7	73,7			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 005	9 139	852	1 153	1 615	390	2 005	335			
2.3 Lieu de naissance de la personne étudiante															
a) Amérique du Nord hors Canada															
Non	12 050	18,7	☆ ,003	%	100,0	99,5	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,0	1,000	1,000	☆ ,000
Oui	48	0,0		%	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 269	9 829	988	1 281	1 832	437	2 269	387			
b) Amérique centrale ou du Sud															
Non	11 774	18,4	☆ ,000	%	95,5	97,7	95,5	95,6	95,4	96,1	95,5	95,1	,996	,526	,688
Oui	324	31,2		%	4,5	2,3	4,5	4,4	4,6	3,9	4,5	4,9			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 269	9 829	988	1 281	1 832	437	2 269	387			
c) Europe															
Non	11 880	18,8	,693	%	98,2	98,2	98,5	98,0	98,1	98,6	98,2	97,7	,364	,448	,487
Oui	218	18,8		%	1,8	1,8	1,5	2,0	1,9	1,4	1,8	2,3			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 269	9 829	988	1 281	1 832	437	2 269	387			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
d) Asie															
Non	11 848	18,8	,087	%	98,1	97,9	97,5	98,7	98,0	98,6	98,1	96,9	☆ ,035	,409	,107
Oui	250	16,8		%	1,9	2,1	2,5	1,3	2,0	1,4	1,9	3,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 269	9 829	988	1 281	1 832	437	2 269	387			
e) Afrique															
Non	11 776	18,5	☆ ,000	%	96,1	97,6	95,4	96,6	96,1	96,1	96,1	96,9	,173	,969	,434
Oui	322	27,6		%	3,9	2,4	4,6	3,4	3,9	3,9	3,9	3,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 269	9 829	988	1 281	1 832	437	2 269	387			
2.4 Langue parlée à la maison															
a) Français															
Non	793	25,6	☆ ,000	%	8,9	6,0	9,2	8,7	9,8	5,5	8,9	12,4	,695	☆ ,005	☆ ,032
Oui	11 326	18,3		%	91,1	94,0	90,8	91,3	90,2	94,5	91,1	87,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 272	9 847	989	1 283	1 835	437	2 272	388			
b) Anglais															
Non	11 391	18,5	,064	%	93,0	94,2	92,4	93,4	92,9	93,1	93,0	93,0	,376	,871	,952
Oui	728	22,0		%	7,0	5,8	7,6	6,6	7,1	6,9	7,0	7,0			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 272	9 847	989	1 283	1 835	437	2 272	388			
c) Autre langue															
Non	11 162	18,3	☆ ,000	%	89,8	92,6	89,8	89,8	89,6	90,6	89,8	86,1	,998	,524	☆ ,029
Oui	957	24,2		%	10,2	7,4	10,2	10,2	10,4	9,4	10,2	13,9			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 272	9 847	989	1 283	1 835	437	2 272	388			
d) Français et anglais															
Non	11 612	18,7	,797	%	95,5	95,9	95,2	95,7	95,8	94,3	95,5	96,1	,595	,166	,579
Oui	507	20,1		%	4,5	4,1	4,8	4,3	4,2	5,7	4,5	3,9			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 272	9 847	989	1 283	1 835	437	2 272	388			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
2.5 Langue maternelle															
a) Français															
Non	1 037	26,5	☆ ,000	%	12,1	7,7	13,0	11,4	12,9	8,9	12,1	13,9	,227	☆ ,023	,315
Oui	11 082	18,0		%	87,9	92,3	87,0	88,6	87,1	91,1	87,9	86,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 272	9 847	989	1 283	1 835	437	2 272	388			
b) Anglais															
Non	11 607	18,5	☆ ,000	%	94,6	96,0	93,4	95,6	94,7	94,5	94,6	94,3	☆ ,026	,899	,809
Oui	512	23,8		%	5,4	4,0	6,6	4,4	5,3	5,5	5,4	5,7			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 272	9 847	989	1 283	1 835	437	2 272	388			
c) Français et anglais															
Non	11 737	18,7	,052	%	96,3	97,0	95,8	96,8	96,6	95,2	96,3	95,4	,185	,153	,347
Oui	382	21,7		%	3,7	3,0	4,2	3,2	3,4	4,8	3,7	4,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 272	9 847	989	1 283	1 835	437	2 272	388			
d) Autre langue															
Non	10 921	18,0	☆ ,000	%	86,6	90,9	85,6	87,4	86,1	88,8	86,6	83,0	,229	,138	,056
Oui	1 198	25,4		%	13,4	9,1	14,4	12,6	13,9	11,2	13,4	17,0			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 272	9 847	989	1 283	1 835	437	2 272	388			
2.6 Besoin d'aide sur le plan personnel pour…															
a) M'adapter à un changement de région															
Non	11 902	18,7	☆ ,048	%	98,2	98,5	98,0	98,4	98,1	98,4	98,2	96,9	,492	,717	,093
Oui	191	21,5		%	1,8	1,5	2,0	1,6	1,9	1,6	1,8	3,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 827	986	1 280	1 829	437	2 266	387			
b) M'adapter à un changement de pays															
Non	12 011	18,7	☆ ,025	%	99,2	99,4	99,1	99,2	99,2	98,9	99,2	98,2	,733	,435	,073
Oui	82	23,2		%	0,8	0,6	0,9	0,8	0,8	1,1	0,8	1,8			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 827	986	1 280	1 829	437	2 266	387			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
c) M'adapter à l'éloignement de la famille															
Non	11 778	18,7	,364	%	97,3	97,4	96,9	97,7	97,4	96,8	97,3	96,4	,243	,461	,309
Oui	315	19,4		%	2,7	2,6	3,1	2,3	2,6	3,2	2,7	3,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 827	986	1 280	1 829	437	2 266	387			
d) Développer un réseau social															
Non	11 679	18,5	☆ ,001	%	95,4	96,8	95,1	95,6	95,5	95,0	95,4	94,8	,578	,620	,618
Oui	414	25,1		%	4,6	3,2	4,9	4,4	4,5	5,0	4,6	5,2			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 827	986	1 280	1 829	437	2 266	387			
e) Surmonter des problèmes de discrimination															
Non	12 041	18,7	☆ ,000	%	99,2	99,6	99,2	99,3	99,3	99,1	99,2	98,4	,767	,656	,117
Oui	52	32,7		%	0,8	0,4	0,8	0,7	0,7	0,9	0,8	1,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 827	986	1 280	1 829	437	2 266	387			
f) Surmonter des problèmes d'intimidation															
Non	12 036	18,7	☆ ,000	%	99,1	99,6	98,8	99,4	99,2	98,9	99,1	98,4	,135	,515	,218
Oui	57	35,1		%	0,9	0,4	1,2	0,6	0,8	1,1	0,9	1,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 827	986	1 280	1 829	437	2 266	387			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
Thème 3 – Antécédents scolaires															
3.1 Moyenne générale au secondaire (MGS)															
Moins de 70 %	823	41,8	☆ ,000	%	15,7	5,1	20,0	12,2	14,7	20,0	15,7	10,9	☆ ,000	☆ ,004	☆ ,000
70 % à 74 %	1 828	39,2		%	32,6	11,8	37,1	29,1	31,9	35,7	32,6	22,9			
75 % à 79 %	3 097	24,0		%	33,8	25,0	31,3	35,8	34,5	31,1	33,8	43,4			
80 % à 84 %	3 105	10,2		%	14,4	29,6	9,0	18,7	15,2	11,3	14,4	19,7			
85 % et plus	2 758	2,8		%	3,5	28,5	2,6	4,1	3,8	1,9	3,5	3,2			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 196	9 415	963	1 233	1 781	415	2 196	376			
3.2 Résultat aux épreuves uniques de français de 5e secondaire															
a) Résultat global															
0 % à 64,9 %		n. d.		%	18,1	n. d.	22,2	14,6	17,1	22,6	18,1	17,7	☆ ,000	,128	,149
65 % à 69,9 %		n. d.		%	23,0	n. d.	25,9	20,6	23,5	21,3	23,0	17,4			
70 % à 74,9 %		n. d.		%	24,3	n. d.	25,0	23,6	24,4	23,6	24,3	26,9			
75 % à 79,9 %		n. d.		%	19,9	n. d.	16,9	22,4	19,9	19,7	19,9	20,4			
80 % ou plus		n. d.		%	14,7	n. d.	9,9	18,7	15,1	12,7	14,7	17,7			
Total				%	100,0	n. d.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 018	n. d.	935	1 083	1 633	385	2 018	334			
b) Lecture															
0 % à 64,9 %		n. d.		%	26,4	n. d.	32,0	21,5	26,0	27,8	26,4	25,0	☆ ,000	,219	,075
65 % à 69,9 %		n. d.		%	19,1	n. d.	20,6	17,8	18,9	19,8	19,1	15,2			
70 % à 74,9 %		n. d.		%	22,6	n. d.	21,0	23,9	22,1	24,7	22,6	22,6			
75 % à 79,9 %		n. d.		%	18,6	n. d.	16,3	20,6	18,8	17,5	18,6	18,5			
80 % ou plus		n. d.		%	13,4	n. d.	10,1	16,2	14,1	10,1	13,4	18,8			
Total				%	100,0	n. d.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 028	n. d.	941	1 087	1 640	388	2 028	336			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
c) Oral															
0 % à 64,9 %		n. d.		%	7,2	n. d.	9,8	5,0	7,0	8,0	7,2	5,7	☆ ,000	☆ ,001	☆ ,013
65 % à 69,9 %		n. d.		%	10,7	n. d.	12,3	9,3	9,6	15,2	10,7	8,6			
70 % à 74,9 %		n. d.		%	18,4	n. d.	19,7	17,3	17,6	21,9	18,4	12,8			
75 % à 79,9 %		n. d.		%	22,7	n. d.	22,4	22,9	23,3	19,8	22,7	22,9			
80 % ou plus		n. d.		%	41,1	n. d.	35,8	45,6	42,5	35,1	41,1	50,0			
Total				%	100,0	n. d.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 029	n. d.	941	1 088	1 641	388	2 029	336			
d) Écrit															
0 % à 64,9 %		n. d.		%	28,3	n. d.	31,9	25,1	27,8	30,2	28,3	29,2	☆ ,000	,217	,855
65 % à 69,9 %		n. d.		%	15,9	n. d.	16,6	15,3	15,6	17,1	15,9	13,7			
70 % à 74,9 %		n. d.		%	16,3	n. d.	17,6	15,2	17,0	13,7	16,3	17,0			
75 % à 79,9 %		n. d.		%	17,0	n. d.	16,3	17,7	16,5	19,1	17,0	16,4			
80 % ou plus		n. d.		%	22,5	n. d.	17,6	26,7	23,1	19,9	22,5	23,8			
Total				%	100,0	n. d.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 027	n. d.	941	1 086	1 640	387	2 027	336			
3.3 Cours de mathématique le plus élevé réussi au secondaire															
a) Culture, société et technique de 4e secondaire (CST4)															
Non		n. d.		%	82,4	n. d.	78,7	85,6	82,9	80,2	82,4	86,8	☆ ,000	,198	☆ ,044
Oui		n. d.		%	17,6	n. d.	21,3	14,4	17,1	19,8	17,6	13,2			
Total				%	100,0	n. d.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 104	n. d.	974	1 130	1 694	410	2 104	348			
b) Culture, société et technique de 5e secondaire (CST5)															
Non		n. d.		%	73,2	n. d.	71,0	75,1	73,5	72,2	73,2	64,9	☆ ,035	,594	☆ ,001
Oui		n. d.		%	26,8	n. d.	29,0	24,9	26,5	27,8	26,8	35,1			
Total				%	100,0	n. d.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 104	n. d.	974	1 130	1 694	410	2 104	348			
c) Sciences naturelles ou technico-sciences de 4e secondaire (SN4 ou TS4)															
Non		n. d.		%	82,2	n. d.	83,2	81,4	82,7	80,2	82,2	86,2	,296	,242	,068
Oui		n. d.		%	17,8	n. d.	16,8	18,6	17,3	19,8	17,8	13,8			
Total				%	100,0	n. d.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 104	n. d.	974	1 130	1 694	410	2 104	348			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
d) Sciences naturelles ou technico-sciences de 5e secondaire (SN5 ou TS5)															
Non		n. d.		%	62,1	n. d.	67,0	57,9	60,9	67,3	62,1	62,1	☆ ,000	☆ ,016	,986
Oui		n. d.		%	37,9	n. d.	33,0	42,1	39,1	32,7	37,9	37,9			
Total				%	100,0	n. d.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 104	n. d.	974	1 130	1 694	410	2 104	348			
3.4 Lieu de la sanction des études secondaires															
Secteur adultes		n. d.		%	9,7	n. d.	10,8	8,8	8,7	13,8	9,7	9,7	,141	☆ ,002	,996
Secteur jeunes		n. d.		%	90,3	n. d.	89,2	91,2	91,3	86,2	90,3	90,3			
Total				%	100,0	n. d.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 106	n. d.	976	1 130	1 693	413	2 106	349			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
Thème 4 – Valeurs des étudiantes et des étudiants															
4.1 Degré d'importance de différents éléments (scores 9 à 10 sur 10)															
a) Réussir mes études															
Non	1 289	21,3	☆ ,001	%	12,1	10,3	12,5	11,9	11,8	13,5	12,1	15,3	,676	,330	,084
Oui	10 803	18,4		%	87,9	89,7	87,5	88,1	88,2	86,5	87,9	84,7			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 826	987	1 279	1 829	437	2 266	386			
b) Poursuivre des études universitaires															
Non	5 432	19,9	☆ ,001	%	47,7	44,3	46,2	48,9	47,1	50,3	47,7	49,7	,194	,226	,469
Oui	6 660	17,8		%	52,3	55,7	53,8	51,1	52,9	49,7	52,3	50,3			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 826	987	1 279	1 829	437	2 266	386			
c) Avoir un travail intéressant															
Non	3 263	20,9	☆ ,001	%	30,1	26,3	31,3	29,2	29,1	34,3	30,1	29,5	,270	☆ ,032	,823
Oui	8 829	17,9		%	69,9	73,7	68,7	70,8	70,9	65,7	69,9	70,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 826	987	1 279	1 829	437	2 266	386			
d) Avoir un revenu élevé															
Non	9 648	17,9	☆ ,000	%	76,3	80,6	74,2	78,0	75,3	80,8	76,3	78,2	☆ ,032	☆ ,015	,416
Oui	2 444	21,9		%	23,7	19,4	25,8	22,0	24,7	19,2	23,7	21,8			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 826	987	1 279	1 829	437	2 266	386			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
Thème 5 – Aspirations scolaires et choix vocationnel															
5.1 Raisons du choix du programme d'études collégiales															
a) Il conduit à la carrière choisie															
Non coché	4 904	17,8	,050	%	38,5	41,0	40,1	37,2	38,2	39,4	38,5	38,8	,157	,641	,915
Coché	7 190	19,4		%	61,5	59,0	59,9	62,8	61,8	60,6	61,5	61,2			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 269	9 825	987	1 282	1 833	436	2 269	387			
b) Le contenu m'intéresse															
Non coché	4 933	20,3	☆ ,001	%	44,1	40,0	46,1	42,5	44,6	41,7	44,1	41,6	,087	,275	,365
Coché	7 161	17,7		%	55,9	60,0	53,9	57,5	55,4	58,3	55,9	58,4			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 269	9 825	987	1 282	1 833	436	2 269	387			
c) Débouchés d'emploi intéressants															
Non coché	9 221	19,6	☆ ,000	%	79,6	75,5	81,3	78,2	80,0	77,8	79,6	81,1	,077	,300	,472
Coché	2 873	16,2		%	20,4	24,5	18,7	21,8	20,0	22,2	20,4	18,9			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 269	9 825	987	1 282	1 833	436	2 269	387			
d) Perspectives salariales intéressantes															
Non coché	10 568	18,9	,322	%	88,1	87,2	89,1	87,4	87,5	90,6	88,1	88,6	,216	,073	,765
Coché	1 526	17,7		%	11,9	12,8	10,9	12,6	12,5	9,4	11,9	11,4			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 269	9 825	987	1 282	1 833	436	2 269	387			
e) Il conduit aux études universitaires															
Non coché	7 944	20,6	☆ ,000	%	72,2	64,2	71,8	72,5	71,7	74,1	72,2	76,0	,739	,326	,122
Coché	4 150	15,2		%	27,8	35,8	28,2	27,5	28,3	25,9	27,8	24,0			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 269	9 825	987	1 282	1 833	436	2 269	387			
f) Je ne savais pas quel programme choisir															
Non coché	10 867	18,6	,698	%	89,3	90,0	88,9	89,6	89,1	89,9	89,3	90,4	,556	,642	,496
Coché	1 227	19,8		%	10,7	10,0	11,1	10,4	10,9	10,1	10,7	9,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 269	9 825	987	1 282	1 833	436	2 269	387			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
g) J'ai été refusé(e) dans le programme de mon choix															
Non coché	11 708	18,3	☆ ,000	%	94,4	97,4	92,7	95,6	94,3	94,5	94,4	96,6	☆ ,003	,890	,064
Coché	386	33,2		%	5,6	2,6	7,3	4,4	5,7	5,5	5,6	3,4			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 269	9 825	987	1 282	1 833	436	2 269	387			
h) Mon dossier scolaire ne permettait pas d'autres options															
Non coché	11 901	18,5	☆ ,000	%	97,0	98,7	96,7	97,3	96,7	98,2	97,0	97,7	,395	,113	,466
Coché	193	35,2		%	3,0	1,3	3,3	2,7	3,3	1,8	3,0	2,3			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 269	9 825	987	1 282	1 833	436	2 269	387			
5.2 Avez-vous déjà fait un choix de carrière?															
Oui, je sais exactement ce que je veux faire	5 043	20,1	☆ ,000	%	44,7	41,0	44,7	44,6	44,5	45,5	44,7	44,2	,531	,766	,314
Je suis encore hésitante ou hésitant	5 420	18,7		%	44,7	44,8	45,4	44,1	45,1	43,2	44,7	42,6			
Non, je ne sais pas du tout	1 631	14,8		%	10,6	14,1	9,8	11,2	10,5	11,2	10,6	13,2			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 270	9 824	988	1 282	1 833	437	2 270	387			
5.3 À quel niveau prévoyez-vous poursuivre vos études?															
Je ne sais pas	3 233	19,5	☆ ,000	%	27,8	26,5	27,4	28,0	27,6	28,6	27,8	30,0	,138	,869	,492
Diplôme d'études collégiales (DEC)	1 509	22,2		%	14,8	12,0	14,6	14,9	14,6	15,6	14,8	11,6			
Certificat universitaire	1 280	22,8		%	12,9	10,1	14,9	11,3	12,7	13,5	12,9	12,7			
Baccalauréat	2 878	15,6		%	19,8	24,7	18,2	21,0	19,7	19,9	19,8	22,5			
Maîtrise	1 763	18,4		%	14,3	14,6	13,9	14,6	14,6	13,0	14,3	13,2			
Doctorat	1 430	16,8		%	10,6	12,1	11,0	10,2	10,9	9,4	10,6	10,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 270	9 823	988	1 282	1 833	437	2 270	387			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
Thème 6 – Assiduité dans le travail scolaire et motivation															
6.1 Niveau de motivation pour réussir ses études															
Faible (1 à 5)	227	25,1	☆ ,021	%	2,5	1,7	3,3	1,9	2,5	2,8	2,5	2,3	☆ ,026	,941	☆ ,001
Moyen (6 à 7)	1 171	23,6		%	12,2	9,1	13,7	11,0	12,1	12,6	12,2	15,2			
Élevé (8 à 9)	4 849	18,8			40,1	40,1	39,3	40,7	40,3	39,0	40,1	45,4			
Très élevé (10 / 10)	5 849	17,6		%	45,2	49,1	43,7	46,4	45,1	45,6	45,2	37,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 270	9 826	988	1 282	1 834	436	2 270	388			
6.2 Façon de faire votre travail scolaire															
J'étudie régulièrement, presque tous les jours	3 605	13,0	☆ ,000	%	20,7	32,1	19,1	22,0	20,8	20,7	20,7	18,5	,369	,333	,208
J'étudie quelques fois par semaine	4 922	19,8		%	43,1	40,5	43,9	42,5	43,7	40,7	43,1	48,6			
J'étudie surtout la veille des examens	2 834	22,1		%	27,8	22,6	28,2	27,5	27,7	28,3	27,8	26,4			
Je n'étudie presque jamais	656	28,7		%	8,3	4,8	8,8	8,0	7,9	10,3	8,3	6,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 256	9 761	981	1 275	1 821	435	2 256	383			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
Thème 7 – Aspects financiers															
7.1 Inquiétudes financières															
Non	10 375	17,7	☆ ,000	%	80,9	86,9	80,1	81,5	81,0	80,1	80,9	82,5	,392	,647	,454
Oui	1 723	25,2		%	19,1	13,1	19,9	18,5	19,0	19,9	19,1	17,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 268	9 830	988	1 280	1 831	437	2 268	388			
7.2 Raisons des inquiétudes financières															
a) Dettes personnelles															
Non coché	1 343	25,2	,820	%	78,1	77,9	76,1	79,7	78,1	78,2	78,1	79,4	,365	,989	,808
Coché	380	25,0		%	21,9	22,1	23,9	20,3	21,9	21,8	21,9	20,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	434	1 289	197	237	347	87	434	68			
b) Difficulté à payer les dépenses de base															
Non coché	1 230	24,6	,115	%	69,8	71,9	67,0	72,2	70,3	67,8	69,8	82,4	,244	,649	☆ ,033
Coché	493	26,6		%	30,2	28,1	33,0	27,8	29,7	32,2	30,2	17,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	434	1 289	197	237	347	87	434	68			
c) Factures en retard															
Non coché	1 552	24,7	,468	%	88,2	90,7	87,3	89,0	89,0	85,1	88,2	91,2	,579	,301	,479
Coché	171	29,8		%	11,8	9,3	12,7	11,0	11,0	14,9	11,8	8,8			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	434	1 289	197	237	347	87	434	68			
d) Pas de prêts et bourses															
Non coché	1 048	24,3	,134	%	58,8	61,5	62,4	55,7	59,1	57,5	58,8	70,6	,155	,785	,063
Coché	675	26,5		%	41,2	38,5	37,6	44,3	40,9	42,5	41,2	29,4			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	434	1 289	197	237	347	87	434	68			
e) Revenus insuffisants pour subvenir aux besoins															
Non coché	1 227	24,0	,168	%	67,7	72,4	70,6	65,4	66,3	73,6	67,7	75,0	,252	,193	,229
Coché	496	28,2		%	32,3	27,6	29,4	34,6	33,7	26,4	32,3	25,0			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	434	1 289	197	237	347	87	434	68			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
f) Soutien de famille															
Non coché	1 333	25,4	,803	%	77,9	77,2	79,2	76,8	78,1	77,0	77,9	73,5	,549	,827	,425
Coché	390	24,6		%	22,1	22,8	20,8	23,2	21,9	23,0	22,1	26,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	434	1 289	197	237	347	87	434	68			
7.3 Raisons d'occuper un emploi durant l'année scolaire (scores 9 à 10 sur 10)															
a) Responsable de ma subsistance															
Non	7 464	17,7 ☆	,000	%	83,6	88,3	80,8	86,0	83,9	82,4	83,6	88,5 ☆	,006	,516 ☆	,041
Oui	1 072	24,1		%	16,4	11,7	19,2	14,0	16,1	17,6	16,4	11,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	1 577	6 959	708	869	1 270	307	1 577	270			
b) Financer mes études															
Non	6 143	17,1 ☆	,000	%	66,6	73,2	67,2	66,2	66,4	67,8	66,6	70,4	,655	,646	,228
Oui	2 393	22,0		%	33,4	26,8	32,8	33,8	33,6	32,2	33,4	29,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	1 577	6 959	708	869	1 270	307	1 577	270			
c) Payer mes dépenses personnelles															
Non	2 756	18,0 ☆	,033	%	31,7	32,7	29,7	33,3	32,1	29,9	31,7	25,9	,125	,467	,058
Oui	5 724	18,7		%	68,3	67,3	70,3	66,7	67,9	70,1	68,3	74,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	1 566	6 914	701	865	1 262	304	1 566	270			
d) Acquérir de l'expérience de travail															
Non	4 144	18,3	,244	%	49,2	49,8	47,2	50,8	48,4	52,3	49,2	45,5	,160	,220	,269
Oui	4 204	18,6		%	50,8	50,2	52,8	49,2	51,6	47,7	50,8	54,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	1 540	6 808	687	853	1 238	302	1 540	266			
e) Conjointe ou conjoint et enfants à charge															
Non	8 425	18,5	,458	%	98,9	98,7	98,7	99,0	98,9	98,7	98,9	99,6	,661	,767	,246
Oui	111	16,2		%	1,1	1,3	1,3	1,0	1,1	1,3	1,1	0,4			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	1 577	6 959	708	869	1 270	307	1 577	270			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
f) Aider mes parents financièrement															
Non	7 979	18,0	☆ ,000	%	91,1	94,0	89,7	92,2	90,2	94,8	91,1	90,0	,085	☆ ,011	,576
Oui	557	25,3		%	8,9	6,0	10,3	7,8	9,8	5,2	8,9	10,0			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	1 577	6 959	708	869	1 270	307	1 577	270			
g) Financer une activité scolaire															
Non	7 479	18,0	☆ ,011	%	85,5	88,1	85,3	85,7	84,8	88,6	85,5	84,4	,813	,089	,637
Oui	1 057	21,6		%	14,5	11,9	14,7	14,3	15,2	11,4	14,5	15,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	1 577	6 959	708	869	1 270	307	1 577	270			
h) Payer mes dettes															
Non	8 187	18,1	☆ ,001	%	94,1	96,3	93,9	94,2	93,7	95,8	94,1	95,9	,788	,168	,229
Oui	349	26,6		%	5,9	3,7	6,1	5,8	6,3	4,2	5,9	4,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	1 577	6 959	708	869	1 270	307	1 577	270			
7.4 Sources très importantes de financement des études (scores 9 à 10 sur 10)															
a) Parents ou tutrices et tuteurs															
Non	3 843	21,8	☆ ,000	%	38,6	31,7	40,4	37,3	37,4	43,9	38,6	36,1	,140	☆ ,014	,362
Oui	7 793	17,1		%	61,4	68,3	59,6	62,7	62,6	56,1	61,4	63,9			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 168	9 468	944	1 224	1 751	417	2 168	371			
b) Autre membre de ma famille															
Non	11 298	18,5	☆ ,011	%	92,1	93,7	92,2	92,0	91,8	93,4	92,1	91,2	,890	,282	,554
Oui	801	22,3		%	7,9	6,3	7,8	8,0	8,2	6,6	7,9	8,8			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 828	988	1 283	1 834	437	2 271	388			
c) Conjointe ou conjoint															
Non	11 903	18,8	,821	%	98,5	98,4	98,3	98,6	98,3	99,3	98,5	97,9	,542	,106	,452
Oui	196	17,9		%	1,5	1,6	1,7	1,4	1,7	0,7	1,5	2,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 828	988	1 283	1 834	437	2 271	388			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
d) Travail rémunéré pendant l'été															
Non	7 929	18,4	,202	%	64,1	65,9	63,7	64,4	63,6	66,1	64,1	69,1	,724	,316	,056
Oui	4 170	19,6		%	35,9	34,1	36,3	35,6	36,4	33,9	35,9	30,9			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 828	988	1 283	1 834	437	2 271	388			
e) Épargnes personnelles															
Non	8 558	18,8	,983	%	70,7	70,7	71,2	70,4	70,1	73,2	70,7	70,6	,688	,199	,968
Oui	3 541	18,8		%	29,3	29,3	28,8	29,6	29,9	26,8	29,3	29,4			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 828	988	1 283	1 834	437	2 271	388			
f) Prêts et bourses du gouvernement															
Non	9 844	18,1	☆ ,000	%	78,3	82,1	76,5	79,7	78,7	76,4	78,3	79,1	,072	,293	,712
Oui	2 255	21,9		%	21,7	17,9	23,5	20,3	21,3	23,6	21,7	20,9			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 828	988	1 283	1 834	437	2 271	388			
g) Prêts personnels															
Non	11 473	18,5	☆ ,003	%	93,6	95,1	92,6	94,4	93,3	95,0	93,6	93,6	,085	,198	,965
Oui	626	23,2		%	6,4	4,9	7,4	5,6	6,7	5,0	6,4	6,4			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 828	988	1 283	1 834	437	2 271	388			
h) Bourses d'excellence															
Non	10 972	18,8	,781	%	90,9	90,6	90,4	91,3	90,5	92,7	90,9	89,7	,467	,147	,453
Oui	1 127	18,4		%	9,1	9,4	9,6	8,7	9,5	7,3	9,1	10,3			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 828	988	1 283	1 834	437	2 271	388			
i) Travail rémunéré durant l'année scolaire															
Non	9 605	18,0	☆ ,000	%	76,0	80,2	74,8	76,9	75,7	77,1	76,0	81,4	,238	,544	☆ ,019
Oui	2 494	21,9		%	24,0	19,8	25,2	23,1	24,3	22,9	24,0	18,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 828	988	1 283	1 834	437	2 271	388			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
Thème 8 – Étudiantes et étudiants ayant besoin de soutien pour réussir leurs études															
8.1 Grand besoin d'aide en français (scores 9 à 10 sur 10)															
a) Écrire sans fautes															
Non	9 823	17,0	☆ ,000	%	73,4	83,0	74,0	73,0	73,4	73,2	73,4	73,5	,580	,925	,983
Oui	2 277	26,5		%	26,6	17,0	26,0	27,0	26,6	26,8	26,6	26,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 829	988	1 283	1 834	437	2 271	388			
b) Rédiger des textes variés															
Non	11 228	18,2	☆ ,000	%	90,0	93,4	90,2	89,8	89,7	90,8	90,0	91,5	,757	,492	,347
Oui	872	26,1		%	10,0	6,6	9,8	10,2	10,3	9,2	10,0	8,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 829	988	1 283	1 834	437	2 271	388			
c) M'exprimer oralement															
Non	10 962	18,3	☆ ,000	%	88,1	91,2	88,3	88,0	87,9	89,0	88,1	89,2	,848	,515	,547
Oui	1 138	23,7		%	11,9	8,8	11,7	12,0	12,1	11,0	11,9	10,8			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 829	988	1 283	1 834	437	2 271	388			
d) Comprendre et analyser des textes variés															
Non	10 870	18,4	☆ ,000	%	88,0	90,3	88,9	87,3	88,2	87,0	88,0	84,5	,253	,464	,058
Oui	1 230	22,2		%	12,0	9,7	11,1	12,7	11,8	13,0	12,0	15,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 829	988	1 283	1 834	437	2 271	388			
e) Défendre mes idées															
Non	11 175	18,3	☆ ,000	%	90,3	92,8	89,6	90,8	89,8	92,2	90,3	89,9	,327	,125	,844
Oui	925	23,9		%	9,7	7,2	10,4	9,2	10,2	7,8	9,7	10,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 829	988	1 283	1 834	437	2 271	388			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
8.2 Grand besoin d'aide en anglais (scores 9 à 10 sur 10)															
a) Écrire															
Non	10 585	18,3	☆ ,004	%	86,6	89,0	86,9	86,4	86,7	86,4	86,6	86,4	,709	,886	,898
Oui	1 366	21,9		%	13,4	11,0	13,1	13,6	13,3	13,6	13,4	13,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 236	9 715	972	1 264	1 809	427	2 236	382			
b) Parler															
Non	9 831	18,2	☆ ,022	%	80,4	82,7	80,2	80,5	80,2	81,1	80,4	79,6	,859	,663	,717
Oui	2 116	20,7		%	19,6	17,3	19,8	19,5	19,8	18,9	19,6	20,4			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 227	9 720	965	1 262	1 803	424	2 227	382			
c) Comprendre															
Non	10 876	18,3	☆ ,004	%	89,6	91,7	90,0	89,2	89,8	88,4	89,6	89,5	,510	,384	,988
Oui	1 036	22,4		%	10,4	8,3	10,0	10,8	10,2	11,6	10,4	10,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 221	9 691	964	1 257	1 799	422	2 221	382			
d) Lire															
Non	10 960	18,2	☆ ,000	%	89,8	92,4	88,8	90,6	89,7	90,0	89,8	90,3	,174	,848	,743
Oui	967	23,5		%	10,2	7,6	11,2	9,4	10,3	10,0	10,2	9,7			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 224	9 703	964	1 260	1 802	422	2 224	383			
8.3 Grand besoin d'aide dans certains domaines pour réussir ses études collégiales (scrores 9 à 10 sur 10)															
a) Faire les travaux de session															
Non	11 044	17,8	☆ ,000	%	86,6	92,4	85,0	87,7	86,7	85,8	86,6	89,1	,060	,613	,166
Oui	1 056	28,9		%	13,4	7,6	15,0	12,3	13,3	14,2	13,4	10,9			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 268	9 832	988	1 280	1 831	437	2 268	386			
b) Utiliser les ressources de la bibliothèque															
Non	11 514	18,3	☆ ,000	%	93,1	95,6	92,7	93,4	92,9	93,8	93,1	92,5	,547	,495	,674
Oui	586	26,8		%	6,9	4,4	7,3	6,6	7,1	6,2	6,9	7,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 268	9 832	988	1 280	1 831	437	2 268	386			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
c) Autre raison															
Non	11 683	18,6	☆ ,000	%	96,1	96,7	95,6	96,4	96,0	96,6	96,1	93,3	,355	,553	☆ ,012
Oui	412	21,6		%	3,9	3,3	4,4	3,6	4,0	3,4	3,9	6,7			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 829	987	1 279	1 829	437	2 266	386			
d) Développer mon jugement critique															
Non	11 690	18,5	☆ ,001	%	95,4	96,9	95,6	95,2	95,2	95,9	95,4	95,6	,580	,571	,844
Oui	410	25,6		%	4,6	3,1	4,4	4,8	4,8	4,1	4,6	4,4			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 268	9 832	988	1 280	1 831	437	2 268	386			
e) Intervenir en classe															
Non	11 036	18,3	☆ ,005	%	89,3	91,6	89,5	89,1	89,4	89,0	89,3	91,2	,799	,839	,257
Oui	1 064	22,8		%	10,7	8,4	10,5	10,9	10,6	11,0	10,7	8,8			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 268	9 832	988	1 280	1 831	437	2 268	386			
f) Être attentive ou attentif et me concentrer en classe															
Non	10 930	17,9	☆ ,000	%	86,1	91,3	84,0	87,7	86,2	85,6	86,1	86,3	☆ ,013	,745	,915
Oui	1 170	27,0		%	13,9	8,7	16,0	12,3	13,8	14,4	13,9	13,7			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 268	9 832	988	1 280	1 831	437	2 268	386			
g) Résoudre des problèmes mathématiques															
Non	10 921	18,1	☆ ,000	%	87,0	91,0	85,7	88,0	86,6	88,8	87,0	85,5	,115	,214	,421
Oui	1 179	25,0		%	13,0	9,0	14,3	12,0	13,4	11,2	13,0	14,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 268	9 832	988	1 280	1 831	437	2 268	386			
h) Me mettre à niveau, effectuer un rattrapage scolaire															
Non	11 689	18,3	☆ ,000	%	94,3	97,1	93,8	94,7	94,2	94,7	94,3	94,6	,379	,669	,845
Oui	411	31,4		%	5,7	2,9	6,2	5,3	5,8	5,3	5,7	5,4			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 268	9 832	988	1 280	1 831	437	2 268	386			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
i) Utiliser des logiciels informatiques															
Non	11 487	18,4	☆ ,000	%	93,2	95,3	92,5	93,7	93,1	93,6	93,2	93,0	,276	,693	,908
Oui	613	25,3		%	6,8	4,7	7,5	6,3	6,9	6,4	6,8	7,0			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 268	9 832	988	1 280	1 831	437	2 268	386			
j) Travailler en équipe															
Non	11 686	18,4	☆ ,000	%	94,6	97,0	94,3	94,8	94,6	94,5	94,6	94,0	,651	,943	,669
Oui	414	29,7		%	5,4	3,0	5,7	5,2	5,4	5,5	5,4	6,0			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 268	9 832	988	1 280	1 831	437	2 268	386			
k) Développer des méthodes de travail															
Non	11 282	17,9	☆ ,000	%	88,9	94,3	88,7	89,1	89,2	87,4	88,9	89,1	,758	,276	,891
Oui	817	30,8		%	11,1	5,7	11,3	10,9	10,8	12,6	11,1	10,9			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 267	9 832	987	1 280	1 830	437	2 267	386			
l) Préparer les examens															
Non	10 887	17,5	☆ ,000	%	84,2	91,3	83,7	84,6	84,5	82,8	84,2	85,5	,557	,379	,522
Oui	1 213	29,5		%	15,8	8,7	16,3	15,4	15,5	17,2	15,8	14,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 268	9 832	988	1 280	1 831	437	2 268	386			
8.4 Savoir à qui s'adresser lorsqu'on a besoin d'aide pour faire un travail scolaire ou pour comprendre quelque chose															
Lorsque j'ai besoin d'aide, je sais à qui m'adresser	10 411	18,2	☆ ,000	%	83,4	86,7	84,0	83,0	83,8	81,7	83,4	84,8	,403	,537	☆ ,003
Lorsque j'ai besoin d'aide, je ne sais pas à qui m'adresser	1 129	22,5		%	11,2	8,9	11,3	11,1	11,0	12,1	11,2	13,7			
Je n'ai jamais besoin d'aide	557	21,9		%	5,4	4,4	4,7	5,9	5,2	6,2	5,4	1,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 267	9 830	988	1 279	1 830	437	2 267	388			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
Thème 9 – Étudiantes et étudiants en situation de handicap															
9.1 Situation de handicap															
Oui	1 417	27,8	☆ ,000	%	17,8	10,6	17,6	17,9	17,2	20,2	17,8	18,2	,427	,161	,629
Non	9 232	16,7		%	69,3	79,6	68,4	70,0	70,2	65,5	69,3	70,6			
Peut-être	1 233	23,3		%	12,9	9,8	14,0	12,1	12,6	14,3	12,9	11,2			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 219	9 663	965	1 254	1 793	426	2 219	385			
9.2 Type de trouble ou de handicap															
a) Déficience auditive															
Non coché	1 321	27,8	,294	%	95,3	97,2	94,6	95,9	94,7	97,6	95,3	96,9	,561	,251	,578
Coché	45	40,0		%	4,7	2,8	5,4	4,1	5,3	2,4	4,7	3,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	385	981	167	218	300	85	385	64			
b) Déficience motrice															
Non coché	1 336		,219	%	98,7	97,5	98,2	99,1	98,3	100,0	98,7	100,0	,450	,231	,359
Coché	30	16,7		%	1,3	2,5	1,8	0,9	1,7	0,0	1,3	0,0			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	385	981	167	218	300	85	385	64			
c) Déficience visuelle															
Non coché	1 272	28,0	,572	%	92,5	93,4	91,6	93,1	91,7	95,3	92,5	96,9	,579	,263	,198
Coché	94	30,9		%	7,5	6,6	8,4	6,9	8,3	4,7	7,5	3,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	385	981	167	218	300	85	385	64			
d) Trouble d'apprentissage															
Non coché	1 062	28,8	,660	%	79,5	77,1	81,4	78,0	78,3	83,5	79,5	76,6	,405	,295	,595
Coché	304	26,0		%	20,5	22,9	18,6	22,0	21,7	16,5	20,5	23,4			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	385	981	167	218	300	85	385	64			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
e) Trouble du déficit de l'attention (TDA-TDAH)															
Non coché	442	25,1	,210	%	28,8	33,7	25,7	31,2	31,0	21,2	28,8	31,3	,242	,077	,693
Coché	924	29,7		%	71,2	66,3	74,3	68,8	69,0	78,8	71,2	68,8			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	385	981	167	218	300	85	385	64			
f) Trouble neurologique															
Non coché	1 335	28,5	,348	%	98,7	97,3	99,4	98,2	99,0	97,6	98,7	98,4	,288	,331	,865
Coché	31	16,1		%	1,3	2,7	0,6	1,8	1,0	2,4	1,3	1,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	385	981	167	218	300	85	385	64			
g) Trouble organique															
Non coché	1 343	28,3	,595	%	98,7	98,2	98,8	98,6	98,7	98,8	98,7	100,0	,878	,910	,359
Coché	23	21,7		%	1,3	1,8	1,2	1,4	1,3	1,2	1,3	0,0			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	385	981	167	218	300	85	385	64			
h) Trouble de santé mentale															
Non coché	1 068	28,8	,088	%	80,0	77,5	85,6	75,7	81,0	76,5	80,0	78,1 ☆	,016	,356	,729
Coché	298	25,8		%	20,0	22,5	14,4	24,3	19,0	23,5	20,0	21,9			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	385	981	167	218	300	85	385	64			
i) Trouble du spectre autistique															
Non coché	1 319	27,4 ☆	,008	%	94,0	97,6	94,6	93,6	93,7	95,3	94,0	100,0	,671	,576	☆ ,045
Coché	47	48,9		%	6,0	2,4	5,4	6,4	6,3	4,7	6,0	0,0			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	385	981	167	218	300	85	385	64			
j) Je préfère ne pas répondre															
Non coché	1 352	28,1 ☆	,025	%	98,7	99,1	97,0	100,0	98,7	98,8	98,7	100,0	☆ ,010	,910	,359
Coché	14	35,7		%	1,3	0,9	3,0	0,0	1,3	1,2	1,3	0,0			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	385	981	167	218	300	85	385	64			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
9.3 Avoir un diagnostic pour sa situation de handicap															
Non	165	33,3	,142	%	14,3	11,0	11,3	16,7	14,3	14,3	14,3	11,8	,137	,991	,574
Oui	1 215	27,1		%	85,7	89,0	88,7	83,3	85,7	85,7	85,7	88,2			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	384	996	168	216	300	84	384	68			
9.4 Avoir déjà reçu des services au secondaire en lien avec sa situation de handicap															
Non	402	30,1	,614	%	31,3	28,0	32,1	30,7	30,7	33,7	31,3	30,0	,767	,596	,822
Oui	989	26,8		%	68,7	72,0	67,9	69,3	69,3	66,3	68,7	70,0			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	386	1 005	168	218	303	83	386	70			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
Thème 10 – Installations et services destinés aux étudiantes et aux étudiants															
10.1 Intention d'utiliser certains services destinés à la population étudiante au cours de la prochaine année scolaire															
a) Bibliothèque															
Non coché	2 963	23,6	☆ ,000	%	30,7	23,0	33,9	28,3	30,9	30,0	30,7	29,1	☆ ,004	,728	,523
Coché	9 142	17,2		%	69,3	77,0	66,1	71,7	69,1	70,0	69,3	70,9			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 834	988	1 283	1 835	436	2 271	388			
b) Installations sportives															
Non coché	5 459	20,7	☆ ,000	%	49,7	44,0	51,5	48,3	49,6	50,0	49,7	54,9	,131	,894	,059
Coché	6 646	17,2		%	50,3	56,0	48,5	51,7	50,4	50,0	50,3	45,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 834	988	1 283	1 835	436	2 271	388			
c) Laboratoires informatiques															
Non coché	6 758	20,1	☆ ,000	%	59,8	54,9	63,5	56,9	59,4	61,2	59,8	62,4	☆ ,002	,481	,330
Coché	5 347	17,1		%	40,2	45,1	36,5	43,1	40,6	38,8	40,2	37,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 834	988	1 283	1 835	436	2 271	388			
d) Service de santé															
Non coché	10 861	18,7	,833	%	89,3	89,8	89,6	89,1	89,9	86,7	89,3	90,5	,709	,050	,489
Coché	1 244	19,5		%	10,7	10,2	10,4	10,9	10,1	13,3	10,7	9,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 834	988	1 283	1 835	436	2 271	388			
e) Soutien psychologique															
Non coché	10 955	18,4	☆ ,001	%	88,9	90,9	90,2	87,9	89,2	87,8	88,9	87,9	,088	,433	,557
Coché	1 150	21,9		%	11,1	9,1	9,8	12,1	10,8	12,2	11,1	12,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 834	988	1 283	1 835	436	2 271	388			
f) Aide au logement															
Non coché	11 377	18,5	☆ ,007	%	92,6	94,3	91,8	93,2	92,6	92,7	92,6	93,3	,200	,958	,625
Coché	728	23,1		%	7,4	5,7	8,2	6,8	7,4	7,3	7,4	6,7			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 834	988	1 283	1 835	436	2 271	388			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
g) Orientation et choix de carrière															
Non coché	7 269	20,6	☆ ,000	%	66,1	58,7	67,6	64,8	65,9	66,5	66,1	64,2	,167	,820	,471
Coché	4 836	15,9		%	33,9	41,3	32,4	35,2	34,1	33,5	33,9	35,8			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 834	988	1 283	1 835	436	2 271	388			
h) Aide à la réussite															
Non coché	7 784	16,6	☆ ,000	%	56,8	66,0	55,6	57,7	57,3	54,6	56,8	52,6	,314	,308	,124
Coché	4 321	22,7		%	43,2	34,0	44,4	42,3	42,7	45,4	43,2	47,4			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 834	988	1 283	1 835	436	2 271	388			
i) Aide financière (prêts et bourses)															
Non coché	8 513	17,6	☆ ,000	%	66,0	71,3	65,6	66,3	66,6	63,5	66,0	69,3	,711	,225	,199
Coché	3 592	21,5		%	34,0	28,7	34,4	33,7	33,4	36,5	34,0	30,7			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 834	988	1 283	1 835	436	2 271	388			
j) Emploi et placement étudiant															
Non coché	9 715	17,9	☆ ,000	%	76,7	81,1	75,8	77,3	76,9	75,5	76,7	76,5	,399	,508	,960
Coché	2 390	22,2		%	23,3	18,9	24,2	22,7	23,1	24,5	23,3	23,5			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 834	988	1 283	1 835	436	2 271	388			
k) Aide destinée aux personnes en situation de handicap															
Non coché	11 525	18,3	☆ ,000	%	93,1	95,7	93,3	92,9	93,5	91,3	93,1	92,0	,700	,098	,444
Coché	580	27,1		%	6,9	4,3	6,7	7,1	6,5	8,7	6,9	8,0			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 271	9 834	988	1 283	1 835	436	2 271	388			
10.2 Grand besoin d'aide sur le plan personnel (scores 9 à 10 sur 10)															
a) Résoudre des problèmes liés aux saines habitudes de vie															
Non	11 627	18,4	☆ ,000	%	94,4	96,5	94,5	94,4	94,8	92,9	94,4	94,8	,878	,119	,754
Oui	466	27,0		%	5,6	3,5	5,5	5,6	5,2	7,1	5,6	5,2			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 827	986	1 280	1 829	437	2 266	387			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
b) Résoudre des problèmes liés à la santé physique															
Non	11 905	18,6	☆ ,007	%	97,7	98,6	97,5	97,8	97,7	97,5	97,7	98,4	,586	,783	,330
Oui	187	28,3		%	2,3	1,4	2,5	2,2	2,3	2,5	2,3	1,6			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 826	986	1 280	1 829	437	2 266	387			
c) Résoudre des problèmes d'ordre psychosocial															
Non	11 840	18,5	☆ ,000	%	96,9	98,1	97,0	96,8	97,0	96,1	96,9	96,1	,827	,312	,445
Oui	253	28,1		%	3,1	1,9	3,0	3,2	3,0	3,9	3,1	3,9			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 827	986	1 280	1 829	437	2 266	387			
d) Contrôler mon stress															
Non	9 831	18,4	,082	%	80,0	81,6	80,4	79,7	80,4	78,3	80,0	80,9	,692	,663	,309
Oui	2 262	20,0		%	20,0	18,4	19,6	20,3	19,6	21,7	20,0	19,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 827	986	1 280	1 829	437	2 266	387			
e) Gérer mon emploi du temps															
Non	11 148	18,1	☆ ,000	%	88,8	93,0	88,2	89,3	88,8	89,0	88,8	89,1	,426	,893	,856
Oui	945	26,8		%	11,2	7,0	11,8	10,7	11,2	11,0	11,2	10,9			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 827	986	1 280	1 829	437	2 266	387			
f) Assumer des responsabilités															
Non	11 779	18,5	☆ ,003	%	96,4	97,6	95,8	96,9	96,6	95,9	96,4	96,9	,189	,495	,639
Oui	314	25,8		%	3,6	2,4	4,2	3,1	3,4	4,1	3,6	3,1			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 827	986	1 280	1 829	437	2 266	387			
g) Confirmer mon choix de carrière															
Non	10 388	18,8	,177	%	86,2	85,8	84,6	87,5	86,6	84,9	86,2	87,3	☆ ,046	,367	,557
Oui	1 705	18,3		%	13,8	14,2	15,4	12,5	13,4	15,1	13,8	12,7			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 827	986	1 280	1 829	437	2 266	387			

	n	% d'ESC	SIG		Contrat de réussite		Moment du contrat chez les ESC		Nbr de contrats chez les ESC		Type de contrat		SIG		
					ESC 50 % en échec	Autres personnes	Première session	Autre session	Un seul contrat	Plus d'un contrat	ESC 50 % en échec	Autres contrats	Moment contrat	Nbr de contrats	Type de contrat
h) Me motiver pour les études															
Non	11 068	17,7	☆ ,000	%	86,4	92,7	83,6	88,5	86,1	87,6	86,4	88,6	☆ ,001	,385	,224
Oui	1 025	30,1		%	13,6	7,3	16,4	11,5	13,9	12,4	13,6	11,4			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 827	986	1 280	1 829	437	2 266	387			
i) Résoudre des problèmes financiers															
Non	11 656	18,5	☆ ,001	%	95,1	96,7	94,7	95,4	95,6	93,1	95,1	95,3	,467	☆ ,034	,834
Oui	437	25,4		%	4,9	3,3	5,3	4,6	4,4	6,9	4,9	4,7			
Total				%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
Nombre d'étudiantes ou d'étudiants				n	2 266	9 827	986	1 280	1 829	437	2 266	387			

Les ESC sont tous les étudiants et étudiantes des 23 cégeps participants, pour la population A et les cohortes visées par le projet, qui ont répondu au SPEC 1 et qui se sont retrouvés sous contrat pour avoir échoué à au moins la moitié de leurs cours durant une session donnée. Les autres étudiantes et étudiants sont ceux des cégeps participants, pour les cohortes visées, qui n'ont pas échoué à la moitié de leurs cours durant la période de suivi de ces étudiantes et étudiants.

La proportion d'ESC représente la proportion d'étudiantes et d'étudiants, parmi chaque sous-population, s'étant retrouvée sous contrat de réussite. Globalement, 18,7 % des répondantes et répondants au SPEC dans les cégeps participants sont des ESC. À titre d'exemple, cette proportion est de 24,9 % parmi les garçons et de 15,3 % parmi les filles. Les ESC sont donc surreprésentés chez les garçons. Dans les colonnes suivantes, on distingue les ESC selon qu'ils se sont retrouvés sous contrat à la première session ou à une session ultérieure, ou encore selon qu'ils ont obtenu un seul contrat ou plus d'un contrat durant le suivi réalisé. Enfin, une analyse exploratoire cherche à savoir si les caractéristiques de ceux s'étant retrouvés sous contrat pour l'échec de la moitié de leur cours ou pour l'échec répété d'un même cours sont semblables.

Le test statistique SIG permet de déterminer s'il y a une différence statistiquement significative entre la proportion d'étudiantes et d'étudiants sous contrat de réussite (ESC) pour certains sous-groupes pour une question donnée au seuil de 5 %. Ces différences significatives sont illustrées à l'aide d'une étoile. Par exemple, il y a significativement moins d'étudiantes et d'étudiants de 17 ans que d'étudiantes et d'étudiants plus âgés (la valeur du test est de 0,000). Le second test compare les ESC de première session avec les ESC de sessions suivantes, le troisième test compare ceux ayant un seul contrat avec ceux qui en ont obtenu plus d'un et le dernier test s'intéresse aux différences statistiquement significatives en fonction du type de contrat.

ANNEXE C

RÉUSSITE OU ÉCHEC DES COURS LORS DE LA SESSION DU CONTRAT EN FONCTION DU MOMENT DU CONTRAT

1. Proportion de cours échoués lors de la session du contrat chez les étudiantes et les étudiants ayant été en situation d'échecs multiples à la première session, selon la cohorte et le secteur d'études

Cohorte	Secteur d'études	Nombre de personnes sous contrat	Nombre de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de cours échoués					Réussite d'au moins 50 % des cours	Échec de plus de 50 % des cours
					Réussite de tous les cours (0 % d'échec)	Échec de moins de 50 % des cours	Échec de 50 % ou plus des cours, mais pas tous	Échec de tous les cours	Total		
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	586	420	71,7 %	15,2 %	21,9 %	30,7 %	32,1 %	100,0 %	37,1 %	62,9 %
	Secteur technique	706	516	73,1 %	15,5 %	30,8 %	25,2 %	28,5 %	100,0 %	46,3 %	53,7 %
	Secteur préuniversitaire	1 528	1 241	81,2 %	25,6 %	29,8 %	23,2 %	21,4 %	100,0 %	55,4 %	44,6 %
	Total	**2 820**	**2 177**	**77,2 %**	**21,2 %**	**28,5 %**	**25,1 %**	**25,1 %**	**100,0 %**	**49,7 %**	**50,3 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	712	498	69,9 %	14,7 %	26,5 %	30,1 %	28,7 %	100,0 %	41,2 %	58,8 %
	Secteur technique	779	598	76,8 %	17,6 %	30,1 %	30,3 %	22,1 %	100,0 %	47,7 %	52,3 %
	Secteur préuniversitaire	1 689	1 386	82,1 %	24,6 %	30,5 %	23,9 %	21,0 %	100,0 %	55,1 %	44,9 %
	Total	**3 180**	**2 482**	**78,1 %**	**20,9 %**	**29,6 %**	**26,7 %**	**22,8 %**	**100,0 %**	**50,5 %**	**49,5 %**
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	810	561	69,3 %	14,4 %	28,0 %	29,4 %	28,2 %	100,0 %	42,4 %	57,6 %
	Secteur technique	931	679	72,9 %	15,2 %	29,2 %	28,0 %	27,7 %	100,0 %	44,3 %	55,7 %
	Secteur préuniversitaire	1 755	1 348	76,8 %	23,7 %	28,0 %	26,8 %	21,5 %	100,0 %	51,7 %	48,3 %
	Total	**3 496**	**2 588**	**74,0 %**	**19,4 %**	**28,3 %**	**27,7 %**	**24,6 %**	**100,0 %**	**47,8 %**	**52,2 %**
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	2 108	1 479	70,2 %	14,7 %	25,8 %	30,0 %	29,5 %	100,0 %	40,5 %	59,5 %
	Secteur technique	2 416	1 793	74,2 %	16,1 %	29,9 %	27,9 %	26,0 %	100,0 %	46,0 %	54,0 %
	Secteur préuniversitaire	4 972	3 975	79,9 %	24,6 %	29,5 %	24,7 %	21,3 %	100,0 %	54,1 %	45,9 %
	Total	**9 496**	**7 247**	**76,3 %**	**20,5 %**	**28,8 %**	**26,6 %**	**24,1 %**	**100,0 %**	**49,3 %**	**50,7 %**

2. Proportion de cours échoués lors de la session du contrat chez les étudiantes et les étudiants ayant été en situation d'échecs multiples à la deuxième session, selon la cohorte et le secteur d'études

Cohorte	Secteur d'études	Nombre de personnes sous contrat	Nombre de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de cours échoués					Réussite d'au moins 50 % des cours	Échec de plus de 50 % des cours
					Réussite de tous les cours (0 % d'échec)	Échec de moins de 50 % des cours	Échec de 50 % ou plus des cours, mais pas tous	Échec de tous les cours	Total		
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	305	221	72,5 %	25,3 %	39,4 %	20,8 %	14,5 %	100,0 %	64,7 %	35,3 %
	Secteur technique	470	307	65,3 %	29,6 %	34,9 %	18,9 %	16,6 %	100,0 %	64,5 %	35,5 %
	Secteur préuniversitaire	718	519	72,3 %	32,8 %	30,4 %	16,8 %	20,0 %	100,0 %	63,2 %	36,8 %
	Total	**1 493**	**1 047**	**70,1 %**	**30,3 %**	**33,6 %**	**18,2 %**	**17,9 %**	**100,0 %**	**63,9 %**	**36,1 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	347	250	72,0 %	22,0 %	32,8 %	28,0 %	17,2 %	100,0 %	54,8 %	45,2 %
	Secteur technique	525	385	73,3 %	30,9 %	32,7 %	17,9 %	18,4 %	100,0 %	63,6 %	36,4 %
	Secteur préuniversitaire	738	533	72,2 %	35,6 %	32,1 %	14,8 %	17,4 %	100,0 %	67,7 %	32,3 %
	Total	**1 610**	**1 168**	**72,5 %**	**31,2 %**	**32,4 %**	**18,7 %**	**17,7 %**	**100,0 %**	**63,6 %**	**36,4 %**
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	399	238	59,6 %	23,1 %	30,3 %	25,6 %	21,0 %	100,0 %	53,4 %	46,6 %
	Secteur technique	512	313	61,1 %	24,6 %	36,4 %	18,5 %	20,4 %	100,0 %	61,0 %	39,0 %
	Secteur préuniversitaire	840	563	67,0 %	32,7 %	33,2 %	19,4 %	14,7 %	100,0 %	65,9 %	34,1 %
	Total	**1 751**	**1 114**	**63,6 %**	**28,4 %**	**33,5 %**	**20,5 %**	**17,7 %**	**100,0 %**	**61,8 %**	**38,2 %**
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	1 051	709	67,5 %	23,4 %	34,0 %	25,0 %	17,6 %	100,0 %	57,4 %	42,6 %
	Secteur technique	1 507	1 005	66,7 %	28,6 %	34,5 %	18,4 %	18,5 %	100,0 %	63,1 %	36,9 %
	Secteur préuniversitaire	2 296	1 615	70,3 %	33,7 %	32,0 %	17,0 %	17,3 %	100,0 %	65,6 %	34,4 %
	Total	**4 854**	**3 329**	**68,6 %**	**29,9 %**	**33,2 %**	**19,1 %**	**17,8 %**	**100,0 %**	**63,1 %**	**36,9 %**

3. Proportion de cours échoués lors de la session du contrat chez les étudiantes et les étudiants ayant été en situation d'échecs multiples à la troisième session, selon la cohorte et le secteur d'études

Cohorte	Secteur d'études	Nombre de personnes sous contrat	Nombre de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de cours échoués					Réussite d'au moins 50 % des cours	Échec de plus de 50 % des cours
					Réussite de tous les cours (0 % d'échec)	Échec de moins de 50 % des cours	Échec de 50 % ou plus des cours, mais pas tous	Échec de tous les cours	Total		
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	180	148	82,2 %	26,4 %	23,0 %	33,1 %	17,6 %	100,0 %	49,3 %	50,7 %
	Secteur technique	325	245	75,4 %	26,1 %	38,0 %	22,4 %	13,5 %	100,0 %	64,1 %	35,9 %
	Secteur préuniversitaire	419	318	75,9 %	34,3 %	32,4 %	20,8 %	12,6 %	100,0 %	66,7 %	33,3 %
	Total	**924**	**711**	**76,9 %**	**29,8 %**	**32,3 %**	**23,9 %**	**13,9 %**	**100,0 %**	**62,2 %**	**37,8 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	264	192	72,7 %	25,0 %	29,7 %	26,0 %	19,3 %	100,0 %	54,7 %	45,3 %
	Secteur technique	363	237	65,3 %	29,5 %	28,7 %	21,5 %	20,3 %	100,0 %	58,2 %	41,8 %
	Secteur préuniversitaire	450	303	67,3 %	34,0 %	33,7 %	20,8 %	11,6 %	100,0 %	67,7 %	32,3 %
	Total	**1 077**	**732**	**68,0 %**	**30,2 %**	**31,0 %**	**22,4 %**	**16,4 %**	**100,0 %**	**61,2 %**	**38,8 %**
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	264	198	75,0 %	31,8 %	25,8 %	21,2 %	21,2 %	100,0 %	57,6 %	42,4 %
	Secteur technique	351	238	67,8 %	27,7 %	36,6 %	19,7 %	16,0 %	100,0 %	64,3 %	35,7 %
	Secteur préuniversitaire	469	328	69,9 %	30,2 %	32,9 %	21,3 %	15,5 %	100,0 %	63,1 %	36,9 %
	Total	**1 084**	**764**	**70,5 %**	**29,8 %**	**32,2 %**	**20,8 %**	**17,1 %**	**100,0 %**	**62,0 %**	**38,0 %**
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	708	538	76,0 %	27,9 %	26,4 %	26,2 %	19,5 %	100,0 %	54,3 %	45,7 %
	Secteur technique	1 039	720	69,3 %	27,8 %	34,4 %	21,3 %	16,5 %	100,0 %	62,2 %	37,8 %
	Secteur préuniversitaire	1 338	949	70,9 %	32,8 %	33,0 %	21,0 %	13,3 %	100,0 %	65,8 %	34,2 %
	Total	**3 085**	**2 207**	**71,5 %**	**30,0 %**	**31,9 %**	**22,3 %**	**15,9 %**	**100,0 %**	**61,8 %**	**38,2 %**

4. Proportion de cours échoués lors de la session du contrat chez les étudiantes et les étudiants ayant été en situation d'échecs multiples à la quatrième session, selon la cohorte et le secteur d'études

Cohorte	Secteur d'études	Nombre de personnes sous contrat	Nombre de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de cours échoués					Réussite d'au moins 50 % des cours	Échec de plus de 50 % des cours
					Réussite de tous les cours (0 % d'échec)	Échec de moins de 50 % des cours	Échec de 50 % ou plus des cours, mais pas tous	Échec de tous les cours	Total		
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	150	121	80,7 %	40,5 %	33,1 %	13,2 %	13,2 %	100,0 %	73,6 %	26,4 %
	Secteur technique	253	183	72,3 %	41,0 %	25,1 %	14,2 %	19,7 %	100,0 %	66,1 %	33,9 %
	Secteur préuniversitaire	361	245	67,9 %	40,4 %	31,8 %	15,5 %	12,2 %	100,0 %	72,2 %	27,8 %
	Total	**764**	**549**	**71,9 %**	**40,6 %**	**29,9 %**	**14,6 %**	**14,9 %**	**100,0 %**	**70,5 %**	**29,5 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	173	106	61,3 %	36,8 %	34,9 %	13,2 %	15,1 %	100,0 %	71,7 %	28,3 %
	Secteur technique	278	165	59,4 %	35,2 %	36,4 %	15,2 %	13,3 %	100,0 %	71,5 %	28,5 %
	Secteur préuniversitaire	413	261	63,2 %	35,2 %	26,1 %	22,6 %	16,1 %	100,0 %	61,3 %	38,7 %
	Total	**864**	**532**	**61,6 %**	**35,5 %**	**31,0 %**	**18,4 %**	**15,0 %**	**100,0 %**	**66,5 %**	**33,5 %**
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	167	108	64,7 %	29,6 %	36,1 %	21,3 %	13,0 %	100,0 %	65,7 %	34,3 %
	Secteur technique	274	183	66,8 %	31,7 %	34,4 %	19,7 %	14,2 %	100,0 %	66,1 %	33,9 %
	Secteur préuniversitaire	391	262	67,0 %	35,1 %	29,4 %	19,8 %	15,6 %	100,0 %	64,5 %	35,5 %
	Total	**832**	**553**	**66,5 %**	**32,9 %**	**32,4 %**	**20,1 %**	**14,6 %**	**100,0 %**	**65,3 %**	**34,7 %**
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	490	335	68,4 %	35,8 %	34,6 %	15,8 %	13,7 %	100,0 %	70,4 %	29,6 %
	Secteur technique	805	531	66,0 %	36,0 %	31,8 %	16,4 %	15,8 %	100,0 %	67,8 %	32,2 %
	Secteur préuniversitaire	1 165	768	65,9 %	36,8 %	29,0 %	19,4 %	14,7 %	100,0 %	65,9 %	34,1 %
	Total	**2 460**	**1 634**	**66,4 %**	**36,4 %**	**31,1 %**	**17,7 %**	**14,9 %**	**100,0 %**	**67,4 %**	**32,6 %**

5. Proportion de cours échoués lors de la session du contrat chez les étudiantes et les étudiants ayant été en situation d'échecs multiples à la cinquième session, selon la cohorte et le secteur d'études

Cohorte	Secteur d'études	Nombre de personnes sous contrat	Nombre de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de cours échoués					Réussite d'au moins 50 % des cours	Échec de plus de 50 % des cours
					Réussite de tous les cours (0 % d'échec)	Échec de moins de 50 % des cours	Échec de 50 % ou plus des cours, mais pas tous	Échec de tous les cours	Total		
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	87	72	82,8 %	33,3 %	34,7 %	22,2 %	9,7 %	100,0 %	68,1 %	31,9 %
	Secteur technique	215	158	73,5 %	32,3 %	33,5 %	15,8 %	18,4 %	100,0 %	65,8 %	34,2 %
	Secteur préuniversitaire	264	177	67,0 %	41,2 %	26,6 %	16,4 %	15,8 %	100,0 %	67,8 %	32,2 %
	Total	**566**	**407**	**71,9 %**	**36,4 %**	**30,7 %**	**17,2 %**	**15,7 %**	**100,0 %**	**67,1 %**	**32,9 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	105	76	72,4 %	47,4 %	17,1 %	22,4 %	13,2 %	100,0 %	64,5 %	35,5 %
	Secteur technique	220	141	64,1 %	41,1 %	30,5 %	14,9 %	13,5 %	100,0 %	71,6 %	28,4 %
	Secteur préuniversitaire	266	161	60,5 %	36,6 %	29,2 %	23,0 %	11,2 %	100,0 %	65,8 %	34,2 %
	Total	**591**	**378**	**64,0 %**	**40,5 %**	**27,2 %**	**19,8 %**	**12,4 %**	**100,0 %**	**67,7 %**	**32,3 %**
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	87	60	69,0 %	30,0 %	31,7 %	23,3 %	15,0 %	100,0 %	61,7 %	38,3 %
	Secteur technique	194	121	62,4 %	34,7 %	26,4 %	18,2 %	20,7 %	100,0 %	61,2 %	38,8 %
	Secteur préuniversitaire	269	170	63,2 %	38,8 %	25,9 %	18,8 %	16,5 %	100,0 %	64,7 %	35,3 %
	Total	**550**	**351**	**63,8 %**	**35,9 %**	**27,1 %**	**19,4 %**	**17,7 %**	**100,0 %**	**63,0 %**	**37,0 %**
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	279	208	74,6 %	37,5 %	27,4 %	22,6 %	12,5 %	100,0 %	64,9 %	35,1 %
	Secteur technique	629	420	66,8 %	36,0 %	30,5 %	16,2 %	17,4 %	100,0 %	66,4 %	33,6 %
	Secteur préuniversitaire	799	508	63,6 %	39,0 %	27,2 %	19,3 %	14,6 %	100,0 %	66,1 %	33,9 %
	Total	**1 707**	**1 136**	**66,5 %**	**37,6 %**	**28,4 %**	**18,8 %**	**15,2 %**	**100,0 %**	**66,0 %**	**34,0 %**

6. Proportion de cours échoués lors de la session du contrat chez les étudiantes et les étudiants ayant été en situation d'échecs multiples à la sixième session, selon la cohorte et le secteur d'études

Cohorte	Secteur d'études	Nombre de personnes sous contrat	Nombre de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de cours échoués					Réussite d'au moins 50 % des cours	Échec de plus de 50 % des cours
					Réussite de tous les cours (0 % d'échec)	Échec de moins de 50 % des cours	Échec de 50 % ou plus des cours, mais pas tous	Échec de tous les cours	Total		
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	86	57	66,3 %	40,4 %	24,6 %	15,8 %	19,3 %	100,0 %	64,9 %	35,1 %
	Secteur technique	143	83	58,0 %	45,8 %	31,3 %	6,0 %	16,9 %	100,0 %	77,1 %	22,9 %
	Secteur préuniversitaire	175	94	53,7 %	44,7 %	21,3 %	20,2 %	13,8 %	100,0 %	66,0 %	34,0 %
	Total	**404**	**234**	**57,9 %**	**44,0 %**	**25,6 %**	**14,1 %**	**16,2 %**	**100,0 %**	**69,7 %**	**30,3 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	82	47	57,3 %	44,7 %	25,5 %	14,9 %	14,9 %	100,0 %	70,2 %	29,8 %
	Secteur technique	159	98	61,6 %	50,0 %	26,5 %	13,3 %	10,2 %	100,0 %	76,5 %	23,5 %
	Secteur préuniversitaire	172	97	56,4 %	37,1 %	21,6 %	19,6 %	21,6 %	100,0 %	58,8 %	41,2 %
	Total	**413**	**242**	**58,6 %**	**43,8 %**	**24,4 %**	**16,1 %**	**15,7 %**	**100,0 %**	**68,2 %**	**31,8 %**
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	83	52	62,7 %	51,9 %	26,9 %	13,5 %	7,7 %	100,0 %	78,8 %	21,2 %
	Secteur technique	169	100	59,2 %	46,0 %	23,0 %	16,0 %	15,0 %	100,0 %	69,0 %	31,0 %
	Secteur préuniversitaire	168	91	54,2 %	30,8 %	27,5 %	22,0 %	19,8 %	100,0 %	58,2 %	41,8 %
	Total	**420**	**243**	**57,9 %**	**41,6 %**	**25,5 %**	**17,7 %**	**15,2 %**	**100,0 %**	**67,1 %**	**32,9 %**
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	251	156	62,2 %	45,5 %	25,6 %	14,7 %	14,1 %	100,0 %	71,2 %	28,8 %
	Secteur technique	471	281	59,7 %	47,3 %	26,7 %	12,1 %	13,9 %	100,0 %	74,0 %	26,0 %
	Secteur préuniversitaire	515	282	54,8 %	37,6 %	23,4 %	20,6 %	18,4 %	100,0 %	61,0 %	39,0 %
	Total	**1 237**	**719**	**58,1 %**	**43,1 %**	**25,2 %**	**16,0 %**	**15,7 %**	**100,0 %**	**68,3 %**	**31,7 %**

7. Proportion de cours échoués lors de la session du contrat chez les étudiantes et les étudiants ayant été en situation d'échecs multiples à la septième session, selon la cohorte et le secteur d'études

Cohorte	Secteur d'études	Nombre de personnes sous contrat	Nombre de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de cours échoués					Réussite d'au moins 50 % des cours	Échec de plus de 50 % des cours
					Réussite de tous les cours (0 % d'échec)	Échec de moins de 50 % des cours	Échec de 50 % ou plus des cours, mais pas tous	Échec de tous les cours	Total		
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	60	39	65,0 %	43,6 %	20,5 %	17,9 %	17,9 %	100,0 %	64,1 %	35,9 %
	Secteur technique	103	56	54,4 %	58,9 %	14,3 %	12,5 %	14,3 %	100,0 %	73,2 %	26,8 %
	Secteur préuniversitaire	125	71	56,8 %	45,1 %	23,9 %	19,7 %	11,3 %	100,0 %	69,0 %	31,0 %
	Total	**288**	**166**	**57,6 %**	**49,4 %**	**19,9 %**	**16,9 %**	**13,9 %**	**100,0 %**	**69,3 %**	**30,7 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	54	31	57,4 %	51,6 %	25,8 %	9,7 %	12,9 %	100,0 %	77,4 %	22,6 %
	Secteur technique	82	44	53,7 %	47,7 %	25,0 %	13,6 %	13,6 %	100,0 %	72,7 %	27,3 %
	Secteur préuniversitaire	113	55	48,7 %	30,9 %	32,7 %	18,2 %	18,2 %	100,0 %	63,6 %	36,4 %
	Total	**249**	**130**	**52,2 %**	**41,5 %**	**28,5 %**	**14,6 %**	**15,4 %**	**100,0 %**	**70,0 %**	**30,0 %**
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Secteur technique	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Secteur préuniversitaire	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Total	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	114	70	61,4 %	47,1 %	22,9 %	14,3 %	15,7 %	100,0 %	70,0 %	30,0 %
	Secteur technique	185	100	54,1 %	54,0 %	19,0 %	13,0 %	14,0 %	100,0 %	73,0 %	27,0 %
	Secteur préuniversitaire	238	126	52,9 %	38,9 %	27,8 %	19,0 %	14,3 %	100,0 %	66,7 %	33,3 %
	Total	**537**	**296**	**55,1 %**	**45,9 %**	**23,6 %**	**15,9 %**	**14,5 %**	**100,0 %**	**69,6 %**	**30,4 %**

8. Proportion de cours échoués lors de la session du contrat chez les étudiantes et les étudiants ayant été en situation d'échecs multiples à la huitième session, selon la cohorte et le secteur d'études

Cohorte	Secteur d'études	Nombre de personnes sous contrat	Nombre de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de cours échoués					Réussite d'au moins 50 % des cours	Échec de plus de 50 % des cours
					Réussite de tous les cours (0 % d'échec)	Échec de moins de 50 % des cours	Échec de 50 % ou plus des cours, mais pas tous	Échec de tous les cours	Total		
Cohorte d'automne 2014	Tremplin DEC	45	31	68,9 %	29,0 %	22,6 %	19,4 %	29,0 %	100,0 %	51,6 %	48,4 %
	Secteur technique	76	42	55,3 %	54,8 %	21,4 %	14,3 %	9,5 %	100,0 %	76,2 %	23,8 %
	Secteur préuniversitaire	77	37	48,1 %	40,5 %	21,6 %	16,2 %	21,6 %	100,0 %	62,2 %	37,8 %
	Total	**198**	**110**	**55,6 %**	**42,7 %**	**21,8 %**	**16,4 %**	**19,1 %**	**100,0 %**	**64,5 %**	**35,5 %**
Cohorte d'automne 2015	Tremplin DEC	52	29	55,8 %	44,8 %	20,7 %	13,8 %	20,7 %	100,0 %	65,5 %	34,5 %
	Secteur technique	73	43	58,9 %	53,5 %	25,6 %	11,6 %	9,3 %	100,0 %	79,1 %	20,9 %
	Secteur préuniversitaire	92	45	48,9 %	53,3 %	15,6 %	15,6 %	15,6 %	100,0 %	68,9 %	31,1 %
	Total	**217**	**117**	**53,9 %**	**51,3 %**	**20,5 %**	**13,7 %**	**14,5 %**	**100,0 %**	**71,8 %**	**28,2 %**
Cohorte d'automne 2016	Tremplin DEC	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Secteur technique	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Secteur préuniversitaire	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Total	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**
Total des trois cohortes	Tremplin DEC	97	60	61,9 %	36,7 %	21,7 %	16,7 %	25,0 %	100,0 %	58,3 %	41,7 %
	Secteur technique	149	85	57,0 %	54,1 %	23,5 %	12,9 %	9,4 %	100,0 %	77,6 %	22,4 %
	Secteur préuniversitaire	169	82	48,5 %	47,6 %	18,3 %	15,9 %	18,3 %	100,0 %	65,9 %	34,1 %
	Total	**415**	**227**	**54,7 %**	**47,1 %**	**21,1 %**	**15,0 %**	**16,7 %**	**100,0 %**	**68,3 %**	**31,7 %**

9. Sommaire de la proportion de cours échoués lors de la session du contrat chez les étudiantes et les étudiants ayant été en situation d'échecs multiples en fonction de la session des échecs et du secteur d'études, cohortes de 2014 à 2016 réunies

Session des échecs	Secteur d'études	Nombre de personnes sous contrat	Nombre de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de cours échoués					Réussite d'au moins 50 % des cours	Échec de plus de 50 % des cours
					Réussite de tous les cours (0 % d'échec)	Échec de moins de 50 % des cours	Échec de 50 % ou plus des cours, mais pas tous	Échec de tous les cours	Total		
1re session	Tremplin DEC	2 108	1 479	70,2 %	14,7 %	25,8 %	30,0 %	29,5 %	100,0 %	40,5 %	59,5 %
	Secteur technique	2 416	1 793	74,2 %	16,1 %	29,9 %	27,9 %	26,0 %	100,0 %	46,0 %	54,0 %
	Secteur préuniversitaire	4 972	3 975	79,9 %	24,6 %	29,5 %	24,7 %	21,3 %	100,0 %	54,1 %	45,9 %
	Total	**9 496**	**7 247**	**76,3 %**	**20,5 %**	**28,8 %**	**26,6 %**	**24,1 %**	**100,0 %**	**49,3 %**	**50,7 %**
2e session	Tremplin DEC	1 051	709	67,5 %	23,4 %	34,0 %	25,0 %	17,6 %	100,0 %	57,4 %	42,6 %
	Secteur technique	1 507	1 005	66,7 %	28,6 %	34,5 %	18,4 %	18,5 %	100,0 %	63,1 %	36,9 %
	Secteur préuniversitaire	2 296	1 615	70,3 %	33,7 %	32,0 %	17,0 %	17,3 %	100,0 %	65,6 %	34,4 %
	Total	**4 854**	**3 329**	**68,6 %**	**29,9 %**	**33,2 %**	**19,1 %**	**17,8 %**	**100,0 %**	**63,1 %**	**36,9 %**
3e session	Tremplin DEC	708	538	76,0 %	27,9 %	26,4 %	26,2 %	19,5 %	100,0 %	54,3 %	45,7 %
	Secteur technique	1 039	720	69,3 %	27,8 %	34,4 %	21,3 %	16,5 %	100,0 %	62,2 %	37,8 %
	Secteur préuniversitaire	1 338	949	70,9 %	32,8 %	33,0 %	21,0 %	13,3 %	100,0 %	65,8 %	34,2 %
	Total	**3 085**	**2 207**	**71,5 %**	**30,0 %**	**31,9 %**	**22,3 %**	**15,9 %**	**100,0 %**	**61,8 %**	**38,2 %**
4e session	Tremplin DEC	490	335	68,4 %	35,8 %	34,6 %	15,8 %	13,7 %	100,0 %	70,4 %	29,6 %
	Secteur technique	805	531	66,0 %	36,0 %	31,8 %	16,4 %	15,8 %	100,0 %	67,8 %	32,2 %
	Secteur préuniversitaire	1 165	768	65,9 %	36,8 %	29,0 %	19,4 %	14,7 %	100,0 %	65,9 %	34,1 %
	Total	**2 460**	**1 634**	**66,4 %**	**36,4 %**	**31,1 %**	**17,7 %**	**14,9 %**	**100,0 %**	**67,4 %**	**32,6 %**
5e session	Tremplin DEC	279	208	74,6 %	37,5 %	27,4 %	22,6 %	12,5 %	100,0 %	64,9 %	35,1 %
	Secteur technique	629	420	66,8 %	36,0 %	30,5 %	16,2 %	17,4 %	100,0 %	66,4 %	33,6 %
	Secteur préuniversitaire	799	508	63,6 %	39,0 %	27,2 %	19,3 %	14,6 %	100,0 %	66,1 %	33,9 %
	Total	**1 707**	**1 136**	**66,5 %**	**37,6 %**	**28,4 %**	**18,8 %**	**15,2 %**	**100,0 %**	**66,0 %**	**34,0 %**
6e session	Tremplin DEC	251	156	62,2 %	45,5 %	25,6 %	14,7 %	14,1 %	100,0 %	71,2 %	28,8 %
	Secteur technique	471	281	59,7 %	47,3 %	26,7 %	12,1 %	13,9 %	100,0 %	74,0 %	26,0 %
	Secteur préuniversitaire	515	282	54,8 %	37,6 %	23,4 %	20,6 %	18,4 %	100,0 %	61,0 %	39,0 %
	Total	**1 237**	**719**	**58,1 %**	**43,1 %**	**25,2 %**	**16,0 %**	**15,7 %**	**100,0 %**	**68,3 %**	**31,7 %**

9. Sommaire de la proportion de cours échoués lors de la session du contrat chez les étudiantes et les étudiants ayant été en situation d'échecs multiples en fonction de la session des échecs et du secteur d'études, cohortes de 2014 à 2016 réunies (suite)

Session des échecs	Secteur d'études	Nombre de personnes sous contrat	Nombre de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de cours échoués					Réussite d'au moins 50 % des cours	Échec de plus de 50 % des cours
					Réussite de tous les cours (0 % d'échec)	Échec de moins de 50 % des cours	Échec de 50 % ou plus des cours, mais pas tous	Échec de tous les cours	Total		
7e session	Tremplin DEC	114	70	61,4 %	47,1 %	22,9 %	14,3 %	15,7 %	100,0 %	70,0 %	30,0 %
	Secteur technique	185	100	54,1 %	54,0 %	19,0 %	13,0 %	14,0 %	100,0 %	73,0 %	27,0 %
	Secteur préuniversitaire	238	126	52,9 %	38,9 %	27,8 %	19,0 %	14,3 %	100,0 %	66,7 %	33,3 %
	Total	**537**	**296**	**55,1 %**	**45,9 %**	**23,6 %**	**15,9 %**	**14,5 %**	**100,0 %**	**69,6 %**	**30,4 %**
8e session	Tremplin DEC	97	60	61,9 %	36,7 %	21,7 %	16,7 %	25,0 %	100,0 %	58,3 %	41,7 %
	Secteur technique	149	85	57,0 %	54,1 %	23,5 %	12,9 %	9,4 %	100,0 %	77,6 %	22,4 %
	Secteur préuniversitaire	169	82	48,5 %	47,6 %	18,3 %	15,9 %	18,3 %	100,0 %	65,9 %	34,1 %
	Total	**415**	**227**	**54,7 %**	**47,1 %**	**21,1 %**	**15,0 %**	**16,7 %**	**100,0 %**	**68,3 %**	**31,7 %**

10. Sommaire de la proportion de cours échoués lors de la session du contrat chez les étudiantes et les étudiants ayant été en situation d'échecs multiples en fonction de la session des échecs, cohortes de 2014 à 2016 réunies, tous secteurs d'études confondus

Session des échecs	Secteur d'études	Nombre de personnes sous contrat	Nombre de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de personnes inscrites à la session du contrat	Proportion de cours échoués					Réussite d'au moins 50 % des cours	Échec de plus de 50 % des cours
					Réussite de tous les cours (0 % d'échec)	Échec de moins de 50 % des cours	Échec de 50 % ou plus des cours, mais pas tous	Échec de tous les cours	Total		
1re session	Total	9 496	7 247	76,3 %	20,5 %	28,8 %	26,6 %	24,1 %	100,0 %	49,3 %	50,7 %
2e session	Total	4 854	3 329	68,6 %	29,9 %	33,2 %	19,1 %	17,8 %	100,0 %	63,1 %	36,9 %
3e session	Total	3 085	2 207	71,5 %	30,0 %	31,9 %	22,3 %	15,9 %	100,0 %	61,8 %	38,2 %
4e session	Total	2 460	1 634	66,4 %	36,4 %	31,1 %	17,7 %	14,9 %	100,0 %	67,4 %	32,6 %
5e session	Total	1 707	1 136	66,5 %	37,6 %	28,4 %	18,8 %	15,2 %	100,0 %	66,0 %	34,0 %
6e session	Total	1 237	719	58,1 %	43,1 %	25,2 %	16,0 %	15,7 %	100,0 %	68,3 %	31,7 %
7e session	Total	537	296	55,1 %	45,9 %	23,6 %	15,9 %	14,5 %	100,0 %	69,6 %	30,4 %
8e session	Total	415	227	54,7 %	47,1 %	21,1 %	15,0 %	16,7 %	100,0 %	68,3 %	31,7 %

ANNEXE D

CAHIERS DE RÉFLEXIONS POUR LA PRÉPARATION DES RÉUNIONS DU COMITÉ DE COCRÉATION DU MODÈLE D'INTERVENTION AUPRÈS DES ESC

ÉTUDIANTES & ÉTUDIANTS SOUS CONTRAT DE RÉUSSITE

les connaître, les soutenir

VOLET 4

ÉLABORATION ET EXPÉRIMENTATION D'UN MODÈLE D'INTERVENTION

Cahier 1 :

Pour la réunion du

23 août 2021

RÉSUMÉ :
Ces cahiers sont destinés aux membres de l'équipe de travail du volet 4, de cette recherche PAREA. Chacun de ces cahiers vise à accompagner les participants dans le partage des connaissances, à alimenter leurs réflexions, à soutenir la cocréation d'idées novatrices et à contribuer à l'atteinte des objectifs de ce comité de travail.

Table des matières

1. La recherche sur les étudiants sous contrat (ESC) et le « volet 4 » _____ 3
1.1. Coordonnées de l'équipe de recherche _____ 3
1.2. Présentation de la recherche _____ 3
1.3. Présentation du volet 4 de la recherche _____ 4
1.4. Membres du comité _____ 4
1.5. Fonctionnement du comité _____ 5
1.6. Mandat du comité _____ 5

2. Préparation à la première réunion _____ 5
2.1. Identifier les besoins des ESC : sur quoi doit-on agir? _____ 6
2.2. Déterminer les types de mesures : comment doit-on intervenir ? _____ 8

3. Médiagraphie _____ 10

Ce cahier a été rédigé par Chantal Paquette, du Cégep André-Laurendeau, avec la collaboration de Dominique Trudel, du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption.

Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

1. La recherche sur les étudiants sous contrat (ESC) et le « volet 4 »

1.1. Coordonnées de l'équipe de recherche

L'équipe de recherche est composée de chercheurs issus de cinq cégeps différents.

Chantal Paquette, enseignante en sciences humaines **Cégep André-Laurendeau** Chercheuse principale; entrevues avec les ESC (volet 3)	chantal.paquette@claurendeau.qc.ca 514-364-3320, poste 6614
Marie-Pier Charrette, conseillère pédagogique **Cégep de Saint-Hyacinthe** Entrevues avec les responsables des mesures d'aide (volet 2)	mpcharette@cegepsth.qc.ca 450-773-6800, poste 2995
Marco Gaudreault, chercheur **ÉCOBES - Recherche et transfert** Analyse des données sociodémographiques (volet 1)	MarcoGaudreault@cegepjonquiere.ca 418-881-3895
Michaël Gaudreault, enseignant-chercheur **Cégep de Jonquière, ÉCOBES - Recherche et transfert** Traitement et analyse des données statistiques (volet 1)	MichaelGaudreault@cegepjonquiere.ca 418-547-2191, poste 6179
Carolyne Maltais, aide pédagogique individuel **Cégep de Ste-Foy** Entrevues avec les responsables des mesures d'aide (volet 2)	cmaltais@cegep-ste-foy.qc.ca 418-659-6600, poste 3755
Dominique Trudel, conseillère pédagogique **Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption** Entrevues avec les ESC (volet 3)	dominique.trudel@cegep-lanaudiere.qc.ca 450-470-0922, poste 3526

1.2. Présentation de la recherche

La recherche porte sur les étudiants sous contrat de réussite (ESC) dans le réseau collégial. En vertu d'un règlement de 2001, ce sont des étudiants à temps plein ayant échoué 50 % et plus de leurs cours à une session donnée et qui doivent signer un contrat pour poursuivre leurs études. Cette réalité, pourtant présente dans l'ensemble du réseau, n'a jamais fait l'objet d'une étude systématique.

De fait, aucun portrait statistique des ESC n'a été dressé, pour les caractériser et mesurer l'ampleur du phénomène. Le ministère de l'Enseignement supérieur ne collige lui-même aucune donnée sur le phénomène. Cependant, une analyse préliminaire du SRAM en janvier 2020, réalisée à la demande des chercheurs et portant sur la population A des cohortes d'automne 2010-2018 de tous les cégeps, révèle que 35 % des étudiants échouent au moins la moitié de leurs cours à l'une des sessions de leur parcours collégial. De ceux-ci, seuls 18 % obtiennent leur diplôme, comparativement à 85 % chez les autres.

De plus, bien que les causes des échecs aient fait l'objet de nombreuses études, aucune ne s'est penchée sur les facteurs spécifiques associés aux échecs multiples des ESC, ni sur leurs besoins particuliers. En effet, la majorité des études se consacre à la prévention des échecs par le dépistage ou des mesures universelles.

Enfin, il s'avère impossible de connaître les dispositifs d'aide déployés par les cégeps à l'intention des ESC, car ils n'en font que rarement état dans leur *Règlement sur la réussite* ou ne diffusent pas d'informations

sur leurs expérimentations locales. En outre, peu de cégeps ont analysé les retombées des mesures implantées. Aucun modèle d'intervention propre à soutenir adéquatement les ESC n'a donc été conçu.

Cette recherche mixte (quantitative et qualitative) poursuit ainsi trois objectifs : 1) documenter la réalité des ESC, 2) produire une typologie des mesures de soutien qui leur sont dédiées et 3) développer un modèle d'intervention. L'atteinte de ces objectifs se déclinera en quatre volets :

Volet 1 : Portrait sociodémographique des ESC
Volet 2 : Typologie des mesures d'aide dédiées à cette population
Volet 3 : Perceptions des ESC (facteurs à l'origine des échecs, besoins et mesures d'aide offertes)
Volet 4 : Élaboration d'un modèle d'intervention auprès des ESC

C'est spécifiquement en lien avec ce dernier volet que vous avez été invités à joindre ce comité de travail.

1.3. Présentation du volet 4 de la recherche

Les volets 1 et 3 permettront de documenter qui sont les ESC et les volets 2 et 3, de définir les mesures d'aide existantes. Ces connaissances seront réutilisées dans le volet 4 afin d'élaborer un modèle d'intervention qui sera expérimenté et évalué dans quelques cégeps participants.

Ce modèle sera développé dans une démarche s'apparentant à une recherche-action, qui est ancrée dans l'expérience, sur le terrain, tout en mettant à profit les connaissances scientifiques (Guay et Prud'homme, 2018, 239-240). Elle implique donc la collaboration de praticiens et de chercheurs dans un même comité.

Ce modèle cherchera à répondre aux besoins des ESC, tels qu'ils se profileront à travers les volets 1, 2 et 3. De fait, rien ne garantit que les mesures existantes leur conviennent, puisqu'elles sont souvent conçues pour le dépistage des étudiants à risque ou pour des interventions universelles - souvent en première session - auprès d'étudiants n'ayant pas connu d'échecs (Cartier et Langevin, 2001, 358). Or, par définition, les ESC ont déjà expérimenté plusieurs échecs et ne sont pas en première session. C'est ce que confirment les données du SRAM évoquées : en deuxième session, 13 % des étudiants échouent la moitié ou plus de leurs cours, puis 10 % en troisième session, etc.

Par ailleurs, le modèle à concevoir devra réinvestir « ce qui marche » et éviter ce qui semble peu efficace (selon les analyses du volet 2 et les ESC rencontrés au volet 3). Tinto invitait d'ailleurs les institutions d'enseignement supérieur à repenser le processus d'élaboration de leurs mesures d'aide: « Despite years of efforts, institutions have yet to develop a coherent framework to guide their thinking about which actions matter most and how they should be organized and successfully implemented. » (2012, 5) Le modèle à élaborer ambitionnera donc d'être systémique, ce qui a « l'avantage premier de faire ressortir la dynamique qui relie entre eux les éléments » d'un dispositif d'aide (Proulx, 1989, 1 : 37). Certains cégeps mènent justement des discussions institutionnelles sur le soutien aux populations fragilisées comme les ESC. Le moment semble donc des plus opportuns pour tenir une réflexion sur le sujet.

1.4. Membres du comité

Dans cette recherche-action, on l'a dit, praticiens et chercheurs coconstruiront le modèle d'intervention au sein d'un même comité. Les personnes recrutées proviennent donc d'horizons divers pour enrichir les réflexions et les analyses du comité, par leurs expériences et perspectives variées. S'y côtoient donc : API, conseillers pédagogiques, conseillers d'orientation, responsables de centres d'aide, enseignants, REPCAR,

analystes, membres de direction ou chercheurs, ayant une expertise en aide à la réussite et une connaissance des enjeux liés aux ESC. De plus, quand les cégeps expérimentateurs du modèle auront été déterminés, au moins un responsable de l'implantation pour chacun de ces cégeps s'intègrera au comité.

1.5. Fonctionnement du comité

Cinq ou six réunions sont prévues pour l'année 2021-2022, selon la progression des travaux : trois ou quatre réunions à l'automne 2021 et deux à l'hiver 2022. Entre ces réunions, des suivis par courriels seront effectués par les chercheurs auprès des membres du comité. Il est envisagé que les réunions seront moins nombreuses en 2022-2023, au moment de l'expérimentation du modèle.

Les dates de réunions seront déterminées conjointement, afin de favoriser la présence du plus grand nombre de membres du comité. Elles se dérouleront en visioconférences sur Teams et seront enregistrées. Les invitations à rejoindre la réunion seront toujours envoyées par l'équipe de chercheurs.

L'animation des réunions sera assumée par les chercheurs du projet, dans une posture d'ouverture et un souci de cohérence. Ceux-ci feront parvenir d'avance aux membres du comité la documentation (par exemple : les comptes-rendus des réunions précédentes, des informations tirées de la littérature scientifique, etc.) et les données pertinentes (issues des volets 1, 2 et 3 de la recherche) pour alimenter leur réflexion. Le tout sera livré sous forme de « cahiers », comme celui que vous consultez présentement.

1.6. Mandat du comité

Le mandat central du comité, afin d'atteindre l'objectif 3 de la recherche, sera de concevoir un modèle qui offre aux ESC des mesures d'aide adaptées à leur situation, étant entendu qu'une mesure d'aide

> est un ensemble de moyens coordonnés en vue d'atteindre un résultat, un objectif, relié à la réussite; […] ce qui distingue « une mesure d'aide », c'est son caractère structuré, organisé explicitement, en fonction de résultats à atteindre relativement à un obstacle réel ou potentiel à la réussite des études collégiales. (Carrefour de la réussite, 2005, 12)

La première étape, que le présent document permettra d'amorcer, sera de déterminer collectivement les objectifs du modèle à développer. Ces objectifs guideront alors les discussions du comité pour élaborer le modèle d'intervention lui-même, qui sera réalisé au courant de la session d'automne 2021.

À l'hiver 2022, le comité préparera la mise en œuvre des mesures, en vue de l'expérimentation du modèle. De façon concomitante, le comité discutera des modalités à prévoir afin d'en évaluer les impacts.

L'expérimentation du modèle se tiendra à l'automne 2022 dans deux ou trois cégeps volontaires. L'équipe de chercheurs (et non les membres du comité) effectuera la collecte des données pour mesurer les retombées du modèle. Le rôle du comité sera alors de discuter de l'analyse des données recueillies, pour déterminer dans quelle mesure le modèle a atteint ses objectifs et formuler des recommandations.

2. Préparation à la première réunion

La première réunion du mois d'août aura pour objectif, outre de faire connaissance et de s'assurer d'une compréhension commune du mandat du comité, d'amorcer la réflexion sur les objectifs à assigner au

modèle d'intervention à développer. Deux enjeux seront tout d'abord à prendre en considération : identifier et prioriser les principaux obstacles à la réussite des ESC sur lesquels le modèle voudrait agir; déterminer le type de mesure qui sera le mieux à même d'agir positivement sur les obstacles identifiés.

Cette section souhaite donc fournir aux membres du comité une base de réflexion commune sur ces enjeux. Il s'agit ici de soulever les questions de fond, mais non de tenter d'y répondre.

Pour nourrir la réflexion des membres du comité, la littérature scientifique existante sera mise à contribution. Or, la section « Présentation de la recherche » (aux pages 2-3) a mis en évidence le peu de recherches qui ont été réalisées spécifiquement sur les étudiants sous contrat. Nous vous présenterons donc des éléments tirés de recherches connexes, notamment sur les « étudiants sous article 33[1] » et sur les interventions auprès de populations vulnérables. Il ne s'agit cependant pas d'une revue de littérature, mais d'une liste de questionnements émergeant de la littérature. Cette section n'est donc pas exhaustive et les expertises spécifiques des membres du comité pourront certes enrichir ces données de base.

2.1. Identifier les besoins des ESC : sur quoi doit-on agir?

Pour identifier les besoins ciblés, il faudra d'abord spécifier la population à laquelle on souhaite s'adresser, car les ESC ne forment pas un groupe homogène. Les interventions du modèle à construire seront-elles donc destinées indistinctement à tous les ESC? À ceux en échecs multiples (plus de 50%)? À ceux en échecs répétés (du même cours ou stage)? À ceux ayant échoué lors de leur première session ? Etc.

Il faudra également déterminer les obstacles à la réussite rencontrés par la population ciblée et sur lesquels notre modèle cherchera à agir. Précisons d'entrée de jeu que cette recherche ne porte pas sur les stratégies pédagogiques déployées en classe ou sur les relations enseignants-étudiants. Le modèle à développer ne prendra donc pas ces facteurs pour assises.

Une vaste littérature existe sur les facteurs liés à la réussite ou l'échec au collégial. Il ne s'agit donc pas d'en faire un résumé complet, mais de s'attarder plus spécifiquement aux facteurs ciblés par les auteurs qui se sont penchés sur les étudiants ayant connu un grand nombre d'échecs :

- Plusieurs études insistent sur la nécessité de modifier les comportements scolaires des étudiants en échec (voir notamment Malouin, 1988; Lasnier, 1994; Paradis, 2000a et b; Viau, 2009). Ces auteurs militent donc pour des interventions qui favorisent chez l'étudiant une prise de conscience de ses difficultés et induisent des changements durables dans son processus d'apprentissage. Ainsi, l'étudiant devrait être amené à développer des comportements adaptatifs mieux à même d'assurer sa réussite au collégial (concernant notamment la gestion de sa liberté et de son temps, les efforts investis, la croyance en la facilité, etc.).
- Dans la même lignée, certains (Barbeau, 1994; Bouffard, 2001) préconisent de s'attacher au profil motivationnel des étudiants. Barbeau prône une analyse des déterminants et des indicateurs de la motivation (au niveau des buts, des attributions causales des échecs ou des réussites, de la perception de compétence et de l'importance accordée aux tâches). Bouffard ajoute qu'il faut aussi travailler sur la clarification du choix vocationnel dans le développement de la motivation.

[1] De 1988 à 1993, l'article 33 du *Régime pédagogique des collèges* spécifiait qu'un étudiant ayant échoué plus de la moitié de ses cours devait être autorisé à poursuivre ses études par son établissement. Plusieurs cégeps vont choisir de faire signe un contrat à ces étudiants en probation, dont la situation s'apparente donc fortement à celle des ESC actuels. Quelques études, publiées dans les années 1980-1990 sur les étudiants sous article 33, seront utilisées ici.

- Certains soulignent également l'importance d'influer sur les habitudes de travail intellectuel (Désilets et Roy, 1997; Lasnier, 2001), de responsabiliser l'étudiant dans ses stratégies d'études et de stimuler le développement d'aptitudes métacognitives. De fait, les étudiants ayant rencontré de multiples échecs auraient besoin d'un encadrement cognitif plus poussé pour les amener à mieux maîtriser leur « métier d'étudiant ».
- D'autres (Tinto, 2012; CSÉ, 2008) font aussi ressortir la responsabilité de l'institution dans le développement d'un sentiment d'appartenance et d'une qualité de vie au collège. Le milieu de vie doit donc devenir signifiant pour susciter chez l'étudiant la volonté de s'y investir pleinement.
- Enfin, la nécessité d'intervenir sur les aspects affectifs de l'engagement a aussi été mise en relief dans certaines études car « Les étudiants qui ont subi des échecs ont des dispositions affectives qui n'encourageront pas leur engagement dans l'effort » (Conseil supérieur de l'Éducation, 2008).

Par ailleurs, le récent rapport du Chantier de la réussite de la Fédération des cégeps (2021) préconise des « mesures à impact élevé relatives à l'environnement éducatif [2] » qui auraient pour caractéristiques de :

- Favoriser l'intégration au cégep et le sentiment de bien-être, notamment par « des interventions favorables au développement du sentiment de compétence de l'étudiant, relatives aux habiletés du métier d'étudiant et à la croyance en sa capacité de réussir » (14).
- Donner sens au projet de formation de l'étudiant, notamment en offrant « un soutien aux étudiants dans la détermination progressive de leur orientation professionnelle » (14).
- Faciliter l'appropriation par l'étudiant du niveau d'exigences des études collégiales.
- S'adapter aux besoins des étudiants, en mettant régulièrement à jour les données disponibles sur les étudiants et en posant les diagnostics nécessaires.

En somme, selon ce rapport, les meilleures mesures pour les étudiants en grande difficulté sont celles qui « nourrissent leur motivation, soutiennent leur engagement et facilitent leurs apprentissages. » (15)

ET VOUS, QU'EN PENSEZ-VOUS?

Lors de notre première réunion, nous discuterons de ces questions, à la lumière des éléments ci-haut présentés et de votre propre expérience en la matière:

- Quelle population d'ESC doit-on viser?

- Sur quel(s) obstacle(s) à la réussite le modèle devrait-il tenter d'agir prioritairement?

[2] Le Rapport fait aussi état de « mesures à impact élevé relatives à l'enseignement » dont il ne sera cependant pas question ici (Fédération des cégeps, 2021, 13).

2.2. Déterminer les types de mesures : comment doit-on intervenir ?

Beaucoup de cégeps ont mis en place des mesures universelles (centres d'aide, tutorat par les pairs, mentorat par des enseignants, tests de dépistage, ateliers méthodologiques, etc.) offertes à l'ensemble des étudiants, qu'ils aient ou non connu des échecs. Peu de projets s'adressent toutefois spécifiquement aux ESC qui ont des besoins particuliers liés à leurs dispositions affectives et motivationnelles. Or, depuis quelques années, des chercheurs plaident pour une adaptation des mesures à des populations aux besoins diversifiés (Chouinard et Piché, 2017; Gaudreault et al., 2019), dont les ESC font certes partie.

Nous passerons en revue les quelques projets destinés spécifiquement aux étudiants en échecs multiples, qui ont été expérimentés dans le réseau collégial. Mais cette liste n'épuise certainement pas toutes les possibilités puisque, on l'a dit, plusieurs cégeps ne diffusent pas d'information sur leurs expérimentations locales, même fructueuses. Les mesures ont été classées par types et en ordre chronologique.

- Le suivi de groupe -

À l'automne 1987, Malouin expérimente au Cégep de l'Outaouais un « suivi-intervention » en groupe où les « ateliers expérientiels » proposés, jumelés à un travail de réflexion personnelle, amènent les participants à déstructurer, puis à restructurer leurs comportements et attitudes scolaires. Ainsi, lors de cinq rencontres dans la session, des situations pédagogiques insatisfaisantes étaient simulées, puis discutées en groupe. Au terme du projet, 9 des 11 participants réussissent leur contrat, comparativement à une moyenne de 30% aux quatre sessions précédentes (Malouin, 1988, 50-52).

- Le suivi individuel -

Dès 1991, à Trois-Rivières, Proulx développe une formule de tutorat individuel pour les étudiants sous article 33. Les résultats, statistiquement significatifs, indiquent un taux de 52% de cours réussis pour les étudiants parrainés, comparativement à 32% pour ceux qui ne l'étaient pas (Proulx et Richard, 1991, 2 : 74-76). En 1996, Archambault et Aubé, dans leur rapport de recherche, confirment que le suivi personnalisé est un facteur central dans la réussite des élèves à risque (1996, 70).

À Rimouski, en 1997, est expérimenté le programme « Alternative à l'exclusion » où 19 étudiants sous article 33 s'engagent dans un suivi hebdomadaire (pédagogique, méthodologique et socioaffectif) et n'ont droit qu'à un échec. Des 15 étudiants qui persévèrent, 12 respectent cet engagement et on constate chez eux une amélioration des comportements scolaires (Désilets et Roy, 1997, 20 et 27).

Le « modèle de référence en encadrement des étudiants » est mis en branle au début des années 2000 au Cégep de Sherbrooke (Fradette, Lépine et Moisan, 2010; Moisan, 2011). Il consiste en la libération d'un enseignant responsable de l'encadrement dans chaque programme, qui procède au dépistage des étudiants à risque (incluant les ESC) puis, en concertation avec les autres intervenants, détermine les mesures adéquates. Le projet inclut aussi des rencontres de suivi pour les étudiants déjà en échec.

Au Collège de Lévis-Lauzon, deux API à la réussite font le suivi des contrats, soutiennent la motivation scolaire des étudiants concernés et les orientent vers les ressources nécessaires (Houle, 2005, 57-58).

Ste-Foy implante, en 2012, des mesures destinées aux « étudiants en grande difficulté » (Maltais et Morin, 2013, 25-26). On prévoit d'abord une rencontre de groupe, avant la signature du contrat, où les ESC amorcent une réflexion sur leur réussite. Puis, ils établissent un plan d'action, avec l'enseignant qui est le répondant de la réussite pour leur programme. À la mi-session, un suivi permet de poser un bilan.

- L'implantation d'un curriculum spécifique -

Le « Success-In-College Project » du Champlain Regional College offre, en 1990-91, un curriculum de six cours à un groupe stable d'étudiants sous article 33. Le projet vise l'acquisition de connaissances disciplinaires, d'habiletés intellectuelles et de stratégies d'étude, afin d'inculquer aux étudiants les comportements scolaires nécessaires aux exigences collégiales. Si le projet n'a que peu d'impacts sur la réussite des cours, les chercheuses observent des améliorations dans la motivation et les méthodes de travail (Kerwin-Boudreau et Bateman, 1991 et 1992, 37-38).

- Combinaison de diverses approches -

Le Projet Vigie de St-Hyacinthe (Charrette et Chassé, 2017 et 2018) s'appuie, d'une part, sur un centre d'aide qui coordonne diverses activités d'encadrement, dont un système de tutorat par les pairs; le projet mise aussi sur un comité qui assure la cohérence des interventions auprès des étudiants en difficulté. Le cégep dispose aussi d'un « API à la réussite » qui effectue un suivi individuel de chaque ESC.

Ce tour d'horizon, on l'a dit, ne prétend pas à l'exhaustivité. D'ailleurs, le Chantier de la réussite au collégial annonce que, dans la troisième partie de son rapport (à venir), seront répertoriées « plusieurs pratiques prometteuses qu'on a pu associer à des pratiques à impact élevé » (Fédération des cégeps, 2021, 16). Nous attendrons donc impatiemment la publication de cette section du rapport.

Le choix d'une de ces mesures (ou d'autres) nécessitera de s'interroger sur leur efficacité relative. Or, les mesures implantées font rarement l'objet d'une évaluation systématique par le cégep ou concernent un échantillon de faible taille qui empêche toute généralisation. Mais, dès 2004, une étude de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) avait déterminé que les mesures les plus efficaces étaient, dans l'ordre, le suivi personnalisé, le tutorat par les pairs et les centres d'aide (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Les centres d'aide, toutefois, ne font pas l'unanimité sur le plan de leurs retombées, car si certains indiquent que les étudiants apprécient l'aide individuelle, d'autres constatent « qu'il n'y a pas de transfert des apprentissages entre ce qui est appris au centre d'aide et ce qui est enseigné dans les cours » (Désilets, 2000, 29). Des réserves semblables sont soulevées quant aux mesures fondées sur le tutorat par les pairs et les recherches à ce sujet « ne permettent pas de conclure à l'efficacité de ce type de mesure » (Thibouthot, 2013, 28). Toutefois, certains chercheurs évoquent une grande efficacité de l'aide dispensée par les pairs, si des soins particuliers sont pris dans l'identification du contenu du curriculum, dans la formation des pairs aidants et dans le suivi de leurs interventions (Topping, 2005, 635; Barrette, 2017).

Deux autres éléments sont à prendre en considération dans la détermination des types de mesures. D'une part, il faut réfléchir à leur nature volontaire ou imposée. L'ESC sera-t-il libre d'y adhérer ou non? Cette mesure sera-t-elle inscrite comme condition dans son contrat? Et si on établit qu'elle doit être imposée, comment s'assurer que les ESC visés par ces mesures reconnaissent leur besoin d'aide et soient prêts à s'y investir? Malouin (1988) pour sa part adoptait une approche originale : donner la possibilité à l'ESC qui acceptait de participer aux mesures de « négocier » son contrat, en vue d'alléger certaines conditions…

D'autre part, il faut aussi songer au moment de l'intervention. Quand est-il le plus opportun d'agir : avant le début de la session du contrat? Dès la signature du contrat? Pendant toute la session sous contrat? Quand certains indicateurs indiquent un risque d'échouer le contrat ? Cette question débouche également sur celles de la fréquence et de la durée des interventions.

ET VOUS, QU'EN PENSEZ-VOUS?

Lors de notre première réunion, nous discuterons de ces questions, à la lumière des éléments ci-haut présentés et de votre propre expérience en la matière:

- Quel(s) type(s) de mesures devraient être privilégiés?

- Les mesures devraient-elles être volontaires ou imposées?

- Quelles devraient être la fréquence et la durée des interventions?

3. Médiagraphie

Archambault, Guy et Rachel Aubé. 1996. *Le Suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial : Rapport de recherche.* St-Georges: Cégep Beauce-Appalaches. http://www.cdc.qc.ca/parea/720638_archambault_aube_beauce_PAREA_1006.pdf

Barbeau, Denise. 1994. *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne. https://cdc.qc.ca/parea/705916-barbeau-determinants-PAREA-1994.pdf

Barbeau, Denise. 2007. *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : Méta-analyse.* Québec : Presses de l'Université Laval.

Barrette, Christian. 2017. *Guide de réflexion pour optimiser les mesures d'aide par les pairs*. Montréal : Carrefour de la réussite. http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2017/05/2017-05_cbarette_guidereflexion-optimiser-mesures-aide-pairs.pdfU15T.

Bélanger, Marie-France, Carole Lavoie et Nathalie Vallée. 2019. « Notre engagement collectif : Réussite des étudiants entre 2000 et 2018. » Dans *Oser la réussite … Présentation au Congrès de la Fédération des cégeps, St-Hyacinthe, 30-31 octobre 2019.* Montréal : Fédération des cégeps. http://congres.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/VF_Atelier13_Vpublique.pdf

Bélanger, Marie-France, Sylvie Bessette, Hélène Grenier et Guy Lemire. 2005. *L'engagement dans les études : Une réalité plurielle*. Sherbrooke: Cégep de Sherbrooke. https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1036/785702_belanger_bessette_et_al_engagement_etudes_csherbrooke_PAREA_2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bouffard, Thérèse. 2001. « Profil motivationnel : son impact dans le fonctionnement intellectuel de l'étudiant au collégial. » Dans Carrefour de la réussite. 2002. *Trousse 2 : Intervention auprès des*

étudiants à risque. Texte 6. http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2016/09/Trousse-2_intervention-aupres-etudiants-a-risque-_2002.pdf

Cabot, Isabelle. 2016. « Motivation scolaire. » *Bulletin de la documentation collégiale*, no 17 (décembre). https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/12/bulletin-cdc-17-decembre-2016-fr.pdf

Carrefour de la réussite au collégial. 2002. *Trousse 2 : Intervention auprès des étudiants à risque.* Montréal : Carrefour de la réussite; PERFORMA. http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2016/09/Trousse-2_intervention-aupres-etudiants-a-risque-_2002.pdf

Carrefour de la réussite au collégial. 2005. *L'évaluation des mesures d'aide à la réussite.* Vol. 1 : *Conditions d'efficacité d'une mesure d'aide.* Vol. 2 : *Démarche générale d'évaluation d'une mesure d'aide.* Montréal : Carrefour de la réussite. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/nouveautes/conditions_efficacite.pdf

Cartier, Sylvie et Louise Langevin. 2001. « Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. » *Revue des sciences de l'éducation* 27, no 2 : 353-381. https://id.erudit.org/iderudit/009937ar

Charrette, Marie-Pier et Éric Chassé, 2017. *L'aide à la réussite et le projet VIGIE.* St-Hyacinthe: Cégep de St-Hyacinthe. https://www.cegepsth.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/Aide_Reussite.pdf

Charette, Marie-Pier et Éric Chassé. 2018. *Intervention précoce auprès d'étudiants à risque au Cégep de Saint-Hyacinthe. AQPC, juin 2018.* St-Hyacinthe : Cégep de St-Hyacinthe. [Colloque 2018, atelier 611]. http://aqpc.qc.ca/colloque/publications/vue?field_colloque_target_id_selective=3199&page=1

Chouinard, Stéphane et Sébastien Piché. 2017. *Pour des interventions différenciées lors de l'intégration aux études collégiales.* L'Assomption : Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption ; CERESO. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35290/chouinard-piche-pour-interventions-differenciees-integration-etudes-collegiales-lanaudiere-PAREA-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Cliche, Line. 1999. *Étudiant Plus. Instrument de mesure et d'intervention qui se fonde sur les conceptions de l'apprentissage*. Collège de la région de l'Amiante, juin 1999. Dans Carrefour de la réussite au collégial. 2002. *Trousse 2 : Intervention auprès des étudiants à risque.* Montréal : Carrefour de la réussite; PERFORMA. http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2016/09/Trousse-2_intervention-aupres-etudiants-a-risque-_2002.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. 2008. *Au collégial : – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège.* Québec : Conseil supérieur de l'éducation. http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0457.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. 2019. *Les collèges après 50 ans: Regard historique et perspectives. Avis au ministre de l'éducation et de l'enseignement supérieur.* Québec : Commission de l'enseignement collégial. http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0510.pdf

Désilets, Jean. 2000. *La réussite des études : Historique et inventaire d'activités.* Rimouski : Collège de Rimouski. https://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/Desilets__2000_.pdf

Désilets, Jean et Daniel Roy.1997. *Alternative à l'exclusion : Rapport d'évaluation remis au Comité d'aide à la réussite.* Rimouski : Collège de Rimouski. Dans Carrefour de la réussite. 2002. *Trousse 2 : Intervention auprès des étudiants à risque.* Texte 7. http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2016/09/Trousse-2_intervention-aupres-etudiants-a-risque-_2002.pdf

Fédération des cégeps. 2004. *Les plans de réussite des collèges : Constats, orientations et recommandations pour les trois prochaines années.* Montréal : Fédération des cégeps. http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2017/01/2004_plans-reussite-coll%C3%A8ges_constats-orientations-recommandations.pdf

Fédération des cégeps. 2021. *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs. Enjeux et pistes d'action.* Montréal : Fédération des cégeps. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2021/05/la-reussite-au-cegep-enjeux-et-pistes-daction-mai-2021-1.pdf

Fradette, Jean, Susie Lépine et Richard Moisan. 2010. *Élaboration d'un modèle de référence pour le système d'encadrement par programme au Cégep de Sherbrooke.* Sherbrooke: Cégep de Sherbrooke. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/679/787652-fradette-lepine-moisan-encadrement-par-programme-sherbrooke-2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gaudreault, Marco, Julie Labrosse, Sonia Tessier, Michaël Gaudreault et Nadine 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. Rapport de recherche.* Jonquière : ÉCOBES – Recherche et transfert; Cégep de Jonquière. https://cdc.qc.ca/part/033120-gaudreault-integration-etudes-engagement-scolaire-collegiens-ecobes-jonquiere-PART-2014.pdf

Gaudreault, Marco, Marie-Hélène Tremblay, Michaël Gaudreault, Isabelle Vachon et Julie Labrosse. 2019. *Les étudiants admis conditionnellement au cégep : Plaidoyer pour un meilleur soutien.* Jonquière : ÉCOBES– Recherche et transfert; Cégep de Jonquière. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/GaudreaultEtColl_PAREA_2015-017.pdf

Guay, Marie-Hélène et Luc Prud'homme. 2018. « La recherche-action. » Dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, dir. *La recherche en éducation : Étapes et approches.* 4e éd. Collection Enseigner et apprendre. Montréal: Presses de l'Université de Montréal. 235-267.

Houle, Valérie. 2005. *Repérage en milieu collégial des étudiants et des étudiantes à risque de développer des problèmes d'adaptation : Description, analyse et faisabilité*. Québec : Direction régionale de santé publique de la Capitale nationale. http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1560091

Kerwin-Boudreau, Susan et Dianne Bateman. 1991. *The Development and Assessment of the Success-In-College Project.* St-Lambert: Champlain Regional College. http://www.cdc.qc.ca/parea/700225-boudreau-et-al-development-success-champlain-PAREA-1991.pdf

Kerwin-Boudreau, Susan, Dianne Bateman et Yvon Geoffroy. 1992. « The Success-In-College Project: A Program to Increase Student Retention. » Dans *Collèges Célébrations 92. Actes du Congrès, Montréal, 24-27 mai 1992.* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale. http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/1992/kerwin_boudreau_et_all_2C23_actes_aqpc_1992.pdf

Lasnier, Monique. 1994. « Analyse de la pratique d'une aide pédagogique auprès de sept collégiens en situation d'échecs multiples. » Mémoire, Université de Sherbrooke.

Lasnier, Monique. 2001. « Analyse des causes de la non-persistance. Plan institutionnel d'aide à la réussite et à la persistance. » Sherbrooke : Collège de Sherbrooke, 18-21. Dans Carrefour de la réussite. 2002. *Trousse 2 : Intervention auprès des étudiants à risque.* Texte 9. http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2016/09/Trousse-2_intervention-aupres-etudiants-a-risque-_2002.pdf

Malouin, Claude. 1988. « Effets d'un suivi-intervention auprès des élèves en difficultés d'apprentissage au collégial. » Mémoire, Université de Sherbrooke.

Maltais, Carolyne et Christian Morin. 2013. « Mieux encadrer les étudiants pour soutenir la réussite. » *Pédagogie collégiale* 26, no 3 (printemps) : 25-28. http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/MaltaisMotin-Vol_26-3.pdf

Moisan, Richard. 2011. « L'élaboration d'un modèle de référence en encadrement des étudiants. » *Pédagogie collégiale* 24, no 3 (printemps) : 4-9. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21816/moisan-24-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Monaghan, Denis et Natalie Chaloux. 2004. *Évaluation d'un programme d'aide à la réussite.* Ste-Foy : Cégep de Ste-Foy. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1417/729551_monaghan_ste_foy_PAREA_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Paradis, Josée. 2000a. *Étude portant sur les élèves en échec après une première session de collégial les facteurs associés à la réussite, leur expérience scolaire et leurs interventions souhaitables*. St-Jean-sur-Richelieu : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. https://cdc.qc.ca/pdf/paradis_echec_reussite_2000.pdf

Paradis, Josée. 2000b. « Les élèves en échec après une première session de collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'intervention. » *Pédagogie collégiale* 14, no 1 (octobre) : 18-23. http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Paradis_14_1.pdf

Proulx, Jean. 1989. *Aide à l'apprentissage : Un modèle systémique d'intervention. Rapport final.* Tome 1. Trois-Rivières : Collège de Trois-Rivières. https://cdc.qc.ca/parea/719940-proulx-aide-apprentissage-tome-1-trois-rivieres-PAREA-1989.pdf.

Proulx, Jean et Danielle Richard. 1991. *Aide à l'apprentissage : Un modèle systémique d'intervention. Rapport final.* Tome 2. Trois-Rivières : Collège de Trois-Rivières. https://cdc.qc.ca/parea/719940-proulx-richard-aide-apprentissage-tome-2-trois-rivieres-PAREA-1991.pdf

Thibouthot, Jacinthe. 2013. *La réussite collégiale, connaissances et questions.* Montréal : Carrefour de la réussite. http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2017/03/2013-04_jthiboutot_reussite-collegiale-connaissances-questions.pdf

Tinto, Vincent. 2012. *Completing College: Rethinking Institutional Action.* Chicago: University of Chicago Press.

Topping, Keith J. 2005. « Trends in Peer Learning. » *Educational Psychology* 25, No 6 (Décembre): 631–645. http://cmapspublic3.ihmc.us/rid%3D1200100827171_1663553231_5338/Trends_in_Peer_learning_Topping_.pdf

Viau, Rolland. 2009. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : ERPI.

ÉTUDIANTES & ÉTUDIANTS SOUS CONTRAT DE RÉUSSITE

les connaître, les soutenir

VOLET 4

ÉLABORATION ET EXPÉRIMENTATION D'UN MODÈLE D'INTERVENTION

Cahier 2 :

Pour la réunion du

26 octobre 2021

RÉSUMÉ :
Ce deuxième cahier, destiné aux membres de l'équipe de travail du volet 4, vise à accompagner les participants dans le partage des connaissances, à alimenter leurs réflexions, à soutenir la cocréation d'idées novatrices et à contribuer à l'atteinte des objectifs de ce comité de travail.

Table des matières

1. Bilan de la première réunion du 23 août 2021 _____ 16
1.1. Au sujet de la population à qui on souhaite s'adresser _____ 16
1.2. Au sujet du principal obstacle à la réussite sur lequel on souhaite agir _____ 16
1.3. Au sujet des types de mesures à privilégier _____ 17
2. Mise au point sur la vision de l'équipe de recherche _____ 17
2.1. L'objet de la recherche _____ 17
2.2. La procédure adoptée par l'équipe de recherche _____ 17
2.3. Le mandat du comité : « inventer » ou « innover » ? _____ 18
3. Analyses préliminaires issues de la recherche _____ 18
3.1. Volet 1 _____ 18
3.2. Volet 2 _____ 21
3.3. Volet 3 _____ 23
4. Préparation à la deuxième réunion _____ 26

Ce cahier a été rédigé par l'équipe des chercheurs de la recherche
Les étudiantes et les étudiants sous contrat de réussite dans le réseau collégial : les connaître, les soutenir.

Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

1. Bilan de la première réunion du 23 août 2021

Voici quelques constats qui ont semblé ressortir des discussions de la première réunion du comité.

1.1. Au sujet de la population à qui on souhaite s'adresser

- On a affaire à une **grande diversité d'étudiants**, mais le cheminement Tremplin-DEC et les programmes techniques sont plus touchés.
- Il s'agit d'étudiants à **besoins particuliers** (à l'instar de ceux ayant un trouble d'apprentissage).
- Selon plusieurs, **comme la majorité des contrats est liée aux échecs multiples (50% ou plus), ces ESC forment la population prioritaire à cibler**. De fait, la problématique de l'échec répété d'un même cours ou stage est nettement différente et relève plus d'une intervention de nature disciplinaire.
- Plusieurs soulignent l'importance d'**agir tôt**, auprès des étudiants qui ont dû signer un contrat après leur première session. D'autres trouvent toutefois important d'apporter un soutien aux étudiants quasi diplômés qui échouent en **fin de parcours**.
- On avance l'idée de définir des **profils type** des étudiants sous contrat (voir encadré ci-après).
- On s'interroge sur le sort des étudiants qui ont refusé de signer le contrat et ont ainsi interrompu leurs études. On souhaite explorer la possibilité de développer une **stratégie d'accompagnement** de ces étudiants pour les orienter vers d'autres débouchés ou ressources.

Pour compléter ces informations, je vous invite à aller visionner la vidéo qu'a fait parvenir Josée Paradis (enseignante au Cégep de St-Jean qui a longtemps été responsable du suivi des ESC en sciences humaines et qui est membre de notre comité du volet 4, mais qui n'a pu assister à notre première rencontre). Elle y présente notamment un portrait type des ESC: [lien supprimé].
Voici la ventilation des informations de la vidéo concernant les types d'ESC selon le minutage:

- 1 :45 : Problèmes d'inadaptation
- 3 :38 : Étudiants ayant toujours eu des difficultés scolaires
- 4 :39 : Problèmes dans une discipline spécifique (français, maths, philo)
- 5 :12 : Problèmes personnels circonstanciels
- 6 :41 : ESC de retour au cégep après une expulsion d'une session (suite à l'échec de leur contrat)
- 7 :13 : Étudiants avec problèmes d'orientation
- 8 :23 : Troubles personnels permanents, non diagnostiqués
- 8 :53 : Étudiants démontrant un manque d'organisation ou de préparation préalable

1.2. Au sujet du principal obstacle à la réussite sur lequel on souhaite agir

- Les facteurs explicatifs des échecs des ESC sont **variés et multiples;** il n'y a donc pas UN facteur en cause. En réalité, le facteur principal est celui que l'étudiant identifie lui-même.
- De ce fait, un consensus semble émerger selon lequel **les interventions doivent être planifiées en fonction des besoins de chaque ESC**.
- Il se dégage aussi des propos des participants que l'accompagnement ne doit pas seulement viser la réussite scolaire, mais agir en vue du développement de la personne.

1.3. Au sujet des types de mesures à privilégier

- Certains préconisent une **approche individualisée** (en soulignant toutefois la lourdeur des ressources nécessaires pour ce faire). Certains parlent d'une rencontre individuelle initiale avec l'ESC qui permettrait de poser un diagnostic et qui pourrait être suivie de rencontres de groupe où seraient abordées les problématiques identifiées. À l'inverse, d'autres suggèrent de commencer par des rencontres de groupe (où seraient données des formations de base – peut-être même avant le début de la session où l'étudiant sera sous contrat - et où un diagnostic pourrait être posé), suivies de rencontres individuelles selon les besoins de chacun.
- Pour alléger les coûts liés au suivi individuel, certains parlent d'assistants virtuels; d'autres font référence à des questionnaires auto-diagnostiques, qui pourraient être appariés au SPEC (on suggère d'ailleurs d'envisager un SPEC en continu).
- On revient à plusieurs reprises sur la nécessité que le **suivi se fasse tout au long de la session**.
- On insiste sur l'importance, pour les étudiants, d'établir un **lien significatif avec un adulte du milieu** (répondant de première session, système de mentorat, etc.).
- Certains invitent à réfléchir **hors des règles actuelles**, par exemple : pourquoi ne pas lever l'obligation de signer un contrat pour essayer autre chose? Pourquoi ne pas demander l'avis de l'étudiant sur la façon dont il veut être accompagné?
- Pour les étudiants ayant refusé le contrat, on évoque l'importance de les retracer et on propose un possible partenariat avec un organisme externe qui pourrait les soutenir.

2. Mise au point sur la vision de l'équipe de recherche

2.1. L'objet de la recherche

La recherche s'intéresse aux étudiantes et aux étudiants sous contrat de réussite (ESC) dans le réseau collégial qui, puisqu'ils ont déjà connu des échecs, ne sont pas des étudiants de première session. Ainsi, cette recherche ne peut s'inscrire dans une démarche de dépistage des étudiants à risque (avant leur rentrée au collégial) ou de prévention des échecs en première session. Et comme aucune recherche scientifique n'a été menée (et, conséquemment, aucun cadre théorique n'a été défini) sur la problématique des contrats de réussite, et ce, depuis leur mise en place en 2001, cette recherche vise à combler cette lacune et à assurer aux ESC un support adéquat pour les accompagner dans leur réussite.

Toutefois, rien n'exclut que les membres du comité tirent profit des nombreuses recherches réalisées sur les facteurs de risque et les mesures de prévention. Ainsi, même si l'expérimentation qui sera mise en œuvre portera sur l'accompagnement des ESC après une situation d'échec, il est possible que certaines recommandations de la présente recherche puissent être appliquées en amont, avant la situation d'échec.

2.2. La procédure adoptée par l'équipe de recherche

Malgré que, lors de la rencontre du 23 août, plusieurs membres du comité aient, à juste titre, formulé le souhait d'avoir accès à des données issues de la recherche ou aient posé des questions relatives aux types de données qui seront collectées et analysées, les chercheurs n'ont pas soumis de données à ce moment.

De fait, les intentions des chercheurs lors de cette prise de contact étaient de faire connaissance et de créer un climat où chacun se sentirait libre de s'exprimer à partir de ses propres expériences et connaissances. Tous pourraient ainsi se familiariser avec les positions respectives des membres du comité. Fournir des données à cette étape aurait centré les discussions sur l'interprétation de ces données, plutôt que sur les savoirs d'expertise des membres du comité.

Il n'en va pas de même de ce deuxième cahier qui vous propose, dans la section 3, des données préliminaires issues des trois autres volets de la recherche.

2.3. Le mandat du comité : « inventer » ou « innover » ?

Le mandat du comité a été présenté comme l'élaboration d'un ***nouveau*** modèle d'intervention auprès des ESC. Toutefois, ce terme de « nouveau » ne réfère pas à l'invention de mesures inédites.

Au contraire, on tiendra largement compte des pratiques existantes, en ciblant celles qui sembleront les plus porteuses en fonction des objectifs que se sera donnés le comité et des besoins de notre population cible. L'innovation résidera donc dans les adaptations apportées aux mesures sélectionnées, en mettant à profit l'expertise de chacun, afin d'en améliorer l'efficacité. L'innovation viendra aussi du fait que le modèle prendra spécifiquement en compte la population cible des ESC (ce qui n'a généralement pas été fait). L'innovation se manifestera également dans les outils de mesure qui seront développés pour évaluer l'impact du modèle. L'innovation pourrait finalement émerger de la transférabilité du modèle à divers cégeps et, donc, à divers contextes.

3. Analyses préliminaires issues de la recherche

Cette section vous fournira, pour les volets 1 à 3, certaines informations fondées sur l'analyse préliminaire des premières données recueillies dans le cadre de la recherche.

Une première phase de la collecte de données a été réalisée à l'hiver 2021, dans les cinq cégeps des chercheurs et, dans une moindre mesure, dans certains cégeps participants. Elle s'est poursuivie (sans être achevée) depuis le début de la session d'automne, et ce, dans les 28 cégeps qui ont été recrutés pour prendre part au projet.

3.1. Volet 1

Objectifs et méthodologie

L'objectif principal du volet 1 est de documenter la réalité des ESC, plus précisément de brosser le portrait statistique et sociodémographique des ESC, de définir les facteurs associés aux échecs multiples des ESC et enfin, d'identifier les retombées de chacun des types de mesures d'aide.

Les données qui seront analysées proviennent de trois sources combinées sur la base du code permanent crypté. Trois cohortes sont regroupées, soit celles de 2014, de 2015 et de 2016, ce qui correspond à environ 35 000 étudiants s'étant retrouvés sous contrat et à 50 000 situations de contrat.

La commission d'accès à l'information (CAI) a évalué le projet et a accepté le protocole proposé en mars 2021. Il faut savoir que les 28 cégeps qui ont accepté de participer au projet, ont évalué éthiquement le projet ou ont reconnu l'évaluation éthique d'un autre cégep participant. De ce nombre, 26 cégeps ont transmis à l'équipe de chercheur la liste des étudiants s'étant retrouvés sous contrat entre la session d'hiver 2015 et la session d'automne 2019.

Voici la description des trois sources de données et des principaux indicateurs retenus pour les analyses :

- Chaque **cégep** participant : liste des codes permanents des ESC, session du contrat, type de contrat.
- Sondage sur la population étudiante des cégeps (**SPEC**) de la Fédération des cégeps : données sociodémographiques (âge, citoyenneté, scolarité des parents, langue maternelle, etc.), facteurs liés à l'engagement scolaire (orientation scolaire, choix de programme, motivation à entreprendre des études collégiales, etc.), besoins de soutien à la réussite (gestion du stress, gestion du temps ou acquisition de méthodes de travail, besoins en langue d'enseignement ou langue seconde, étudiants en situation de handicap, etc.). Ces données permettent de comparer les ESC et les autres étudiants.
- Dépistage des étudiants faibles aux fins d'intervention (**DÉFI**) du SRAM : parcours collégial des ESC (cours suivis, cours échoués, session du contrat, réinscription, diplomation, etc.), antécédents des ESC au secondaire (moyenne générale, nombre d'unités de 4^{e} et 5^{e} secondaire réussies, base d'admission au cégep, admission conditionnelle, etc.). Le nombre d'occurrences de contrats de réussite sera aussi caractérisé.

Voici maintenant les principales analyses qui seront réalisées :

1. Caractéristiques des ESC à l'entrée au cégep en comparant le portrait des ESC à celui des autres étudiants ne s'étant pas retrouvés sous contrat au cours de leur parcours collégial.
2. Analyses multivariées exploratoires pour identifier les caractéristiques les plus fortement associées à l'échec ou à la réussite du contrat parmi l'ensemble des variables considérées.
3. Étude de la réussite ou de l'échec du contrat et des parcours scolaires subséquents. Pour ce faire, les chercheurs utiliseront les taux de réussite des différents types de contrats, les taux de réinscription et de diplomation, le nombre de sessions requises pour l'obtention d'une sanction des études, etc.
4. Des analyses exploratoires tenteront d'identifier si certaines mesures de soutien mises en place par les cégeps et documentées dans le volet 2 ont des retombées plus grandes sur la réussite des ESC.

Résultats préliminaires

Ces résultats ont été obtenus à partir des données transmises par les cinq cégeps d'affiliation des chercheurs participant au projet. Les données portent uniquement sur les caractéristiques et les besoins des nouveaux inscrits au cégep s'étant retrouvés sous contrat de réussite au cours de leur parcours, peu importe le type de contrat (n = 747) comparativement à celles des autres étudiants ayant complété le SPEC et ne s'étant pas retrouvés sous contrat (n = 2 042). Voici quelques constats :

- Plus d'un étudiant sur quatre (27 %) de notre échantillon s'est retrouvé sous contrat, et ce, plus souvent chez les garçons (35 %) que chez les filles (21 %).
- Le tiers des ESC signeront des contrats à plus d'une session durant leur parcours collégial.
- Les étudiants de 18-19 ans (44 %) et de 20 ans et plus (30 %), de même que les étudiants de première génération (34 %) se retrouvent plus souvent sous contrat.

- Les étudiants du cheminement Tremplin DEC (44 %) et du secteur technique (29 %) sont plus souvent des ESC que les étudiants du secteur préuniversitaire (21 %).
- Les étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français sont plus souvent des ESC (34 %).
- Un étudiant sur deux ayant une moyenne au secondaire inférieure à 75 % se retrouve sous contrat.
- 43 % des étudiants ayant choisi un programme parce qu'ils ont été refusés dans le programme de leur choix ou que leur dossier scolaire ne permettait pas d'autres options sont des ESC.
- Résultat étonnant : les étudiants dont le projet vocationnel n'est pas bien défini sont sous-représentés chez les ESC (15 %). C'est aussi le cas de ceux qui disent avoir besoin d'aide pour confirmer leur choix de carrière (22 %) ou ceux qui prévoient utiliser les services d'orientation (22%). Bien que ces constats soient surtout vrais auprès des étudiants inscrits au secteur préuniversitaire, on observe aussi cette tendance dans les autres programmes. La question de l'orientation devra donc être approfondie dans les analyses à venir.
- Les étudiants qui ont des aspirations scolaires plus limitées sont plus souvent des ESC (38 %).
- Les étudiants plus motivés ou ceux qui étudient régulièrement se retrouvent moins sous contrat.
- Les étudiants qui occupent un emploi parce qu'ils ont des inquiétudes financières (37 %), qu'ils sont responsables de leur subsistance (35 %) ou pour financer leur études (35 %) sont plus souvent des ESC. Un étudiant sur deux ayant besoin d'aide pour résoudre des problèmes financiers sera un ESC.
- Les étudiants en situation de handicap (39 %) sont plus souvent des ESC, mais les étudiants qui ont reçu un diagnostic ne se distinguent pas de ceux qui n'en ont pas.
- Les étudiants qui disent avoir un grand besoin d'aide en français ou en anglais (pour comprendre des textes, écrire sans faute, s'exprimer oralement, etc.) ou ceux qui disent avoir besoin d'aide dans différentes sphères (développer des méthodes de travail, préparer les examens, travailler en équipe, utiliser les logiciels ou les ressources de la bibliothèque, etc.) sont surreprésentés chez les ESC.
- Parmi les étudiants ayant été sous contrat à l'automne 2015, 4 étudiants sur 10 ne se sont pas réinscrits à l'automne suivant.
- Seulement 26 % des ESC de l'échantillon obtiennent un DEC. La diplomation de certains groupes d'ESC est cependant plus faible : ceux ayant obtenu un DES aux adultes (11 %), ceux ayant besoin d'aide en math (11 %), les étudiants de première génération (12 %), ceux ayant un emploi pour financer leurs études (12 %), les étudiants de Tremplin DEC (13 %), ceux ayant un grand besoin d'aide pour rédiger en français (13 %) ou en anglais (13 %).

Consignez ici les questions ou commentaires que vous souhaitez formuler en lien avec ces données et analyses du volet 1 :

3.2. Volet 2

Objectifs et méthodologie

L'objectif du deuxième volet est de dresser l'inventaire des mesures d'aide aux ESC dans le réseau collégial, de construire une typologie des mesures d'aide et d'identifier leurs retombées.

- **Inventaire des règlements de la réussite des différents collèges**

Les règlements de la réussite de 50 collèges du réseau public ont été inventoriés en tenant compte des éléments associés aux contrats de réussite dans le règlement : unité de mesure de l'échec (cours ou unités, en nombre ou pourcentage), étudiants ciblés, durée de l'obligation, conditions, conséquences du non-respect du contrat, effets sur la réadmission, possibilité de faire appel de la décision, etc.

- **Entrevues avec des responsables des ESC dans les collèges**

Pour brosser le tableau des mesures d'aide aux ESC, des entrevues semi-dirigées sont menées auprès des responsables de ces mesures dans les cégeps. Les questions portent sur trois thématiques : les dispositions institutionnelles des contrats de réussite (types de contrats, conditions, évaluation du respect du contrat, etc.), les mesures de soutien destinées aux étudiants sous contrat (nature des mesures, niveau de participation des ESC, impacts des mesures, etc.) et l'organisation de ces mesures de soutien (intervenants impliqués, coordination, ressources nécessaires, etc.). Des questions sur l'évolution des mesures d'aide dans les dernières années, sur les modifications liées à la situation pandémique, ainsi que sur l'évaluation des mesures de soutien leur sont également posées.

Résultats préliminaires

À partir de l'inventaire des règlements de la réussite (50)

- Le contrat le plus fréquent est **celui qui concerne des échecs à plus de la moitié des** cours (ou des unités) à une même session.
- Des cégeps détaillent davantage les conditions associées aux contrats de réussite dans leur règlement. Lorsqu'elles y apparaissent, **les conditions les plus fréquemment inscrites** sont de remplir un questionnaire ou un outil d'autodiagnostic, de rencontrer l'API, de se faire offrir des mesures d'aide, de se voir imposer la réussite d'un certain nombre de cours ou d'unités. Dans plusieurs collèges, on allègera également le trimestre de l'étudiant afin de l'aider à atteindre ce dernier objectif.

D'un autre côté, il y a beaucoup d'éléments qui diffèrent dans les règlements sur la réussite. Par exemple : unités de mesure, contrats spécifiques à certains programmes ou à certaines situations, durée des obligations, conséquences en cas de non-respect et conditions de réussite du contrat. Par conséquent, il peut y avoir de la confusion lorsqu'un étudiant change de cégep ou est absent durant quelques trimestres, puisque les pratiques sont divergentes.

À partir des entrevues réalisées auprès des responsables (14 à ce jour)

- On utilise de plus en plus des moyens technologiques pour mieux repérer les étudiants ciblés, les informer et faciliter la rétention de l'horaire avant la signature du contrat. Comme l'étudiant doit signer son contrat dans un court laps de temps, plusieurs collèges ont opté pour des signatures de

contrat électroniques. Une rencontre de suivi avec un intervenant (souvent un API) vient par la suite. Pour d'autres collèges, la signature se fait lors de la rencontre avec l'intervenant. Parfois, l'étudiant doit remplir un outil diagnostique ou participer à une séance de groupe, et ce, avant même la signature du contrat.

- Les contrats ne sont pas adaptés aux diverses situations présentées dans le règlement de la réussite : la même démarche est appliquée indifféremment.
- Lors des rencontres de suivi ou de signature de contrat avec un intervenant, les différentes mesures d'aide du collège sont présentées et souvent, suggérées selon la situation de l'étudiant.
- Les mesures d'aide offertes ne sont pas propres aux ESC (ou rarement); elles consistent surtout en des rencontres avec un API et à des références aux différents centres d'aide et services du collège. Le recours aux Services adaptés est de plus en plus présent.
- On ne prévoit pas vraiment de façon d'évaluer l'efficacité des mesures d'aide proposées aux ESC. La principale mesure de contrôle est la réussite scolaire, et non la participation des étudiants aux différentes mesures d'aide, participation qui varie selon leurs besoins et les causes du contrat. Une fois que le contrat est signé, il faut plusieurs relances pour le respect des engagements prévus au contrat.
- Quant à la responsabilisation de l'étudiant, le changement le plus remarqué est une prise de conscience et une mobilisation plus grande. La rencontre avec l'intervenant, lorsqu'elle a lieu, est appréciée des étudiants. C'est là que l'étudiant va décider s'il utilise des mesures d'aide ou non.
- Comme les causes menant aux contrats de réussite sont multifactorielles, la concertation des intervenants impliqués est souhaitée. Les intervenants rencontrés croient au bénéfice des contrats de réussite, mais sont en quête de pratiques efficaces.

Exemples de modèles d'encadrement dans des cégeps

Il a été constaté, on l'a dit, que dans la majorité des cégeps, les mesures d'aide proposées ne sont pas propres aux ESC, mais sont habituellement les mesures universelles visant à prévenir les échecs et à aider les étudiants dans leur transition secondaire-collégial. Or, parmi les mesures qui ont été spécifiquement développées pour les ESC, certains modèles types semblent ressortir. En voici trois issus des analyses des *Règlements de la réussite* ou des propos recueillis lors des entrevues.

Modèle 1 : Diagnostic individuel et ateliers de groupe

Dans ce modèle, tous les ESC complètent, avant la signature du contrat, un test autodiagnostique qui permet de détecter les obstacles rencontrés par chacun. Lors d'une rencontre individuelle avec son API, à la lumière des résultats du test, l'étudiant se voit dans l'obligation, inscrite dans son contrat, de participer à une des quatre « séquences de formation » (sur les méthodes de travail intellectuel, sur l'organisation et la planification, sur les saines habitudes de vie et sur les attitudes favorisant la réussite). Chacune des quatre séquences comporte 3 ou 4 ateliers. L'ESC doit réaliser les ateliers associés à la séquence de formation choisie, mais peut aussi changer de séquence en cours de session ou recommencer un atelier, en fonction de l'évolution de ses besoins. Les ateliers se font en groupe et sont préparés et animés par divers intervenants du milieu (conseillers pédagogiques, travailleurs sociaux, enseignants, API, etc.).

Modèle 2 : Mentorat par des enseignants

Les ESC de 1re occurrence sont convoqués à une première rencontre (obligatoire) pour déterminer leurs besoins et être mis en lien avec un mentor, déterminé en fonction du programme d'études, du type de

difficultés, etc. Les mentors sont des enseignants libérés et qui encadrent un nombre variable d'ESC (selon la hauteur de leur libération). L'encadrement personnalisé est non obligatoire et se déroule sous la forme de rencontres hebdomadaires ou bimensuelles de 30 à 60 minutes, selon les besoins de l'étudiant. Les thématiques couvertes lors de ces rencontres sont diverses : méthodes de travail intellectuel, référence vers les centres d'aide, identification des obstacles à la réussite, impacts du contrat, motivation, etc. S'il y a lieu, le mentor doit suivre une formation au préalable et, tout au long de la session, il a accès à une variété d'outils lui permettant d'assurer ses fonctions. Il est aussi en rapport avec les divers professionnels et centres d'aide du milieu à qui il peut, au besoin, référer des ESC.

Modèle 3 : Suivi individuel et API à la réussite
Dans son contrat, l'étudiant doit obligatoirement s'engager à respecter les éléments suivants : être présent au cours et y participer, consulter ses enseignants au besoin, assumer ses responsabilités pour favoriser sa réussite scolaire et rencontrer un professionnel du Cégep défini à partir d'un besoin d'aide que l'ESC aura lui-même sélectionné. Il peut également choisir une mesure d'aide spécifique et cette demande est acheminée aux responsables concernés pour accorder une priorité d'inscription aux ESC. Selon la demande, des ateliers spécifiques seront mis en place. Après quelques semaines, une validation du contrat est prévue avec le professionnel qui est en lien avec le besoin d'aide sélectionné par l'ESC dans son contrat. Un API à la réussite coordonne ces opérations avec les différents collaborateurs et assure un suivi tout au long de la session.

Consignez ici les questions ou commentaires que vous souhaitez formuler en lien avec ces données et analyses du volet 2 :

3.3. Volet 3

Objectifs et méthodologie

L'objectif principal du volet 3 est de documenter la perception que les ESC ont de leur propre réalité, ce qui contribuera à compléter le portrait statistique des ESC du volet 1.

Pour atteindre cet objectif, des entrevues semi-dirigées sont menées auprès d'ESC qui se sont portés volontaires. Une première entrevue est réalisée dans les premières semaines qui suivent la signature du contrat par l'étudiant participant. Les questions posées sont relatives aux facteurs ayant mené les ESC à la signature d'un contrat, à leurs besoins et à leur perception des mesures d'aide qui leur sont offertes. Les informations qualitatives ainsi recueillies sont complétées par un court questionnaire écrit rempli par les

participants avant la première entrevue. Une deuxième entrevue de suivi est réalisée au début de la session suivante et cherche à vérifier si le contrat a été réussi, puis interroge les participants sur les facteurs expliquant l'échec ou la réussite du contrat et leurs aspirations futures.

L'analyse qualitative des données récoltées dans le cadre des entrevues se basera sur l'approche par théorisation ancrée. Celle-ci vise à faire émerger des catégorisations ou des mises en relation qui seront confrontées aux nouvelles données qu'on continuera de collecter, permettant de façon itérative une vérification et, au besoin, un réajustement de la conceptualisation en cours.

Résultats préliminaires

Les données qui vous sont présentées ici résultent d'une analyse préliminaire des premières entrevues réalisées durant la session d'hiver 2021, auprès des étudiants sous contrat de réussite ayant accepté de nous rencontrer une première fois (n = 8). Nous présentons également l'analyse préliminaire des secondes entrevues, effectuées au début de la session d'automne 2021, auprès de nos participants ayant accepté de nous rencontrer de nouveau (n = 6).

Premières entrevues (lors de la session sous contrat de réussite)

a) Qui sont ces ESC?

Sur le plan scolaire, plusieurs de nos participants ont témoigné, d'une part, avoir vécu un parcours complexe au secondaire, marqué par la maladie, les accidents, les changements d'écoles, les limitations fonctionnelles, les échecs, l'intérêt variable, etc. D'autres ont témoigné, par ailleurs, n'avoir pas eu à fournir beaucoup d'efforts lors de leurs études secondaires pour réussir.

Sur le plan motivationnel, la plupart de nos participants ont exprimé une motivation plutôt extrinsèque de poursuivre des études collégiales (parcours « nécessaire », « avoir une carrière », « devenir quelqu'un », « ne pas décevoir les parents »). Malgré tout, plusieurs se sentaient « plutôt », voire « très motivés » au moment de faire leur entrée au collégial. Mentionnons que la majorité d'entre eux présentait un certain degré d'incertitude quant à leur choix vocationnel au moment de l'entrevue.

L'adaptation de nos participants aux études collégiales s'avère plutôt partagée entre une incertitude se transformant positivement (bonne adaptation, session stimulante, influence positive du réseau social) et des défis menant à une plus grande anxiété (gestion du temps libre, exigences plus élevées qu'attendu, réseau social absent).

b) Quels sont les facteurs à l'origine de leurs échecs?

Bien que certains de nos participants aient évoqué le contexte pandémique comme facteur contributif à leurs échecs, la grande majorité d'entre eux convient que l'origine de ces échecs est à la fois multifactorielle et intrinsèque. Pour eux, ces facteurs relèvent parfois de comportements scolaires qu'ils jugent inadéquats (absentéisme ou « présence fantomatique », croyance en la facilité, insouciance, refus de demander de l'aide), parfois d'enjeux personnels (manque de motivation ou d'intérêt, stress, enjeux familiaux ou financiers).

Plusieurs de nos participants ont indiqué que les études n'étaient pas leur priorité au moment des échecs multiples.

c) … et les facteurs de réussite?

Soulignons qu'en contrepartie, les facteurs à l'origine de leur réussite à certains cours s'avèrent, pour plusieurs de ces participants, plus extrinsèques (cours plus stimulants, mieux structurés, permettant plus d'autonomie, moins exigeants; bonne relation enseignant-étudiant).

Pour certains d'entre eux, bien que la réussite se traduise par la note obtenue, elle correspond aussi à des concepts plus larges comme « comprendre, participer, questionner ». Elle prend vie à travers « le plaisir » et « l'intérêt ».

d) Quelles mesures d'aide leur sont offertes?

La plupart de nos participants ont indiqué n'avoir aucune mesure obligatoire inscrite dans leur contrat signé. Quelques-uns ont mentionné devoir se présenter à des rencontres de suivi (avec API ou autres intervenants). D'autres ont indiqué devoir rédiger un texte de réflexion quant aux raisons les ayant menés à ces échecs et aux moyens qu'ils comptent prendre pour mieux réussir.

Enfin, certains ont mentionné des mesures plus institutionnelles (centres d'aide ou autres), qu'ils ne comptent pas utiliser. D'autres misent davantage sur des mesures issues de démarches plus personnelles.

Deuxièmes entrevues (à la session suivant le contrat de réussite)

a) Comment s'est déroulée leur session sous contrat de réussite?

Parmi nos participants à la deuxième entrevue, on compte autant de réussites que d'échecs au contrat de réussite. Bien qu'ils soient partagés quant à la manière dont leur session s'est déroulée (« comme une autre », « plutôt difficile », « assez bien »), ils sont toutefois plus nombreux à avoir vécu une baisse de motivation quant à leurs études ou leur programme, et ce, que le contrat ait été réussi ou non. Pour certains, le contrat semble, en fin de compte, avoir fait baisser les études dans leur ordre de priorité. Paradoxalement, cette démobilisation parait avoir été parfois bénéfique. Ainsi, en stressant moins pour des études qui l'indifféraient dorénavant, un participant a vécu moins d'anxiété et a réussi ses cours. En se désengageant d'études qui lui semblaient non signifiantes, un autre participant a entrepris une profonde réflexion et a clarifié ses aspirations.

Soulignons que tous nos participants ont indiqué ne pas avoir changé leurs comportements scolaires de manière significative, lesquels étaient pourtant considérés comme des facteurs (intrinsèques) à l'origine de leurs échecs lors des premières entrevues. De plus, comme lors de ces premières entrevues, plusieurs ont évoqué des facteurs extrinsèques à la réussite de leurs cours durant la session sous contrat (contexte de stage rémunéré stimulant ou relation enseignant-étudiant bénéfique), et ce, encore une fois, que ce contrat ait finalement été réussi ou non.

b) Que pensent-ils des mesures d'aide qui leur ont été offertes?

Deux de nos participants ont indiqué avoir utilisé soit les services adaptés, déjà prévus pour pallier leur situation de handicap, soit des outils d'aide à la rédaction (ordinateur et Antidote), exceptionnellement autorisés par leurs enseignants, pour tous les étudiants, durant l'enseignement à distance. Au-delà de ces mesures spécifiques, nos participants ont indiqué ne pas avoir eu recours à d'autres mesures d'aide durant leur session sous contrat de réussite. La moitié d'entre eux ont d'ailleurs souligné que l'accès à ces mesures

était problématique (information déficiente, manque de places, pénurie de personnel). Aucun ne semble avoir bénéficié, non plus, d'un suivi régulier de la part d'un API.

Nos participants suggèrent différentes améliorations aux mesures d'aide : du temps additionnel et l'accès aux outils d'aide à la rédaction pour tous les étudiants en difficulté (avec ou sans diagnostics), une charge de travail allégée, un suivi plus étroit par les API, des rencontres régulières avec un enseignant dédié (mentor) du programme, l'accès à deux types d'aide selon les besoins des étudiants (une aide individuelle pour les défis plus personnels et une aide de groupe pour partager les défis rencontrés).

c) Qu'entrevoient-ils après le contrat de réussite?

Pour la moitié de nos participants, la période entourant le contrat de réussite semble avoir été l'occasion de mettre en œuvre une introspection ou autoréflexion de nature plus existentielle, leur permettant d'identifier leurs aspirations, leurs défis, leurs besoins et les façons d'y répondre pour atteindre une réussite allant au-delà des cours et du contrat lui-même.

Qu'ils aient pu respecter leur contrat de réussite ou non, tous nos participants souhaitent poursuivre leurs études. La majorité d'entre eux envisage de changer de programme, de cégep, voire d'entrer directement à l'université ou de s'orienter vers un autre type de formation (DEP ou autres).

Consignez ici les questions ou commentaires que vous souhaitez formuler en lien avec ces données et analyses du volet 3 :

4. Préparation à la deuxième réunion

La seconde réunion aura pour objectif principal de finaliser notre vision commune quant aux objectifs à assigner au modèle d'intervention. De ces objectifs communs, découleront alors les moyens à retenir pour les concrétiser.

Pour vous y préparer, nous vous proposons ici un résumé des questionnements qui avaient déjà été soulevés dans le *Cahier de réflexion 1* et qui seront de nouveau abordés dans la seconde rencontre. On y sondait vos opinions concernant les questions suivantes :

À qui doivent être destinées les interventions du modèle à construire?

- Nous adressons-nous indistinctement à tous les ESC? Ou…
- Selon le type de contrat : seulement à ceux en échecs multiples (plus de 50%), en excluant ceux en échecs répétés (du même cours ou stage)?
- Selon la session des échecs : nous concentrons-nous sur les ESC ayant échoué lors de leur première session ? Prévoyons-nous rejoindre les étudiants en fin de parcours ou quasi diplômés?
- Selon le portrait type des ESC : en fonction des analyses préliminaires des volets 1 et 3 et des informations fournies par Josée Paradis, y a-t-il un portrait type des ESC qui se dégage? Souhaiterions-nous alors agir plus spécifiquement auprès de certaines catégories d'ESC?
- Prévoyons-nous une relance des étudiants qui ont refusé de signer leur contrat?

À la lumière de nos premiers échanges du 23 août et des données fournies dans le présent cahier, quelle est votre position sur ces questions?

Quels sont les obstacles à la réussite rencontrés par la population ciblée et sur lesquels notre modèle cherchera à agir ?

- Le compte-rendu de la première rencontre (voir p. 2 du présent document) soutient qu'un consensus semble émerger concernant la nécessité d'agir en fonction des besoins de chaque ESC et que ces actions doivent viser le développement global de la personne.

Au regard des facteurs ayant contribué aux échecs, évoqués par les participants au volet 3 et dans les résultats préliminaires du volet 1, considérez-vous que ce consensus soit toujours valide? Êtes-vous d'accord pour utiliser ces principes comme des guides sous-jacents de nos prochaines réflexions?

Quels types de mesures pourraient être à même d'atteindre les objectifs du modèle d'intervention?

Assurément, la première réunion du 23 août n'a pas permis de répondre de façon claire à une telle question. Il est vrai que la question pouvait sembler prématurée, puisqu'aucun objectif n'avait encore été défini pour le modèle d'intervention. Toutefois, réfléchir en parallèle aux objectifs et aux moyens peut être fécond, à travers ces allers-retours entre l'abstrait et le concret.

La seconde réunion ne vise pas non plus à déterminer de façon définitive la forme que prendra l'intervention. Néanmoins, on vous invite à poursuivre la réflexion sur les types de mesures. De fait, on pourrait se demander :

- Lors de la première réunion, on a surtout évoqué le suivi (individuel ou de groupe) des étudiants, et beaucoup moins d'autres types de mesures (centres d'aide, tutorat par les pairs, etc.). Est-ce à dire que, selon la vision du comité, le suivi est le mode d'intervention à privilégier?
- Certains ont invité les membres du comité à sortir des cadres ou des règles en place; auriez-vous de ces idées hors normes à partager au comité?
- Que retirez-vous des analyses préliminaires du volet 2 et des modèles qui y sont exposés?

Quelles seraient vos réponses à ces diverses questions?

En terminant, rappelons-nous que le récent rapport du *Chantier de la réussite* de la Fédération des cégeps (2021) préconise des « mesures à impact élevé [3] » qui auraient pour caractéristiques de favoriser l'intégration au cégep et le sentiment de bien-être, de donner sens au projet de formation de l'étudiant, de faciliter l'appropriation par l'étudiant du niveau d'exigences des études collégiales et de s'adapter aux besoins des étudiants, en posant les diagnostics nécessaires.

En prévision de notre deuxième rencontre, nous vous invitons, au besoin, à consulter de nouveau le cahier no 1 où des informations plus approfondies étaient fournies sur ces diverses questions. Vous pourrez aussi y revoir les réponses que vous aviez fournies à ces questionnements qui émaillaient la présentation de la littérature scientifique.

[3] Fédération des cégeps. 2021. *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs. Enjeux et pistes d'action.* Montréal : Fédération des cégeps, p. 13. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2021/05/la-reussite-au-cegep-enjeux-et-pistes-daction-mai-2021-1.pdf.

ÉTUDIANTES & ÉTUDIANTS SOUS CONTRAT DE RÉUSSITE

les connaître, les soutenir

VOLET 4

ÉLABORATION ET EXPÉRIMENTATION D'UN MODÈLE D'INTERVENTION

Cahier de réflexion 3, pour la réunion du 8 décembre 2021

Résumé :

Ce troisième cahier est destiné aux membres de l'équipe de travail du volet 4, de la recherche sur les étudiants sous contrat de réussite. Il vise à accompagner les participants dans le partage des connaissances, à alimenter leurs réflexions, à soutenir la cocréation d'idées novatrices et à contribuer à l'atteinte les objectifs de ce comité de travail.

Table des matières

1. Changements à apporter dans l'échéancier du volet 4 ? 31
2. Bilan de la deuxième réunion du 26 octobre 2021 31
   2.1 La population cible du modèle d'intervention 31
   2.2 L'identification des obstacles à la réussite 32
   2.3 Les mesures à envisager (après l'étape de diagnostic des besoins) 32
3. Préparation à la troisième réunion : les enjeux à considérer (suite) 33
   3.1 Le questionnaire autodiagnostique 33
   3.2 Les modalités du suivi 34
   3.2.1. Suivi de groupe ou individuel? 34
   3.2.2. Nature volontaire ou non des mesures? 35
   3.2.3. Identifier les intervenants : qui doit agir auprès des ESC ? 36
4. Médiagraphie 38

Ce Cahier no 3 a été rédigé par Chantal Paquette et révisé par l'équipe de chercheurs.

Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

1. Changements à apporter dans l'échéancier du volet 4 ?

L'équipe de chercheurs s'interroge fortement sur la session où devrait idéalement se dérouler l'expérimentation du modèle d'intervention. De fait, les discussions des chercheurs ont fait ressortir les difficultés suivantes liées à une expérimentation à l'automne 2022, tel qu'il était initialement prévu :

- En premier lieu, la collecte des données et les analyses prévues n'étant pas complétées (du fait du retard pris par la recherche dans le contexte pandémique), les chercheurs estiment qu'il manque beaucoup d'informations pour pouvoir prendre des décisions fondées sur des données scientifiques. Certes, les savoirs d'expertise des membres du comité sont d'une grande valeur, mais on souhaiterait attendre d'avoir des données probantes pour les valider.
- De plus, les ESC de l'automne sont les étudiants ayant échoué à l'hiver précédent, ce qui réduira fortement l'échantillon. Et comme plusieurs cégeps n'admettent pas de nouveaux étudiants à l'hiver dans les programmes techniques, l'échantillon ne comporterait possiblement pas d'étudiants issus de ces programmes, introduisant d'avance un biais dans l'analyse.
- Enfin, le comité préconisait que le modèle d'intervention s'arrime aux services existants et propose des mesures complémentaires si ces services ne couvraient pas certains besoins des ESC. Or, justement, dans la foulée du Chantier de la réussite, le Cégep André-Laurendeau (l'un des cégeps expérimentateurs) entreprend à l'hiver 2022 un inventaire et une analyse des mesures d'aide qu'il offre à ses étudiants. Il faudra donc attendre les résultats de cette analyse afin d'opérer l'arrimage envisagé par le comité; le Cégep André-Laurendeau ne serait donc pas prêt à travailler sur la préparation de l'expérimentation à l'hiver 2022.

Cependant, si l'expérimentation est retardée, l'analyse des données relatives à l'évaluation des impacts du modèle d'intervention pourra difficilement être terminée à temps pour déposer à la date prévue (juin 2023) le rapport final de la recherche.

Quelles sont vos réflexions quant à la session à laquelle doit être réalisée l'expérimentation du modèle d'intervention?

2. Bilan de la deuxième réunion du 26 octobre 2021

La réunion comportait trois points à l'ordre du jour. Les idées qui y ont été émises et les orientations communes qui ont émergé, vous sont ici résumées.

2.1 La population cible du modèle d'intervention

À l'issue des discussions, voici les orientations qui se sont dégagées quant à la population cible :

- Plusieurs hésitent à priver certains ESC des mesures d'aide du modèle. Dans l'idéal, d'ailleurs, le modèle devrait viser à proposer des actions « modulables » selon chaque sous-type d'ESC.
- Néanmoins, le comité semble cibler prioritairement les ESC ayant connu des échecs multiples lors de leur première session collégiale. Mais le modèle devra laisser une latitude aux collèges pour prioriser eux-mêmes certains sous-groupes d'ESC, en fonction de leurs ressources. Pour aider les cégeps à définir ces priorités, un canevas d'analyse ou un procédurier pourrait leur être fourni.

- Certains estiment qu'il serait important de prévoir des mesures qui permettraient de créer un lien avec les étudiants dépistés comme étant à risque d'échecs multiples dès leur entrée au collégial; de même, certains évoquent la nécessité de relancer les étudiants en refus de signature.

Le comité a ciblé plus spécifiquement les ESC en échecs multiples à leur première session du collégial. Toutefois, les chercheurs se demandent si, pour l'expérimentation, on ne devrait pas prendre tous les ESC en échecs multiples (en excluant toujours les ESC en échecs répétés), ce qui permettrait d'établir des comparatifs au niveau de l'efficacité relative du modèle auprès de divers sous-groupes d'ESC. Qu'en pensez-vous?

2.2 L'identification des obstacles à la réussite

Il ressort clairement des échanges du comité que les obstacles auxquels sont confrontés les ESC sont diversifiés et propres à chacun. De ce fait, on s'entend que la première étape du modèle sera l'identification de ces obstacles :

- On considère que l'ESC pourrait avoir besoin d'aide pour identifier ses difficultés. On propose d'utiliser un outil autodiagnostique en ligne, qui devrait se compléter en 15-20 minutes.
- Par ailleurs, on souhaite que l'outil puisse fournir une fiche de rétroaction, qui sera utile à la fois à l'ESC pour l'aider à déterminer un plan de match et à l'éventuel intervenant pour cibler les meilleurs moyens d'intervention. Pour ce faire, le questionnaire devrait être accompagné d'une liste de ressources internes et/ou externes, en lien avec les besoins identifiés.
- On émet aussi l'idée qu'il serait souhaitable que l'outil autodiagnostique puisse évaluer la volonté de l'ESC de se mobiliser afin de résoudre ses difficultés.
- Quant au moment de passation, on explore l'idée de contacter les étudiants dès que les notes sont colligées[4] (voire même à la session précédente s'il est clair que l'étudiant est à risque d'échecs multiples) et de retarder la signature du contrat (jusqu'à 3 semaines après le début des cours).

2.3 Les mesures à envisager (après l'étape de diagnostic des besoins)

Les discussions ne sont pas terminées sur ce qui suivra cette première étape d'autodiagnostic. Toutefois, l'idée semble s'imposer de prévoir une rencontre avec un intervenant, ce que permettrait le report de la signature du contrat jusqu'à 3 semaines après le début des cours. Cette rencontre serait l'occasion de :

- Vérifier le niveau de mobilisation de l'ESC et stimuler son engagement formel dans la résolution de ses difficultés, dans une démarche d'« empowerment » (en lui inculquant un sentiment de contrôle sur ses difficultés et en l'encourageant à déterminer lui-même ce qu'il est disposé à faire);
- Tisser un lien avec un adulte significatif;
- Aider l'ESC à prioriser ses besoins;
- Inventorier avec l'ESC les services disponibles et identifier les ressources pertinentes; au besoin, l'aider à s'inscrire à ces services.

[4] À cet effet, une recherche ontarienne de 2017 conclut que de contacter les étudiants avant la rentrée a un impact positif sur les taux de participation aux mesures d'aide (Finnie, 2017, 28).

À l'issue de cette première rencontre, le plan de match qui aura été établi avec l'étudiant pourrait être mis en œuvre à travers diverses mesures qui restent à préciser. Mais certains principes sont ébauchés:

- On insiste sur la nécessité de recourir aux services existants dans le cégep.
- On avance l'idée d'accompagner les cégeps dans la mise sur pied de nouvelles mesures d'aide (selon leurs contraintes financières, logistiques ou humaines) pour les besoins non desservis.
- On juge donc qu'il faudra avoir une plus grande équipe d'intervenants que seulement les API.
- Pour certains, il importe de prévoir une seconde rencontre, 3-4 semaines après la première, pour vérifier où en est l'ESC et appliquer des correctifs, au besoin.

Notre troisième réunion poursuivra donc assurément la réflexion sur ces mesures de suivi.

3. Préparation à la troisième réunion : les enjeux à considérer (suite)

La troisième réunion poursuivra la réflexion sur le questionnaire autodiagnostique. Puis, d'autres enjeux, concernant les modalités du suivi, seront discutés.

3.1 Le questionnaire autodiagnostique

Le comité semble être parvenu à un consensus (section 1.1) concernant la complétion d'un questionnaire autodiagnostique avec fiche de rétroaction contenant des indications quant aux services disponibles.

Mais il reste encore plusieurs éléments à déterminer quant à ses modalités de passation:

- Le questionnaire serait-il complété par tous les ESC ou seulement ceux visés par l'expérimentation?
- Quand serait-il rendu disponible aux ESC visés et comment?
- Sera-t-il obligatoire et, si oui, comment le rendre obligatoire?

Par ailleurs, on amorcera la réflexion sur les dimensions que devrait couvrir ce questionnaire. De fait, que ce soit pour pouvoir choisir un questionnaire existant ou pour en développer un nouveau, il faudra déterminer les éléments sur lesquels les étudiants seront interrogés pour établir le diagnostic.

En s'inspirant à la fois du portrait-type des obstacles rencontrés par les ESC qui figurait déjà le *Cahier no 2* (p. 2), d'une analyse rapide de questionnaires existants[5] et de certains éléments issus de nos échanges et de la littérature sur le sujet, voici une liste des principales dimensions abordées :

- Stratégies d'apprentissage (en classe et lors de la préparation d'évaluations) / méthodes de travail
- Orientation / aspirations scolaires et professionnelles
- Compétences sociales / réseau (famille, amis) et appui social
- Motivation / intérêt pour les cours ou le programme d'études
- Planification / organisation / gestion du temps
- Environnement d'études
- Habitudes de vie (sommeil, alimentation, activités physiques, gestion du stress, etc.)

[5] Il s'agit du *Questionnaire d'autoévaluation* du Cégep Sorel-Tracy, d'*Étudiants Plus* et de l'IAP.

- Attitudes (envers le cégep, les études, la réussite, l'aide disponible, les évaluations, etc.) / comportements scolaires
- Antécédents au secondaire / difficultés scolaires récurrentes
- Capacité d'autoanalyse / intégration des acquis
- Enjeux personnels (financiers, de logements, santé physique ou mentale, etc.)

Rappelons-nous que nous avions prévu un questionnaire dont la complétion prendrait environ 15-20 minutes. Quelles seraient alors, selon vous, les dimensions essentielles que devrait tenter de mesurer cet outil ?

3.2 Les modalités du suivi

Il semble acquis, à travers les discussions du comité (section 1.2), que les ESC feront l'objet d'un suivi. Il importe donc de réfléchir aux modalités de ce suivi, notamment à travers les trois enjeux suivants : le caractère individuel ou non du suivi, sa nature volontaire ou imposée et l'identité des intervenants.

3.2.1. Suivi de groupe ou individuel?

Le comité devra, d'une part, décider si les rencontres seront réalisées en individuel ou en groupe. Mais il faudrait ici distinguer la rencontre initiale (où se feraient l'analyse du questionnaire diagnostique et l'élaboration d'un plan de match avec l'ESC) et les interventions ultérieures visant à accompagner l'ESC dans la résolution de ses difficultés.

- Les rencontres initiales d'évaluation des besoins de l'ESC -

Dans la littérature disponible, les rencontres initiales d'évaluation de l'étudiant en difficulté se font en individuel. C'est le cas, par exemple, dans le Modèle 1 présenté dans le *Cahier no 2* (à la p. 8), mais aussi chez Malouin (1988), Lasnier (1994), Archambault et Aubé (1996), Houle (2005) et, plus récemment, chez Maltais et Morin (2013), Jones (2013) et Charrette et Chassé (2017).

Il est à noter que plusieurs de ces auteurs, prévoient également d'une à trois rencontres, à divers moments de la session, où le même intervenant (qui pourrait alors devenir un adulte significatif) veille à faire le point avec l'étudiant sur les progrès réalisés. Toutes ces rencontres se tiennent également en individuel.

- Les interventions ultérieures visant à résoudre les difficultés des ESC -

En ce qui concerne les interventions ultérieures, on retrouve quelques rares cégeps qui font état d'expérimentations de suivis de groupe d'étudiants en échecs multiples. Ainsi, au Cégep de l'Outaouais, Malouin expérimente un « suivi-intervention » où, au cours de cinq rencontres dans la session, des situations pédagogiques insatisfaisantes sont simulées, puis discutées en groupe, afin d'amener les participants à déstructurer, puis restructurer leurs comportements et attitudes scolaires. Au terme de l'expérimentation, Malouin affirme que les activités de groupe, en favorisant les interactions, permettent à l'étudiant de se remettre en cause dans un contexte de sécurité émotive, car il ne se sent pas seul; il se reconnaît dans les autres qui partagent des expériences similaires et y trouve un appui (Malouin, 1988).

Le Modèle 1 présenté dans le *Cahier no 2* (à la p. 8) repose également sur des ateliers de groupe. Après avoir complété un test diagnostique, l'ESC doit faire un choix parmi quatre séquences d'ateliers, liées à des obstacles clairement identifiés. Les ateliers, au nombre de trois ou quatre par séquence, sont animés par divers intervenants du milieu.

Par ailleurs, des études récentes, en Ontario, tendent à démontrer que les impacts de rencontres de groupe peuvent être plus grands que ceux des rencontres en individuel, à la fois pour les taux de participation aux ateliers et pour les taux de persévérance scolaire, surtout chez les garçons (Finnie *et al*., 2017, 22-23).

En outre, certains membres de notre comité ont déjà fait remarquer que le suivi de groupe maximise l'utilisation des ressources (financières et humaines) des cégeps.

En contrepartie, un grand nombre d'études démontrent l'impact positif d'un suivi individuel personnalisé (Proulx et Richard, 1991, 2 : 74-76; Archambault et Aubé, 1996, 70; Désilets et Roy, 1997, 20 et 27; Paradis, 2000; Fradette, Lépine et Moisan, 2010; Moisan, 2011; Houle, 2005, 57-58 et 62; Maltais et Morin, 2013, 25-26). Selon les cas, le suivi individuel peut prendre la forme d'une inscription dans un « Centre d'aide » ou un « Bureau de la réussite » où l'ESC rencontre sur une base régulière un tuteur; ou encore, il consiste en un suivi réalisé par un enseignant qui agit à titre de « répondant à la réussite » dans son département.

Notons que notre modèle d'intervention pourrait aussi proposer une formule hybride, en fonction des besoins diagnostiqués : certaines rencontres se feraient en individuel, alors que d'autres se tiendraient en groupe. Les réflexions du comité pourraient aussi tenir en compte des possibilités de réunion (seul ou en groupe) offertes par les plateformes de communication collaborative (Teams, Zoom).

À la lumière de ces informations, de vos propres savoirs d'expérience et des discussions du comité :

- Selon vous, le suivi initial (pour poser le diagnostic et déterminer les mesures d'aide pertinentes) devrait-il être en individuel ou en groupe?

- Devrait-il y avoir d'autres rencontres de suivi individuel, en cours de session, pour mesurer les progrès réalisés par l'ESC? Dans l'affirmative : combien, à quelle fréquence?

- Les interventions pour travailler avec les ESC sur leurs obstacles à la réussite devraient-elles être individuelles ou en groupes? Ou certaines de ces rencontres pourraient-elles être en groupe, et d'autres en individuel? En quoi la nature et la gravité de l'obstacle rencontré par l'ESC pourraient-elles déterminer le caractère individuel ou non du suivi?

3.2.2. Nature volontaire ou non des mesures?

Actuellement, dans la majorité des cégeps, les mesures d'aide sont proposées aux ESC sur une base volontaire. L'ESC est donc libre d'y adhérer ou non et cette mesure n'est pas inscrite comme condition dans son contrat (ou y figure seulement à titre de suggestion). Pourtant, plusieurs recherches montrent que l'imposition de certaines mesures peut être bénéfique.

Dès 1988, Earl expérimente auprès de collégiens de 2e session mis sous probation une démarche de « intrusive advising », désignant par cela une intervention structurée et prescriptive pour motiver les

étudiants à recherche de l'aide, eux qui s'y montrent généralement réfractaires. Cette approche, mise en œuvre par des professionnels, comprend une première rencontre individuelle obligatoire avec chaque étudiant, avant le début de la session, afin de poser un diagnostic et de travailler sur les changements à opérer dans leurs comportements scolaires. Une seconde rencontre individuelle se tient 3-4 semaines plus tard pour voir où en est rendu l'étudiant et faire les ajustements nécessaires. Une dernière rencontre est planifiée à la fin de la session pour dresser un bilan et planifier la session suivante. En 2012, cette démarche « intrusive » était reprise dans une université américaine avec des étudiants considérés à risque, c'est-à-dire ayant une moyenne cumulative (GPA) de moins de 2 sur 4 (Jones, 2013). Elle imposait, cette fois encore, un premier contact obligatoire avec un conseiller, mais ajoutait l'imposition d'ateliers (jusqu'à 5 ateliers, d'une durée d'une heure) sur les stratégies d'apprentissage. Dans les deux cas, les chercheurs ont noté une hausse de la persévérance scolaire, de la moyenne générale et du sentiment de compétence.

L'inquiétude liée à l'imposition de mesures d'aide vient de ce qu'on pense que les ESC ne reconnaîtront pas leur besoin d'aide et ne seront pas disposés à s'investir dans des mesures obligatoires. Il s'agit d'une question importante qui a été soulevée à plusieurs reprises lors de notre dernière réunion et qui mérite réflexion. Earl et Jones répondent tous deux qu'il est typique des étudiants à haut risque de ne pas solliciter d'aide, de toute façon, et que de ce fait, il devient nécessaire d'imposer une rencontre initiale avec un conseiller. Earl ajoute que « Motivation is not the cause but the result of intrusive intervention activities. Student motivation to seek assistance does not need to be an operational variable in this treatment. Intrusive orientation does not depend on volunteerism but is a response to identified cognitive need.[6] » (Earl, 1988, 30). La motivation de l'étudiant ne serait donc pas un prérequis à la rencontre obligatoire, mais serait une conséquence de cette rencontre en l'amenant à prendre conscience de ses besoins.

Notons que Malouin (1988), pour sa part, adoptait une approche originale : donner à l'ESC qui acceptait de participer aux ateliers la possibilité de « négocier » certaines conditions de son contrat. Il ne s'agissait donc pas de rendre la mesure obligatoire, mais de la rendre plus attractive.

À la lumière de ces diverses informations, de vos propres savoirs d'expérience et des discussions du comité, considérez-vous que :

- La démarche devrait être entièrement volontaire de la part de l'ESC?
- La démarche devrait être imposée, voire même constituer une condition du contrat?
- Que certaines étapes de la démarche pourraient être imposées, et d'autres volontaires? La nature et la gravité de l'obstacle rencontré par l'ESC pourraient-elles déterminer le caractère volontaire ou obligatoire du suivi?

3.2.3. Identifier les intervenants : qui doit agir auprès des ESC ?

Il a été clairement souligné, dans les échanges du comité, que le modèle d'intervention doit miser sur les services existants. Ainsi, lors de la rencontre initiale, il faudra que soient déterminés avec l'ESC quels

[6] Traduction libre : *La motivation n'est pas la cause, mais le résultat d'activités d'intervention intrusives. La motivation des étudiants à demander de l'aide n'a pas besoin d'être une variable opérationnelle dans cette démarche. La conseillance intrusive ne dépend pas du volontariat, mais est une réponse au besoin cognitif identifié*.

services pourraient répondre aux besoins identifiés. Certains intervenants, à qui seront alors référés les ESC, sont donc d'emblée identifiés (conseillers d'orientation, intervenants psychosociaux, tuteurs de centres d'aide, conseiller de l'aide financière, etc.). Mais, pour d'autres obstacles, il faudra déterminer l'intervenant qui sera le mieux à même d'accompagner adéquatement l'ESC. On pourrait faire appel ici à une grande diversité d'acteurs du milieu.

De plus, on a maintes fois souligné, dans les échanges du comité, l'importance de la présence d'un adulte signifiant pour l'ESC et on a évoqué que les API ne pourront à eux seuls assumer l'ensemble des suivis des ESC. Mais qui pourrait être appelé à jouer ce rôle? Et puis, sera-t-il désigné ou choisi par l'étudiant ?

À ce titre, plusieurs études ont démontré l'importance de la relations enseignant-étudiant (dont celle de la Fédération des cégeps, 2021, 55 et 78). Devons-nous alors inclure les enseignants comme intervenants? À l'inverse, le tutorat par les pairs a parfois été jugé moins efficace[7] (Barbeau, 2007; Thibouthot, 2013), sauf si c'est à l'intérieur d'un groupe-classe et que l'intervention porte sur la matière même du cours (voir Topping, 2005 et Barrette, 2017).

Un enjeu corollaire concerne la nécessité de formation de ces intervenants : comment s'assurer que des enseignants ou des pairs, par exemple, aient les connaissances et les habiletés nécessaires pour intervenir efficacement auprès d'une population vulnérable comme les ESC? À cet effet, le comité a déjà souligné l'importance que le premier intervenant rencontré par l'ESC (après son autodiagnostic) ait de solides bases en relation d'aide et que cette intervention soit très encadrée.

Cependant, un autre enjeu majeur ressort clairement de la littérature : la coordination des interventions. Tinto pose un regard incisif sur l'absence de concertation au sein des établissements post-secondaires, en ce qui concerne les mesures d'encadrement des étudiants en difficulté : « Too often, institutions invest in a laundry list of actions, one disconnected from the other.[8] » (Tinto, 2012, 5) À répétition, les auteurs insistent sur la nécessaire « concertation entre tous les acteurs de l'établissement: les étudiants, les enseignants, les professionnels, le personnel de soutien et le personnel de direction » (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Pour la Fédération des cégeps, la « collaboration entre les différents acteurs, […], la cohérence entre les actions et les engagements » (2021, 78) sont la clé du succès dans l'encadrement des étudiants les plus vulnérables.

À la lumière de ces informations, de vos propres savoirs d'expérience et des discussions du comité, indiquez :

- Qui devrait effectuer les interventions auprès des ESC? En quoi la nature et la gravité de l'obstacle rencontré par l'ESC déterminera-t-elle l'identité des intervenants?
- Comment faciliter pour les ESC le jumelage avec un adulte signifiant? Comment s'assurer que cet adulte soit habileté à intervenir auprès des ESC?
- Comment assurer la coordination des mesures d'aide mises à la disposition des ESC et des interventions réalisées auprès d'eux?

[7] « L'effet des interventions où un autre élève entre en jeu est négatif comparativement à celles où ce sont des enseignants, des professionnels ou d'autres employés du cégep qui interviennent. » (Barbeau, 2007, 97).

[8] Traduction libre : *Trop souvent, les institutions investissent dans une longue liste d'actions, déconnectées les unes des autres.*

4. Médiagraphie

Archambault, Guy et Rachel Aubé. 1996. *Le Suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial : Rapport de recherche.* St-Georges: Cégep Beauce-Appalaches. http://www.cdc.qc.ca/parea/720638_archambault_aube_beauce_PAREA_1006.pdf

Barbeau, Denise. 2007. *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : Méta-analyse.* Québec : Presses de l'Université Laval.

Barrette, Christian. 2017. *Guide de réflexion pour optimiser les mesures d'aide par les pairs*. Montréal : Carrefour de la réussite. http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2017/05/2017-05_cbarette_guidereflexion-optimiser-mesures-aide-pairs.pdfU15T.

Charrette, Marie-Pier et Éric Chassé, 2017. *L'aide à la réussite et le projet VIGIE.* St-Hyacinthe: Cégep de St-Hyacinthe. https://www.cegepsth.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/Aide_Reussite.pdf

Austin, Mary, Elaine Cherney, Jane Crowner et Alice Hill. 1997. « The Forum: Intrusive Group Advising for the Probationary Student. » *NACADA Journal* 17, no 2 (1er septembre): 45–47 https://meridian.allenpress.com/nacada-journal/article/17/2/45/35573/The-Forum-Intrusive-Group-Advising-for-the

Désilets, Jean et Daniel Roy. 1997. *Alternative à l'exclusion : Rapport d'évaluation remis au Comité d'aide à la réussite.* Rimouski : Collège de Rimouski. Dans Carrefour de la réussite. 2002. *Trousse 2 : Intervention auprès des étudiants à risque.* Texte 7. http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2016/09/Trousse-2_intervention-aupres-etudiants-a-risque-_2002.pdf

Earl, Walter R. 1988. « Intrusive Advising of Freshmen in Academic Difficulty. » *NACADA Journal* 8, no 2 (1e septembre): 27–33. https://meridian.allenpress.com/nacada-journal/article/8/2/27/36194/INTRUSIVE-ADVISING-OF-FRESHMEN-IN-ACADEMIC

Fédération des cégeps. 2021. *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs.* Montréal : Fédération des cégeps. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf

Finnie, R., T. Fricker, E. Bozkurt, W. Poirier, D. Pavlic et M. Pratt. 2017. *Academic Advising: Measuring the Effects of "Proactive" Interventions on Student Outcomes.* Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario. https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/Effects-of-Proactive-Interventions-FINAL.pdf

Fradette, Jean, Susie Lépine et Richard Moisan. 2010. *Élaboration d'un modèle de référence pour le système d'encadrement par programme au Cégep de Sherbrooke.* Sherbrooke: Cégep de Sherbrooke. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/679/787652-fradette-lepine-moisan-encadrement-par-programme-sherbrooke-2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Houle, Valérie. 2005. *Repérage en milieu collégial des étudiants et des étudiantes à risque de développer des problèmes d'adaptation : Description, analyse et faisabilité*. Québec : Direction régionale de santé publique de la Capitale nationale. http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1560091

Jones, Earl A. 2013. « An Examination of the Effects of Intrusive Advising and Support Services on Academically At-Risk Students. » Thèse de doctorat, Liberty University [Lynchburg, ÉU]. https://core.ac.uk/download/pdf/58824859.pdf.

Kelley, Karl N. 1996. « Causes, Reactions, and Consequences of Academic Probation: A Theoretical Model. » *NACADA Journal* 1 , no 16 (mars) : 28–34. https://meridian.allenpress.com/nacada-journal/article/16/1/28/35544/Causes-Reactions-and-Consequences-of-Academic

Lasnier, Monique. 1994. « Analyse de la pratique d'une aide pédagogique auprès de sept collégiens en situation d'échecs multiples. » Mémoire, Université de Sherbrooke.

Lasnier, Monique. 2001. « Analyse des causes de la non-persistance. Plan institutionnel d'aide à la réussite et à la persistance. » Sherbrooke : Collège de Sherbrooke, 18-21. Dans Carrefour de la réussite. 2002. *Trousse 2 : Intervention auprès des étudiants à risque.* Texte 9. http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2016/09/Trousse-2_intervention-aupres-etudiants-a-risque-_2002.pdf

Malouin, Claude. 1988. « Effets d'un suivi-intervention auprès des élèves en difficultés d'apprentissage au collégial. » Mémoire, Université de Sherbrooke.

Maltais, Carolyne et Christian Morin. 2013. « Mieux encadrer les étudiants pour soutenir la réussite. » *Pédagogie collégiale* 26, no 3 (printemps) : 25-28. http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/MaltaisMotin-Vol_26-3.pdf

Moisan, Richard. 2011. « L'élaboration d'un modèle de référence en encadrement des étudiants. » *Pédagogie collégiale* 24, no 3 (printemps) : 4-9. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21816/moisan-24-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Molina, Anthony et Robert Abelman. 2000. « Style over substance in interventions for at-risk students: The impact of intrusiveness. » *NACADA Journal* 20, no2 (automne): 5-15. https://meridian.allenpress.com/nacada-journal/article/20/2/5/35663/Style-Over-Substance-in-Interventions-for-At-Risk

Paradis, Josée. 2000a. *Étude portant sur les élèves en échec après une première session de collégial les facteurs associés à la réussite, leur expérience scolaire et leurs interventions souhaitables*. St-Jean-sur-Richelieu : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. https://cdc.qc.ca/pdf/paradis_echec_reussite_2000.pdf

Paradis, Josée. 2000b. « Les élèves en échec après une première session de collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'intervention. » *Pédagogie collégiale* 14, no 1 (octobre) : 18-23. http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Paradis_14_1.pdf

Proulx, Jean. 1989. *Aide à l'apprentissage : Un modèle systémique d'intervention. Rapport final.* Tome 1. Trois-Rivières : Collège de Trois-Rivières. https://cdc.qc.ca/parea/719940-proulx-aide-apprentissage-tome-1-trois-rivieres-PAREA-1989.pdf.

Proulx, Jean et Danielle Richard. 1991. *Aide à l'apprentissage : Un modèle systémique d'intervention. Rapport final.* Tome 2. Trois-Rivières : Collège de Trois-Rivières. https://cdc.qc.ca/parea/719940-proulx-richard-aide-apprentissage-tome-2-trois-rivieres-PAREA-1991.pdf

Ramirex, Genevieve M. et Rebecca J. Evans. 1988. « Solving the Probation Puzzle: a Student Affirmative Action Program. » *NACADA Journal* 8, no 2 (1e septembre): 34-45. https://meridian.allenpress.com/nacada-journal/article/8/2/34/36193/SOLVING-THE-PROBATION-PUZZLEA-Student-Affirmative

Thibouthot, Jacinthe. 2013. *La réussite collégiale, connaissances et questions.* Montréal : Carrefour de la réussite. http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2017/03/2013-04_jthiboutot_reussite-collegiale-connaissances-questions.pdf

Tinto, Vincent. 2012. *Completing College: Rethinking Institutional Action.* Chicago: University of Chicago Press.

Topping, Keith J. 2005. « Trends in Peer Learning. » *Educational Psychology* 25, No 6 (Décembre): 631–645. http://cmapspublic3.ihmc.us/rid%3D1200100827171_1663553231_5338/Trends_in_Peer_learning_Topping_.pdf

ÉTUDIANTES & ÉTUDIANTS SOUS CONTRAT DE RÉUSSITE

les connaître, les soutenir

VOLET 4

ÉLABORATION ET EXPÉRIMENTATION D'UN MODÈLE D'INTERVENTION

Cahier de réflexion 4, pour la réunion du 30 mars 2022

Résumé :

Ce quatrième cahier est destiné aux membres de l'équipe de travail du volet 4, de la recherche sur les étudiants sous contrat de réussite. Il vise à accompagner les participants dans le partage des connaissances, à alimenter leurs réflexions, à soutenir la cocréation d'idées novatrices et à contribuer à l'atteinte les objectifs de ce comité de travail.

Table des matières

1. État des travaux du volet 4 depuis notre dernière réunion ____ 43
    1.1. Recrutement des cégeps expérimentateurs ____ 43
    1.2. Détermination des éléments-clés du modèle à expérimenter ____ 43
    1.3. Conception d'un questionnaire d'auto-évaluation ____ 43
    1.4. Début de la mise en œuvre du modèle dans les cégeps expérimentateurs ____ 44
2. Le questionnaire d'autoévaluation ____ 44
    2.1. Orientations choisies ____ 44
    2.2. Dimensions et indicateurs ____ 45
    2.3 Précisions quant à la rétroaction ____ 47
3. Des idées pour le déploiement du modèle d'intervention auprès des ESC ____ 0

Ce Cahier de réflexion no 3 a été mis en forme et partiellement rédigé par Chantal Paquette.

La section présentant le formulaire d'auto-évaluation a été réalisée par un sous-comité de chercheurs composé de Marco Gaudreault, Dominique Trudel, Carolyne Maltais et Michaël Gaudreault.

Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

1. État des travaux du volet 4 depuis notre dernière réunion

Depuis notre réunion du 8 décembre 2021, voici les activités et travaux réalisés par les chercheurs en ce qui concerne l'élaboration et la mise en œuvre du modèle d'intervention auprès des ESC.

1.1. Recrutement des cégeps expérimentateurs

Dans une volonté d'expérimenter dans des milieux aux réalités et enjeux variés, quatre cégeps ont été recrutés. Il s'agit des Cégeps de St-Laurent, de St-Félicien, de St-Jérôme et André-Laurendeau.

1.2. Détermination des éléments-clés du modèle à expérimenter

En décembre dernier, il a été demandé aux membres du Comité du volet 4 de transmettre leurs réponses aux diverses questions du Cahier de réflexion #3. En parallèle, il a été demandé aux chercheurs de coucher sur papier le scénario « idéal » qu'ils envisageaient pour le modèle d'intervention auprès des ESC.
La synthèse et l'analyse de l'ensemble de ces données a permis d'identifier quatre mesures phares qui seront expérimentées dans nos quatre cégeps volontaires. Il s'agit de :

- La passation d'un questionnaire d'autoévaluation par les ESC, dès qu'ils sont avisés de leur statut.
- La prolongation de la période de signature du contrat jusqu'à la 3^{e} semaine de la session.
- Une rencontre tôt dans la session avec un intervenant.
- Un suivi régulier pendant la session (individuel ou de groupe), selon les besoins identifiés.

Par ailleurs, il est apparu essentiel que le modèle fasse preuve d'une grande souplesse, afin de s'adapter aux réalités contrastées des cégeps expérimentateurs. Ainsi, les modalités de mise en œuvre de ces quatre mesures clés varieront d'une expérimentation à l'autre, ce qui permettra de vérifier à la fois l'adaptabilité du modèle et les conditions dans lesquelles chacune des mesures peut porter fruit de façon optimale.

1.3. Conception d'un questionnaire d'auto-évaluation

Puisque le modèle repose en grande partie sur la complétion d'un questionnaire d'autoévaluation, les chercheurs ont souhaité évaluer les questionnaires existants, pour déterminer si l'un d'entre eux pourrait répondre aux besoins du modèle. Au total, 16 questionnaires (qu'il s'agisse de questionnaires validés, comme l'IAP, ou de questionnaires maison qui nous ont été acheminés par certains des 28 cégeps participant à la recherche) ont été analysés.

Cette analyse a permis de tirer une première conclusion : aucun ne convenait vraiment aux objectifs poursuivis par notre modèle. Il a donc été décidé de concevoir notre propre questionnaire.

Par ailleurs, l'analyse a déclenché une réflexion sur les objectifs à assigner à notre propre outil. Ainsi, il a été déterminé que le questionnaire poursuivrait les objectifs suivants :

- Identifier les causes des échecs de l'ESC et ses besoins, mais aussi les forces sur lesquelles il peut miser.
- Constituer une base pour la discussion avec l'intervenant lors de la première rencontre.

- Favoriser la mise sur pied d'un plan d'action, en dégageant des pistes de solution et en dirigeant l'ESC vers les services appropriés.
- Permettre au cégep, en ayant accès aux réponses, de déployer les services nécessaires.
- Catégoriser les ESC en fonction de leurs besoins pour déterminer si c'est une rencontre individuelle ou de groupe qui leur sera offerte.

Enfin, l'analyse des dimensions abordées par les 16 questionnaires examinés a déclenché une réflexion sur les dimensions à couvrir. En effet, bien que les réponses au Cahier de réflexion #3 faisaient ressortir que les membres du comité privilégiaient certaines dimensions, il a été décidé de toutes les conserver, comme il vous sera expliqué dans la section suivante.

1.4. Début de la mise en œuvre du modèle dans les cégeps expérimentateurs

Dans les quatre cégeps expérimentateurs, une personne ressource, responsable de coordonner le déploiement du modèle, a été identifiée. Dans trois de ces cégeps, un comité de mise en œuvre a également été mis sur pied.

Une première rencontre avec ces comités de mise en œuvre a permis d'amorcer le travail sur une vision commune du modèle, dans une volonté d'arrimer les quatre mesures-clés du modèle avec les pratiques existantes dans les collèges et les ressources disponibles. Également dans le cadre de cette rencontre, un portrait préliminaire des ESC de chacun de ces collèges a été présenté, portrait qui a été élaboré à partir des données collectées dans le cadre du volet 1 de la recherche.

2. Le questionnaire d'autoévaluation

Nous présentons ici l'état des travaux relatifs à la conception du questionnaire d'autoévaluation qui sera complété par les ESC. Au terme de ces explications, il vous sera demandé de formuler des commentaires ou des questions qui pourront être traités lors de notre prochaine réunion du 30 mars.

2.1. Orientations choisies

1. Il a été décidé que des indicateurs seraient proposés dans chacune des dimensions. Cela permettra de faire prendre conscience à l'étudiant de ses forces et de ses faiblesses.

2. Les questions seront posées de façon à savoir comment l'étudiant se perçoit, plutôt qu'en utilisant des instruments mesurant plus objectivement ses aptitudes, comportements ou compétences. D'une part, cela permettra d'élaborer un questionnaire plus court. D'autre part, cela favorisera, à notre avis, l'engagement de l'étudiant. Ainsi, lorsque viendra le temps de demander à celui-ci sur quelle(s) dimension(s) il souhaite travailler, il ne sera pas nécessaire de le convaincre qu'il devrait y travailler.

3. Les questions seront formulées au JE afin que l'étudiant se sente directement interpellé. Chaque question devrait proposer un choix de réponse allant de 1 (facteur nuisant beaucoup à la réussite de ses études collégiales) à 10 (facteur favorisant beaucoup la réussite de ses études collégiales).

4. En répondant aux questions, l'étudiant sera invité à se remettre dans le contexte de la session où les échecs ont eu lieu.

5. La rétroaction (voir section 2.3 pour plus de détails) proposera un score moyen pour chacune des dimensions. Les forces de l'étudiant seront mises en évidence, avec un message l'invitant à les utiliser au maximum. Les dimensions où son score sera plus faible lui seront également indiquées et il sera invité à choisir celle(s) qui représentent toujours un défi pour lui et sur lesquelle(s) il s'engage à travailler pendant la session.

Que pensez-vous des orientations choisies?

2.2. Dimensions et indicateurs

Nous présentons, dans le tableau ci-après, les différentes dimensions qui seront couvertes par le questionnaire d'autoévaluation. Pour chacune de ces dimensions, des indicateurs précisent sur quels plans la dimension sera traitée. Nous avons indiqué, entre parenthèses, les dimensions qui avaient été priorisées par le comité du volet 4 (dans le cadre du Cahier de réflexion #3). Notons que l'ordre de présentation des dimensions et des indicateurs dans le questionnaire final n'est pas encore déterminé.

Voici, auparavant, notre proposition de libellé introductif :

> *Pour chacun des énoncés suivants, tu devras évaluer si l'item proposé constitue un défi sur lequel tu dois travailler ou une force te permettant de réussir tes études collégiales.*
>
> *En te basant sur ta dernière session, sur une échelle allant de 1 (un défi important pour toi) à 10 (une force importante chez toi), précise comment tu considères que chacun des items proposés est un élément que tu dois développer (scores 1 à 3), un élément qui n'est ni une faiblesse ni une force chez toi (scores 4 à 7) ou un élément que tu maitrises (scores 8 à 10).*

Défi									*Force*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*

DIMENSIONS / Indicateurs
1. Orientation / aspirations scolaires et professionnelles (priorisée par le comité) 1.1. Choix professionnels 1.2. Projet d'études
2. Environnement d'études 2.1. Personnel 2.2. Institutionnel
3. Sentiment de compétence 3.1. Compétences génériques et scolaires 3.2. Littératie

DIMENSIONS / Indicateurs
4. Motivation (priorisée par le comité) 4.1. Éducative (générale) 4.2. Spécifique aux cours et au programme d'études
5. Planification / organisation / gestion du temps 5.1. Stratégies organisationnelles 5.2. Priorisation et autorégulation
6. Compétences sociales 6.1. Interactions sociales, aptitudes à se faire des amis, à partager ses opinions 6.2. Capital social (ressources disponibles)
7. Habitudes de vie 7.1. Équilibre des sphères d'activités (études/travail/famille/loisirs) 7.2. Équilibre personnel (activités physiques, énergie, détente, sommeil, alimentation) 7.3. Habitudes de consommation
8. Enjeux personnels 8.1. Financiers 8.2. Besoins particuliers 8.3. Santé physique et mentale 8.4. Événements perturbateurs
9. Attitudes, sentiments, croyances et considérations (priorisée par le comité) 9.1. Envers le cégep 9.2. Envers les études 9.3. Envers la réussite 9.4. Envers l'aide et les ressources disponibles
10. Comportements scolaires (priorisée par le comité) 10.1. Temps consacré à l'étude et aux travaux scolaires 10.2. Présence et implication (individuelle et collective) 10.3. Adaptation à la charge de travail attendue au collégial et respect des échéanciers
11. Stratégies d'apprentissage (priorisée par le comité) 11.1. En classe 11.2. Lors de la préparation d'évaluations 11.3. Méthodes de travail
12. Capacité d'autoanalyse / intégration des acquis 12.1. Autoévaluation des forces et des difficultés 12.2. Identification d'outils et de ressources d'aide 12.3. Adaptation des stratégies (autorégulation)
13. Niveau d'engagement vers la réussite[9] 13.1. Identification et priorisation des défis actuels 13.2. Choix des moyens pour relever ces défis 13.3. Posture actuelle envers la réussite

[9] La dimension 13 et ses indicateurs apparaîtront après le calcul de la moyenne des 12 dimensions précédentes et la rétroaction finale présentant les principaux défis.

Que pensez-vous des dimensions et indicateurs choisis? Certains devraient-ils être modifiés, ajoutés ou retranchés? Permettront-ils, selon vous, d'atteindre les orientations déterminées par le sous-comité (voir section 2.1)?

2.3 Précisions quant à la rétroaction

1. À la fin du questionnaire (mais avant la 13e dimension), la moyenne des scores de chaque dimension (sur 10) sera calculée et présentée pour chaque participant. On y mettra en lumière ses trois plus hauts scores, en lui rappelant que ces éléments constituent ses forces et qu'il pourrait les mettre davantage à profit pour favoriser sa réussite.
2. Ses trois plus bas scores lui seront également présentés, en lui demandant si ces défis sont toujours présents pour lui. Dans la négative, il lui sera demandé d'identifier ses défis actuels.
3. On l'incitera aussi à prioriser, parmi les défis actuels, sur quelle(s) dimension(s) il s'engage à travailler pour améliorer ses principales lacunes. Pour la ou les dimensions choisies, des moyens à sa disposition (personnellement et avec l'aide du cégep) lui seront proposés. Ces suggestions seront modulables pour chacun des cégeps participants.
4. On lui demandera, de plus, s'il accepte que le cégep lui envoie des invitations à participer à des séances collectives ou à des rencontres organisées sur ce ou ces dimensions.
5. Cette rétroaction pourrait être suivie de la « signature » du contrat d'engagement pour la session.

Que pensez-vous du mode de rétroaction choisie? Permettra-t-il, selon vous, d'atteindre les objectifs fixés pour le questionnaire d'autoévaluation (voir section 1.3) ?

À votre avis, la complétion du questionnaire doit-elle ou non être suivie immédiatement par la signature de son contrat par l'ESC (voir le point 5, surligné en jaune)?

3. Des idées pour le déploiement du modèle d'intervention auprès des ESC

La compilation des réponses aux questions du Cahier de réflexion #3 et des scénarios proposés par les membres de l'équipe de recherche (voir section 1.2) a produit une extraordinaire pépinière d'idées concernant les modalités de mise en œuvre du modèle, qui pourra alimenter les réflexions des cégeps expérimentateurs. Ces suggestions (parfois contradictoires, souvent complémentaires) ont été répertoriées dans le tableau des pages suivantes, en les classant par étapes ou par types de mesures en fonction d'un ordre grosso modo chronologique.

En prévision de notre rencontre du 30 mars prochain, il vous est demandé de commenter ou de compléter les diverses modalités suggérées.

Mais si vous n'avez pas le temps de vous pencher sur le document complet, il serait important de réfléchir à tout le moins à ces quelques éléments qui sont plus problématiques :

- À l'étape 2, nous n'avons pas discuté en comité des moyens qui permettraient de s'assurer que les ESC remplissent le questionnaire. Existe-t-il, selon vous, des alternatives à bloquer l'horaire des ESC (ce qu'ils semblent trouver agressant, selon les entrevues menées dans le cadre du volet 3)?
- Lors de nos discussions, nous avons relevé l'importance que l'ESC soit accompagné par une personne significative pour lui. Mais nous n'avons jamais clairement élucidé ces questions :
    1. Comment pourrait-on procéder pour désigner cette personne significative?
    2. À quel moment ce choix serait-il effectué (il a ici été placé à l'étape 4 provisoirement)?
    3. Quel serait le rôle exact de cette personne (surtout si elle n'est pas un professionnel de la relation d'aide)?
- Certains ont relevé des problèmes de confidentialité qui méritent d'être discutées plus à fond. Par exemple, que pensez-vous des situations suivantes :
    1. À l'étape 3, certains suggèrent de transmettre les noms des ESC aux enseignants afin qu'ils relancent ceux qui n'ont pas encore signé leur contrat (à noter que certains cégeps signalent déjà aux enseignants les ESC présents dans leurs groupes).
    2. Certains proposent que les rencontres initiales (à l'étape 4) ou les ateliers (à l'étape 5) se tiennent en groupe, en rassemblant des ESC ayant des besoins similaires.
    3. À l'étape 5, l'idée est avancée de transférer les résultats du questionnaire d'autoévaluation de l'ESC aux services auxquels il a été référé, afin de mieux guider les interventions des professionnels de ces services.

Mesures/ étapes	Modalités possibles / suggestions / questions
1) Informer les étudiants de leur situation	**Comment les informer :** • Par la poste? Par messagerie interne? Par courriel? • Importance d'avoir une personne (agent de soutien?) pour recevoir par téléphone ou messagerie les commentaires d'étudiants anxieux, revendicateurs, en attente d'incomplets. **Contenu du message :** • Rendre le message plus positif (valoriser le contrat comme plan d'action pour la réussite de l'ESC; l'assurer d'un support professionnel). • Présenter le contrat (et ses conséquences) en indiquant les étapes à venir. • Fournir un lien vers le questionnaire, en précisant ses objectifs. • Inciter à utiliser les ressources disponibles.
2) Faire compléter le questionnaire d'autoévalua-tion	**Objectifs :** • Identifier les causes des échecs de l'ESC et ses besoins (permettre l'introspection), mais également ses forces sur lesquelles il peut miser. • Être une base pour la discussion avec l'intervenant. • Permettre d'élaborer un plan d'action (diriger vers les services appropriés / proposer des pistes de solution). • Permettre au cégep, en ayant accès aux réponses, de déployer les services nécessaires. • Catégoriser les ESC en fonction de leurs besoins pour déterminer si c'est une rencontre individuelle ou de groupe qui leur sera offerte. **Par quels ESC?** • Certains préconisent que ça soit par tous les ESC. • D'autres ciblent les ESC qui participeront à l'expérimentation et qui seront déterminés par le cégep (qui pourrait ainsi viser certains sous-groupes, selon les services / ressources disponibles et les priorités institutionnelles). **Modalités d'accès:** • Doit-il être obligatoire ou non? La majorité le rendrait obligatoire, mais sans empêcher les ESC de commencer la session. Certains le mettraient volontaire, car les réponses risquent d'être peu concluantes en cas de contrainte et le refus de le compléter est en soi une réponse; ils le présenteraient donc comme fortement recommandé, mais non obligatoire. • À remplir avant la signature du contrat. • Doit-on bloquer l'accès à l'horaire (ou au portail du cégep) pour éviter un trop grand nombre de retardataires? Ou est-il possible de faire apparaître le message lors de la récupération de l'horaire (et que le message ne disparaisse que s'ils cliquent sur le lien vers le questionnaire)?

	• Indiquer une date limite pour répondre (délai d'une semaine?). • Une fois rempli, le questionnaire complété doit rester accessible (pour l'ESC et les intervenants). **Contenu :** • Paramétrer le questionnaire pour que celui-ci puisse indiquer à l'étudiant les ressources disponibles au cégep, en fonction des besoins identifiés par le questionnaire. • Répertorier les services externes pouvant répondre à certains besoins non desservis dans le cégep et les personnes-ressources à contacter pour chacun de ces services. **Relance de ceux qui ne l'ont pas rempli** • Rappel (par messagerie ou par texto) une semaine plus tard. • Certains suggèrent une rencontre de groupe obligatoire pour présenter le contrat et le questionnaire. • Demander l'intervention des professeurs, directement auprès des étudiants concernés.
3) Signature du contrat	**Quand?** • Certains suggèrent, tout de suite après avoir complété le questionnaire, de signer en ligne un premier contrat « administratif » temporaire; il faudrait avertir l'ESC que ce contrat sera révisé et validé lors d'une rencontre avec un intervenant, à la lumière des résultats du questionnaire. • La majorité préconise que cette signature se fasse lors de la rencontre initiale avec un intervenant. • Au plus tard, à la semaine 3. **Contenu** • Suggestion de ne plus l'appeler « contrat » et d'utiliser une dénomination plus positive (par ex. : « plan d'action »). • Revoir le formulaire du contrat pour y indiquer la liste des services disponibles, afin que l'ESC puisse cocher ceux qui l'intéressent. • Les réponses au questionnaire pourraient déterminer certains éléments du contrat à signer (quels services l'ESC veut-il utiliser? Qu'est-il prêt à faire?). On pourrait donc permettre aux ESC de « négocier » certaines parties de leur contrat ou d'y apporter des modifications. • Le contrat devrait être librement accessible à l'ESC en tout temps (le déposer dans son dossier). **Relance de ceux qui ne l'ont pas signé** • Rappel (par messagerie, par texto ou par un appel téléphonique). • Demander l'intervention des professeurs, directement auprès des étudiants concernés.
4) Rencontre initiale avec un intervenant	**Objectifs** • Permettre à l'ESC de prioriser ses besoins. • Mobiliser l'ESC dans sa propre réussite (processus d'« empowerment », entretien motivationnel). • Identifier des pistes de solutions, référer l'ESC à des services. • Au besoin, ajuster l'horaire et le nombre de cours.

	• Signer le contrat ou le valider (si un premier contrat administratif temporaire a déjà été signé). • Amener l'étudiant à identifier un mentor (un professionnel, un enseignant) en qui il a confiance et qui suivra sa progression durant la session. **Quand?** • Au plus tard à la 3e semaine de la session. • L'ESC pourrait choisir le moment et prendre lui-même son rendez-vous (prévoir de garder des plages-horaires). **Modalités** • Doit-elle être obligatoire? • Rencontre individuelle ou en groupe? Au choix des ESC? • Si en groupe : il y aurait possibilité de réunir les ESC avec des besoins similaires, selon la rétroaction fournie par le questionnaire (prévoir plusieurs plages horaires). **Avec qui?** • Pour une rencontre individuelle, l'API. • Le TS ou le responsable des prêts et bourses pour des besoins plus personnels et des services spécialisés. • Possibilité d'impliquer d'autres intervenants, en définissant bien les balises de l'intervention. • En groupe (selon les besoins similaires des ESC qui en font partie): avec le professionnel correspondant aux besoins (CO, conseiller en MTI, dirigeant d'un centre d'aide, etc.)
5) Références aux services / ateliers	**Quand?** • Dès que le besoin est identifié; la prise en charge doit se faire dès les premières journées de la session. • Offrir des sessions de groupe sur certaines thématiques en début de session. • Tôt dans la session, avant que les places dans les services soient comblées; pour ne pas laisser l'ESC dans l'inconnu et lui permettre de mieux amorcer sa session. **Modalités** • Une copie du questionnaire pourrait être transférée à ces services afin que le personnel soit déjà avisé. • Des ateliers virtuels pourraient être offerts. • Organiser les rencontres de groupe en fonction des horaires des étudiants (par ex. : concentrer l'offre d'ateliers dans une plage libre). • Établir une collaboration entre les divers intervenants, pour assurer un meilleur suivi et une coordination des mesures. **Accessibilité** • Réfléchir à la possibilité de prévoir une priorité d'inscription pour les ESC dans ces services.

6) Suivi en cours de session	**Quand? Combien de rencontres?** • Déterminer un calendrier des opérations, en fonction des ressources disponibles (périodes suggérées : avant la date limite d'abandon, mi-session, fin de session). • Contacts ponctuels avec l'étudiant tout au long de la session, afin de s'assurer que tout se passe bien (rencontres individuelles), en personne ou à distance (par visio-conférence, par courriel…). • Selon les besoins et la progression des ESC. • Jusqu'à 3-4 rencontres réparties sur la session. **Qui est suivi?** • Tous les ESC volontaires. • À la mi-session : suggestion de relancer ceux qui, en début de session, n'étaient pas volontaires pour le suivi et qui sont à risque d'échec. • Après la mi-session : rencontrer uniquement les étudiants en situation d'échec ou avec beaucoup d'absences. • Prévoir une rencontre de fin de session (bilan). Il est important d'expliquer les suites (levée de sanction, IN, référence à l'externe… mais aussi d'adresser des félicitations à ceux qui ont réussi le contrat). **Par qui?** • Par une personne significative pour l'ESC (API, TES, CO, enseignant). • Si ce n'est pas l'API qui fait le suivi du contrat, il doit prendre le relais dans certaines situations plus problématiques. • C'est l'API qui doit amener la concertation (importance d'un intervenant pivot). • Nommer / former les personnes-ressources (même si ce sont des professionnels en relation d'aide) qui effectueront le suivi (connaissance du protocole d'intervention; connaissance des services, des outils de soutien et des personnes-ressources; compétences relationnelles; utilisation des plateformes informatiques pour le suivi). • Fournir à l'intervenant une « boîte à outils » afin de bien accompagner l'étudiant, selon les besoins ciblés. • Explorer l'idée de « pair-aidant » en complément au travail de l'intervenant. **Modalités** • Sur une base volontaire et en fonction des priorités établies par l'ESC. • Inciter les enseignants à entrer rapidement les résultats d'évaluation afin d'avoir des données significatives pour le suivi. • Envoyer un message d'encouragement et un rappel des services disponibles. • L'évaluation de la progression peut se faire par messagerie. • Revoir le plan de travail (besoins répondus ou non, améliorations notées, etc.), faire des ajustements si nécessaire; encourager la poursuite des efforts.

ANNEXE E

QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION

Questionnaire d'autoévaluation destiné aux étudiantes et aux étudiants sous contrat de réussite

Tu as reçu une proposition afin de participer à l'expérimentation d'une nouvelle démarche de suivi pour les étudiantes et les étudiants sous contrat, pendant la session d'hiver 2023.

Nous devons tout d'abord nous assurer que tu saisis bien ce que ta participation implique et que tu acceptes d'y prendre part. Lis donc attentivement les informations présentées à la page suivante, puis coche la case correspondant à ton choix.

Consentement à participer

La démarche de suivi qui sera expérimentée à l'hiver 2023 impliquera tout d'abord que tu complètes ce questionnaire d'autoévaluation, pour dresser le bilan de tes forces et des défis qui se posent à toi. Une rencontre est ensuite prévue avec une intervenante ou un intervenant du collège afin d'élaborer un plan d'action. On te référera par la suite aux divers services du cégep que tu auras choisi de consulter. Vers la mi-session, nous t'accompagnerons pour faire le point sur ta situation, afin d'évaluer tes besoins pour le reste de la session.

Tu es libre d'accepter ou non de participer. Tu pourras également te retirer du projet à tout moment. Ton refus de participer ou ton retrait du projet n'aura aucune conséquence sur ton dossier scolaire ou sur le contrat que tu dois signer.

Acceptes-tu de participer à l'expérimentation de cette nouvelle démarche de suivi des étudiantes et des étudiants sous contrat?

- ○ Oui
- ○ Non

Consentement au transfert de données

Merci d'avoir accepté de participer au projet. Tous les intervenants et les intervenantes que tu pourrais éventuellement rencontrer dans le cadre de cette démarche de suivi s'engagent à protéger la confidentialité de tes informations personnelles. Toutefois, il pourrait être nécessaire que les intervenants ou intervenantes du projet transfèrent certaines données te concernant à un service du collège (par ex. : service d'orientation, services psychosociaux, etc.), afin de t'offrir un soutien adapté à tes besoins. Ces données pourraient être, notamment, tes réponses au questionnaire d'autoévaluation.

Dans ces conditions, acceptes-tu que tes données puissent être transférées à certains intervenants ou intervenantes du cégep?

- ○ Oui
- ○ Non

Consentement à l'utilisation des données à des fins de recherche

Un groupe de chercheurs et chercheuses, qui travaille sur le suivi des étudiantes et étudiants sous contrat de réussite, pourrait vouloir utiliser les données des participantes et participants à l'expérimentation de l'hiver 2023. Si c'est le cas, toutes les données seront alors anonymisées et il sera impossible de retracer ton identité. L'équipe de recherche ne sera donc jamais capable de relier tes réponses à ton nom.

Dans ces conditions, acceptes-tu que tes données (tes réponses au questionnaire d'autoévaluation) soient éventuellement utilisées à des fins de recherche?

- ○ Oui
- ○ Non

Puisque tu as accepté de participer à l'expérimentation, la première étape sera maintenant de remplir le **questionnaire d'autoévaluation.**

[La personne qui choisit de ne pas participer à l'expérimentation n'a pas à remplir le questionnaire et est exposée directement au message de fin]

CONSIGNES

Ce questionnaire a pour but de t'amener à évaluer, pour chacun des énoncés proposés, si l'item constituait, la session dernière, un **DÉFI** sur lequel tu dois travailler ou une **FORCE** te permettant de réussir tes études collégiales.

Voici comment procéder :

Sur une échelle allant de 1 (un **défi** important pour toi) à 10 (une **force** importante chez toi), évalue comment tu considères que chacun des items proposés est un élément que tu dois développer (scores 1 à 3), un élément qui n'est ni un défi, ni une force chez toi (scores 4 à 7) ou un élément que tu maîtrises (scores 8 à 10).

Nous t'invitons maintenant à cliquer sur *suivant* afin de remplir le questionnaire. Pour chaque énoncé qui apparaîtra dans la colonne de gauche, inscris le score de 1 à 10 que tu lui attribues.

Ta motivation

Il y a 4 énoncés non remplis pour cette question. Nous t'invitons à répondre à tous les énoncés avant de continuer.

	1 Défi	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Force
Ta détermination à terminer ton programme d'études.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
L'intérêt que tu as pour les cours de ton programme.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ta motivation pour surmonter les obstacles ou les difficultés.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ta volonté à écouter tes cours attentivement ou à étudier suffisamment.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Ton orientation et tes aspirations scolaires et professionnelles

Il y a 4 énoncés non remplis pour cette question. Nous t'invitons à répondre à tous les énoncés avant de continuer.

	1 Défi	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Force
Avoir un projet d'études bien défini.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Pouvoir choisir par toi-même le programme et le parcours scolaire que tu souhaites poursuivre.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
La connaissance de tes intérêts professionnels et ce que tu aimerais retrouver dans ton futur travail.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
La clarté de ton choix de carrière.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Ta planification, ton organisation et ta gestion du temps

Il y a 4 énoncés non remplis pour cette question. Nous t'invitons à répondre à tous les énoncés avant de continuer.

	1 Défi	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Force
Planifier un horaire d'étude adéquatement.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Préparer une liste de tes tâches à faire afin d'atteindre les objectifs fixés.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Étudier plutôt que de te laisser tenter par d'autres activités.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
La planification de tes activités pour éviter de devoir faire plusieurs choses en même temps.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Ta façon d'aborder tes études

Il y a 7 énoncés non remplis pour cette question. Nous t'invitons à répondre à tous les énoncés avant de continuer.

	1 Défi	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Force
Considérer que tes études seront utiles dans ta vie.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Accepter de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à tes études.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Savoir que les méthodes de travail sont plus importantes que les talents pour bien réussir ses études.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Estimer que ton collège met tout en œuvre pour favoriser ta réussite scolaire.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
L'utilité que tu vois dans les ressources que ton collège met à ta disposition (bibliothèque, laboratoires informatiques, centres d'aide, etc.).	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ne pas hésiter à demander de l'aide aux différents services de ton cégep (centres d'aide, services psychosociaux, services adaptés, etc.).	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ne pas hésiter à demander de l'aide à tes enseignants lorsque tu en ressens le besoin.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Ton engagement dans tes études

Il y a 6 énoncés non remplis pour cette question. Nous t'invitons à répondre à tous les énoncés avant de continuer.

	1 Défi	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Force
Consacrer suffisamment de temps à tes études.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Effectuer les lectures suggérée par tes enseignants.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Assister à tous les cours.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Participer activement à tes cours (écoute attentive, intérêt envers la matière, réponse aux questions de l'enseignant).	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
La remise de tes travaux à temps.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Te sentir en mesure de répondre aux exigences des enseignants.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Tes stratégies d'apprentissage

Il y a 6 énoncés non remplis pour cette question. Nous t'invitons à répondre à tous les énoncés avant de continuer.

	1 Défi	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Force
Poser une question s'il y a quelque chose que tu ne comprends pas dans tes cours.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Prendre des notes personnelles, surligner les éléments importants durant les cours.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ne pas attendre à la dernière minute pour commencer à te préparer pour un examen.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Croire que tes méthodes d'étude sont adéquates.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Annoter les textes que tu lis ou prendre des notes de lecture.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ta capacité à élaborer un plan avant de rédiger un long texte.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Ton environnement d'études

Il y a 4 énoncés non remplis pour cette question. Nous t'invitons à répondre à tous les énoncés avant de continuer.

	1 Défi	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Force
Avoir accès à un environnement de travail adéquat pour étudier.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Avoir accès à du matériel informatique adéquat pour réaliser tes travaux.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Te sentir en sécurité dans ton collège, car tu ne vis pas de rejet ni de harcèlement ou aucune autre forme d'intimidation ou de discrimination.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
La facilité avec laquelle tu as pu t'adapter au cégep (grandeur des lieux, nombre d'étudiants, etc.).	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Ton sentiment de compétence

Il y a 7 énoncés non remplis pour cette question. Nous t'invitons à répondre à tous les énoncés avant de continuer.

	1 Défi	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Force
Ta confiance de réussir tes cours.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ta confiance en tes capacités d'apprendre et d'améliorer tes performances scolaires dans des matières plus difficiles ou qui t'intéressent moins.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ton niveau de préparation (connaissances, compétences, méthodes de travail), pour poursuivre des études collégiales.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ta capacité à comprendre ce que tu lis.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ta facilité à exprimer tes idées à l'écrit.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Savoir utiliser les outils et logiciels informatiques adéquatement.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ton niveau de compréhension du français à l'oral.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Tes compétences sociales et tes relations avec les autres

Il y a 5 énoncés non remplis pour cette question. Nous t'invitons à répondre à tous les énoncés avant de continuer.

	1 Défi	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Force
Limiter le temps consacré à certaines personnes ou à certaines activités (cellulaire, réseaux sociaux, jeux, séries, etc.). Imposer facilement tes limites.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ta capacité à partager ton opinion sans craindre la réaction des autres.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Les encouragements que tu reçois de tes proches pour poursuivre ta formation (parents, amis, personnes significatives).	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Avoir un réseau social aidant quand quelque chose ne va pas.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ne pas hésiter à demander de l'aide à un autre étudiant par exemple pour mieux comprendre une notion vue en classe.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Tes habitudes de vie

Il y a 4 énoncés non remplis pour cette question. Nous t'invitons à répondre à tous les énoncés avant de continuer.

	1 Défi	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Force
Le temps que tu consacres à d'autres activités (travail rémunéré, bénévolat, obligations familiales, loisirs, etc.) sans nuire à ta réussite scolaire.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Avoir des heures de sommeil suffisantes, qui permettent de bien récupérer, et un bon niveau d'énergie.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Avoir de saines habitudes de vie (alimentation équilibrée, activité physique, etc.).	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ne pas avoir de problème de consommation (alcool, drogue) ou de dépendance (jeux de hasard, jeux électroniques, etc.) qui nuisent à ta réussite scolaire.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Tes enjeux personnels

Lorsque tu n'as pas vécu l'un de ces enjeux personnels, indique la valeur 10.

Il y a 8 énoncés non remplis pour cette question. Nous t'invitons à répondre à tous les énoncés avant de continuer.

	1 Défi	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Force
Ta capacité à maintenir ton attention pour résoudre un problème complexe.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ta capacité à pallier (surmonter, compenser) une difficulté, un trouble, une limitation ou un handicap te permet de suivre tes cours.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Avoir un état de santé (physique ou mental) qui ne compromet pas ta réussite scolaire.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ne pas être affecté de manière importante par des pensées négatives ou des sentiments anxieux.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Avoir suffisamment d'autonomie financière pour ne jamais avoir à mettre tes études au second plan pour occuper un emploi.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
L'adaptation à tes nouvelles responsabilités (déménagement, autonomie, vie conjugale ou parentalité, etc.) ne nuit pas à ta réussite scolaire.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Avoir vécu un événement personnel comme le décès d'un proche, une peine d'amour ou des problèmes familiaux qui aurait pu te perturber au point d'affecter ta réussite scolaire.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Des éléments perturbateurs au sein de la classe t'ont nuit et ont compromis ta réussite comme un mauvais climat dans la classe, des relations conflictuelles, une accusation de plagiat.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Ta capacité d'autoanalyse et d'intégration des acquis

Il y a 6 énoncés non remplis pour cette question. Nous t'invitons à répondre à tous les énoncés avant de continuer.

	1 Défi	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Force
Ta capacité à distinguer ce que tu comprends parfaitement et les éléments de la matière qui t'échappent encore.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Connaitre et mettre en pratique les méthodes d'études qui produisent de bons résultats pour toi.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Savoir quels outils (agenda, dictionnaire, méthode d'autocorrection, guide de présentation d'un travail, etc.) il te faudrait apprendre à maitriser pour mieux réussir.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ta capacité à repérer l'information que tu cherches dans tes manuels scolaires.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ne pas hésiter à essayer de nouvelles méthodes de travail ou d'études.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Parmi toutes les méthodes d'études ou de travail, savoir choisir les bonnes pour atteindre les objectifs.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Message de fin

Nous te remercions d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire. Tu recevras par courriel, d'ici quelques jours, le bilan de tes forces et de tes défis. Il pourra t'aider à y voir plus clair quant à ta situation.

Bonne journée!

[Les messages d’introduction et de fin ont pu être personnalisés par chaque cégep participant]

ANNEXE F

ORGANIGRAMMES DES QUATRE CÉGEPS EXPÉRIMENTATEURS, INDIQUANT LA PROCÉDURE DE SUIVI DES ESC PARTICIPANTS[73]

[73] Veuillez noter que les quatre organigrammes ont été anonymisés et que certaines formulations ont été standardisées. Mais, outre cela, ils ont été conservés tels qu'ils ont été originalement conçus par les comités MEO des cégeps expérimentateurs.

CÉGEP A

Population totale des ESC (excluant ceux ayant obtenu un IT).

- 9 janvier : Message d'information, par messagerie interne et par courriel, sur leur statut et sur l'expérimentation; indication pour récupérer le lien vers le questionnaire
- Une agente de soutien administratif de l'Organisation scolaire répond, en ligne ou par téléphone, aux questions des ESC
- Relance par courriel, puis téléphonique, de ceux qui ne répondent pas (jusque dans la semaine du 23 janv.)

Refus de participer

Acceptation de participer

Groupe témoin :
- Accès au portail bloqué
- Accès aux mesures existantes (rencontres avec l'intervenant, puis l'API)

Ceux qui ne complètent pas le questionnaire sont intégrés au groupe témoin

Groupe expérimental :
- 9 janvier : Accès au portail bloqué; : déblocage manuel lorsque le questionnaire est terminé
- Complétion du questionnaire : envoi de 2-3 relances pour inciter à le remplir intégralement (date limite pour le compléter : 16 janvier)
- Contenu du questionnaire : texte motivationnel dans l'intro et consentement à participer au projet et au transfert des données; questions qui permettent d'évaluer forces / défis; lien vers le module de prise de rendez-vous
- Mécanisme prévu : prise de rendez-vous avec l'intervenant (pour l'analyse du questionnaire) et l'API (pour la signature du contrat)

Rencontre initiale obligatoire avec un intervenant

- Modalités de la rencontre :
  - Rencontre individuelle jusqu'à la semaine 3 (durée : 30 -45 minutes)
  - 1-2 relances pour les absents: prise de rendez-vous directement avec l'intervenant
- Contenu de la rencontre :
  - Analyse de la situation de l'ESC en lien avec les résultats du questionnaire
  - Présentation / valorisation des services disponibles
  - Élaboration et signature du contrat / plan d'action (en ligne) pendant la rencontre
- Transfert des noms des participant.e.s aux ressources déterminées (après vérification du consentement)

Référencement aux services

- Selon les besoins et le plan d'action
- Entente informelle avec les services pour assurer l'accessibilité pour les ESC
- L'intervenant principal agit comme pivot pour coordonner les interventions

Suivi pendant la session

- Approche flexible et durée variable selon les différentes réalités des ÉSC
- Suivi à la semaine 7-8, , en individuel, sur une base volontaire (prise de rendez-vous via le module); relance des ÉSC qui ne se présentent pas
- Contenu de la rencontre : retour sur le plan d'action; mise au point sur la situation de l'ESC et les actions posées
- Début mai : sensibilisation des enseignant.e.s à rappeler à leurs étudiant.e.s les stratégies à appliquer (mesure universelle)

Bilan de fin de session

- Envoi d'un mot de félicitations aux ESC ayant réussi leur contrat
- Vers le 7 juin : Envoi d'une lettre aux ESC n'ayant pas réussi le contrat; possibilité d'une rencontre

CÉGEP B

Étudiants de population A, ayant échoué 50% ou + de leurs cours en 1ere session.

Groupe témoin A
(ne reçoivent pas l'invitation)

- Horaire bloqué
- Signature du contrat obligatoire
- Mesures existantes (possibilité de rencontrer l'API)

Groupe expérimental
Échantillonnage aléatoire (avec représentativité des programmes) : 50 reçoivent l'invitation; on vise un maximum de 30 participants; code = REN51B

- Message interne (6 janvier) et téléphone (7 janvier : pour leur signaler d'ouvrir leur message): explication du statut et de l'expérimentation; demande de consentement pour participer au projet (cliquent dans un formulaire)
- Réponse à leurs questions par les API (via adresse du Cheminement scolaire)

Refus de participer (ou absence de réponse)

Groupe témoin B :
Bénéficient des mesures existantes

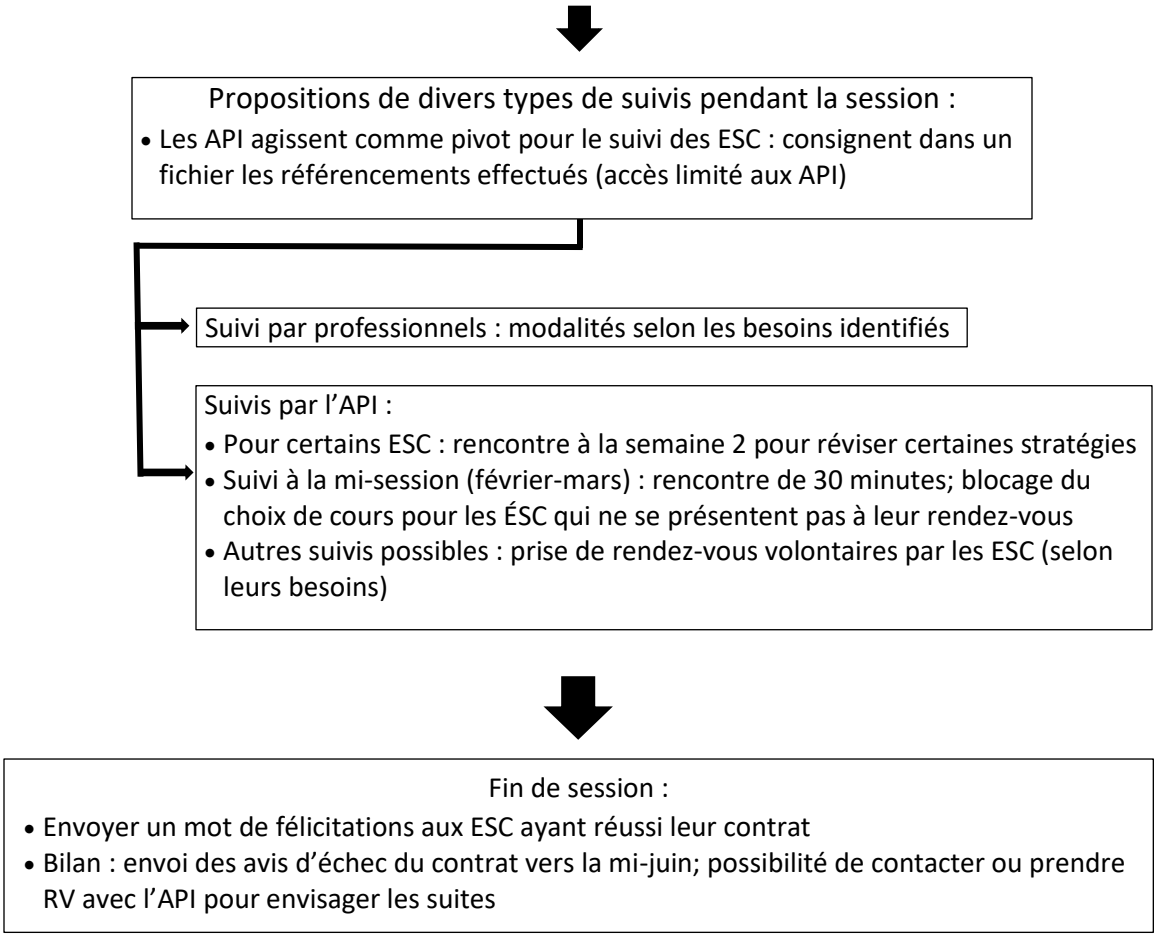
Acceptation de participer

- Attribution d'un code différent; horaire non bloqué
- 16 janvier : rencontre de groupe en présence (2 plages horaires); explication du projet; complétion du questionnaire d'autoévaluation; prise de rendez-vous avec l'API pour la rencontre initiale
- Consentement des ESC : dans le préambule du questionnaire
- Transfert des résultats sur Clara (accès limité)
- Participants répartis entre les API

ESC absents de la rencontre groupale du 16 janvier ou rencontre individuelle avec l'API : transfert dans groupe témoin B; signature du contrat (blocage de l'horaire et relance téléphonique). Conséquence de non-signature : désinscription à la date limite d'abandon de cours.

Rencontre obligatoire individuelle avec l'API :

- Dans la semaine 1; durée de 45-60 minutes
- Relance des ESC qui ne se présentent pas par une API; reprise du rendez-vous au plus tard à la semaine 3 (sinon, transfert dans le groupe témoin B)
- Contenu de la rencontre :
  - Évaluer les besoins de l'ESC à partir du questionnaire et présenter les services disponibles
  - Rédiger et signer le plan d'action (listes des ressources que l'ESC s'engage à fréquenter)
  - Amener l'ESC à s'engager dans les moyens choisis
  - Le référencer aux services choisis
  - Le désinscrire de certains cours, au besoin


Propositions de divers types de suivis pendant la session :
• Les API agissent comme pivot pour le suivi des ESC : consignent dans un fichier les référencements effectués (accès limité aux API)
Suivi par professionnels : modalités selon les besoins identifiés
Suivis par l'API :
• Pour certains ESC : rencontre à la semaine 2 pour réviser certaines stratégies
• Suivi à la mi-session (février-mars) : rencontre de 30 minutes; blocage du choix de cours pour les ÉSC qui ne se présentent pas à leur rendez-vous
• Autres suivis possibles : prise de rendez-vous volontaires par les ESC (selon leurs besoins)
Fin de session :
• Envoyer un mot de félicitations aux ESC ayant réussi leur contrat
• Bilan : envoi des avis d'échec du contrat vers la mi-juin; possibilité de contacter ou prendre RV avec l'API pour envisager les suites

CÉGEP C

Étudiant de population A, à temps plein, qui est entré en A22 et ayant échoué 50% ou plus de ses cours à l'A22.

Recrutement (échantillonnage de volontaires):

- 18 janvier : envoi, à tout l'échantillon, d'un message interne expliquant le statut et invitant à participer à l'expérimentation, avec coordonnées de l'API-réussite pour poser leurs questions; phrase indiquant comment aller chercher le lien vers le questionnaire (lien envoyé par courriel)
- Horaire non bloqué
- Début février : « Pop-up » de rappel lors de chaque accès à Omnivox; relances par API-réussite (messagerie interne ou courriel)

Groupe contrôle
(étudiant.e.s qui refusent l'invitation ou ne répondent pas)

Groupe expérimental
(étudiant.e.s qui acceptent l'invitation)

- Code différent au dossier
- Date limite de complétion du questionnaire : 2 février
- Après 2 février: appel par API-réussite aux ESC qui ont partiellement rempli le questionnaire (délai ultime : mi-mars)

Bénéficient des mesures existantes

NON (intégrés au groupe témoin)

Contenu du questionnaire d'autoévaluation

- Intro : texte motivationnel avec explication du statut des ESC et incitation à répondre au questionnaire (+ coordonnées de l'API)
- Demande de consentement pour participer à l'expérimentation, pour le transfert des données aux intervenants (API et analyste) et informations sur la fréquentation des services
- S'ils refusent, sont inclus dans le groupe témoin
- S'ils acceptent, complètent le questionnaire puis rencontrent l'API

Prise de rendez-vous avec l'API-réussite pour les ESC participants:

- Envoi d'un message interne par l'API-réussite dès que les questionnaires sont complétés; proposition de rendez-vous en fonction des disponibilités des ESC
- Rendez-vous de 45-60 minutes; pour certains, nécessité d'une seconde rencontre (les rencontres se tiennent jusqu'à la mi-mars)
- La rencontre est volontaire, mais fortement suggérée (ou « obligatoire sans conséquence »)

Rencontre initiale (individuelle) avec l'API-réussite :

- Contenu : analyse de la situation des ESC en lien avec le bilan du questionnaire; mobilisation de l'ESC en vue de sa réussite; priorisation des besoins; présentation des services ; confirmation du consentement à l'échange d'information pour le référencement; pour certains, prise de rendez-vous dans les services
- Élaboration et signature du plan d'action (avec choix des actions que l'ESC s'engage à mettre en œuvre)
- Prise de rendez-vous pour la seconde rencontre (à partir de la mi-session)

Relance des étudiant.e.s qui ne se présentent pas à la rencontre

- Envoi d'un message par messagerie interne par l'API réussite
- Ceux qui ne se présentent toujours pas, sont intégrés au groupe témoin.

Référencement aux services par l'API :

- Selon les besoins et le plan d'action
- L'API réussite est le pivot qui coordonne les interventions; consignation des informations dans un tableau de bord à l'usage de l'API
- Priorisation des ESC dans les services

2e suivi (à partir de la mi-session) :

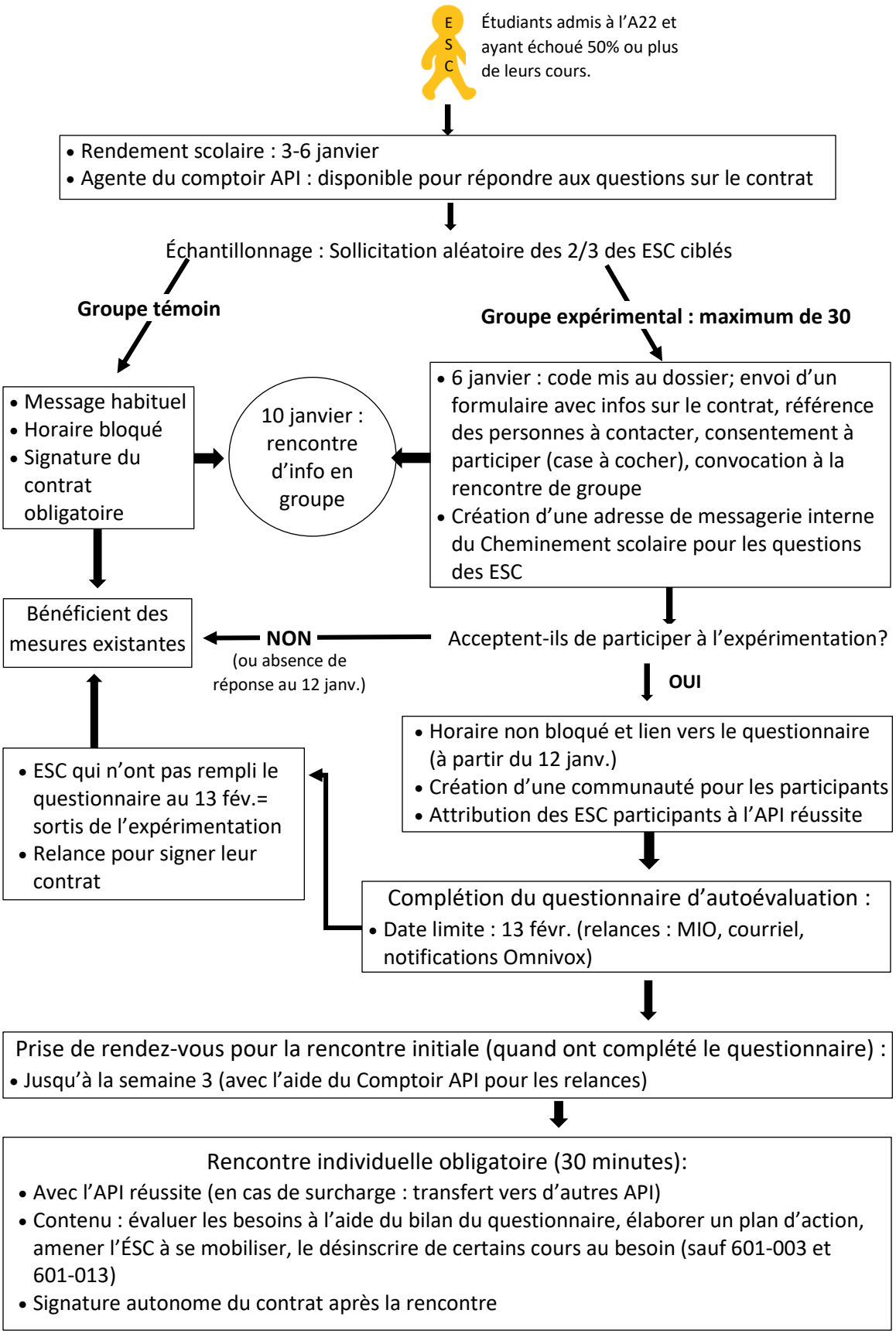
- Envoi d'un message personnalisé, avec un rappel du plan d'action et de la date du rendez-vous (fixé lors de la rencontre initiale)
- Rencontre individuelle avec l'API (suivi des présences dans les centres d'aide)
- La rencontre est « obligatoire sans conséquence »

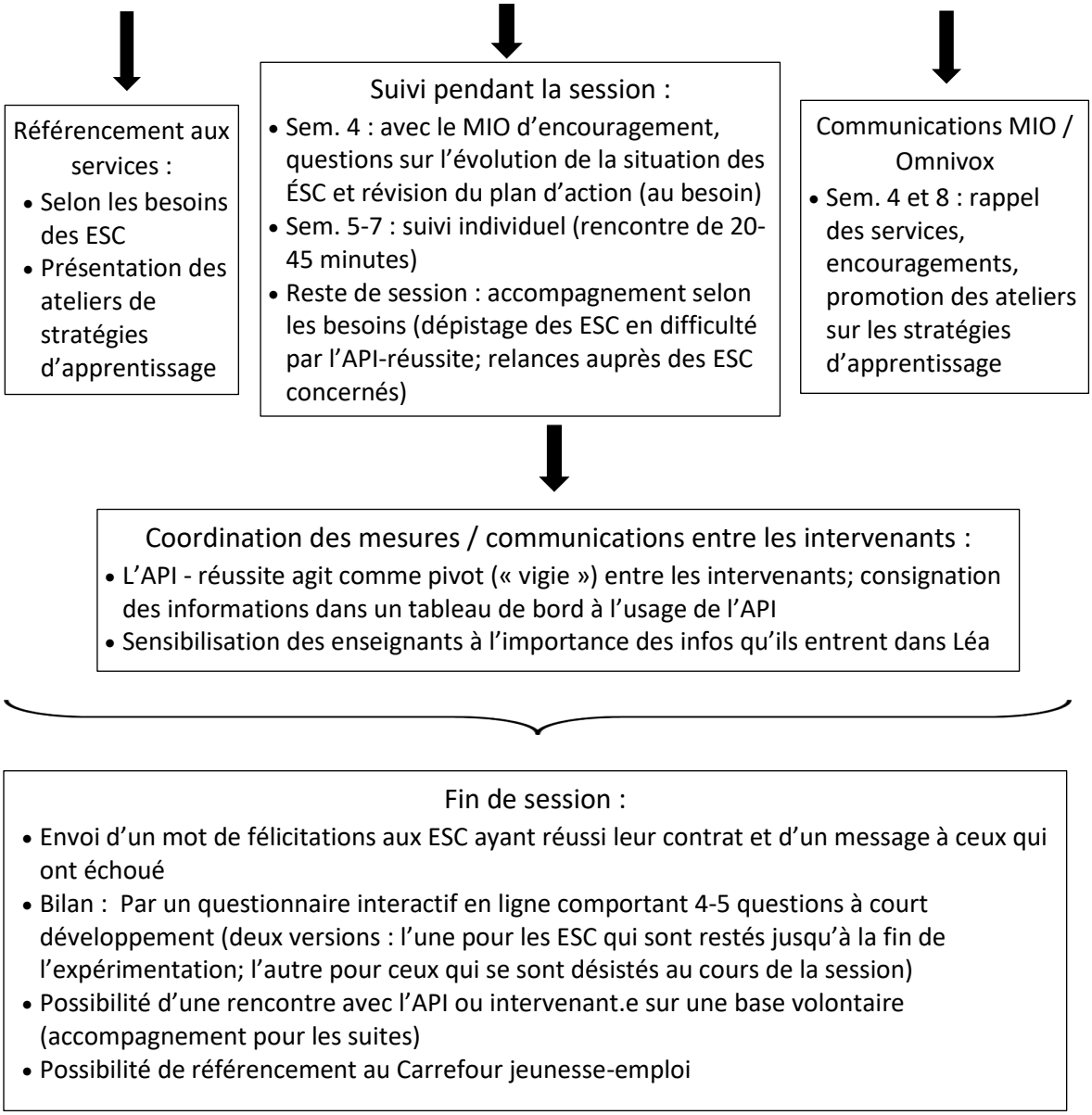
Bilan de fin de session

- Étudiant.e.s ayant réussi leur session : message de félicitations et d'encouragements par messagerie interne

- Étudiant.e.s à risque d'échec (vers la fin avril, vérification des notes pour estimer s'ils sont à risque) : rencontre « obligatoire sans conséquence » en mai, ou après la session, avec l'API-réussite pour faire une analyse de la situation :
    - S'il semble encore possible d'éviter l'échec : donner des encouragements pour la fin de session, stimuler l'étudiant.e à fournir les efforts nécessaires
    - Si l'échec semble inévitable : faire un bilan de ce qui est arrivé, expliquer les suites, regarder les possibilités d'avenir

CÉGEP D


E
S
C
Étudiants admis à l'A22 et ayant échoué 50% ou plus de leurs cours.
• Rendement scolaire : 3-6 janvier
• Agente du comptoir API : disponible pour répondre aux questions sur le contrat
Échantillonnage : Sollicitation aléatoire des 2/3 des ESC ciblés
Groupe témoin
Groupe expérimental : maximum de 30
• Message habituel
• Horaire bloqué
• Signature du contrat obligatoire
10 janvier : rencontre d'info en groupe
• 6 janvier : code mis au dossier; envoi d'un formulaire avec infos sur le contrat, référence des personnes à contacter, consentement à participer (case à cocher), convocation à la rencontre de groupe
• Création d'une adresse de messagerie interne du Cheminement scolaire pour les questions des ESC
Bénéficient des mesures existantes
NON
(ou absence de réponse au 12 janv.)
Acceptent-ils de participer à l'expérimentation?
OUI
• Horaire non bloqué et lien vers le questionnaire (à partir du 12 janv.)
• Création d'une communauté pour les participants
• Attribution des ESC participants à l'API réussite
• ESC qui n'ont pas rempli le questionnaire au 13 fév.= sortis de l'expérimentation
• Relance pour signer leur contrat
Complétion du questionnaire d'autoévaluation :
• Date limite : 13 févr. (relances : MIO, courriel, notifications Omnivox)
Prise de rendez-vous pour la rencontre initiale (quand ont complété le questionnaire) :
• Jusqu'à la semaine 3 (avec l'aide du Comptoir API pour les relances)
Rencontre individuelle obligatoire (30 minutes):
• Avec l'API réussite (en cas de surcharge : transfert vers d'autres API)
• Contenu : évaluer les besoins à l'aide du bilan du questionnaire, élaborer un plan d'action, amener l'ÉSC à se mobiliser, le désinscrire de certains cours au besoin (sauf 601-003 et 601-013)
• Signature autonome du contrat après la rencontre


Référencement aux services :
• Selon les besoins des ESC
• Présentation des ateliers de stratégies d'apprentissage
Suivi pendant la session :
• Sem. 4 : avec le MIO d'encouragement, questions sur l'évolution de la situation des ÉSC et révision du plan d'action (au besoin)
• Sem. 5-7 : suivi individuel (rencontre de 20-45 minutes)
• Reste de session : accompagnement selon les besoins (dépistage des ESC en difficulté par l'API-réussite; relances auprès des ESC concernés)
Communications MIO / Omnivox
• Sem. 4 et 8 : rappel des services, encouragements, promotion des ateliers sur les stratégies d'apprentissage
Coordination des mesures / communications entre les intervenants :
• L'API - réussite agit comme pivot (« vigie ») entre les intervenants; consignation des informations dans un tableau de bord à l'usage de l'API
• Sensibilisation des enseignants à l'importance des infos qu'ils entrent dans Léa
Fin de session :
• Envoi d'un mot de félicitations aux ESC ayant réussi leur contrat et d'un message à ceux qui ont échoué
• Bilan : Par un questionnaire interactif en ligne comportant 4-5 questions à court développement (deux versions : l'une pour les ESC qui sont restés jusqu'à la fin de l'expérimentation; l'autre pour ceux qui se sont désistés au cours de la session)
• Possibilité d'une rencontre avec l'API ou intervenant.e sur une base volontaire (accompagnement pour les suites)
• Possibilité de référencement au Carrefour jeunesse-emploi

ANNEXE G

EXEMPLE D'UN BILAN INDIVIDUEL

PDF Rapport – Date : 2023-12-11 19:33:12 – BILAN FICTIF

Nom de l'étudiant : John Marc
Code étudiant : Joma8957
Email de l'étudiant : marc.john@gmail.com

Résumé de vos forces et défis

Groupement de questions	Moyenne obtenue
Ton sentiment de compétence	**8,0 - [Force]**
Ton orientation et tes aspirations scolaires et professionnelles	**6,5 - [Force]**
Tes enjeux personnels	**6,3 - [Force]**
Ta capacité d'autoanalyse et d'intégration des acquis	**5,8**
Ta façon d'aborder tes études	**5,7**
Ta motivation	**5,5**
Ton engagement dans tes études	**5,5**
Tes stratégies d'apprentissage	**5,5**
Ta planification, ton organisation et ta gestion du temps	**4,8**
Ton environnement d'études	**4,3 - [Défi]**
Tes compétences sociales et tes relations avec les autres	**4,2 - [Défi]**
Tes habitudes de vie	**3,0 - [Défi]**

Ton sentiment de compétence

Question	Réponse
Ton niveau de préparation (connaissances, compétences, méthodes de travail) pour poursuivre des études collégiales.	9
Savoir utiliser les outils et logiciels informatiques adéquatement.	9
Ta confiance en tes capacités d'apprendre et d'améliorer tes performances scolaires dans des matières plus difficiles ou qui t'intéressent moins.	8
Ta capacité à comprendre ce que tu lis.	8
Ta facilité à exprimer tes idées à l'écrit.	8
Ta confiance de réussir tes cours.	7
Ton niveau de compréhension du français à l'oral.	7

Ton orientation et tes aspirations scolaires et professionnelles

Question	Réponse
Avoir un projet d'études bien défini.	9
Pouvoir choisir par toi-même le programme et le parcours scolaire que tu souhaites poursuivre.	6
La connaissance de tes intérêts professionnels et ce que tu aimerais retrouver dans ton futur travail.	6
La clarté de ton choix de carrière.	5

Tes enjeux personnels

Question	Réponse
Avoir un état de santé (physique ou mental) qui ne compromet pas ta réussite scolaire.	9
Ne pas être affecté de manière importante par des pensées négatives ou des sentiments anxieux.	9
Avoir vécu un événement personnel comme le décès d'un proche, une peine d'amour ou des problèmes familiaux qui aurait pu te perturber au point d'affecter ta réussite scolaire.	9
Ta capacité à maintenir ton attention pour résoudre un problème complexe.	6
Des éléments perturbateurs au sein de la classe t'ont nuit et ont compromis ta réussite comme un mauvais climat dans la classe, des relations conflictuelles, une accusation de plagiat.	6
L'adaptation à tes nouvelles responsabilités (déménagement, autonomie, vie conjugale ou parentalité, etc.) ne nuit pas à ta réussite scolaire.	5
Avoir suffisamment d'autonomie financière pour ne jamais avoir à mettre tes études au second plan pour occuper un emploi.	4
Ta capacité à pallier (surmonter, compenser) une difficulté, un trouble, une limitation ou un handicap te permet de suivre tes cours.	2

Ta capacité d'autoanalyse et d'intégration des acquis

Question	Réponse
Ne pas hésiter à essayer de nouvelles méthodes de travail ou d'études.	9
Connaitre et mettre en pratique les méthodes d'études qui produisent de bons résultats pour toi.	7
Ta capacité à repérer l'information que tu cherches dans tes manuels scolaires.	7
Savoir quels outils (agenda, dictionnaire, méthode d'autocorrection, guide de présentation d'un travail, etc.) il te faudrait apprendre à maitriser pour mieux réussir.	5
Parmi toutes les méthodes d'études ou de travail, savoir choisir les bonnes pour atteindre les objectifs.	4
Ta capacité à distinguer ce que tu comprends parfaitement et les éléments de la matière qui t'échappent encore.	3

Ta façon d'aborder tes études

Question	Réponse
Considérer que tes études seront utiles dans ta vie.	8
Accepter de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à tes études.	8
Ne pas hésiter à demander de l'aide à tes enseignants lorsque tu en ressens le besoin.	7
Ne pas hésiter à demander de l'aide aux différents services de ton cégep (centres d'aide, services psychosociaux, services adaptés, etc.).	6
Estimer que ton collège met tout en œuvre pour favoriser ta réussite scolaire.	5
L'utilité que tu vois dans les ressources que ton collège met à ta disposition (bibliothèque, laboratoires informatiques, centres d'aide, etc.).	4
Savoir que les méthodes de travail sont plus importantes que les talents pour bien réussir ses études.	2

Ta motivation

Question	Réponse
Ta volonté à écouter tes cours attentivement ou à étudier suffisamment.	8
L'intérêt que tu as pour les cours de ton programme.	6
Ta motivation pour surmonter les obstacles ou les difficultés.	5
Ta détermination à terminer ton programme d'études.	3

Ton engagement dans tes études

Question	Réponse
Effectuer les lectures suggérées par tes enseignants.	8
Participer activement à tes cours (écoute attentive, intérêt envers la matière, réponse aux questions de l'enseignant).	8
La remise de tes travaux à temps.	6
Assister à tous tes cours.	5
Te sentir en mesure de répondre aux exigences des enseignants.	4
Consacrer suffisamment de temps à tes études.	2

Tes stratégies d'apprentissage

Question	Réponse
Prendre des notes personnelles, surligner les éléments importants durant les cours.	7
Croire que tes méthodes d'étude sont adéquates.	7
Poser une question s'il y a quelque chose que tu ne comprends pas dans tes cours.	6
Ne pas attendre à la dernière minute pour commencer à te préparer pour un examen.	6
Annoter les textes que tu lis ou prendre des notes de lecture.	4
Ta capacité à élaborer un plan avant de rédiger un long texte.	3

Ta planification, ton organisation et ta gestion du temps

Question	Réponse
Planifier un horaire d'étude adéquatement.	9
La planification de tes activités pour éviter de devoir faire plusieurs choses en même temps.	6
Préparer une liste de tes tâches à faire afin d'atteindre les objectifs fixés.	2
Étudier plutôt que de te laisser tenter par d'autres activités.	2

Ton environnement d'études

Question	Réponse
Te sentir en sécurité dans ton collège, car tu ne vis pas de rejet ni de harcèlement ou aucune autre forme d'intimidation ou de discrimination.	9
La facilité avec laquelle tu as pu t'adapter au cégep (grandeur des lieux, nombre d'étudiants, etc.).	4
Avoir accès à un environnement de travail adéquat pour étudier.	2
Avoir accès à du matériel informatique adéquat pour réaliser tes travaux.	2

Tes compétences sociales et tes relations avec les autres

Question	Réponse
Ta capacité à partager ton opinion sans craindre la réaction des autres.	7
Ne pas hésiter à demander de l'aide à un autre étudiant par exemple pour mieux comprendre une notion vue en classe.	6
Les encouragements que tu reçois de tes proches pour poursuivre ta formation (parents, amis, personnes significatives).	4
Limiter le temps consacré à certaines personnes ou à certaines activités (cellulaire, réseaux sociaux, jeux, séries, etc.), Imposer facilement tes limites.	2
Avoir un réseau social aidant quand quelque chose ne va pas.	2

Tes habitudes de vie

Question	Réponse
Le temps que tu consacres à d'autres activités (travail rémunéré, bénévolat, obligations familiales, loisirs, etc.) sans nuire à ta réussite scolaire.	4
Avoir des heures de sommeil suffisantes, qui permettent de bien récupérer, et un bon niveau d'énergie.	3
Ne pas avoir de problème de consommation (alcool, drogue) ou de dépendance (jeux de hasard, jeux électroniques, etc.) qui nuisent à ta réussite scolaire.	3
Avoir de saines habitudes de vie (alimentation équilibrée, activité physique, etc.).	2

MÉDIAGRAPHIE

Archambault, Guy et Aubé, Rachel. (1996). *Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial : rapport de recherche*. Cégep Beauce-Appalaches. http://www.cdc.qc.ca/parea/720638_archambault_aube_beauce_PAREA_1006.pdf

Arpin, Robert. (2007). *Approche par compétences : l'enseignement des mathématiques a-t-il un avenir dans les programmes d'études techniques au collégial?* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/7358/1/M9895.pdf

Assemblée nationale. (1993, 12 mai). Consultations particulières sur le projet de loi 82 – Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et d'autres dispositions législatives. *Journal des débats de la Commission permanente de l'éducation, 23*(47), 2491-2542. https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/journaux-debats/index-jd/recherche.html?cat=ex&Session=jd34l2se&Section=projlois&Requete=CE+2491-542&Hier=82+-+Loi+modifiant+la+Loi+sur+les+coll%c3%a8ges+d%27enseignement+g%c3%a9n%c3%a9ral+et+professionnel+et+d%27autres+dispositions+l%c3%a9gislatives+(1993)_Audition+publique_CE+2491-542

Barbeau, Denise. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse*. Presses de l'Université Laval.

Bélanger, Marie-France, Lavoie, Carole et Vallée, Nathalie. (2019, 30-31 octobre). *Notre engagement collectif en matière de réussite des étudiants* [communication orale]. Oser la réussite... Congrès de la Fédération des cégeps, atelier 19, Saint-Hyacinthe, QC, Canada. [N'est plus disponible en ligne. Voir le compte-rendu de : Lafleur, Thérèse. (2019, 3 décembre). *Renouveler l'engagement envers la réussite*. Portail du réseau collégial du Québec. http://lescegeps.com/dossiers/renouveler_lengagement_envers_la_reussite]

Bentley-Gadow, Jane E. et Silverson, Karen. (2005). *The sequential advising model for group advising: Modifying delivery venues for freshmen and transfer students*. NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources website. http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/Group-advising-model.aspx

Boisvert, Jacques. (2011, mai). La réussite scolaire des garçons. Partie 1 : problématique et facteurs en cause. *Bulletin de la documentation collégiale*, 6, 1-13. https://cdc.qc.ca/bulletin/bulletin-6-reussite-garcons-partie1-mai-2011.pdf

Boisvert, Jacques. (2012, janvier). La réussite scolaire des garçons. Partie 2 : actions et pistes d'intervention. *Bulletin de la documentation collégiale*, 8, 1-25. https://cdc.qc.ca/bulletin/bulletin-8-reussite-scolaire-garcons-volet2-jan-2012.pdf

Bonin, Sylvie, Duchaine, Sophie et Gaudreault, Marco. (2015). *Portrait socioéducationnel des étudiants de première génération : faits saillants*. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération. Université du Québec. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Publication-Education/Portrait EPG_Faits saillants.pdf

Briand, Joseph-Marie. (1987). *Système de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage*. Collège de Rimouski, Service de recherche et perfectionnement.

Brodeur, Ronald. (1988). *Programme d'accueil A-87 : expérimentation d'un programme d'aide à l'apprentissage pour des élèves à haut risque de difficulté d'apprentissage à leur arrivée au collégial. Rapport présenté à la Direction des services pédagogiques.* Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

Bureau du Sommet du Québec et de la jeunesse. (1999). *Parfaire le savoir et la formation : rapport du Chantier*. https://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/documents/rapport-chantier-formation-1999.pdf

Cantin, Kathleen, D'Amours, Guillaume et Piché, Sébastien. (2022, 8-10 juin). *Le déploiement de pratiques à impact élevé dans les cégeps : des défis à la portée de tous* [communication orale]. Colloque de l'AQPC, Collège Montmorency, Laval, QC, Canada. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38527/704_Cantin-DAmours-Piche_colloque-aqpc-2022.pdf?sequence=2

Carbonneau, Hélène, Castonguay, Julie, Fortier, Julie, Fortier, Mireille et Sévigny, Andrée. (2017). *La recherche participative : mieux comprendre la démarche pour mieux travailler ensemble*. IVPSA. https://www.ivpsa.ulaval.ca/sites/ivpsa.ulaval.ca/files/la_recherche_participative_-_f.pdf

Carrefour de la réussite au collégial. (2002). *Trousse 2 : Intervention auprès des étudiants à risque*. Carrefour de la réussite; PERFORMA. https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38219/trousse-2-intervention-aupres-etudiants-risque.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Carrefour de la réussite au collégial. (2005). *L'évaluation des mesures d'aide à la réussite. Vol. 1 : Conditions d'efficacité d'une mesure d'aide. Vol. 2 : Démarche générale d'évaluation d'une mesure d'aide.* https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/nouveautes/conditions_efficacite.pdf

Carrefour de la réussite au collégial. (2012). *La voie de la réussite, la voix des étudiants : rapport d'enquête sur les facteurs de réussite réalisée auprès des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2010.* Fédération des cégeps. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2012/04/Rapport_enquete_facteurs_reussite_2012.pdf

Cartier, Sylvie et Langevin, Louise. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(2), 353-381. https://id.erudit.org/iderudit/009937ar

Charrette, Marie-Pier et Chassé, Éric. (2017*). L'aide à la réussite et le projet VIGIE*. Cégep de Saint-Hyacinthe. https://www.cegepsth.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/Aide_Reussite.pdf

Charette, Marie-Pier et Chassé, Éric. (2018, 6-8 juin). *Intervention précoce auprès d'étudiants à risque au Cégep de Saint-Hyacinthe* [communication orale]. Colloque de l'AQPC, Cégep de Saint-Hyacinthe, Saint-Hyacinthe, QC, Canada. https://slideplayer.fr/amp/14273284/

Charland, Jean, Gougoux, Louis et Lalonde, Normand. (1991). *Projet d'intervention pédagogique d'encadrement destiné aux élèves soumis à l'article 33 du régime pédagogique à l'automne 1990 : rapport final.* Cégep André-Laurendeau.

Charland, Patrick, Bluteau, Jonathan, Bruyère, Marie-Hélène, Deslandes Martineau, Marion, Arvisais, Olivier et Skelling-Desmeules, Yannick. (2022, 18 janvier). Les finissants du secondaire et les élèves en difficulté, grands perdants de la crise sanitaire. *L'Actualité*. https://lactualite.com/societe/les-finissants-du-secondaire-et-les-eleves-en-difficulte-grands-perdants-de-la-crise-sanitaire/?fbclid=IwAR2zL9LIZETzSws75cj_RMYTj_QrdjNiRtw7vj17boBz-Jst6Ca57B6LnEk

Charron, Marilou et Gaudreault, Michaël. (2023, 26 janvier). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap avec diagnostic* [webinaire]. CRISPESH; ÉCOBES – Recherche et transfert; IRIPII. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Enqu%C3%AAte r%C3%A9ussite_webinaire %C3%89%C3%89SH.pdf

Chouinard, Stéphane et Piché, Sébastien. (2013). *Les décrocheurs volontaires et l'éducation non formelle : le rôle des formes d'éducation non formelle et des situations d'apprentissage informel dans l'intégration réussie à l'université des décrocheurs du collégial*. Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption; CERESO. https://www.cegep-lanaudiere.qc.ca/fichiers/lassomption/piche-chouinard_les_decrocheurs_volontaires_et_leducation_non_formelle_0.pdf

Chouinard, Stéphane et Piché, Sébastien. (2017). *Pour des interventions différenciées lors de l'intégration aux études collégiales*. Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption; CERESO. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35290/chouinard-piche-pour-interventions-differenciees-integration-etudes-collegiales-lanaudiere-PAREA-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études. (2001). *L'abolition des droits spéciaux qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit exiger. Avis au ministre de l'Éducation.* Conseil supérieur de l'éducation. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=32823

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2014a). *Évaluation de l'efficacité des plans stratégiques et des plans de réussite : rapport synthèse.* https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2421005

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2014b). *Portrait de la réussite dans le réseau des collèges publics et privés subventionnés : évolution des indicateurs et faits marquants de 2000 à 2013.* https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2421000

Conseil des collèges. (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial : l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. *Rapport 1987-1988.* https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/2210-0303.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir. Avis au ministre de l'Éducation*. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/50-0430-AV-reussir-un-projet-detudes-universitaires.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.* https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0457-AV-collegial-engagement-etudiant.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives. Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Commission de l'enseignement collégial. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *Formation collégiale : expérience éducative et nouvelles réalités. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur.* Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/05/50-0553-AV-college-experiences-et-nouvelles-realites.pdf

Deschênes, Chantale. (2001). *Les habitudes de vie des étudiants à risque d'échec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/880/1/12774890.pdf

Désilets, Jean. (1989). Programmes d'accueil et aide à l'apprentissage. Dans Association québécoise de pédagogie collégiale, *D'une liste de cours... à des programmes d'études au collégial : actes du 9e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 1989* (p. 33-36). https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/1989/desilets_actes_aqpc_1989.pdf

Désilets, Jean. (2001, mai). La réussite des études : historique et pistes de recherche. *Pédagogie collégiale, 14*(4), 32-36. https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/desilets_14_4.pdf

Désilets, Jean et Roy, Daniel. (1988, mai). L'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage : un programme à l'avenir prometteur. *Pédagogie collégiale, 1*(4), 19-23. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21206/desilets_01_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Désilets, Jean et Roy, Daniel. (1997). *Alternative à l'exclusion : rapport d'évaluation remis au Comité d'aide à la réussite*. Collège de Rimouski. Dans Carrefour de la réussite. (2002). *Trousse 2 : Intervention auprès des étudiants à risque*. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/trousse_2/t_072_texte.pdf

Désy, Jocelyne. (1996). *Le tutorat par les pairs tel que perçu par les élèves*. Collège de Sainte-Foy; Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. https://cdc.qc.ca/parea/714736-desy-tutorat-par-les-pairs-sainte-foy-PAREA-1996.pdf

Ducharme, Robert. (2012). *La voie de la réussite, la voix des étudiants : rapport d'enquête sur les facteurs de réussite réalisée auprès des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2010*. Fédération des cégeps. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2012/04/Rapport_enquete_facteurs_reussite_2012.pdf

Ducharme, Robert et Terrill, Ronald. (1993). Recherche sur les liens entre certaines caractéristiques personnelles des étudiants et leur cheminement scolaire au cégep. Dans Association québécoise de pédagogie collégiale, *Les collèges, une voie essentielle de développement : actes de la conférence nationale et du 13e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Chicoutimi, 1er-4 juin 1993* (p. 1-10). https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/3807/ducharme_terrill_JA212_actes_aqpc_1993.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dufresne, Frédéric. (2012). *L'expérience scolaire des étudiants de première génération en sciences de la nature de l'enseignement collégial* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/4461/1/M12331.pdf

Earl, Walter R. (1988, septembre). Intrusive advising for freshmen in academic difficulty. *NACADA Journal, 8*(2), 27-33. https://doi.org/10.12930/0271-9517-8.2.27

ÉCOBES – Recherche et transfert. (2022). *CartoJeunes* [application]. CartoJeunes. https://www.cartojeunes.ca/

Éditeur officiel du Québec. (1984, 28 mars). Règlement sur le régime pédagogique du collégial. *Gazette officielle du Québec, partie 2, 116*(14), 1439-1442. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2361533?docsearchtext=1984%20fran%C3%A7ais

Éditeur officiel du Québec. (1993, 4 août). Projet de loi 82 (1993, chapitre 25) : Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et d'autres dispositions législatives. *Gazette officielle du Québec, partie 2, 125*(32), 5479-5499. http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2363011

Éditeur officiel du Québec. (1997, 13 août). Décret 1016-97 : Règlement sur les droits de scolarité et les droits spéciaux qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit exiger. *Gazette officielle du Québec, partie 2, 129*(35), 5582-5583. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=1&file=28353.PDF

Éditeur officiel du Québec. (2001, 19 décembre). Règlement modifiant le Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter. *Gazette officielle du Québec, partie 2, 133*(51), 8289. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=1&file=37381.PDF

Fédération des cégeps. (1999). *La réussite et la diplomation au collégial : des chiffres et des engagements.* https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/texte04.pdf [Ce PDF ne contient que la section 3 du rapport.]

Fédération des cégeps. (2000, 2 février). *La réussite et la diplomation au collégial : des cibles et des indicateurs de qualité. Rapport du comité du suivi sur la réussite et la diplomation au collégial*. https://fedecegeps.ca/memoire/2000/02/la-reussite-et-la-diplomation-au-collegial-des-cibles-et-des-indicateurs-de-qualite/

Fédération des cégeps. (2004). *Les plans de réussite des collèges : constats, orientations et recommandations pour les trois prochaines années*. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1871929

Fédération des cégeps. (2021*). La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf

Finnie, Ross, Fricker, Tim, Bozkurt, Eda, Poirier, Wayne, Pavlic, Dejan et Pratt, Megan. (2017). *Academic advising: Measuring the effects of "proactive" interventions on student outcomes*. Higher Education Quality Council of Ontario. https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/Effects-of-Proactive-Interventions-FINAL.pdf

Fradette, Jean, Lépine, Susie et Moisan, Richard. (2010). *Élaboration d'un modèle de référence pour le système d'encadrement par programme au Cégep de Sherbrooke.* Cégep de Sherbrooke. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/679/787652-fradette-lepine-moisan-encadrement-par-programme-sherbrooke-2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gallais, Benjamin, Bikie Bi Nguema, Nadège, Parent, Sarah Jane, Turcotte, Alexandre et Roy, Alexandre. (2020). *Enjeux et défis de l'adaptation, de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux dans les cégeps et les collèges francophones du Canada : les cas du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/RapportRCCFC_EI_VersionFinaleFINALE.pdf

Gaudreault, Marco, Labrosse, Julie, Tessier, Sonia, Gaudreault, Michaël et Arbour, Nadine. (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. Rapport de recherche.* ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. https://cdc.qc.ca/part/033120-gaudreault-integration-etudes-engagement-scolaire-collegiens-ecobes-jonquiere-PART-2014.pdf

Gaudreault, Marco, Labrosse, Julie, Tremblay, Marie-Hélène, Gaudreault, Michaël et Vachon, Isabelle. (2017). *Portrait des étudiants admis conditionnellement ou inscrits au programme Tremplin DEC dans un cégep québécois à l'automne 2015.* ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait_EAC_TremplinDEC_Automne2015_Final.pdf

Gaudreault, Marco, Tremblay, Marie-Hélène, Gaudreault, Michaël, Vachon, Isabelle et Labrosse, Julie. (2019). *Les étudiants admis conditionnellement au cégep : plaidoyer pour un meilleur soutien. Regards croisés sur l'intégration et l'engagement des étudiants admis conditionnellement.* ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/GaudreaultEtColl_PAREA_2015-017.pdf

Gaudreault, Michaël. (2022, 3 novembre). *Suivi des transitions secondaire-collégial : vers la production d'un tableau de bord régional* [communication orale]. La transition du secondaire vers le cégep à Montréal : mieux comprendre pour mieux agir, présenté par le Réseau réussite Montréal et le Regroupement des cégeps de Montréal, Montréal, QC, Canada.https://www.reseaureussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2022/11/Conference_PiloteTableauDeBord_2022-11-03-1.pdf

Gaudreault, Michaël, Gaudreault, Marco, El-Hadge, Habib, Robert, Émilie, Richard, Éric, Roy, Stéphane, Landry, Daniel, Vachon, Isabelle, Charron, Marilou, Zagrebina, Anna, Armstrong, Mylène, Tardif, Suzie, Tadjiogue Agoumfo, Yanick Wilfred, Bikie Bi Nguema, Nadège et Gulian, Thomas. (2022). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : rapport de recherche général portant sur les étudiantes et les étudiants des populations A et B.* ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière; CRISPESH; IRIPII. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/EnqueteReussite_RapportGeneralPopAB_Oct2022_2.pdf

Gaudreault, Michaël, Landry, Daniel et Roy, Stéphane. (2022, 17 novembre). *Besoins, parcours et réussite des étudiants de Tremplin DEC* [webinaire]. Webinaires de l'AQPC. CRISPESH; ÉCOBES – Recherche et transfert; IRIPII. https://www.youtube.com/watch?v=VYd78ElmO4E

Gaudreault, Michaël, Normandeau, Sarah-Kim, Jean-Venturoli, Hélène et St-Amour, Jason. (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.* ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollegiale_2018.pdf

Gaudreault, Michaël, Richard, Éric, Gaudreault, Marco et Charron, Marilou. (2023, 9 juin). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 2 2022 : pourquoi les étudiants sont-ils moins motivés après leur 1re session qu'à leur arrivée au cégep?* [communication orale]. Colloque de l'AQPC, Cégep de Rivière-du-Loup, Rivière-du-Loup, QC, Canada. https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38973/Gaudreault-Richard-Charron-colloque-aqpc-2023.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Guay, Marie-Hélène et Prud'homme, Luc. (2018). La recherche-action. Dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., p. 235-267). Presses de l'Université de Montréal.

Houle, Valérie. (2005). *Repérage en milieu collégial des étudiants et des étudiantes à risque de développer des problèmes d'adaptation : description, analyse et faisabilité.* Direction régionale de santé publique de la Capitale nationale. http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1560091

Institut de la statistique du Québec. (2020). *Regard statistique sur la jeunesse : état et évolution de la situation des Québécois âgés de 15 à 29 ans, 1996 à 2018* (édition 2019, mise à jour). https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/regard-statistique-sur-la-jeunesse-etat-et-evolution-de-la-situation-des-quebecois-ages-de-15-a-29-ans-1996-a-2018-edition-2019.pdf

Kerwin-Boudreau, Susan et Bateman, Dianne. (1991). *The development and assessment of the success-in-college project.* Champlain Regional College. http://www.cdc.qc.ca/parea/700225-boudreau-et-al-development-success-champlain-PAREA-1991.pdf

Kerwin-Boudreau, Susan, Bateman, Dianne et Geoffroy, Yvon. (1992). The success-in-college project: A program to increase student retention. Dans Association québécoise de pédagogie collégiale, *Actes du congrès Collèges célébrations 92, Montréal, 24-27 mai 1992.* http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/1992/kerwin_boudreau_et_all_2C23_actes_aqpc_1992.pdf

Lafleur, Thérèse. (2022, 14 janvier). Pratiques à impact élevé sur la réussite : l'importance de la recherche. *Portail du réseau collégial du Québec*. https://lescegeps.com/dossiers/importance-de-la-recherche

Langevin, Louise. (1989, mars). Le point sur... l'organisation de l'aide à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale 2*(3), 29-33. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21242/langevin_02_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Langlois-Bellemare, Émilie et De Serres, Bernard. (2022, juin). *Les effets du contexte pandémique sur les indicateurs de réussite au collégial* [communication orale]. Colloque de l'AQPC, Collège Montmorency, Laval, QC, Canada. https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38451/405-Langelois-Bellemare-De-Serres_colloque-aqpc-2022.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Larose, Simon, Duchesne, Stéphane, Litalien, David, Denault, Anne-Sophie et Boivin, Michel. (2019). Adjustment trajectories during the college transition: Types, personal and family antecedents, and academic outcomes. *Research in Higher Education, 60*, 684-710. https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7

Larose, Simon et Roy, Roland. (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Cégep de Sainte-Foy.

Larose, Simon et Roy, Roland. (1993a). *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation. Rapport de recherche*. Cégep de Sainte-Foy. https://cdc.qc.ca/parea/701450_larose_roy_integration_ste_foy_PAREA_1993.pdf

Larose, Simon et Roy, Roland. (1993b). Modélisation de l'intégration aux études collégiales. Dans Association pour la recherche au collégial, *ARC / Actes du 5e Colloque de l'Association pour la recherche au collégial, Sherbrooke, 1993* (p. 26-33). https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32308/larose_roy_actes_ARC_1993.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lasnier, Monique. (1994). *Analyse de la pratique d'une aide pédagogique auprès de sept collégiens en situation d'échecs multiples* [mémoire de maîtrise]. Université de Sherbrooke.

Leduc, Louise. (2018, 19 février). Aux cégeps de l'échec. *La Presse*. https://www.lapresse.ca/actualites/education/201802/19/01-5154370-aux-cegeps-de-lechec.php

Lévesque, Mireille, Briand, Joseph-Marie, Désilets, Jean, Falardeau, Isabelle et Primeau, Jean. (1991). L'élève et son cheminement scolaire, au palmarès des préoccupations de la Direction générale de l'enseignement collégial. Dans Association québécoise de pédagogie collégiale, *Étudier au collège, une réalité diversifiée. Actes du 11e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Sherbrooke, 5-7 juin 1991*. http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/1991/levesque_et_all_503_actes_aqpc_1991.pdf

Litalien, David et Guay, Frédéric. (2010). Validation d'un modèle motivationnel des aspirations scolaires. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 33*(4), 732-760. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2192/1818

Malouin, Claude. (1988). *Effets d'un suivi-intervention auprès des élèves en difficultés d'apprentissage au collégial* [mémoire de maîtrise]. Université de Sherbrooke.

Maltais, Carolyne et Morin, Christian. (2013, printemps). Mieux encadrer les étudiants pour soutenir la réussite. *Pédagogie collégiale, 26*(3), 25-28. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21910/MaltaisMorin-26-3-2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Meirieu, Philippe. (2023). Éducabilité. Dans *Petit dictionnaire de la pédagogie*. http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm

Ministère de l'Éducation. (2022a). *Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits : rapport 2022*. https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article?tx_news_pi1%5Bnews%5D=559&cHash=87dc5c38c3bfb9811600310647a42501

Ministère de l'Éducation. (2022b). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants au secondaire*. Indicateurs et statistiques. http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-au-secondaire/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Plan stratégique 2019-2023*. https://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_156401&process=Original&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2022). *Plan stratégique 2021-2023*. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4477120

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle.* https://cdc.qc.ca/pdf/705603_colleges_xxie_1993.pdf

Moisan, Richard. (2011, printemps). L'élaboration d'un modèle de référence en encadrement des étudiants. *Pédagogie collégiale, 24*(3), 4-9. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21816/moisan-24-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Monaghan, Denis et Chaloux, Natalie. (2004). *Évaluation d'un programme d'aide à la réussite*. Cégep de Sainte-Foy. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1417/729551_monaghan_ste_foy_PAREA_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Neuville, Sandrine et Frenay, Mariane. (2012). La persévérance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle *expectency-value*. Dans Christophe Michaut et Marc Romainville (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 157-175). De Boeck Supérieur.

Oripova, Mavluda. (2022, mars). The impact of intrusive college academic advising on high school students' college degree attainment commitment levels: A quantitative quasi-experimental study. *Social Sciences & Humanities Open, 6*(1), 1-10. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291122000699

Paillé, Pierre. (2013). Qualitative par théorisation (analyse). Dans Alex Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e éd., p. 206-212). Armand Colin.

Paillé, Pierre et Mucchielli, Alex. (2016*). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.

Paradis, Josée. (2000a). *Étude portant sur les élèves en échec après une première session de collégial : les facteurs associés à la réussite, leur expérience scolaire et leurs interventions souhaitables*. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. https://cdc.qc.ca/pdf/paradis_echec_reussite_2000.pdf

Paradis, Josée. (2000b, octobre). Les élèves en échec après une première session de collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'intervention. *Pédagogie collégiale, 14*(1), 18-23. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21444/Paradis_14_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Proulx, Jean. (1989). *Aide à l'apprentissage : un modèle systémique d'intervention. Rapport final* (tome 1). Collège de Trois-Rivières. https://cdc.qc.ca/parea/719940-proulx-aide-apprentissage-tome-1-trois-rivieres-PAREA-1989.pdf

Proulx, Jean et Richard, Danielle. (1991). *Aide à l'apprentissage : un modèle systémique d'intervention. Rapport final* (tome 2). Collège de Trois-Rivières. https://cdc.qc.ca/parea/719940-proulx-richard-aide-apprentissage-tome-2-trois-rivieres-PAREA-1991.pdf

Richard, Éric et Gaudreault, Michaël. (2023a). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : fascicule technique portant sur les étudiantes et les étudiants qui doivent déménager pour poursuivre des études collégiales*. ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Enquete_ReussiteCollegial/Fascicule_Demenagement.pdf

Richard, Éric et Gaudreault, Michaël. (2023b). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : lancement du rapport spécifique portant sur les étudiantes et les étudiants de 24 ans et plus.* ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII; Fédération des cégeps. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Enquete_ReussiteCollegial/Webinaire_24ansEtPlus_6Avril2023.pdf

Riopel, Richard. (1993). L'encadrement d'élèves à risque en Sciences humaines. Dans Association pour la recherche au collégial, *ARC / Actes du 5e Colloque de l'Association pour la recherche au collégial, Sherbrooke, 1993*. http://www.cdc.qc.ca/actes_arc/1993/riopel_actes_ARC_1993.pdf

Roy, Jacques. (2013). La réussite scolaire dans les cégeps. La contribution des facteurs exogènes à l'éducation [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/f493845f-9f95-4acf-88af-1be586f6a2e0/content

Roy, Jacques, Bouchard, Josée, Turcotte, Marie-Anne, Tremblay, Gilles et Fournier, Simon-Olivier. (2010). *Valeur des collégiens et réussite scolaire. Filles et garçons au collège : des univers parallèles? Étude sur la problématique des genres et la réussite scolaire en milieu collégial.* Cégep de Sainte-Foy. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1351/787516-roy-valeur-cegepiens-reussite-scolaire-ste-foy-PAREA-2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Roy, Serge. (1993). *Le projet Azimut : aide à l'apprentissage en sciences humaines sans mathématiques*. Cégep de Saint-Laurent. https://cdc.qc.ca/parea/701272-roy-projet-azimut-saint-laurent-PAREA-1993.pdf

Sales, Arnaud, Simard, Gilles et Maheu, Louis (dir.). (1996). *Le monde étudiant à la fin du XXe siècle : rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix.* Université de Montréal. https://archive.org/details/lemondeetudiantl0000unse/page/182/mode/2up

Sauvé, Louise, Debeurme, Godelieve, Fournier, Johanne, Fontaine, Émilie et Wright, Alan. (2007). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(3), 783-805. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2006-v32-n3-rse1733/016286ar/

Savoie-Zajc, Lorraine. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., p. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.

Service régional d'admission du Montréal métropolitain. (2017, mars). Et si la réussite en première session était un prédicteur de la diplomation? *Les têtes chercheuses, 4*, 1-8. https://document.sram.qc.ca/recherche.html

Service régional d'admission du Montréal métropolitain. (2018). *Rapport annuel : année 2017-2018.* https://www.sram.qc.ca/fr/sram/rapports-annuels

Service régional d'admission du Montréal métropolitain. (2020, janvier). Regard sur l'allongement des études au collégial. *Les têtes chercheuses, 7*, 1-16. https://document.sram.qc.ca/recherche.html

Service régional d'admission du Montréal métropolitain. (2021, décembre). COVID-19 et réussite au collégial : chapitre 1. *Les têtes chercheuses, 8*, 1-21. https://document.sram.qc.ca/recherche.html

Service régional d'admission du Montréal métropolitain. (2023, mai). Tremplin DEC : l'importance de définir son choix vocationnel avant d'entreprendre son parcours collégial. *Les têtes chercheuses, 9*, 1-23. https://document.sram.qc.ca/recherche.html

Statistique Canada. (2021). *Statistiques sur les peuples autochtones*. https://www.statcan.gc.ca/fr/sujets-debut/peuples_autochtones

Tadjiogue Agoumfo, Yanick Wilfred, El-Hadge, Habib et Gaudreault, Michaël. (à paraître). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : fascicule technique portant sur les étudiantes et les étudiants immigrants.* IRIPII; ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH.

Tinto, Vincent. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

Thivierge, Josée, Tadjiogue Agoumfo, Yanick Wilfred, Bikie Bi Nguema, Nadège et Gaudreault, Michaël. (à paraître). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : rapport de recherche spécifique portant sur les étudiantes et les étudiants autochtones.* IRIPII; ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH.

Vachon, Isabelle, Bikie Bi Nguema, Nadège et Gaudreault, Michaël. (2023). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : lancement du rapport général portant sur les étudiantes et les étudiants internationaux.* ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/WebinaireEI_2023-02-09.pdf

Varney, Jennifer. (2007, 1er septembre). Intrusive advising. *NACADA Academic Advising Today, 30*(3), https://nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/Intrusive-Advising.aspx