

## **LA RÉUSSITE ET LA DIPLOMATION AU COLLÉGIAL**

**Des chiffres et des engagements**

Recherche et rédaction  
Anne Filion

Travaux de secrétariat  
Suzanne Hamel

Révision linguistique  
Caroline Tessier  
avec la collaboration de Rolande LeBlanc Vadeboncœur

Dépôt légal  
Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque nationale du Canada  
2<sup>e</sup> trimestre 1999  
ISBN 2-89100-114-1  
PA 28-99

Fédération des cégeps  
500, boulevard Crémazie Est  
Montréal (Québec)  
H2P 1E7  
Téléphone : (514) 381-8631  
Télécopieur : (514) 381-2263  
<http://www.fedecegeps.qc.ca>  
[comm@fedecegeps.qc.ca](mailto:comm@fedecegeps.qc.ca)  
Adopté par l'assemblée générale de la Fédération des cégeps, le 6 mai 1999  
© Fédération des cégeps



### 3. LES FACTEURS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE ET À L'ÉCHEC

Les facteurs associés à la réussite et à l'échec sont nombreux, variés et liés entre eux : certains tiennent à l'élève, d'autres mettent en cause l'organisation scolaire, d'autres encore sont rattachés à la pédagogie. À la suite d'une revue de la littérature québécoise sur la question, huit facteurs ont été retenus pour les problèmes liés à la réussite et à la diplomation. Nous n'avons pas cherché à brosser un tableau complet de ces facteurs, ni à faire une recension exhaustive des écrits. Il s'agissait avant tout pour nous de mettre en relief les principales explications des problèmes liés à l'échec scolaire.

#### 3.1 Le temps d'étude

Il est très généralement admis qu'il existe une forte corrélation entre le dossier scolaire du secondaire et la réussite au collégial : l'état de situation dressé précédemment sur les taux de réussite et de diplomation l'illustre bien. Plusieurs études ont démontré que les notes obtenues au secondaire, particulièrement en français et en mathématiques, représentent d'excellentes prédictions de la réussite au collégial. Une faible performance scolaire au secondaire peut témoigner de nombreuses difficultés qui se perpétuent au collégial : des apprentissages insuffisants, des carences sérieuses au point de vue des rudiments du travail intellectuel, de mauvaises habitudes de travail, une maîtrise insuffisante de la langue maternelle.

Comme le soulignent Terrill et Ducharme<sup>1</sup> dans un document consacré à l'étude du rendement scolaire selon diverses caractéristiques de la population étudiante, la question du temps d'étude est au cœur de tous les modèles visant à expliquer le rendement scolaire. Or, le temps d'étude au secondaire est en général très faible. Si l'on se reporte aux résultats du questionnaire «Aide-nous à te connaître», 44,6 % des élèves qui sont arrivés au collégial en 1997 disent avoir consacré moins de trois quarts d'heure par jour à étudier et à faire leurs devoirs au cours de leur dernière année d'étude au secondaire, 49,1 % y consacrent d'une à deux heures et 8,4 % y consacrent plus de deux heures<sup>2</sup>.

Les auteurs distinguent le temps d'étude des filles de celui des garçons, de manière à faire ressortir les différences en fonction du sexe des répondants. Ils font observer des différences assez importantes quant au temps consacré aux études par les filles et par les garçons : les filles sont deux fois moins nombreuses à

---

<sup>1</sup> Ronald Terrill et Robert Ducharme, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, op. cit., p. 118.

<sup>2</sup> Résultats du questionnaire du printemps 1997 sur certaines caractéristiques des élèves qui arrivent au collégial, publiés en septembre 1997.

consacrer une demi-heure ou moins par jour à leurs études, alors qu'elles sont deux fois plus nombreuses à leur consacrer deux heures et plus.

TABLEAU 15

Temps moyen d'étude par jour au secondaire

	Filles (1993)	Garçons (1993)	Total (1993)	Total (1997)
Moins de ¼ heure	3,9 %	13,9 %	8,4 %	8,9%
Environ ¼ heure	5,0 %	8,8 %	6,8 %	6,5 %
Environ ½ heure	13,6 %	20,0 %	16,9 %	16,8 %
Environ ¾ heure	11,2 %	13,3 %	12,2 %	12,4 %
Environ 1 heure	24,1 %	22,0 %	23,7 %	26,1 %
Environ 1 ½ heure	18,3 %	11,5 %	14,8 %	8,7 %
Environ 2 heures	14,5 %	6,5 %	10,6 %	14,3 %
Plus de 2 heures	9,4 %	4,0 %	6,8 %	8,4 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 % [sic]

Sources : Terrill et Ducharme, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, p. 118.

Résultats du questionnaire du printemps 1997 sur certaines caractéristiques des élèves qui arrivent au collégial.

Le fait que les filles investissent beaucoup plus de temps dans leurs études pourrait expliquer, selon l'étude, une bonne partie de leur supériorité sur les garçons quant à leur rendement scolaire et le fait qu'elles soient plus nombreuses à accéder à des études collégiales. Les auteurs établissent des liens entre le temps d'étude et le rendement scolaire pour constater que le temps d'étude au secondaire a non seulement une influence sur les résultats du secondaire, mais, également, et même davantage, sur ceux du collégial. Ils font remarquer que «l'influence du temps d'étude sur la réussite en première session est évidente, bien que l'effet de la moyenne au secondaire demeure prépondérant»<sup>3</sup>. Le fait que les filles consacrent plus de temps à leurs études chaque jour et réussissent mieux prouverait «l'importance de l'engagement dans les études comme facteur déterminant de la réussite scolaire»<sup>4</sup>.

L'étude illustre également les liens entre le temps d'étude au secondaire et le taux d'abandon des études après un an au collégial. Les étudiants qui consacrent le

<sup>3</sup> Les auteurs font la démonstration que, bien que le temps d'étude influence les résultats en première session, les étudiants les plus studieux d'un quartile (déterminé par la moyenne au secondaire) n'ont jamais un taux de réussite moyen supérieur à celui des moins studieux du quartile suivant. Voir Ronald Terrill et Robert Ducharme, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, op. cit., p. 154.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 140.

moins de temps à l'étude au secondaire sont proportionnellement plus nombreux que les plus studieux à abandonner leurs études après un an au collégial. Et encore, comme le fait remarquer l'étude, les écarts sont d'autant plus accentués que les étudiants sont faibles : ces écarts mettent en évidence «[...] l'effet négatif à long terme du fait de ne pas avoir consacré suffisamment de temps à l'étude à l'école secondaire»<sup>5</sup>.

Parmi les obstacles à l'étude, un des premiers facteurs analysés est l'incidence du travail rémunéré sur le temps d'étude. Les constatations sont à l'effet qu'il n'y a pratiquement pas de différence dans le temps consacré à l'étude entre ceux qui travaillent moins de cinq heures par semaine et ceux qui travaillent de cinq à quinze heures par semaine. Là où la situation diffère, c'est chez ceux qui travaillent quinze heures et plus par semaine.

Les raisons qui empêcheraient les élèves du secondaire d'étudier davantage sont également explorées. Elles n'ont pratiquement rien à voir avec leurs conditions matérielles ou économiques qui ne sont citées que par une très faible proportion de répondants. En effet, les principaux obstacles à l'étude tiennent davantage au manque de motivation et d'organisation.

Les auteurs distinguent les réponses de ceux qui étudient moins d'une heure par jour de ceux qui étudient au moins une heure par jour : les principales raisons invoquées sont le manque de motivation et le manque de temps. Il est intéressant de noter que les élèves qui étudient moins d'une heure par jour invoquent principalement le manque de motivation (dans une proportion de 53 %), alors que ceux qui étudient au moins une heure par jour font valoir en majorité le manque de temps (46 %). Le manque de temps est donc cité plus souvent par les élèves plus studieux. Ces deux raisons sont suivies chez l'un et l'autre groupe par le manque d'exigence de la part des professeurs du secondaire, ainsi que par le sentiment que les notes étaient suffisantes.

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 154.

TABLEAU 16

**Raisons mentionnées par les étudiants et les étudiantes  
pour ne pas consacrer plus de temps à l'étude**

	<b>Ceux qui étudient moins de 1 h/jour</b>	<b>Ceux qui étudient au moins 1 h/jour</b>
Manque de motivation	53,0	32,1
Manque de temps	41,9	46,0
Temps d'étude suffisant pour les travaux demandés	37,7	31,7
Notes suffisantes	34,1	17,6
Manque de concentration	24,8	26,1
Manque de discipline	21,8	10,7
Manque d'organisation	15,9	11,0
Manque de tranquillité	15,0	19,9
Problèmes personnels	12,5	14,0
Amis	8,8	6,4
Manque de soutien	8,5	6,6
Manque d'ordre	4,9	3,2
Manque d'espace	2,8	2,4
Manque de matériel	1,3	1,4
Autres	5,0	4,1

Source : Terrill et Ducharme, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, p. 123.

Terrill et Ducharme concluent que le manque de motivation intrinsèque ressort comme l'une des causes importantes du faible temps d'étude chez bon nombre de nouveaux étudiants, tout en soulignant que ce facteur n'est pas seul en cause et qu'il faut aussi prendre en considération le manque de concentration, de discipline et d'organisation. Mais, en fait, la grande question que soulèvent les auteurs est de savoir comment des élèves peuvent réussir leurs études secondaires en y consacrant aussi peu de temps.

Soulignons en terminant qu'une fois arrivés au collégial, les étudiants disent allouer un peu plus de temps à leurs travaux scolaires. Toutefois, le nombre moyen d'heures qui leur sont consacrées demeure sans doute en deçà de ce que prévoit le troisième élément de la pondération des cours, lié au travail personnel de l'étudiant. Selon une enquête réalisée en 1996-1997 auprès des étudiants du Collège de Rosemont, 40 % des étudiants indiquent qu'ils consacrent moins de dix heures par semaine à leurs études, 39 %, de dix à vingt heures, alors que 22 % disent accorder plus de vingt heures chaque semaine à leurs travaux scolaires<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Philippe Ricard, *Les conditions socio-économiques des étudiants et des étudiantes des cégeps du Québec*, Montréal, 1998, p. 69.

Notons que ces résultats sont semblables à ceux que l'on peut observer aux États-Unis : une étude récente menée par le Higher Education Research Institute auprès de 252 080 étudiants de 464 «two-and four-year institutions» indique que seulement 34 % des nouveaux étudiants de 1997 disent consacrer au moins six heures par semaine à étudier ou à faire des travaux scolaires<sup>7</sup>.

### 3.2 Le choc du passage du secondaire au collégial

L'un des facteurs explicatifs de l'échec et de l'abandon des études collégiales retenu par le Conseil des collèges dans son rapport de la fin des années 80 est ce qu'il appelait «le choc du passage du secondaire au collégial»<sup>8</sup>. Aujourd'hui encore, plusieurs observateurs soutiennent que la marche qui sépare le secondaire du collégial est encore perçue comme trop haute, de sorte que plusieurs élèves ont de la difficulté à la gravir. Le Conseil examine sous deux angles ce phénomène qui semble encore bien présent : malgré les efforts considérables fournis par les collèges pour modifier leurs structures d'accueil et pour donner une meilleure information aux aspirants aux études collégiales, la connaissance des exigences du système collégial et l'orientation scolaire des élèves.

L'étude met en relief le premier angle d'analyse, une méconnaissance des conditions et des exigences des études collégiales de la part des nouveaux arrivants. Nouveau contexte de liberté, nouvelle autonomie, mais aussi nouvelles exigences. La somme de travail personnel exigée est souvent beaucoup plus élevée que ce que les élèves avaient imaginé. Selon le Conseil des collèges, cette méconnaissance constituerait une importante cause d'échecs, d'autant plus qu'elle serait souvent accompagnée d'une perception erronée de la réussite scolaire, plusieurs élèves ayant réussi leurs études secondaires sans beaucoup travailler.

Le second angle d'analyse porte sur les difficultés liées à l'orientation scolaire des élèves et au choix du programme dans lequel ils s'inscrivent en arrivant au collégial, programme qu'ils ont dû choisir au milieu de leur cinquième secondaire. Selon le Conseil, bon nombre d'élèves ne prennent vraiment connaissance des orientations et des contenus de leurs nouveaux programmes que dans les premières semaines de leurs études collégiales. Pour plusieurs d'entre eux, le premier choix ne sera donc pas définitif.

Ainsi qu'on l'a vu précédemment, les changements de programme marquent le cheminement scolaire de plus du tiers des étudiants et des étudiantes au collégial, et allongent la durée des études de un à deux trimestres en moyenne. Des liens étroits doivent être établis entre la précision du choix professionnel et la réussite

---

<sup>7</sup> *The Chronicle of Higher Education*, 16 janvier 1998, volume XLIV, numéro 19.

<sup>8</sup> Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, op. cit.

scolaire. Dans l'étude sur les changements de programmes au collégial, le ministère de l'Éducation indique qu'ils «touchent davantage les élèves qui ont des dossiers faibles au secondaire, ceux qui éprouvent des difficultés scolaires au premier trimestre collégial et ceux qui finissent par abandonner leurs études collégiales»<sup>9</sup>. Ces changements de programmes résultent de deux grands types d'indécision : l'un en matière de choix de carrière, l'autre face aux études en général. Pour certains étudiants, le changement de programme permet d'ajuster une erreur de parcours, mais, pour d'autres, il n'est que le début d'un cheminement qui les conduira à abandonner leurs études collégiales. L'étude conclut que «les causes et les manifestations de l'indécision (des élèves) sont aussi complexes que les interventions pouvant s'y rapporter»<sup>10</sup>, qu'il ne faut surtout pas considérer les étudiants indécis comme un groupe homogène et qu'il serait illusoire de croire qu'un nombre limité et fixe d'interventions peut résoudre le problème.

À propos de cette question, le Conseil des collèges reconnaît que les cégeps n'ont pas de prise directe sur toutes les dimensions des problèmes rattachés à l'orientation des élèves. Il les invitait cependant, en 1988, à déployer des efforts accrus pour bien informer les élèves du secondaire. Depuis, comme on le verra plus loin, la majorité des collèges ont mis en place des mesures de soutien aux aspirants aux études collégiales avant même leur entrée au collège : journée de rencontres avec les jeunes des écoles secondaires, soirée d'information avec les parents, programmes d'étudiants d'un jour, dépistage des élèves à risque, etc. Cependant, malgré l'ensemble des efforts déployés par les collèges, le Conseil supérieur de l'éducation révélait dans son étude sur les conditions de réussite au collégial publiée en 1995 que les changements de programmes s'imposent encore aux élèves comme voie privilégiée d'exploration<sup>11</sup>. Le Conseil supérieur s'inquiète d'ailleurs du fait que les étudiants y voient la modalité d'exploration par excellence et cherche les raisons qui engendrent de telles perceptions, en se demandant si les possibilités d'exploration réelles sont trop réduites ou si les possibilités de changements de programmes sont trop faciles.

Le Conseil en profite pour rappeler sa conviction selon laquelle tout choix professionnel résulte d'un processus qui fait appel à un ensemble d'acteurs, que cette responsabilité doit être partagée par tous et non être la chasse gardée de quelques spécialistes. Selon la recommandation du Conseil, « [...] le soutien requis

---

<sup>9</sup> Ministère de l'Éducation, *Les changements de programme au collégial, Changer de cap sans perdre le nord*, op. cit., p. 132.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 131 et 132.

<sup>11</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, 1995, op. cit., p. 47.

doit s'enraciner dans un engagement institutionnel qui interpelle tous les acteurs, engagement inscrit dans la culture autant que dans les structures [...]»<sup>12</sup>.

Au-delà des décalages scolaires entre les deux ordres d'enseignement, nous ne pouvons terminer cette section sans ajouter que le choc secondaire-collégial doit également être considéré dans ses dimensions sociales. Cette période est marquée par le passage à la vie adulte avec les responsabilités que cela comporte. Pour plusieurs étudiants, c'est le moment de s'adapter à un nouveau mode de vie et à un nouvel environnement. Le changement de milieu social crée de nouveaux besoins de socialisation que les élèves doivent apprendre à combler.

Nous rapportons à ce sujet les grandes conclusions de la recherche menée par Larose et Roy sur l'intégration aux études collégiales<sup>13</sup>. Les auteurs y abordent la question des relations entre le développement des réseaux sociaux<sup>14</sup> des nouveaux inscrits au collégial et la qualité de leur ajustement scolaire, social et émotif. S'appuyant sur les résultats d'une étude menée auprès de plusieurs centaines d'élèves, les auteurs constatent que la structure des réseaux sociaux se modifie de façon significative entre la fin du cours secondaire et le milieu du premier trimestre au collégial. Ils font remarquer que la qualité des réseaux sociaux des nouveaux arrivants est importante puisqu'elle est associée à l'adaptation des jeunes pendant tout leur cours collégial.

En relation avec la réussite scolaire, les auteurs notent que la réalité sociale des filles et des garçons pendant la transition est très différente. «Les filles sont intégrées dans des réseaux moins grands, plus intimistes dans lesquels les membres sont plus disponibles et fournissent plus d'aide scolaire, d'aide à l'orientation et d'aide émotive.»<sup>15</sup> Les filles seraient plus empathiques, plus à l'écoute des besoins des membres de leur réseau social, plus actives pour donner et recevoir de l'aide. La situation des garçons à cet égard est très différente : «Les garçons auraient besoin d'être en contact avec d'autres mais ces contacts seraient davantage dirigés vers des fonctions sociales. Le caractère ludique serait plus dominant dans les réseaux des garçons.»<sup>16</sup> Cette coloration des réseaux masculins pourrait expliquer pourquoi les garçons affichant des attitudes positives à l'égard de l'aide se retrouvent plus fréquemment en situation d'échec.»<sup>17</sup>

---

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>13</sup> Simon Larose et Roland Roy, *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, Québec, Cégep de Sainte-Foy, décembre 1994.

<sup>14</sup> Les auteurs définissent le réseau social comme «l'ensemble des personnes qui interagissent avec un individu de façon plus ou moins stable et qui contribuent à influencer son développement personnel», p. 13.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 83.

Selon l'étude, une part des difficultés scolaires des garçons trouve son explication dans la divergence entre leurs attitudes et leurs comportements, et les normes de leur réseau social. Si le passage du secondaire au collégial est particulièrement exigeant pour l'ensemble de la communauté, la situation des garçons serait encore plus difficile à cet égard.

Ces diverses constatations amènent les auteurs à suggérer aux collèges de mettre en place des mécanismes favorisant l'émergence de réseaux sociaux de qualité. Dans ce contexte, ils soulignent l'importance des journées d'accueil qui permettent aux élèves de côtoyer leurs nouveaux pairs et de développer de nouvelles relations, suggèrent de privilégier l'encouragement au travail en équipe structuré, les contacts répétés entre groupes de jeunes et enseignants, et l'entraide entre pairs, qui constitueraient autant de «moyens à privilégier pour développer, maintenir ou encore renforcer des attitudes favorables à la réussite scolaire chez les nouveaux arrivants»<sup>18</sup>.

### **3.3 La conception de la réussite chez les étudiants et la valeur attribuée au diplôme**

Déjà en 1988, le Conseil des collèges faisait remarquer que les valeurs des jeunes, comme celles de la société, avaient changé. Il observait que les études ne constituent pas toujours la seule ni même la principale préoccupation des étudiants et que le temps où un programme collégial se complète en quatre ou en six trimestres est révolu pour plusieurs d'entre eux.

Dans son étude sur les conditions de réussite menée auprès des populations étudiantes, le Conseil supérieur de l'éducation tentait de mettre à jour la conception de la réussite qui prévaut chez les étudiants. S'il est une chose qui ressort clairement de cette étude, c'est bien l'observation selon laquelle ceux-ci ne réduisent pas la réussite à l'obtention du diplôme dans le temps prévu. Selon le Conseil, l'étalon de mesure de la réussite d'un point de vue étudiant est d'abord personnel. Il résume ainsi la vision de la réussite qui émerge de la consultation : «réussir, c'est d'abord se développer, au regard d'objectifs personnels, et ce, dans un univers qui déborde le champ scolaire»<sup>19</sup>. Pour bien cerner la conception étudiante de la réussite, le Conseil précise encore que le message livré par les étudiants n'est ni un message de facilité, reflet de l'image de laisser-faire et de non-engagement souvent associé aux jeunes, ni un message d'exclusivité accordée aux études.

Une autre étude portant sur les cégepiens et leurs conceptions de la réussite a été réalisée récemment au Collège de Rosemont. Cette étude révèle que l'élément central de la réussite, tant pour les garçons que pour les filles, réside dans le sentiment de satisfaction tiré de la réalisation personnelle de soi-même. Comme le résumant les auteurs, réussir signifie, pour les étudiants et les étudiantes, se réaliser dans un ou plusieurs domaines, et l'essentiel, pour eux, est «d'aimer ce

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 86.

<sup>19</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, *op. cit.*, p. 30.

que l'on fait»<sup>20</sup>. Au-delà des différences observées dans les comportements scolaires, selon le sexe de l'étudiant, ils proposent de considérer les conceptions de la réussite comme une réalité davantage susceptible de rendre compte des différences de performance scolaire. C'est ainsi qu'ils relèvent un rapport de concordance entre le degré d'organisation de la conception de la réussite chez les étudiants et leurs résultats scolaires.

Pour les étudiants forts, la réussite est synonyme d'équilibre des vies familiale, sociale et professionnelle. Pour les étudiants qui ont de meilleurs résultats scolaires, il y a donc intégration des diverses réussites. Les étudiants faibles, quant à eux, ont une vision de la réussite personnelle dans laquelle la réussite scolaire n'a guère de place. La réussite scolaire est tellement en deçà de la réussite personnelle qu'elle semble en être exclue.<sup>21</sup>

Les auteurs concluent que le lien entre la conception que l'étudiant se fait de la réussite et ses résultats scolaires est plus significatif que l'hypothèse de départ sur les rapports entre le sexe et la réussite. On ne peut toutefois parler de réussite sans parler de projet de vie, puisque tous les éléments du projet de vie sont présents lorsque les étudiants définissent la réussite : «réussir sa vie, être heureux, savoir où l'on va...».

Les étudiants accordent une importance primordiale à la réussite personnelle : identité personnelle, réseau de liens affectifs, plaisir de vivre, bien-être physique. Ils recherchent aussi la réussite professionnelle, mais ne voient pas tous également comment elle requiert la réussite scolaire ni jusqu'où ils doivent accepter de relativiser le succès professionnel. La réussite scolaire prend donc son véritable sens lorsqu'elle est associée à la réussite professionnelle et à la réussite personnelle.<sup>22</sup>

Les auteurs sont ainsi amenés à conclure que, puisque l'étudiant définit son cheminement en référence à des choix professionnels et personnels, il est plus judicieux pour les collèges d'intervenir sur le plan de l'engagement plutôt que sur celui de la motivation. Toutefois, la section suivante démontrera que le facteur de la motivation n'est pas pour autant négligeable.

---

<sup>20</sup> Bernard Rivière, Louis Sauvé et Josée Jacques, *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Tome I : Rapport de recherche, Montréal, Collège de Rosemont, 1997.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 154.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 249.

### 3.4 La motivation et la disposition envers les études

Pour expliquer la réussite et l'échec, plusieurs auteurs font intervenir des dimensions plus personnelles telles que les aspirations scolaires et la motivation à l'égard des études. Les manifestations d'un manque de motivation peuvent être très variées (absences aux cours, retards dans les travaux, travail personnel réduit au minimum, etc.), et les raisons qui viennent l'expliquer sont tout aussi vastes et nombreuses. Le Conseil des collèges, dans son étude sur la réussite et les échecs au collégial, retient les suivantes : «manque d'intérêt pour la matière ou le cours, faibles résultats antérieurs, contacts difficiles avec les adultes, en particulier les enseignantes et les enseignants, inadaptation des méthodes pédagogiques, etc.»<sup>23</sup>

En fait, beaucoup d'études ont été publiées sur le sujet. Terrill et Ducharme, dans leur étude sur le rendement scolaire, dressent une revue de littérature intéressante sur la question, construisent un indice de motivation scolaire et établissent des liens entre cet indice et la réussite et l'abandon des études<sup>24</sup>. Une autre revue de littérature a été produite récemment par Diane Charlebois, conseillère pédagogique au Collège Édouard-Montpetit, dans le cadre d'une analyse des activités d'encadrement<sup>25</sup>. Cette section se référera essentiellement à ces deux revues de littérature.

Terrill et Ducharme rapportent notamment les résultats d'études menées à la fin des années 80 par le Collège François-Xavier-Garneau auprès des étudiants et des étudiantes des cours de mathématiques et de physique. Ces résultats confirment l'importance de la motivation et des attitudes en tant que déterminants majeurs de la réussite scolaire. Les résultats des recherches menées indiquent globalement que ce sont les étudiants entretenant une conviction d'impuissance envers les mathématiques qui échouent davantage en cette matière.

Ces élèves sont portés à éviter les mathématiques, à en remettre l'étude à plus tard, à étudier par bourrée et à la dernière minute, à apprendre par cœur, à y consacrer peu d'heures d'étude, à manquer de persistance et à manifester peu d'attention durant les cours. De plus, ces élèves manifestent de plus fortes réactions d'anxiété face aux mathématiques, surtout en situation d'examen.

Par ailleurs, cette étude révèle que ce sont aussi ceux et celles qui travaillent le plus fort, qui consacrent le plus grand nombre d'heures à leurs études, qui s'organisent le mieux en planifiant à l'avance leurs heures d'études, qui réussissent également le mieux. Chez ces derniers, l'effort, de même que la régularité dans l'effort, ainsi que la

<sup>23</sup> Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, op. cit., p. 31.

<sup>24</sup> Ronald Terrill et Robert Ducharme, *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, op. cit. p. 46.

<sup>25</sup> Diane Charlebois, *Analyse des activités d'encadrement. Rapport final*, Longueuil, mars 1998.

quantité d'heures de travail consacrées à l'étude des mathématiques, sont parmi les facteurs les plus déterminants de leur réussite.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Ronald Terrill et Robert Ducharme, *op. cit.*, p. 46. Les auteurs se rapportent ici à l'étude suivante : Yves Blouin, *La réussite en mathématiques au collégial : le talent n'explique pas tout*, Québec, Collège François-Xavier Garneau, 1985, 131 pages et annexes.

Au fil de leur revue de littérature, Terrill et Ducharme citent également les travaux menés au Collège de Bois-de-Boulogne, qui exposent l'idée générale suivante :

la motivation résulte de déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux, parmi lesquels figurent en tête de liste la conception que l'élève se fait des buts institutionnels de l'école, celle qu'il se fait de l'intelligence, de même que la perception attributionnelle qu'il fait de ses succès et de ses échecs<sup>27</sup>.

On y rapporte également un certain nombre d'indicateurs qui permettent de mesurer l'état de motivation d'un élève : l'engagement dans les études, la participation aux activités scolaires et la persistance dans les tâches à accomplir.

Terrill et Ducharme soulignent enfin, à l'instar de plusieurs auteurs, que la motivation et le rendement scolaire sont des facteurs liés entre eux et qu'il est difficile de départager celui qui est la cause de l'autre : l'échec scolaire peut entraîner une perte de motivation, comme une faible motivation de l'élève peut engendrer son échec. Diane Charlebois, dans un rapport d'analyse des activités d'encadrement au Collège Édouard-Montpetit, y voit plutôt une boucle :

Si le temps d'étude constitue en quelque sorte un révélateur de l'investissement et de l'engagement des étudiants dans leurs études, la motivation en serait le moteur. Nous pouvons nous représenter la situation comme suit : une plus grande motivation induit un plus grand engagement de l'étudiant, qui à son tour se traduit par de plus grands efforts et plus d'heures d'étude, ce qui amène de meilleurs résultats scolaires qui renforcent le sentiment d'estime de soi et de compétence de l'étudiant qui viennent à leur tour affermir et même accroître la motivation initiale.<sup>28</sup>

Le rapport se réfère ici à une étude sur la motivation en contexte scolaire, selon laquelle «le traitement cognitif que l'élève fait des événements qu'il vit est à l'origine de sa motivation comme la motivation est à l'origine des activités dans lesquelles il s'engage»<sup>29</sup>. Parmi les déterminants qui seraient, en quelque sorte, sources de motivation, l'étude retient notamment la perception de soi, la perception de la valeur d'une activité et la perception de sa compétence à l'accomplir. Les indicateurs de la motivation retenus sont, entre autres, le choix de faire une activité en s'y engageant, l'engagement cognitif démontré par les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation utilisées en cours d'apprentissage.

Après avoir clairement établi les liens entre motivation et apprentissage, l'étude présente des stratégies d'intervention sur la motivation scolaire, qui concernent au premier chef le personnel enseignant. L'auteur propose quelques interventions

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 49. Les auteurs se réfèrent ici à une étude de Denise Barbeau sur la motivation scolaire (1993).

<sup>28</sup> Diane Charlebois, *Analyse des activités d'encadrement, op. cit.*, p. 21 et 22.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 22. L'auteur se réfère à une étude de Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, Québec, 1994.

pédagogiques qui peuvent enrichir l'enseignement de «connaissances déclaratives et procédurales» et suggère au personnel enseignant d'agir sur les perceptions des étudiants et des étudiantes, et sur leurs «stratégies d'apprentissage et d'autorégulation»<sup>30</sup>.

En terminant sa revue de littérature, Diane Charlebois se réfère aux plus récents ouvrages de Denise Barbeau sur la motivation, et met en relief le fait qu'aux déterminants déjà présentés par Viau s'ajoutent les conceptions relatives aux buts de l'école et celles relatives à l'intelligence proposées par Barbeau.

Ces dernières nous permettent de comprendre si l'intelligence est perçue par l'étudiant, comme stable et non modifiable ou, au contraire, comme pouvant se développer au gré des expériences vécues. Cette conception déterminera tout un réseau de relations, construit par l'étudiant, entre les efforts investis, les habiletés intellectuelles et les résultats obtenus.<sup>31</sup>

En relation avec la motivation de l'élève, trois catégories de systèmes de perception sont définies : les perceptions de l'importance des tâches, celles de sa compétence à les résoudre et les «perceptions attributionnelles». Or, Denise Barbeau conçoit que motivation et apprentissage sont intimement liés. Elle soutiendra ainsi qu'«il est important de travailler à modifier et influencer les différents systèmes de perceptions»<sup>32</sup> et que les enseignants sont particulièrement bien placés pour jouer ce rôle. Barbeau poursuivra ses travaux en collaboration avec Montini et Roy «pour étudier plus spécifiquement les éléments propices à favoriser la motivation scolaire dans l'enseignement ou la relation pédagogique»<sup>33</sup>. Comme d'autres tenants d'une approche «cognitiviste» de l'apprentissage, Barbeau, Montini et Roy «considèrent que l'enseignement et particulièrement les informations transmises et les tâches exigées doivent avoir du sens pour les étudiants et présenter leur part de défi»<sup>34</sup>. Différentes stratégies d'intervention pédagogiques, en relation avec les types de connaissances à transmettre, sont proposées afin de rendre les enseignements significatifs.

Tout cela nous amène à considérer un autre facteur de réussite : la qualité de l'intervention pédagogique.

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 24.

### **3.5 La cohérence des programmes et la qualité de l'intervention pédagogique**

Cette section aborde deux aspects connexes au contenu même de la formation : un premier concerne les programmes d'études offerts et leur cohérence, et un second traite de la qualité des interventions pédagogiques utilisées pour permettre aux étudiants et aux étudiantes d'atteindre les objectifs définis dans ces programmes d'études.

#### ***3.5.1 La cohérence des programmes d'études***

Le fait que la cohérence des programmes constitue un facteur de réussite des études relève du sens commun. Mais cela s'appuie aussi sur les recherches conduites ces dernières années sur l'enseignement stratégique et les conditions favorisant l'apprentissage, qui ont mis en évidence la nécessité d'organiser et de structurer les divers éléments en un tout cohérent. En vue de faciliter la construction des connaissances chez et par les apprenants, l'information doit elle-même être organisée. Ce qui est vrai pour un cours l'est tout autant, sinon plus, pour un programme.

Par ailleurs, lors de la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial en 1992 et lors des consultations menées par le Conseil des collèges pour préparer sa proposition de renouvellement de l'enseignement collégial formulée à cette occasion, de nombreux intervenants ont déploré et même dénoncé le caractère linéaire et simplement additif des programmes : le programme vu comme la somme des cours qu'il contient. Des termes imagés ont été utilisés, comme le « saucissonnage » des programmes ou les programmes « à tiroirs ». Dans le but de faire échec à ce phénomène largement répandu, la réforme de l'enseignement collégial a fait siennes deux idées qui germaient dans le réseau des cégeps depuis quelques années : l'approche programme et l'approche par compétences.

On peut constater que l'ensemble des programmes d'études des collèges, tant au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique, ont été révisés récemment, sont en révision ou encore sont sur le point de l'être. À ce jour, environ la moitié des programmes offerts ont fait l'objet d'une révision selon l'approche par compétence. Par ailleurs, les activités d'apprentissage sont maintenant élaborées selon l'approche programme. Ces approches, et plus globalement les différentes dispositions du renouveau de l'enseignement collégial, ont modifié, dans les faits, la vie pédagogique des collèges, en favorisant une plus grande concertation entre les enseignants et entre les départements, particulièrement dans le cadre de comités de programmes. De plus, en articulant la définition des programmes autour d'objectifs précis et en permettant une mise en contexte des savoirs et une plus grande intégration des apprentissages, l'application de ces approches

concourt à l'amélioration de la qualité de la formation offerte. Chacune des compétences, chacun des cours et chacune des activités du programme sont, dès lors, davantage porteurs de sens, devenant ainsi un gage d'augmentation de la persévérance et de la réussite.

Dans un document portant sur un profil de compétences du personnel enseignant au collégial, un groupe de travail de Performa<sup>35</sup> précise que l'approche programme est un mouvement de fond dans l'enseignement collégial depuis la fin des années 80. Bien qu'il se manifeste à des degrés variables d'un établissement à l'autre et d'un programme à l'autre, il génère une vision plus unifiée du programme et une action plus concertée au sein du personnel enseignant. Le document note une tendance «vers une responsabilité éducative dorénavant assumée collectivement» : les enseignants doivent non seulement «développer des compétences nouvelles dans le domaine curriculaire, mais ils doivent surtout apprendre à travailler en équipe, non seulement disciplinaire mais aussi interdisciplinaire, et à bâtir une véritable culture d'équipe-programme»<sup>36</sup>.

D'aucuns soutiendront que la réforme de l'enseignement collégial n'a pas encore porté tous ses fruits et qu'il faudra encore quelques années pour en mesurer toute l'ampleur et en tirer tous les bénéfices. Cependant, dans ce mouvement visant une plus grande cohérence des programmes d'études, des interrogations persistent sur la place des cours de formation générale dans les programmes d'études techniques. En effet, plusieurs attribuent la plus faible réussite des cours de la formation générale au secteur technique au fait que ces cours demeurent trop éloignés des projets de formation des étudiants. On se souviendra que le ministère de l'Éducation sollicitait un avis sur ce sujet au Conseil supérieur de l'éducation il y a quelques années à peine.

Dans son avis, le Conseil remet en question cette «croyance» selon laquelle la formation générale est l'obstacle principal à la réussite des études au secteur technique. Le Conseil observe que les taux de réussite aux cours de formation générale sont effectivement plus faibles au secteur technique qu'au secteur préuniversitaire, mais que ces différences disparaissent lorsque l'on prend en compte les antécédents scolaires des étudiants. Ceux dont le dossier scolaire est équivalent réussissent dans les mêmes proportions leurs cours de formation générale, qu'ils soient inscrits au secteur préuniversitaire ou au secteur technique. Par ailleurs, le Conseil reconnaît que la formation générale n'est pas signifiante pour beaucoup d'étudiants du secteur technique «qui la perçoivent souvent

---

<sup>35</sup> Performa collégial, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Cadre de référence destiné aux répondantes locales et aux répondants locaux de Performa pour le perfectionnement et le soutien au développement professionnel des professeures et des professeurs du collégial, Montréal, juin 1998.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 11.

comme une perte de temps ou une corvée imposée» et «invite les professeurs de spécialisation et les professeurs de la formation générale à travailler ensemble pour favoriser chez les étudiants et les étudiantes la découverte du sens et de la compréhension des finalités de la formation»<sup>37</sup>.

S'il est vrai qu'à dossier scolaire équivalent, la réussite des cours de la formation générale n'est pas plus problématique pour les étudiants du secteur technique que pour ceux du secteur préuniversitaire, il demeure, et nous l'avons démontré au cours de cette étude, que les étudiants du secteur technique ont des dossiers scolaires en moyenne plus faibles que ceux du secteur préuniversitaire. Au moment d'analyser la question de la réussite et de la diplomation, on ne doit pas non plus perdre de vue que, pour toutes les familles de programmes du secteur technique, les taux de réussite aux cours de la formation générale sont plus faibles que ceux des cours de la formation spécifique. Nous reviendrons sur cette question dans le chapitre 5 du présent document.

**TABLEAU 17**

**Taux de réussite aux cours selon la famille de programmes  
et la composante de formation**

**Automne 1996**

<b>Famille</b>	<b>Composante générale %</b>	<b>Composante spécifique %</b>	<b>Total %</b>
Techniques biologiques	84,3	86,9	86,0
Techniques physiques	77,3	84,1	81,9
Techniques humaines	80,3	90,8	87,9
Techniques administratives	75,0	82,3	79,4
Techniques des arts	75,2	88,6	85,0

Source : Ministère de l'Éducation, Direction des affaires éducatives collégiales, Service des analyses, tel que cité dans *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Conseil supérieur de l'éducation, 1997, p. 76.

### **3.5.2 La qualité de l'intervention pédagogique**

Au-delà de la cohérence des programmes d'études, la qualité de l'intervention pédagogique est assurément un facteur déterminant de la réussite. Dans son avis sur les conditions de réussite au collégial, le Conseil supérieur de l'éducation aborde la réussite sous l'angle des dimensions pédagogiques et note, d'entrée de

<sup>37</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Québec, 1997, p. 3.

jeu, le pouvoir que confère au personnel enseignant la relation pédagogique. Il souligne avoir été frappé au cours de ses consultations par la «vulnérabilité» des étudiants et des étudiantes à l'égard du personnel enseignant, à tel point qu'on ne peut en sous-estimer «l'importance sur la motivation étudiante et donc sur la performance et la persévérance qui s'ensuivent»<sup>38</sup>. Bref, comme le rappelle le Conseil, les enseignants sont des intervenants extrêmement significatifs aux yeux des étudiants : ils jouent un rôle central en classe, et leurs interventions pédagogiques ont de grandes incidences sur la qualité des apprentissages réalisés.

Dans ce même rapport, le Conseil indique qu'il partage largement l'avis des étudiants consultés, selon lequel ils n'attendent pas de leurs professeurs qu'ils se contentent de donner leurs cours. Les jeunes mettent ainsi en relief l'importance de la relation maître-élève. Leur insistance sur la capacité des enseignants à entrer en contact avec eux renvoie, comme le souligne le Conseil, à des réalités plus pédagogiques et didactiques que disciplinaires. L'idée alors émise est que les enseignants du collégial apportent une contribution qui les distingue de ceux des autres ordres d'enseignement dans la mesure où la clientèle étudiante vit, au cours de son passage au collégial, une période de transition intense. «Ils doivent faciliter d'abord les apprentissages de type scolaire, mais ils ont aussi à soutenir les autres apprentissages inhérents à cette période de transition.»<sup>39</sup>

Le Conseil supérieur de l'éducation est ainsi amené à recommander que l'on repense la formation pédagogique du personnel enseignant du collégial. À ce sujet, il fait les observations suivantes :

Plus que jamais encore, les collèves ont besoin non seulement de spécialistes de discipline mais aussi de réels pédagogues, c'est-à-dire de personnes capables d'aider les élèves à cheminer à travers leurs différents apprentissages, de personnes capables de soutenir les élèves dans leurs stratégies d'apprentissage, ce qui suppose, entre autres, des connaissances relatives aux besoins des jeunes de cet âge, aux processus et stratégies d'apprentissage, aux méthodes pédagogiques favorisant le soutien et la motivation, la communication de l'enseignant avec ses élèves et des élèves entre eux, des savoirs relatifs aux méthodes pédagogiques qui permettent de faire des liens entre les apprentissages, de poser des défis stimulants et de structurer une démarche d'évaluation réellement formative.<sup>40</sup>

Il est important de souligner que des efforts considérables ont été consentis au fil des années pour actualiser les compétences pédagogiques du corps professoral, notamment dans le cadre de la mise en œuvre des programmes Performa. Cependant, comme le souligne le Conseil, si on ne peut mettre en doute la richesse

---

<sup>38</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, op. cit., p. 88.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 89.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 91.

pédagogique qui caractérise l'enseignement collégial, on doit constater qu'elle est encore inégalement répartie. Les efforts doivent donc être poursuivis pour que soit partagée l'expertise présente dans le milieu.

À ce sujet, le document du comité de travail de Performa cité précédemment constitue une référence intéressante. Il présente un profil de compétences du personnel enseignant des cégeps en mettant en relief le caractère et les exigences propres de l'enseignement collégial. Disposant comme cadre de référence de la formation fondamentale et s'appuyant sur une conception constructiviste de l'apprentissage, le groupe Performa définit les grands axes du profil de compétences autour de quatre dimensions : la pratique professionnelle, la communauté éducative, le programme, le cours. Pour chaque dimension, des compétences sont énoncées, puis sont décomposées en éléments plus fins dans les «composantes de la compétence». Le profil présenté «n'a pas cherché à refléter l'état actuel de la pratique enseignante, mais plutôt à indiquer des voies de développement, à dégager en quelque sorte une utopie directrice»<sup>41</sup>.

S'il est largement reconnu que l'intervention pédagogique a des incidences certaines sur la réussite, cette dimension prend une importance singulière au cours du premier trimestre. Nous avons souligné le fait, tout au long de ce document, que la première session représentait une étape charnière pour bon nombre d'étudiants. La transition entre le secondaire et le collégial s'y vit intensément; les taux de changements de programme, d'échecs et d'abandons y sont particulièrement élevés. Dans ce contexte, certains mettent de l'avant l'importance de développer des façons particulières d'intervenir auprès des élèves qui en sont à leur première session en définissant une «pédagogie de la première session»<sup>42</sup>. Les formules pédagogiques développées dans un tel cadre reposent sur la capacité de l'enseignant d'intervenir là où se situe l'étudiant dans son apprentissage afin de lui offrir le soutien requis. On y souligne l'intérêt pour les collèges de développer une culture d'accompagnement des étudiants et des étudiantes. Ces suggestions sont reprises dans le chapitre 5 du présent document.

Enfin, soulignons que Philippe Perrenoud, dans un article récent sur l'évaluation des réformes en éducation, indiquait que l'enseignant devait être moins centré sur l'enseignement proprement dit et davantage sur les élèves et leur construction des savoirs, du savoir-faire et du savoir-être. Les méthodes d'enseignement et de gestion de classe «doivent évoluer vers des pédagogies plus actives, plus différenciées, plus centrées sur les apprenants, plus porteuses de sens et de régulation, donc plus efficaces»<sup>43</sup>. Ces observations, qui ne font qu'ajouter à

---

<sup>41</sup> Performa, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, op. cit., p. 25.

<sup>42</sup> Richard Boutet, *La pédagogie de la première session*, Notes, Rivière-du-Loup, février 1999.

<sup>43</sup> Philippe Perrenoud, «À propos des réformes en éducation», dans *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, n° 2, 1996, p. 53-97.

l'importance de la dimension pédagogique de l'enseignement, prennent tout leur sens dans le cadre de l'élaboration de formules pédagogiques propres à la première session.

Il faut noter, en terminant cette section, la grande convergence des points de vue — entre le Conseil supérieur de l'éducation, Performa, Perrenoud — sur la nature des interventions pédagogiques souhaitables en relation avec la réussite scolaire. Nous verrons dans le chapitre suivant, dans la section consacrée aux résultats des groupes de discussion, que des propos tout à fait similaires ont également été tenus à ce sujet par les personnes ayant participé à ces rencontres.

### **3.6 Les conditions socioéconomiques**

Au moment d'aborder les facteurs de réussite et d'échec, plusieurs observateurs évoquent le poids des conditions socioéconomiques de l'étudiant. À notre connaissance, peu d'études ont établi des liens statistiques nets entre les conditions de vie de l'élève et la réussite scolaire au collégial. Il y a dix ans, dans son étude sur la réussite, les échecs et les abandons au collégial, le Conseil des collèges indiquait que, bien que les raisons financières soient souvent invoquées par les élèves comme un des principaux motifs d'abandon, «il n'est pas facile d'établir dans quelle mesure les difficultés financières réelles des élèves constituent un facteur d'échecs et d'abandons»<sup>44</sup>.

Le Conseil des collèges soulignait que le pourcentage de ceux qui disaient devoir travailler pour subvenir à leurs besoins variait trop d'une étude à l'autre — entre 10 % et 50 % — pour que l'on puisse en tirer des conclusions claires. Par ailleurs, plusieurs des éducateurs et des éducatrices ayant participé aux tables rondes du Conseil auraient soutenu que le pourcentage des élèves qui éprouveraient des difficultés financières réelles serait souvent surestimé. Le Conseil posait donc la question «Qui dit vrai?» et soulignait l'importance de trouver des réponses claires et fiables. Dans les années qui ont suivi, plusieurs études ont tenté de cerner les effets du travail rémunéré sur la réussite scolaire.

#### **3.6.1 Le travail rémunéré**

Si plusieurs études se sont penchées sur les effets du travail rémunéré, bon nombre d'entre elles ont invité à la prudence ceux qui voulaient établir trop rapidement des liens entre le travail rémunéré, l'engagement dans les études et la réussite

---

<sup>44</sup> Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, op. cit., p. 33.

scolaire<sup>45</sup>. Quoique des premiers résultats aient laissé croire qu'une relation étroite existait entre ces phénomènes, d'autres études ont démontré que ces liens observés de prime abord disparaissaient lorsqu'était prise en compte l'influence possible du sexe de l'étudiant et de sa réussite au secondaire.

Dans son étude sur les conditions de réussite au collégial, le Conseil supérieur de l'éducation indiquait que, si l'ampleur du phénomène du travail rémunéré ne fait pas de doute, les liens qu'il entretient avec la réussite scolaire sont beaucoup moins limpides. S'appuyant sur les résultats d'une étude menée au Collège Montmorency, il mettait en relief les observations suivantes :

Si le fait d'avoir un travail au secondaire semble influencer la réussite, la relation entre l'emploi et la réussite au collégial semble beaucoup moins évidente. Selon ses observations, le travail au secondaire influencerait la réussite au secondaire, qui à son tour influencerait l'engagement dans les études, le temps qu'on y consacre et, finalement, la réussite au collégial.<sup>46</sup>

Terrill et Ducharme arrivent à des conclusions semblables dans leur étude sur les caractéristiques étudiantes et le rendement scolaire. Ils observent en effet un lien important entre le travail rémunéré au secondaire et le taux de réussite en première session au collégial. Toutefois, cet effet du travail rémunéré se ferait particulièrement sentir chez les étudiants plus faibles, alors qu'il serait presque négligeable chez les plus forts.

Les auteurs établissent également des liens entre le travail rémunéré au secondaire, la moyenne au secondaire et le taux d'abandon des études après un an. Parce que l'influence du temps de travail rémunéré au secondaire se fait davantage sentir chez les plus faibles, Terrill et Ducharme suggèrent que ce facteur s'ajoute à la moyenne au secondaire de manière à améliorer le dépistage des élèves à risque.

Chez les plus faibles, on remarque que le tiers de ceux qui travaillaient 20 heures ou plus par semaine au secondaire ne faisaient déjà plus partie des effectifs collégiaux un an après la passation du questionnaire, comparativement à 19 % chez ceux qui travaillaient le moins. C'est presque le double. On remarque également, qu'une augmentation, ne fût-ce que très légère du temps de travail rémunéré, conduit irrémédiablement à une forte augmentation du taux d'abandon, puisqu'avec seulement 10 heures de travail rémunéré par semaine, le taux d'abandon grimpe à 29 %.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> Voir à ce sujet l'étude du Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, op. cit., p. 68 et suivantes.

<sup>46</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, op. cit., p. 69. Le Conseil se réfère ici aux observations de Marcel Vigneault.

<sup>47</sup> Ronald Terrill et Robert Ducharme, *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, op. cit., p. 162.

Par ailleurs, les auteurs étudient les relations entre l'inquiétude financière des étudiants et des étudiantes et leur rendement scolaire au collégial. Ils font remarquer eux aussi que les relations entre le travail rémunéré et la réussite sont moins nettes au collégial qu'au secondaire. Leurs observations les amènent en effet à conclure que l'inquiétude financière est une variable dont l'influence sur le rendement et la persévérance au collégial est assez complexe. Cette variable n'aurait aucun effet sur les moyennes, une influence légère sur les taux de réussite de certains étudiants, en particulier chez ceux du 2<sup>e</sup> quartile, tandis que son influence sur la persévérance scolaire serait plus importante et affecterait autant les étudiants du premier quartile que ceux du 2<sup>e</sup> quartile. Toutefois, chez les étudiants les plus forts, c'est-à-dire ceux des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> quartiles, ses effets ne seraient pas significatifs, et ce, tant sur les moyennes que sur les taux de réussite et la persévérance.

D'autres observations rapportées par le Conseil supérieur de l'éducation méritent réflexion. Elles ont trait aux distinctions entre, d'abord, ceux et celles qui ont un emploi, ensuite, les autres qui n'en ont pas parce qu'ils n'ont pu en trouver et, enfin, ceux et celles qui choisissent de ne pas travailler.

Les étudiants et les étudiantes qui n'ont pas d'emploi mais qui auraient souhaité en avoir, semblent adopter, face à l'engagement dans les études, des comportements similaires à ceux des élèves qui ont un emploi rémunéré. Par ailleurs, (...) les personnes qui travaillent pour payer leurs études ont des comportements face aux études qui se rapprochent des pratiques de celles qui ne travaillent pas et choisissent qu'il en soit ainsi.<sup>48</sup>

L'ensemble de ces observations amènent le Conseil à conclure que le phénomène du travail rémunéré ne «saurait se réduire à une simple question de temps et de disponibilité des élèves, des systèmes d'actions plus complexes, plus fondamentaux et structurant le rapport à l'école des populations étudiantes étant manifestement en cause»<sup>49</sup>.

### ***3.6.2 L'origine sociale, l'âge et les difficultés économiques***

Dans son avis, le Conseil supérieur de l'éducation aborde également la question de la réussite sous l'angle de l'origine sociale des étudiants et des étudiantes. Il souligne que quelques rares études produites depuis le début des années 80 ont tenté d'approfondir cette question. De ces études, il retient que, même si les disparités socioéconomiques semblent avoir des effets plus prononcés sur la persévérance scolaire au secondaire, on peut également observer certains effets au

---

<sup>48</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, op. cit., p. 69 et 70.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 70.

collégial. Le Conseil rapporte que les personnes résidant dans les zones défavorisées économiquement accèdent en moins grand nombre aux études collégiales et sont moins nombreuses à obtenir leur D.E.C. On y indique également «que les cheminements de formation considérés comme moins traditionnels (c'est-à-dire à temps partiel, avec interruptions, dans des voies qui rapportent moins, etc.) sont davantage le fait de personnes désavantagées sur le plan socio-économique»<sup>50</sup>.

Dans le même sens, une enquête menée récemment à l'initiative de la Commission des affaires étudiantes de la Fédération des cégeps établit une relation entre l'interruption des études après le secondaire et le statut socioéconomique des parents. Les résultats de l'enquête révèlent que plus de 35 % des étudiants dont le père a atteint un niveau de scolarité primaire ont interrompu leurs études, tandis que cela n'est le cas que de 16 % de ceux dont le père a un niveau de scolarité collégial. L'étude établit aussi un pourcentage de difficultés économiques plus élevé que la moyenne chez les personnes qui ont interrompu leurs études après le secondaire et observe une relation entre la fréquence des difficultés économiques et plusieurs aspects liés à la réussite : abandon de cours, échecs, difficultés scolaires et personnelles.<sup>51</sup>

Par ailleurs, l'étude établit une relation entre l'âge des élèves, leur niveau d'autonomie et leurs conditions socioéconomiques. L'accroissement de l'âge augmente le niveau d'autonomie des élèves et, conséquemment, leurs difficultés financières. On ne peut que s'interroger sur la persévérance scolaire possible de ces élèves dans le contexte d'un allongement des études qui va de pair, entre autres, avec le changement d'orientation ou les cheminements scolaires étendus.

### 3.7 L'environnement éducatif

Diverses recherches ont tenté d'établir des liens entre l'environnement éducatif et la réussite. Le degré d'engagement dans la vie collégiale, mesuré par la participation aux divers comités, aux projets étudiants et aux activités parascolaires, l'influence du groupe de pairs, l'environnement physique seraient autant de facteurs qui augmentent les chances de succès de l'étudiant sans que l'on puisse toutefois mesurer facilement leur incidence.

À la lumière de ses consultations auprès des élèves, le Conseil supérieur de l'éducation a mis en relief le fait que l'articulation des activités scolaires et

---

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>51</sup> Philippe Ricard, *Les conditions socio-économiques des étudiants et des étudiantes des cégeps du Québec*, *op. cit.*, p. 76 et suivantes.

parascolaires représente un moyen de donner un sens aux savoirs et, à cet égard, mériterait d'être considérée comme une stratégie de soutien à la réussite.

Pour le Conseil, la participation à des activités parascolaires comporte notamment l'avantage de constituer un appui solide à l'engagement dans les études tout en contribuant à développer le sentiment d'appartenance. Ces activités sont souvent sources d'apprentissages différents et complémentaires, représentant ainsi un «véhicule de sens de grande portée». Alors qu'il déplorait la baisse de popularité des activités parascolaires auprès des jeunes, le rapport signalait l'importance de travailler à la revalorisation des activités parascolaires dans les établissements de formation, en intégrant, par exemple, certaines activités scolaires à des activités habituellement reléguées au secteur parascolaire, et vice-versa.

À l'occasion d'une conférence sur une approche américaine de l'environnement éducatif et de la réussite scolaire, James Banning accordait aux activités parascolaires une place de première importance dans la définition de l'environnement éducatif. Elles représentaient, selon lui, le «seul secteur indicateur de réussite une fois les études terminées»<sup>52</sup>.

On ne peut prédire ni le revenu, ni le succès social par la moyenne des notes scolaires. Mais des étudiants fortement engagés dans des activités parascolaires, capables d'un certain leadership, accèdent à une réussite sociale certaine après l'obtention du diplôme.<sup>53</sup>

Banning propose en fait une perspective écologique caractérisée par l'étude des relations entre l'étudiant et son environnement. Il analyse alors les effets de l'environnement éducatif sur la réussite des élèves de première année. D'un point de vue écologique, l'attention ne doit pas être portée uniquement sur les élèves, mais plutôt sur la nature de l'environnement collégial et sur les interactions entre les élèves et cet environnement.

Pour étayer son propos, il se réfère à deux concepts et à une théorie. Il mettra ainsi en lumière l'importance d'assurer une «transition écologique», qui survient lorsque la personne est appelée à changer de rôle ou d'environnement, ou les deux à la fois. Il postule d'abord que le passage d'un niveau à un autre pourra, s'il est réussi, être garant d'un bon développement de l'élève, mais que, s'il est difficile, il sera susceptible d'engendrer l'échec. Son second concept, celui de «congruence écologique», «renvoie au degré de correspondance ou d'harmonie entre l'étudiant

---

<sup>52</sup> James Banning, *L'environnement éducatif et la réussite scolaire : une approche américaine*, Conférence prononcée dans le cadre de la session de perfectionnement des affaires étudiantes, Fédération des cégeps, Montréal, 9 octobre 1992, p. 5.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 5.

et l'institution»<sup>54</sup>. Les effets sur l'étudiant seront différents selon que celui-ci arrive à développer rapidement un sentiment d'appartenance à l'établissement ou, au contraire, se sent étranger à son nouvel environnement.

Enfin, il se réfère à la théorie de Manning selon laquelle «les effets de l'environnement collégial sur un nouvel étudiant sont fonction du nombre de personnes qui fréquentent l'institution en rapport avec le nombre d'activités offertes»<sup>55</sup>. De manière à favoriser la meilleure intégration possible des nouveaux étudiants, Banning suggère aux établissements de créer des conditions qui placent les étudiants de première année en situation de sureffectif d'activités, c'est-à-dire une situation où il n'y a pas assez d'étudiants pour le nombre d'activités proposées. Les possibilités sont alors plus grandes pour l'élève de s'engager dans un plus grand nombre d'activités plus stimulantes et plus importantes.

Écologique, son approche visera plus souvent à restructurer les environnements, de manière à mieux les adapter aux besoins, plutôt qu'à chercher à modifier le comportement des étudiants et des étudiantes.

### **3.8 L'organisation scolaire**

Couramment associée à la réussite et à l'échec, l'organisation scolaire a été analysée dans ses différentes dimensions au cours de la dernière décennie. On s'est demandé si la segmentation des études en trimestres était propice aux apprentissages et de nature à favoriser la réussite, et si le cadre horaire et la charge de travail de l'étudiant pouvaient constituer des facteurs d'échec. Nous reprenons dans cette section les grandes lignes des principaux documents publiés sur le sujet.

#### ***3.8.1 La segmentation des études en trimestres***

La segmentation des études en trimestres a été maintes fois mise en question en ce qu'elle imposerait aux étudiantes et aux étudiants un rythme de travail et d'apprentissage auquel ils ne sont pas habitués. Il y a déjà dix ans, le Conseil des collèges soulevait ce problème dans une étude portant sur la réussite, les échecs et les abandons au collégial<sup>56</sup>. On y faisait valoir, entre autres, qu'une organisation scolaire basée sur de courtes sessions peut pénaliser des élèves habitués à ce que le contenu des cours soit étalé sur toute une année, puisqu'ils se heurtent rapidement à des échéances qui leur semblent trop rapprochées. De toute évidence, ce

---

<sup>54</sup> James Banning, *L'impact de l'environnement collégial sur la réussite des étudiants de première année*, 1992, p. 3.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>56</sup> Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, op. cit.

phénomène touche plus particulièrement ceux et celles qui connaissent des difficultés d'apprentissage. Selon le Conseil, «cette difficulté d'adaptation à un nouveau rythme d'apprentissage — jumelée dans plusieurs cas aux méthodes de travail déficientes — [...] est une importante cause d'échecs, en particulier lors du premier trimestre au collège»<sup>57</sup>. Toutefois, il ne recommande pas pour autant de modifier en profondeur l'organisation des études collégiales en vue de la modéliser sur celle du secondaire. Il cite en exemple des collèges qui ont commencé à expérimenter, avec quelques groupes d'élèves, l'étalement du contenu de certains cours sur deux trimestres, expériences qu'il faut selon lui poursuivre et évaluer.

Quelques années plus tard, le Conseil supérieur de l'éducation rapportait le point de vue des jeunes sur la question. L'organisation de l'année scolaire sur la base de sessions représente un atout pour la réussite aux yeux des jeunes, qui disent apprécier le fait de devoir se fixer des objectifs à court terme, ce qui rendrait la formation plus motivante et limiterait le risque de perdre de l'intérêt<sup>58</sup>. Les jeunes disent également apprécier cette formule parce que, selon eux, les notions à apprendre seraient moins lourdes lorsqu'elles s'étendent sur un trimestre plutôt que sur deux, ce qui, conséquemment, faciliterait la réussite des cours. Quelques-uns y voient cependant certains inconvénients, que le Conseil résume de cette façon :

Ainsi, on n'est pas toujours certain que ce découpage facilite la rétention des connaissances, notamment dans un contexte où les liens entre les cours ne sont pas toujours évidents. Certaines personnes trouvent également les sessions très courtes, compte tenu de la quantité de matière à assimiler. Enfin, ce découpage en sessions peut avoir pour effet de multiplier le nombre d'enseignantes et d'enseignants avec lesquels les élèves ont à composer, ce qui n'est cependant pas toujours considéré comme un inconvénient.<sup>59</sup>

Mais, en dépit de ce regard des étudiants, somme toute positif, sur le découpage de l'année scolaire en sessions, le Conseil «hésite à y reconnaître d'emblée une réelle condition de réussite, étant donné l'impact qu'il peut avoir sur l'intégration des savoirs, notamment»<sup>60</sup>. Toutefois, il souligne que la reconnaissance d'étapes de formation est une source de gratification qu'il ne faudrait pas perdre de vue si l'on remettait en question ce découpage de l'année scolaire en sessions. Ces différentes considérations l'amènent à souhaiter que l'on s'applique à développer chez les étudiants et les étudiantes «une autre mentalité, un autre regard sur les sessions d'études, de manière à ce que les fins de session soient davantage perçues comme

---

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>58</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, *op. cit.*, p. 75.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 75.

des fins d'étapes d'apprentissages fondamentaux appelés à se poursuivre tout au long du séjour scolaire»<sup>61</sup>.

Au fil des années, cette question a aussi été examinée par la Fédération des cégeps. D'abord, en 1992, dans son mémoire présenté lors de la commission parlementaire sur l'enseignement collégial<sup>62</sup>, la Fédération soulignait que le rythme des études — deux trimestres de seize semaines par année — différait radicalement de celui du secondaire et pouvait expliquer le taux d'échecs et d'abandons particulièrement élevé pendant le premier trimestre d'études. Dans la perspective d'améliorer la réussite scolaire, elle recommandait que soient examinées toutes les questions liées au calendrier scolaire et au découpage de l'année scolaire au collégial.

À l'occasion de cette même commission parlementaire, a été déposée une proposition faisant valoir les avantages, tant sur le plan pédagogique que sur le plan administratif, d'une organisation scolaire sur une année plutôt que sur deux trimestres.<sup>63</sup> Ce mémoire mettait en relief le fait que l'organisation scolaire sur deux sessions ne favorisait pas la réussite dans la mesure où le personnel enseignant ne disposait pas de suffisamment de temps pour connaître les étudiants et pour améliorer leur encadrement.

Ce partage de l'année scolaire en deux sessions ne serait pas propice à la mise en place d'une relation maître-élève de qualité ni à l'établissement de liens entre les élèves. Cela aurait pour effet d'accentuer les difficultés d'adaptation des élèves qui passent du secondaire au collégial. Par ailleurs, le mémoire rappelle que près d'un élève sur deux change d'orientation pendant ses études collégiales et soutient qu'en voulant rendre plus faciles les changements d'orientation, le régime a plutôt pour effet d'encourager les étudiants en ce sens. Mais, puisque les cours ne sont souvent offerts qu'une session sur deux, l'objectif recherché par la souplesse de cette organisation n'est pas atteint. Le mémoire s'interroge sur le fait que le système ait été pensé pour tenir compte de ceux qui changent d'orientation et qui subissent des échecs plutôt que pour favoriser un cheminement scolaire «normal». Enfin, sont relevés les avantages administratifs que pourrait comporter l'instauration d'une organisation annuelle. Parmi ceux-ci figure notamment la réduction des coûts et des énergies consacrés à l'ensemble des opérations d'inscription, de choix de cours, de préparation de l'horaire et de répartition des tâches de l'enseignement.<sup>64</sup>

---

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>62</sup> Fédération des cégeps, *Les cégeps, une présence essentielle pour la société québécoise*, Mémoire présenté à la commission parlementaire sur l'enseignement collégial, 1992.

<sup>63</sup> Lyne Pigeon, *Une année plutôt que deux trimestres*, Mémoire présenté à la commission parlementaire sur l'enseignement collégial, 1992.

<sup>64</sup> *Ibid.*

Quelques années plus tard, en août 1995, dans le mémoire adressé aux États généraux sur l'éducation, la Fédération des cégeps rappelait que les questions touchant le calendrier scolaire et le découpage de l'année en deux trimestres demeuraient toujours d'actualité et qu'elles devraient être examinées avec attention et célérité. Plus récemment, un comité formé de représentants de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération étudiait ces questions en mettant en opposition les avantages et les inconvénients de chacun des modes d'organisation. Les résultats de l'analyse indiquent que les avantages pédagogiques, par exemple, peuvent être annulés par le poids que représenterait l'échec pour l'étudiant dans le cadre d'une organisation sur une base annuelle, ou encore, par ce qu'il lui en coûterait comme perte de temps pour modifier son orientation scolaire. La conclusion des travaux du comité note que la transformation des modes de fonctionnement des collèges pour établir l'organisation scolaire sur une base annuelle engendrerait des coûts énormes, sans que soient assurés les effets positifs sur le plan pédagogique et sur celui de la réussite des étudiants. On suggère donc de ne pas abandonner les effets pédagogiques recherchés, mais de tenter de les atteindre par des moyens plus souples.

### ***3.8.2 Le cadre horaire***

Le rythme des apprentissages est également modulé par le cadre horaire, lequel n'est pas sans incidence sur la réussite. Au collégial, les cours ont généralement une durée de trois heures continues, la grille horaire laisse beaucoup plus de temps libre qu'au secondaire et les groupes-classes sont souvent instables et hétérogènes.

Le Conseil des collèges a mis en évidence le fait que les élèves qui arrivent du secondaire n'ont pas tous la maturité nécessaire pour gérer adéquatement les moments libres que comporte leur nouveau cadre horaire. Certains goûteraient cette nouvelle liberté et utiliseraient leurs moments libres pour des activités autres que scolaires : loisirs, activités culturelles, travail rémunéré. Plusieurs adoptent ainsi un rythme de vie qui ne leur permet pas de faire face aux exigences du collégial et se trouvent rapidement en situation d'abandonner les cours pour lesquels ils éprouvent des difficultés.

Au-delà du manque de maturité et de discipline de certains étudiants, le Conseil souligne le fait que certains programmes sont très chargés : des programmes techniques peuvent comporter jusqu'à 32 heures de cours par semaine. Le rythme d'apprentissage est alors très intensif, et la charge de travail personnel, passablement lourde. Le Conseil fait remarquer que la révision des programmes, plutôt que de corriger ce phénomène, a souvent pour effet de l'accentuer, les nouveaux programmes étant souvent plus exigeants afin d'assurer une

préparation adéquate à des professions qui deviennent plus complexes. La charge de travail imposée à l'étudiant peut ainsi devenir un facteur d'échec.

Des collèges ont tenté l'expérience d'alléger la première session dans le but de faciliter la transition entre le secondaire et le collégial. D'autres collèges proposent maintenant un cheminement scolaire sur quatre ans plutôt que sur trois dans certains programmes techniques. Une certaine prudence est cependant nécessaire dans le traitement de cette question, puisqu'il semble que l'on ne puisse faire l'équation suivante : diminution du nombre de cours égale augmentation du taux de réussite. Une étude sur la réussite réalisée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science en 1993 révèle qu'en formation technique, plus l'étudiant suit d'heures de cours par semaine, plus il réussit tous ses cours au premier trimestre. Ce phénomène a cessé d'être observé quand le nombre d'heures de cours par semaine était supérieur à 28. Dans cette situation, la réussite de tous les cours devient moins fréquente. En fait, la réussite est plus fréquente chez les étudiants qui suivent de 26 à 28 heures de cours par semaine<sup>65</sup>.

Dans leur étude sur le rendement scolaire, Terrill et Ducharme font des observations similaires. Même si celles-ci ne portent que sur les étudiants inscrits au secteur préuniversitaire, il est intéressant de relever les remarques suivantes :

Bien que la progression dans le taux de réussite soit constante en fonction de la moyenne au secondaire, on constate que les élèves qui suivent moins de cours ont toujours des taux de réussite inférieurs aux autres élèves de leur quartile et ce, même chez les plus forts. C'est, par contre, tout le contraire qui se produit avec l'augmentation du nombre de cours, ceux qui ont plus de cours à leur horaire réussissant presque toujours mieux que ceux qui en ont moins.<sup>66</sup>

Bref, les questions liées à l'organisation scolaire sont vastes et les conclusions à tirer dans une perspective d'amélioration de la réussite et de la diplomation ne se dégagent pas aisément. L'organisation scolaire met en cause des variables importantes dont les modifications entraîneraient des bouleversements majeurs sans que l'on soit assuré à l'avance de ses bénéfices. Pour ces raisons, de telles modifications paraissent prématurées. Cependant, il nous semble important que l'organisation scolaire puisse venir soutenir les changements pédagogiques. En effet, dans un contexte où l'on souhaite notamment repenser les interventions pédagogiques de manière à ce qu'elles soient définitivement centrées sur les apprentissages des étudiants et des étudiantes, on doit faire en sorte que les modalités de l'organisation scolaire viennent à la fois favoriser et faciliter ces transformations.

---

<sup>65</sup> Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales*, Rapport synthèse, Québec, septembre 1993, p. 19.

<sup>66</sup> Ronald Terrill et Robert Ducharme, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, *op.cit.*, p. 242.

