

## L'aide aux étudiant.e.s postsecondaires en risque d'échec

# Changer de paradigme

### RETOURS

François Régimbal,  
Professeur de sociologie\*  
Membre du CREMIS

Natalie Cormier  
Professeure de psychologie\*

Yannick Demange  
Professeur en sciences et techniques de  
gestion\*

Jean-Sébastien Lavallée  
Professeur d'histoire\*

Gabrielle Smilga-Palardy  
Professeure de science politique\*

Nadine Trudeau  
Professeure d'anthropologie\*

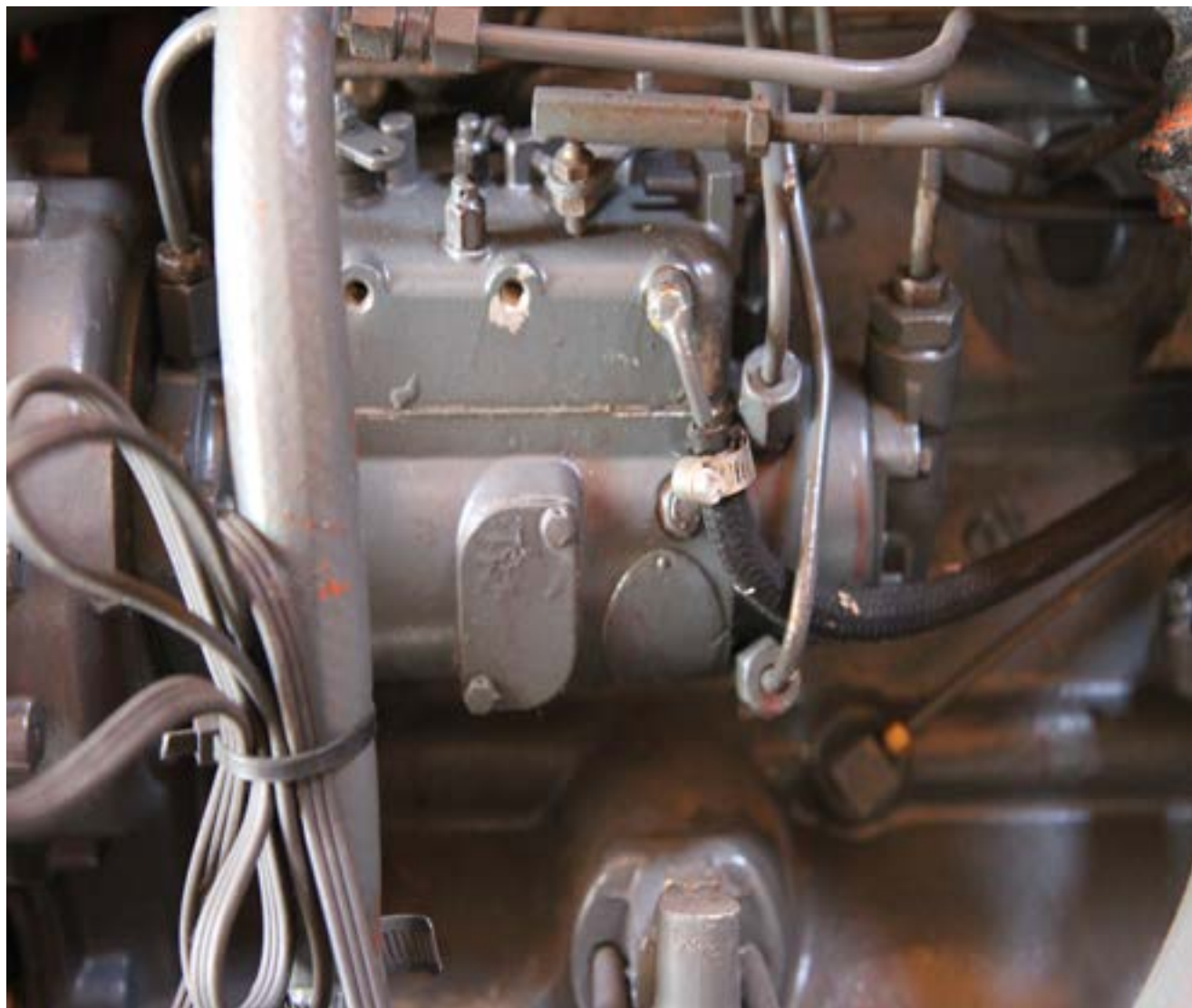
\*Cégep du Vieux-Montréal  
Membres du Bureau d'aide à la réussite en  
Sciences humaines du Cégep

Plus de 60 % des jeunes Québécois.es entreprennent des études de niveau collégial, et 40 % obtiennent un diplôme d'études collégiales (DEC) dans un programme technique ou préuniversitaire (MELS, 2013). Dans l'optique où le nombre d'emplois nécessitant des études postsecondaires ne cesse de croître, le sort des jeunes qui ne complètent pas leurs études collégiales est préoccupant et demeure un enjeu social de premier plan. D'autant que l'on sait que, d'une part, la formation technique au collégial prépare bien les jeunes aux réalités du marché du travail et assure à 90 % d'entre eux d'obtenir un emploi (Ferguson *et al.*, 2014) et que, d'autre part, pour l'ensemble des étudiants au Canada, ce sont ceux qui ont un DEC en poche qui sont les plus susceptibles de compléter leurs études universitaires (Shaienks *et al.*, 2008). Plusieurs avantages socioéconomiques plaident également en faveur de la poursuite d'études postsecondaires. De fait, les personnes moins instruites sont plus à risque d'occuper des emplois précaires, de vivre dans la pauvreté,

d'avoir des problèmes de santé et de vivre moins longtemps (Gouvernement du Québec, 2016; OCDE, 2015). Face à ces constats, l'accroissement de la persévérance et de la réussite scolaire des étudiants apparaît comme un objectif primordial du système d'éducation au Québec (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009).

C'est dans cette optique que divers services d'aide à la réussite ont été implantés dans le réseau des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) du Québec. Ainsi, les collèges se sont dotés de centres d'aide en français, philosophie et mathématiques, et ils offrent à peu près tous des services de tutorat par les pairs. Dans cette foulée, au début des années 1990, le Cégep du Vieux-Montréal (CVM) a implanté le *Bureau d'aide à la réussite en sciences humaines* (BAR), qui offre du soutien à la réussite spécifiquement aux étudiant.e.s inscrits dans ce programme préuniversitaire (le cégep accueille en moyenne 500 étudiant.e.s en sciences humaines par année). Les étudiant.e.s peuvent y recevoir des services de tutorat pour l'ensemble des cours disciplinaires liés aux sciences humaines, de même que du mentorat avec un.e enseignant.e, s'ils et elles présentent des difficultés d'organisation, de méthodologie de travail ou de motivation pour les études. Au cours des dernières années, le bureau d'aide s'est également donné comme mandat de dépister les étudiant.e.s de sciences humaines les plus à risque d'échouer, afin de leur offrir de l'aide le plus rapidement possible dans leur parcours scolaire. Pour ce faire, un outil a été élaboré, le *Questionnaire d'adaptation aux études collégiales* (QAEP, 2014), à la lumière des principaux déterminants de la réussite scolaire révélés par la littérature scientifique.<sup>1</sup>

Dans ce texte, nous faisons état de l'analyse que nous avons effectuée des questionnaires remplis à l'automne 2016. Sur les 507 étudiant.e.s inscrit.e.s en sciences humaines à ce moment-là, 381 ont répondu au



cmca mmxviii

## RETOURS

questionnaire, ce qui représente un taux de participation de 75 %. Les étudiant.e.s qui n'ont pas répondu au questionnaire sont ceux et celles qui ont abandonné leur session avant la cinquième semaine ou qui étaient absent.e.s de leur cours le jour de la cueillette de données. Afin de mieux comprendre le rapport des étudiant.e.s aux études et leur cheminement au cégep, nous avons classifié les étudiant.e.s selon leur cote R.<sup>2</sup> Le quart des répondant.e.s (25%) ont une cote R faible et le tiers (33%) une cote R qui est bonne ou élevée, les autres 42% ayant un cote R moyenne.

Selon nos résultats, les étudiant.e.s avec une cote R jugée bonne ou élevée sont plus susceptibles d'avoir été sélectionné.e.s par le cégep au premier tour que les répondant.es avec un cote

R faible (90% vs. 63%), d'être inscrit.e.s dans leur premier choix de programme (88% vs. 65%) et d'avoir sept cours ou plus dans leur horaire (57% vs. 24%). Ces étudiant.e.s sont aussi plus susceptibles de se dire appuyé.e.s par leur famille (88% vs. 65%), d'avoir vécu une bonne transition de l'école secondaire au cégep (90% vs. 78%), de bien gérer leur temps (90% vs. 52%) et d'avoir le sentiment d'être inscrit.e.s dans le bon programme (84% vs. 55%). Elles et ils expriment aussi davantage le sentiment d'être rassuré.e.s dans leur choix de carrière (61% vs. 40%), d'être outillé.e.s par rapport aux méthodes de travail intellectuel (86% vs. 71%) et d'être motivé.e.s par leurs études (88% vs. 65%). Finalement, ces étudiant.e.s sont moins susceptibles d'avoir des problèmes financiers que les étudiant.e.s avec une cote R faible (18%

## RETOURS



cmca mmxviii

vs. 37%). Elles et ils sont aussi plus susceptibles d'avoir la langue française comme première langue parlée à la maison (96% vs. 82%).

Les résultats de cette enquête confirment que ce questionnaire représente une mesure efficace de l'adaptation aux études chez les cégépiens, car il discrimine les étudiant.e.s avec une cote R plus faible que les autres sur le plan de leur rapport aux études. Ce questionnaire s'avère donc un bon outil de dépistage des étudiant.e.s qui risquent d'échouer ou d'abandonner leurs études collégiales.

#### Déterminants

Ces résultats trouvent un écho dans les principaux constats qui émergent dans la littérature. Selon cette dernière, il y aurait une corrélation significative entre le fait, pour une famille, de vivre dans la précarité économique et la tendance, pour les enfants, d'abandonner ou d'échouer leurs études (Janosz *et al.*, 2013). Le manque de ressources économiques est plus souvent présent dans les familles peu scolarisées ou monoparentales, ce qui constitue un risque accru d'abandon scolaire. La perception chez les étudiant.e.s d'être soutenu.e.s par leurs parents et d'entretenir avec eux une relation de réciprocité serait aussi prédictive de la persévérance scolaire (Pica *et al.*, 2014). Dans le même sens, les jeunes qui perçoivent que leurs parents accordent de l'importance aux diplômes postsecondaires accèdent en plus grand nombre aux études supérieures.

Par ailleurs, la présence d'un réseau social amical favorise l'intégration des jeunes et leur persévérance scolaire (Demetriou *et al.*, 2000). En effet, les jeunes qui sont isolés socialement ont une moins bonne estime d'eux-mêmes et présentent divers problèmes adaptatifs (Dorard *et al.*, 2013). Les valeurs du réseau d'ami.e.s en regard des études sont également importantes; si le groupe de pairs poursuit des idéaux scolaires élevés, cela favorise la persévérance des jeunes face à leurs études (Roy, 2015). Le type de relations que le personnel enseignant entretient avec les élèves, leur intérêt manifeste pour la matière enseignée et leur disponibilité sont aussi identifiés comme des éléments favorables à la persévérance et à la réussite des élèves (CRÉPAS, 2009; Poirier *et al.*, 2015). De même, l'expérience vécue en classe par l'étudiant.e, par exemple, la possibilité d'interagir, d'être actif.ve dans ses apprentissages et de recevoir une rétroaction régulière, revêt une importance capitale quant à sa motivation et à sa réussite scolaire (Tinto, 2012).

En ce qui concerne les déterminants individuels, il y a un consensus scientifique à l'effet que la motivation scolaire de l'étudiant.e constitue un déterminant majeur de la poursuite et de la réussite de ses études (Janosz *et al.*, 2008; Lieury *et al.*, 2013; Vezeau *et al.*, 2009). De fait, un.e élève motivé.e est plus engagé.e, plus souvent présent.e à l'école, participe plus en classe et investit davantage de temps et d'efforts dans ses travaux et ses études (Barbeau, 2007). Ainsi, les étudiant.e.s du secondaire qui consacrent huit heures ou plus par semaine à leurs devoirs seraient de deux à trois fois plus susceptibles de poursuivre des études universitaires que celles/ceux qui y consacrent trois heures ou moins (Kamanzi *et al.*, 2010).

L'orientation scolaire et professionnelle de l'étudiant.e joue également un rôle relativement à sa motivation envers les études. En effet, une indécision vocationnelle inciterait certain.e.s étudiant.e.s à abandonner leurs études malgré de bons résultats scolaires (Essopos, 2013). En ce sens, les cégépiens.ne.s qui ont l'intention de terminer les études du programme dans lequel elles/ils sont inscrits ont plus de chances d'être diplômé.e.s (CSE, 2008).

Par ailleurs, selon *l'Enquête auprès des jeunes en transition* de Statistique Canada, le niveau de réussite scolaire en quatrième et en cinquième secondaire est un important déterminant de la persévérance pour les études postsecondaires et de la probabilité d'obtenir un diplôme de niveau collégial ou universitaire (Lambert *et al.*, 2004). De fait, des expériences d'échec ou de rendement insatisfaisant tout au long du cheminement scolaire engendrent des déceptions et des frustrations chez les jeunes, ce qui risque de les conduire progressivement à un désengagement vis-à-vis de l'école en général (Chénard *et al.*, 2007). Pour certain.e.s étudiant.e.s, le niveau de difficulté scolaire apparaît donc difficile à surmonter, au point de les démotiver à poursuivre leurs études. Pour plusieurs cégépiens.ne.s qui songent à abandonner, la charge de travail serait trop lourde et les matières trop difficiles à étudier (Roy, 2015).

Le bien-être psychologique d'un.e étudiant.e apparaît également comme un enjeu de persévérance scolaire. En ce sens, selon une enquête menée auprès de plus de 4 000 étudiant.e.s du cégep, plus de 55 % des cégépiens.ne.s se disent stressé.e.s ou très stressé.e.s (Roy, 2015). Ce stress serait davantage présent lors de la première session de cégep, lors des périodes d'examen ou face à une difficile conciliation entre le travail et les études. Bien qu'il n'y ait

pas de lien direct entre le stress et l'abandon scolaire, on sait qu'à fortes doses, ce stress prédispose à l'émergence de problèmes de santé plus importants dont, notamment, la dépression, qui serait l'un des facteurs le plus fortement associé à l'abandon scolaire (Roy, 2015; Lupien, 2010).

En ce qui concerne l'emploi, plusieurs enquêtes constatent qu'au-delà d'un certain nombre d'heures de travail rémunéré chaque semaine – plus de 15 heures ou plus de 20 heures selon les études –, l'étudiant.e est plus à risque de vivre des situations d'échec scolaire et, éventuellement, d'abandonner ses études (Roy, 2015; CSE, 2008). À ce sujet, selon notre propre analyse, 63 % des étudiant.e.s ont un travail rémunéré en dehors de leurs études, pour une moyenne de 15 heures par semaine.

#### *Ciblage et non-recours*

À la lumière de ces constats provenant de la littérature et de nos propres résultats, nous nous questionnons sur le bien-fondé de l'approche mise en place pour venir en aide aux étudiant.e.s qui en ont besoin au cégep. Depuis les origines du développement du *Questionnaire d'adaptation aux études collégiales*, nous demandons explicitement aux élèves d'indiquer



cmca mmxix

## RETOURS



cmca mmxvii

*«Malgré le fait que nos services soient gratuits et ouverts à tou.te.s, plusieurs élèves font le «choix» de s'en priver»*

après l'avoir rempli s'ils et elles souhaitent recevoir l'aide du BAR. Si tel est leur souhait, un rendez-vous leur est proposé. Toutefois, le taux très faible des personnes qui se présentent – et qui demandent formellement notre aide – surprend chaque année. Force est de constater que l'accès à des services pour tou.te.s n'est pas synonyme du recours aux services, d'où le principal défi auquel nous sommes confrontés en tant que service d'aide et d'accompagnement.

Selon Warin (2010), il y aurait une tendance actuelle d'offrir un accès aux services « en matière d'insertion professionnelle, de santé et de justice » et en fonction d'une démarche de « ciblage » (Warin, 2010). Il en va de même dans le milieu de l'éducation, au sein duquel plusieurs services d'aide ciblent la population «étudiante en situation de handicap» (EESH). Cette manière d'offrir des services soulève l'enjeu de l'accès aux services pour l'ensemble de la communauté étudiante.

Selon les résultats de notre enquête menée à l'aide du questionnaire et notre expérience en tant que professeur.e.s., il ne semble pas y avoir de corrélation entre l'étiquette «EESH» et le niveau de besoins des populations étudiantes. En effet, plusieurs personnes en situation de handicap ne nécessitent pas de service d'aide

afin de bien réussir et beaucoup d'étudiant.e.s n'appartenant pas à ce groupe et qui en auraient besoin s'en voient exclu.e.s.

Notre méthode et nos résultats suggèrent une alternative au ciblage, puisqu'ils peuvent mener au déploiement des services non pas en fonction d'une étiquette, mais selon des besoins avérés. Cette proposition risque cependant de bousculer les manières de faire actuelles. En fait, il y a une tension entre les paramètres administratifs et les besoins en termes d'intervention, les budgets pour les services d'aide étant pensés en fonction de populations cibles.

En tant que coresponsables d'un service d'aide aux étudiant.e.s, nous sommes également confronté.e.s depuis plusieurs années au phénomène du non-recours. Malgré le fait que nos services soient gratuits et ouverts à tou.te.s, plusieurs élèves font le «choix» de s'en priver. On peut finir par se convaincre de l'impossibilité d'intéresser tou.te.s les élèves en difficulté et qu'on doit respecter leur refus. Nous nous questionnons tout de même à savoir ce qui motive le refus d'une aide. L'Observatoire de recherches sur le non recours aux droits et aux services (ODENORE) s'est attaqué à cette question. À la lumière des travaux de Rode (2011) et de Warin

(2010), il y aurait, entre autres, trois déterminants du non recours : l'injonction à l'autonomie, la stigmatisation et l'intériorisation des contraintes.

Dans une société qui valorise l'autonomie individuelle, les services d'aide peuvent être perçus comme étant inacceptables. Accepter de l'aide peut être conçu comme une incapacité de répondre aux exigences de sa société, soit celle d'être autonome. À ce premier obstacle à l'utilisation des services se greffe un deuxième, soit celui de la stigmatisation. Peu de personnes souhaitent vivre avec une étiquette qui les déqualifie. Comme le suggère Warin (2010), plusieurs personnes préfèrent renoncer à un service et ainsi éviter d'être perçues comme dépendantes. En somme, la possibilité d'être stigmatisée comme étant incapable ou dépendante peut décourager plusieurs personnes de recourir aux services offerts. C'est dans un souci de contourner le problème lié à la stigmatisation que nous avons envisagé de renommer notre service d'aide, passant du *Bureau d'Aide à la Réussite* au *Bureau d'Accompagnement à la Réussite*. Par ce changement, nous voulons que les étudiant.e.s ressentent qu'elles et ils demeurent les maîtres d'œuvre de leur réussite et, par la même occasion, que le recours à nos services ne brime en rien leur autonomie.

Enfin, l'intériorisation des contraintes reste difficile à identifier. Toutefois, nous sommes régulièrement témoins d'étudiant.e.s qui croient qu'il y aurait des montants à déboursier ou encore qu'il y a une démarche administrative lourde pour avoir accès aux services. Ces interrogations font prendre conscience à notre équipe des barrières imaginaires qui finissent par s'incruster dans les esprits. Dans une société où la responsabilité individuelle est érigée en valeur supérieure, il devient difficile, pour certaines personnes, de s'imaginer bénéficier d'un service public ouvert à tou.te.s, et ce, gratuitement.

Il est de plus en plus évident pour nous que l'accompagnement aux études devrait se faire selon les besoins avérés plutôt que selon une étiquette préétablie ou un diagnostic. Toutefois, nous réalisons qu'il s'agit d'un changement de paradigme qui ébranle les manières habituelles de penser l'aide scolaire. Nous pensons néanmoins que le modèle actuel a démontré ses limites et qu'un changement s'impose.

#### Notes

1. Le QAEP comprend 26 questions fermées à choix de réponses; 9 d'entre elles portent sur des dimensions sociodémographiques. Les 17 autres questions visent

à évaluer le degré d'adaptation de l'étudiant aux études collégiales. Deux d'entre elles portent sur son degré de facilité au secondaire, une troisième sur son orientation scolaire et une quatrième sur le nombre d'heures par semaine consacrées à ses études collégiales. Par ailleurs, huit questions d'adaptation aux études cernent la perception que les participants ont de divers déterminants individuels de la réussite comme, par exemple : «je suis certain.e d'être dans le bon programme d'études», «j'ai tendance à me décourager face aux difficultés scolaires» ou encore «je suis motivé.e par mes études». Finalement, cinq questions cernent plutôt des déterminants environnementaux liés à la réussite scolaire tels que : «je me sens soutenu.e par ma famille» ou «mes professeur.e.s sont soutenant.e.s».

2. Le calcul de la cote R tient compte des résultats qu'a obtenus l'étudiant.e au secondaire dans les matières où il y a des évaluations ministérielles, tout en tenant compte de la force du groupe dans lequel il/elle se trouve.

#### Références

- Barbeau, Denise, (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse*. Québec : Presses de l'Université Laval, 426 p.
- Chénard P., E. Francœur et P. Doray, (2007), *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes*. Note de recherche, Montréal, Université du Québec à Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.
- CRÉPAS — Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay-Lac-St-Jean, (2009). *Rôle des enseignants dans la persévérance scolaire des jeunes : réflexions et écrits*, 34 p.
- CSE — 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 : Gouvernement du Québec, 102 p.
- Demetriou, H., P. Goalen & J. Rudduck, (2000). «Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice». *International Journal of Educational Research*, vol. 33, p. 425-441.
- Dorard, G., C. Bungereret S. Berthoz, (2013). «Estime de soi, soutien social perçu, stratégies de coping, et usage de produits psychoactifs à l'adolescence», *Psychologie française*, vol. 58 (2), p. 107-121.
- Essopos, I., (2013). *Maintien et changement de programme chez des étudiants du collégial en relation avec leur structure identitaire*, thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, UQAM, 219 p.
- Ferguson, S. J. et S. Wang, (2014). «L'obtention d'un diplôme au Canada : profil, situation sur le marché du travail et endettement des diplômés de la promotion de 2009/2010». Statistique Canada, n° 81-595-M au catalogue, 72 p.
- Gouvernement du Québec, (2016). *Budget 2016-2017. Plan pour la réussite en éducation et en enseignement supérieur*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 60 p.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance*.

- rance scolaire, Rapport, Montréal, 67 p.
- Janosz, M., S. Pascal, L. Belleau, I. Archambault, S. Parent et L. S. Pagani, (2013). «Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans», *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) —De la naissance à 12 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 2, 24 p.
- Janosz, M., I. Archambault, J. Morizot et L. S. Pagani, (2008). «School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout». *Journal of Social Issues*, vol. 64 (1), p. 21-40.
- Kamanzi, P. C., P. Doray, S. Bonin, A. Groleau et J. Murdoch, (2010). «Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada». *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 40(3), p. 1-24.
- Lambert, M., K. Zeman, M. Allen et P. Bussière, (2004). *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Statistique Canada, Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, n° 81-595-MIF au catalogue, 39 p.
- Lieury, A. et F. Fenouillet, (2013). *Motivation et réussite scolaire*, 3<sup>e</sup> édition. Paris : Dunod.
- Lupien, S., (2010). *Par amour du stress*, Montréal, Éditions au Carré.
- MELS - Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2013). *Indicateurs de l'éducation, édition 2012*, Gouvernement du Québec, 146 p.
- OCDE — Organisation de coopération et de développement économiques, (2015). *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
- Pica, L. A., N. Plante et I. Traoré, (2014). «Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : une analyse des principaux facteurs associés». Institut de la statistique du Québec : Zoom Santé, vol. 46, Septembre 2014, 20 p.
- Poirier, M., A. Lessard, L. Fortinet E. Yergeau, (2015). «La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire», *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 16 (1), p. 1-23.
- Rode, A., (2011). «Éloignement des services publics : contraintes et sens critique», *Revue du CREMIS*, vol.4(3), p 24-32.
- Roy, J., (2015). *Regard sur les cégepiens et la réussite scolaire, Un point de vue sociologique*. Les Presses de l'Université Laval, 191 p.
- Shaienks, D., T. Gluszynskiet J. Bayard, (2008). «Les études postsecondaires — participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires», Statistique Canada, *Ressources humaines et Développement social Canada*, n° 81-595-M au catalogue - n° 070, 40 p.
- Tinto, V., (2012). «Enhancing student success: Taking the classroom success seriously». *The International Journal of the First Year in Higher Education*, vol. 3 (1), p 1-8.
- Warin, P., (2010). «Ciblage, stigmatisation et non recours», *Revue du CREMIS*, vol. 3 (2), p.16-22.



cmca mmviii