

RAPPORT D'ÉVALUATION

Effets du renouveau pédagogique au secondaire sur les étudiants du collégial (projet ERES-Collégial)

Le renouveau pédagogique au secondaire :
quelle trace laisse-t-il sur le passage de l'étudiant au collégial?



Réalisation de l'évaluation, analyse et rédaction

Simon Larose, Ph. D.

Diane Cyrenne, M.A.

Geneviève Boisclair-Châteauvert, M.A.

Stéphane Duchesne, Ph. D.

Sharon Smith, M.A.

Université Laval

Responsable de l'évaluation

Ève-Marie Castonguay

Direction de l'évaluation et du suivi des résultats

Coordination de l'évaluation

Jacinthe Giguère

Direction de l'évaluation et du suivi des résultats

Révision linguistique

Direction des communications

Ce document peut être consulté sur le site Web du Ministère : www.education.gouv.qc.ca

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017

ISBN : 978-2-550-78201-8 (PDF)

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2017

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION | 5 |
| 1. CADRES DE RÉFÉRENCE DU PROJET ERES-COLLÉGIAL | 7 |
| 1.1 Fondements empiriques..... | 7 |
| 1.1.1 L'arrivée du renouveau pédagogique | 7 |
| 1.1.2 La transition secondaire-collégial et ses enjeux..... | 12 |
| 1.1.3 Des caractéristiques personnelles pouvant moduler les effets du RP et de la transition..... | 15 |
| 1.2 Objectifs du présent rapport | 17 |
| 2. MÉTHODOLOGIE | 18 |
| 2.1 Devis de recherche | 18 |
| 2.2 Participants et procédure | 19 |
| 2.3 Instruments et indicateurs | 22 |
| 2.3.1 Questionnaires aux étudiants | 23 |
| 2.3.2 Indicateurs de cheminement et de réussite scolaires au collégial | 23 |
| 2.3.3 Variables modératrices | 24 |
| 2.4 Analyses préliminaires | 26 |
| 2.4.1 Représentativité et pondération des données | 26 |
| 2.4.2 Contrôles de variables confondantes | 26 |
| 3. RÉSULTATS | 28 |
| 3.1 Exposition au RP et perceptions des étudiants de la continuité dans les contenus disciplinaires et les pratiques pédagogiques entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial | 28 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2 Exposition au RP et à la transition secondaire-collégial et trajectoires d'adaptation des étudiants | 34 |
| 3.3 Exposition au RP et attitudes et comportements d'apprentissage, recours à différents services d'aide et réussite scolaire des étudiants au collégial..... | 37 |
| 3.4 Profil des étudiants du RP en fonction de la séquence mathématique suivie au secondaire | 42 |
| 3.5 Ordonnance des tailles d'effets observées dans les analyses..... | 44 |
| 4. DISCUSSION ET CONCLUSION GÉNÉRALE | 50 |
| 4.1 Effets de l'exposition au RP au secondaire | 50 |
| 4.1.1 Perceptions de l'enseignement pendant la transition secondaire-collégial..... | 50 |
| 4.1.2 Trajectoires d'adaptation pendant la transition secondaire-collégial..... | 54 |
| 4.1.3 Attitudes et comportements d'apprentissage des étudiants et recours à différents services d'aide au collégial..... | 56 |
| 4.1.4 Indicateurs de cheminement et de réussite scolaires au collégial..... | 58 |
| 4.2 Effets de la participation aux séquences mathématiques avancées au secondaire dans le contexte du RP | 59 |
| 4.3 Effets de la transition secondaire-collégial | 61 |
| 4.4 Forces et limites de l'étude..... | 63 |
| 4.5 Conclusion | 65 |
| RÉFÉRENCES | 67 |
| LISTE DES TABLEAUX | |
| Tableau 1 : Plan du suivi longitudinal..... | 19 |
| Tableau 2 : Effectifs et taux de réponse lors de la formation de cohortes..... | 22 |

| | |
|--|----|
| Tableau 3 : Tableau synthèse des variables dépendantes, des variables de contrôle et des variables modératrices..... | 25 |
| Tableau 4 : Perceptions des étudiants de la continuité et de la discontinuité dans les contenus disciplinaires et les pratiques pédagogiques entre le secondaire et le collégial et exposition au RP | 30 |
| Tableau 5 : Trajectoires d'adaptation des étudiants lors de la transition secondaire-collégial et exposition au RP | 35 |
| Tableau 6 : Attitudes et comportements d'apprentissage et exposition au RP | 38 |
| Tableau 7 : Occurrence du recours à différents services d'aide des étudiants au collégial et exposition au RP | 39 |
| Tableau 8 : Réussite scolaire des étudiants au collégial et exposition au RP | 42 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Tailles d'effet associées à l'exposition au RP..... | 47 |
| Figure 2 : Tailles d'effet associées à la participation aux séquences mathématiques avancées | 48 |
| Figure 3 : Tailles d'effet associées à l'expérience de la transition | 49 |

LISTE DES ANNEXES

| | |
|---|-----|
| Annexe I : Tableaux synthèses des stratégies de rappels et de remerciement..... | 72 |
| Annexe II : Synthèse de la méthodologie et des résultats de l'enquête téléphonique auprès des jeunes de la formation professionnelle..... | 73 |
| Annexe III : Tableaux synthèses des mesures utilisées (questionnaires et données de cheminement)..... | 113 |
| Annexe IV : Questionnaires collégial 1 et collégial 2 | 117 |
| Annexe V : Synthèse des tests de représentativité et des facteurs de pondération des échantillons..... | 149 |

INTRODUCTION

Le système éducatif au Québec a été revu de façon importante au moment de l'implantation du renouveau pédagogique (RP) dans l'ensemble des écoles secondaires du Québec. Amorcée au cours de l'année scolaire 2005-2006, cette implantation s'est déroulée progressivement pour se finaliser au terme de l'année scolaire 2009-2010. Cette réforme de l'éducation visait la réussite pour tous les élèves du Québec et souhaitait dépasser le concept d'accessibilité qui avait prévalu jusqu'alors. Des orientations claires ont été prises pour que tous les élèves qui fréquentent l'école y trouvent leur place et puissent atteindre leurs aspirations de formation, notamment par des cheminements adaptés à leurs intérêts et à leurs besoins. Outre les divers parcours de formation offerts aux élèves et le choix possible pour ces derniers entre des séquences de cours différentes en mathématique, d'autres changements ont été introduits : une approche par compétences, c'est-à-dire qui définit et différencie les compétences disciplinaires et les compétences transversales; un nouveau cadre référentiel qui présente une conception intégrée de la formation par la description de domaines généraux de formation; l'encouragement de certaines pratiques enseignantes; et l'enrichissement des programmes disciplinaires. Il était anticipé que l'ensemble de ces changements ait des impacts positifs sur le fonctionnement scolaire des élèves, notamment au regard de leur motivation, leur adaptation, la qualité de leurs apprentissages et ultimement, leur réussite.

Afin de mesurer les impacts du RP auprès des élèves, une équipe de l'Université Laval, avec l'aide financière du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)¹, a conçu et mené le projet ERES-Secondaire². Ce projet avait comme objectif général d'évaluer les liens entre l'exposition au RP et les perceptions qu'ont les élèves de l'enseignement, les perceptions qu'ont leurs parents de l'école et la réussite éducative des élèves. Le projet ERES-Secondaire a débuté à l'automne 2007 et s'est terminé à l'automne 2012. L'intérêt de pouvoir effectuer un suivi du cheminement des mêmes élèves une fois qu'ils ont accédé aux études collégiales s'est traduit

¹ Depuis janvier 2016, le Ministère est devenu le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

² Ce projet a suivi trois cohortes d'élèves, une qui n'avait pas été exposée au RP alors que les deux autres l'avaient été. Des informations sur les fondements, la méthodologie et les résultats de ce projet sont disponibles sur le site du projet au www.eres.fse.ulaval.ca.

par une demande de financement au Ministère, qui fut accordé en janvier 2010. Les trois cohortes d'élèves ayant accepté de participer au projet ERES-Secondaire ont donc à nouveau été sollicitées pour une participation au projet ERES-Collégial. Ce dernier avait donc pour but d'évaluer l'impact du RP sur les perceptions qu'ont les étudiants à l'égard de l'enseignement collégial, sur leur trajectoire d'adaptation au moment de la transition secondaire-collégial et sur leurs dispositions et leur réussite scolaires au collégial.

Le projet ERES-Collégial s'est échelonné de 2009 à 2015 et s'est intéressé au cheminement de 1375 étudiants répartis à l'intérieur de trois cohortes, la première n'ayant pas été exposée au RP et les deux autres l'ayant été (lors de la 2^e et de la 3^e année de sa mise en œuvre dans le milieu scolaire). Ces étudiants ont accepté de remplir des questionnaires lors de leur première et de leur quatrième session d'études collégiales. La première partie de ces questionnaires contenait des questions que nous avons aussi posées aux élèves de 4^e ou 5^e secondaire et a donc permis de consigner de l'information sur les trajectoires d'adaptation de l'étudiant (p. ex., ajustement scolaire et social, attachement institutionnel, motivation, sentiments de compétence, certitude vocationnelle). La seconde partie des questionnaires a permis de mesurer les attitudes et comportements d'apprentissage (p. ex., attention en classe, préparation aux examens, croyance en la facilité) et le recours à des services d'aide (p. ex., aide pédagogique individualisée (API), psychologues, conseillers d'orientation) au collégial de même que les perceptions des étudiants quant aux pratiques pédagogiques au secondaire et au collégial. Outre des données recueillies par questionnaires, des indicateurs de cheminement fournis par le Ministère (p. ex., taux de réussite, changements de programme, obtention du diplôme d'études collégiales, réussite à l'épreuve uniforme de français) ont complété la cueillette.

Ce rapport s'intitule *Le renouveau pédagogique au secondaire : quelle trace laisse-t-il sur le passage de l'étudiant au collégial ?* Le premier chapitre fait d'abord état de quelques changements apportés par le RP et de leurs incidences possibles sur le collégial. Il présente ensuite les enjeux liés au contexte de la transition entre le secondaire et le collégial et les caractéristiques personnelles des étudiants pouvant moduler les effets du RP et de la transition sur leur parcours. Les objectifs du projet sont exposés à la fin de ce chapitre. Le deuxième chapitre expose la méthodologie de l'étude : le devis de recherche, les participants et la procédure, les instruments et les indicateurs ainsi que le traitement des données y sont explicités. Le chapitre « Résultats » compare les étudiants

exposés au RP et ceux non exposés en fonction de trois grands thèmes : 1) les perceptions de continuité dans les contenus disciplinaires et les pratiques pédagogiques entre le secondaire et le collégial; 2) les trajectoires d'adaptation des étudiants au moment de la transition secondaire-collégial; 3) les dispositions d'apprentissage des étudiants, leur recours aux services d'aide et leur réussite scolaire au collégial. Finalement, le quatrième chapitre présente une synthèse des résultats et propose plusieurs pistes d'explications. Le projet avait aussi comme objectif secondaire d'explorer les effets du RP sur les jeunes de la formation professionnelle. Les résultats liés à cet objectif sont exposés à l'annexe II de ce rapport.

1. CADRES DE RÉFÉRENCE DU PROJET ERES-COLLÉGIAL

1.1 Fondements empiriques

1.1.1 L'arrivée du nouveau pédagogique

Le passage d'un ordre d'enseignement à un autre soulève bien souvent des questionnements concernant les acquis et l'arrimage entre les contenus de formation. Les apprentissages qu'ils réalisent au secondaire préparent-ils de façon adéquate les étudiants qui entreprendront des études postsecondaires ? Ce souci de continuité interordres a toujours été présent et prend tout son sens lorsque des changements sont apportés à l'intérieur d'un ordre d'enseignement. À la suite des modifications apportées au curriculum des élèves ayant été exposés au RP, diverses interrogations ont été soulevées quant à leur arrivée dans les cégeps à l'automne 2010. Nous présentons sommairement les grands changements inhérents au RP au secondaire et indiquons les défis anticipés par les acteurs du réseau collégial à l'arrivée de ces étudiants.

Le programme de formation proposé dans le cadre du RP a été développé dans le respect de certains principes : il vise notamment à « mettre l'accent sur l'essentiel », à « rehausser le niveau culturel des programmes d'études », à « introduire plus de rigueur à l'école » et à « accorder une attention particulière à chaque élève » (Ministère de l'Éducation, 1997). Ces grands principes se sont concrétisés dans un programme de formation remodelé selon une approche par compétences. Un nouveau cadre référentiel met maintenant

l'accent sur une conception intégrée de la formation à laquelle les élèves sont exposés. Des domaines généraux de formation qui font état des enjeux sociaux actuels (*Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias* ainsi que *Vivre-ensemble et citoyenneté*) servent de points d'ancrage aux situations d'apprentissage réalisées en classe. Ces domaines devaient favoriser l'interdisciplinarité et « concrétiser la mission de l'école, inspirer les pratiques éducatives et concourir à donner plus de sens et d'authenticité aux situations d'apprentissage » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007a, p. 28). Ce nouveau cadre invite donc les acteurs scolaires à proposer aux élèves des apprentissages contextualisés, à partir de situations réelles et pertinentes pour eux. Le RP a aussi mis l'accent sur l'enrichissement des programmes disciplinaires. Pour illustrer cet enrichissement, citons en exemple le programme de *français, langue d'enseignement*, bonifié grâce à l'ajout de 50 heures de cours, durant les trois premières années du secondaire. Dans le même sens, le nouveau programme de *mathématique* offert dans le contexte du RP propose aux élèves une formation dont le nombre d'heures et le contenu ont été rehaussés. La formation, commune jusqu'en 3^e secondaire, a vu le nombre d'unités allouées à cette discipline passer de 16 à 18 (ajout de 50 heures) pour les trois années. À partir de la 4^e secondaire, selon la séquence choisie (*Culture, société et technique - CST, Technico-sciences - TS* ou *Sciences naturelles - SN*), les élèves sont exposés à cette discipline entre 200 (CST) et 300 (TS et SN) heures tandis que les élèves étaient exposés à 250 heures de formation avant le RP (514) ou à 300 heures de formation (526 et 536). Pour l'élève, la séquence retenue devait « correspondre le mieux possible à ses aspirations, ses intérêts et ses aptitudes » (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007a). Le RP offre également la possibilité à l'élève de choisir un cheminement scolaire en fonction de ses intérêts et de ses aptitudes. Un choix de parcours est désormais offert à l'élève à partir du 2^e cycle du secondaire, soit le *parcours de formation générale*, le *parcours de formation générale appliquée* et le *parcours de formation axée sur l'emploi*. Seuls les deux premiers parcours conduisent a priori aux études collégiales. Ce qui les distingue toutefois réside d'une part dans la matière « science et technologie », qui propose deux programmes distincts : 1) *Science et technologie*, pour le parcours de formation générale; 2) *Applications technologiques et scientifiques*, pour le parcours de formation générale appliquée. « Ces programmes ont été jugés équivalents : ils conduisent au même diplôme d'études secondaires, servent à développer les mêmes compétences, partagent environ 70 % du même contenu de formation » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010, p. 73). Enfin, un nouveau cours obligatoire a été offert pour les élèves inscrits dans le parcours de formation générale

appliquée, soit *Projet personnel d'orientation*; le cours *Éducation au choix de carrière* a été retiré du cursus obligatoire de cours³. Pour laisser place à cet enrichissement du curriculum, des choix ont donc été faits, lesquels ont mené au remodelage ou à l'abandon de certains programmes de même qu'au développement de nouveaux programmes.

Entre les années 2007 et 2010, l'arrivée des élèves ayant vécu le RP a été une source de préoccupation au sein des milieux d'enseignement collégial. Des analyses et réflexions quant aux impacts possibles du RP au collégial ont été entreprises, communiquées et diffusées, notamment sous forme d'avis (Conseil supérieur de l'éducation, 2010), de rapports (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, février 2009; avril 2009; juin 2009), d'articles de vulgarisation (Pédagogie collégiale, printemps 2009), de fiches thématiques (Cégep Limoilou, 2009-2010) et de formations (Journées de l'enseignement collégial, MELS, 2009). La volonté du réseau collégial de bien se préparer à l'arrivée des élèves du RP était manifeste, particulièrement pour les enseignants des programmes préuniversitaires et de la formation générale. Par exemple, une session de travail sur le renouveau de l'enseignement au secondaire et les impacts sur les collèges et les universités a été organisée par le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) et le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) en janvier 2008. Pour faire suite à cette activité, un atelier intitulé « Passer du secondaire au collégial : quels sont les enjeux pour les étudiants et les établissements ? » a été animé par le CAPRES en novembre 2008. Les programmations des colloques de mai-juin 2009 de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) et de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) comprenaient cinq ateliers sur ce sujet, qui a aussi été le thème du colloque et de la conférence d'ouverture de l'ACPQ.

D'un point de vue disciplinaire, certaines inquiétudes avaient été exprimées, notamment aux comités-conseil des programmes d'études de *Sciences humaines*, *Sciences de la nature* et *Sciences, lettres et arts*, quant à la maîtrise des connaissances des élèves ayant été exposés au RP. Par exemple, comme le programme de mathématique au secondaire propose désormais trois séquences, dont deux

³ Les cours *Enseignement moral et religieux, catholique ou protestant*, *Enseignement moral*, *Éducation économique*, *Économie familiale* et *Formation personnelle et sociale* ont également été retirés du programme de formation. Par ailleurs, de nouveaux programmes obligatoires ont été insérés en plus du *Projet personnel d'orientation*, soit *Éthique et culture religieuse* et *Monde contemporain*.

jugées équivalentes, il était permis d'anticiper une certaine hétérogénéité quant aux connaissances acquises par les étudiants qui amorcent leur parcours collégial. À ce sujet, le Comité d'analyse du Programme de formation québécoise recommande notamment de « vérifier les acquis des élèves en relation avec la discipline enseignée » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009c, p. 38). Bien que cette intervention puisse s'imposer pour tous les enseignants, et ce, peu importe que les élèves aient été exposés ou non à un nouveau programme de formation, elle devenait incontournable dans la mesure où elle permettait de « pallier [...] les manques de connaissances et accompagner les élèves dans l'acquisition des compétences du cours, sans toutefois niveler par le bas » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009c, p. 38). La capacité d'abstraction des élèves du RP avait aussi été remise en question en raison de l'approche pédagogique encouragée au secondaire qui privilégie la contextualisation des concepts dans le but de les rendre signifiants. On supposait que la manipulation d'expressions algébriques avait été moins exploitée, ce qui pouvait avoir une incidence sur l'intégration de certaines connaissances mathématiques des élèves.

D'autres hypothèses avaient aussi été émises par les enseignants de *Sciences humaines*. Par exemple, les cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* étant maintenant obligatoires, les élèves auraient vu plus de contenus qu'auparavant. Auraient-ils une impression de « déjà vu » lors des premiers cours d'histoire en raison de contenus introduits à l'enseignement secondaire ? Comment arriver à aller au-delà des connaissances acquises au secondaire, connaissances qui pourraient aussi être variables selon l'appropriation du RP dans les milieux scolaires ? Le Conseil supérieur de l'éducation soulignait, au sujet du remaniement de la grille-matières du secondaire, qu'il était important que l'arrimage « tienne compte de ces ajouts, de ces réaménagements et de ces retraits dans les contenus de cours du collégial » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010, p. 25).

Des questionnements d'ordre pédagogique avaient aussi été soulevés. Comment se manifesterait l'autonomie des élèves du RP ? Auraient-ils acquis de bonnes habitudes de travail ? Seraient-ils intéressés par des cours magistraux ? Ce modèle d'enseignement étant encore fort répandu dans les universités, les enseignants du collégial, particulièrement ceux de la formation préuniversitaire, disaient nécessaire d'y exposer les élèves dans le but de bien les préparer à leurs études universitaires. Dans un autre ordre d'idées, on prévoyait que ces nouveaux étudiants auraient acquis des savoir-faire précieux aux apprentissages, tels que l'analyse, la critique

et la synthèse (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009a). Des attentes à cet égard étaient donc formulées par les enseignants. Du côté du secteur technique, outre certaines préoccupations quant au curriculum, les enseignants voyaient « d'un bon œil l'arrivée des étudiants formés par le RP et par l'approche par compétences, car ils seront, à leurs dires, mieux préparés pour les programmes collégiaux dont plusieurs s'appuient sur la résolution de problèmes, le travail en équipe et les nouvelles technologies. » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010).

Pour conclure ce volet énumérant quelques défis qui pourraient se poser aux enseignants du collégial et à leurs nouveaux élèves exposés au RP, nous ne pouvons passer sous silence les conclusions de nos travaux précédents sur les perceptions de l'enseignement secondaire et la réussite éducative des élèves du RP (Cyrenne, Larose, Duchesne, Smith et Harvey, 2014). Les résultats d'analyses comparatives ont montré que les élèves du RP ont perçu au secondaire, dans plusieurs de leurs classes, des climats moins favorables aux apprentissages que les élèves non exposés au RP. Par exemple, ces élèves ont perçu un climat dans les cours de mathématique moins axé sur la maîtrise des contenus et se sont sentis moins soutenus dans leur investigation; cela pourrait-il avoir un impact sur leurs attitudes dans les cours de mathématique au collégial ? Toujours à propos de cette discipline, les élèves du RP ont obtenu des résultats légèrement inférieurs à ceux des élèves non exposés au RP à une épreuve de connaissances en mathématique, différence qui s'est accentuée chez les élèves à risque et chez ceux provenant de milieux défavorisés. De plus, une différence dans la réussite à cette épreuve, où les élèves inscrits dans les séquences *Sciences naturelles (SN)* et *Technico-sciences(TS)* offertes dans le RP ont fait moins bonne figure que ceux du cours de mathématique 536, peut susciter certains questionnements quant à la réussite au collégial des étudiants ayant cheminé dans le RP. De plus, bien que les deux séquences soient jugées comparables pour l'admission aux programmes du collégial, on a relevé une différence importante dans la réussite à cette épreuve entre élèves inscrits dans la séquence *SN* et élèves suivant la séquence *TS*. Ces divers constats laissent penser que les enseignants de mathématique au collégial seront peut-être aux prises avec une hétérogénéité plus accentuée chez les élèves qu'avant l'arrivée du RP. Le projet ERES-Secondaire a également permis de constater que, selon les parents interrogés, les garçons du RP avaient été plus nombreux à être exposés à un plan d'intervention et à bénéficier de services d'aide au secondaire que leurs prédécesseurs non exposés au RP. On peut en déduire

qu'un meilleur dépistage et qu'une organisation plus soutenue des services d'aide ont découlé des politiques mises en place à l'arrivée du RP. On peut cependant émettre l'hypothèse que des étudiants en plus grande difficulté poursuivront leurs études collégiales et que les divers acteurs du postsecondaire auront à composer avec cette réalité. Dans ce sens, une analyse d'indicateurs transmis à l'équipe de recherche par le Ministère a montré que les garçons du RP, les élèves non à risque ainsi que les élèves anglophones étaient moins nombreux à obtenir leur diplôme d'études secondaires comparativement à leurs homologues non exposés au RP, ce qui peut laisser supposer que certains devront se prévaloir de l'admission conditionnelle au collégial ou entreront au collégial par la voie de la session d'accueil et d'intégration. Le projet ERES-Secondaire nous a également appris que les élèves ont perçu de façon positive le climat établi par les enseignants dans les cours de langue d'enseignement et dans les cours d'histoire, l'enseignement étant moins centré sur la compétition et la comparaison entre élèves. Cette perception favorable peut impliquer que leurs attentes quant au climat instauré par les enseignants dans les cours de français et d'histoire au collégial s'inscrivent en continuité avec ce qu'ils ont connu au secondaire.

1.1.2 La transition secondaire-collégial et ses enjeux

Le contexte de la transition secondaire-collégial implique plusieurs changements dans l'écologie scolaire de l'étudiant qui existait avant l'arrivée du RP. Des recherches ont documenté la nature de ces changements, qui continueront de teinter le paysage des jeunes qui entrent au collégial, et de leurs impacts sur l'adaptation de l'étudiant au collégial (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Larose et Roy, 1994; Picard, Boutin et Skakni, 2010; Vezeau, 2007). Nous présentons les principaux changements, inhérents au contexte de transition, que nous avons classés selon les sphères intellectuelle, sociale, vocationnelle et institutionnelle.

Sur le plan intellectuel, un changement quant au rythme de travail exigé est observé entre le secondaire et le collégial. En effet, le rythme de travail est souvent plus soutenu en raison de la structure même des cours (cours de deux, trois ou quatre heures consécutives). Les délais plus courts pour la remise des travaux, en raison d'une session organisée à l'intérieur de seize semaines, font aussi partie de la réalité collégiale. Les pratiques évaluatives et pédagogiques des enseignants ainsi que leurs exigences peuvent également différer de celles des enseignants du secondaire. Certaines disciplines, telle la philosophie, et des contenus de cours propres aux programmes techniques exposent les étudiants à de nouveaux champs de connaissances et leur sont enseignés pour la

première fois. Plusieurs pourront s'adapter à ces nouvelles réalités sans trop de problèmes. On sait que certaines stratégies d'apprentissage (p. ex., recours à l'aide des enseignants et des pairs, qualité de l'attention) et certaines attitudes (p. ex., croyances dans les méthodes de travail) permettront à l'étudiant de relever les défis liés au volet intellectuel de cette transition; toutefois, ces mêmes comportements peuvent aussi lui poser des problèmes (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Larose et Roy, 1993; 1994; Vezeau, 2007). Un étudiant qui sollicite peu l'aide de l'enseignant, qui accorde une faible priorité à ses études, qui croit que réussir signifie avoir un talent particulier est plus à risque dans sa transition vers le collégial, manifestant des comportements d'apprentissage pouvant entraver sa réussite scolaire.

D'un point de vue social, le contexte de la transition aux études collégiales entraîne son lot de changements. Il peut impliquer une reconfiguration du réseau social de l'étudiant et la présence de rupture dans le cercle d'amis (Bourdon, Charbonneau, Cournoyer et Lapostolle, 2007; Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Larose et Roy, 1994). En effet, il est fréquent d'observer une dissolution du réseau social que le jeune a développé pendant ses études secondaires. Certains amis se dirigeront vers un parcours autre que la poursuite des études postsecondaires; d'autres s'inscriront au cégep, mais dans un programme différent du sien ou dans un autre cégep, les amenant parfois à quitter leur région. Cette diversité des parcours aura des répercussions sur le réseau de soutien auquel le jeune se réfère habituellement. La rupture de ce réseau risque d'entraîner une détresse sociale s'exprimant par un sentiment de solitude plus important et une diminution de la perception du sentiment de soutien (Larose et Roy, 1994). Dans le même sens s'ajoute parfois le départ du milieu familial qui contribue à un sentiment de perte pour l'étudiant et qui lui octroie un nouveau statut, soit celui de migrant pour études (Richard et Mareschal, 2013). Ce statut provoquera un ensemble de nouvelles situations qui mettront à l'épreuve ses capacités adaptatives.

Au plan vocationnel, alors que le passage au secondaire est marqué par l'exploration des options possibles quant au choix professionnel, la transition vers le collégial exige un engagement dans un projet scolaire et professionnel plus défini, en raison du choix de programme qui doit être fait. Des données de recherche indiquent qu'à leur arrivée au collégial, environ 48 % des jeunes auraient fait un choix professionnel (Falardeau, 2012; Guay et autres, 2006). Parmi ceux qui ne seraient pas en mesure de formuler un choix

professionnel, 27 % seraient qualifiés d'indécis passagers alors que 25 % seraient des indécis chroniques. Ces deux groupes d'indécis présentent à leur arrivée au collégial un même niveau d'indécision vocationnelle. Toutefois, le groupe d'indécis passagers peut être vu comme un groupe de jeunes rencontrant un phénomène courant et normal dans leur processus de choix de carrière; les expériences scolaires et professionnelles et la maturité permettront au jeune de se sortir de cette impasse (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). Le groupe d'indécis chroniques se distingue par une faible perception d'autonomie en relation avec la prise de décision. Ces jeunes sont peu actifs dans la recherche d'informations sur les carrières ou dans l'établissement d'options de carrière cohérentes avec leurs préférences et leur personnalité. Ils nécessiteront une aide professionnelle dans leur processus de choix vocationnel, et les enjeux de cette transition vers le collégial seront majeurs. Le système collégial comporte « une fonction de sélection qui se traduit dans la sanction des cours et des études, les préalables exigés ou les contingentements de programme et qui a des incidences tangibles sur l'orientation des étudiants » (Picard et autres, 2010, p. 33). On sait que la question de l'orientation scolaire est un facteur intervenant sur la motivation scolaire. C'est pourquoi la plupart des sessions d'accueil et d'intégration, offertes depuis 1993 dans les collèges, tentent de répondre entre autres à ce besoin en proposant un accompagnement du jeune dans sa démarche d'orientation scolaire et professionnelle (Picard et autres, 2010).

Enfin, un dernier enjeu de cette transition vers le collégial se situe du point de vue institutionnel. Cet environnement a ses propres règles de fonctionnement, par exemple la durée des études, qui ne s'étend plus sur une année, ou le fait que l'horaire de cours soit discontinu par rapport à ce que les étudiants ont connu au secondaire. La taille des établissements, souvent plus grande que celle de l'école secondaire, est un autre élément pouvant nécessiter une adaptation de la part des nouveaux arrivants. Le rapport aux enseignants exige également des ajustements pour les étudiants. Des rencontres avec eux seront possibles à l'intérieur des temps de disponibilité offerts, ce qui exige de l'initiative et de l'autonomie de la part des étudiants. Ces diverses réalités propres aux établissements d'enseignement collégial peuvent exiger de l'étudiant qu'il revoie ses façons de faire pour vivre avec succès son intégration à ce milieu.

1.1.3 Des caractéristiques personnelles pouvant moduler les effets du RP et de la transition

La réussite éducative au collégial est grandement influencée par les caractéristiques personnelles, sociales et motivationnelles de l'étudiant. Au-delà des enjeux de la transition secondaire-collégial et de ceux anticipés pour les élèves ayant vécu le RP, diverses caractéristiques de l'étudiant vont influencer sa réussite éducative. Il est clairement documenté dans la littérature que le sexe de l'étudiant a une incidence sur la réussite au collégial. Les filles accèdent en plus grand nombre aux études postsecondaires, présentent un meilleur dossier scolaire à leur entrée au collégial, obtiennent un taux de réussite supérieur aux garçons lors de leur première session d'études collégiales, sont moins nombreuses à abandonner des cours lors de leur transition au collégial et obtiennent un diplôme dans les temps prescrits en plus grand nombre (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Ducharme, 2012; Bowlby et McMullen, 2002; Gingras et Terrill, 2006; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007b; Tremblay, Bonnelli, Larose, Audet et Voyer, 2006; Vezeau, 2007).

Le rendement antérieur obtenu par l'élève au secondaire est également une caractéristique à considérer dans la prédiction de la réussite éducative. Quelles que soient les forces et les difficultés de l'étudiant (Larose et Roy, 1993), on sait que meilleure est la moyenne générale obtenue au secondaire, meilleures sont les chances de réussite à la première session d'études collégiales (Conseil supérieur de l'éducation, 2008, 2010; Gingras et Terrill, 2006). La motivation de l'étudiant quant à ses études collégiales influencera également sa persévérance et sa réussite. L'engagement et l'investissement de temps dans ses études et une perception positive de sa compétence en tant qu'étudiant sont des gages de réussite pour un jeune qui entreprend sa première session au collégial. (Ducharme, 2012; Vezeau, 2007). Les habitudes de travail développées au secondaire, comme le nombre d'heures consacrées au travail scolaire, peuvent aussi être un facteur déterminant, agissant positivement lors de la transition secondaire-collégial (Ducharme, 2012; Gingras et Terrill, 2006; Vezeau, 2007). Le travail rémunéré, lorsque l'étudiant s'y adonne, est également une réalité qu'il faut prendre en compte dans ses caractéristiques personnelles, puisque le nombre d'heures consacrées à l'emploi peut compromettre la réussite scolaire (Roy, Bouchard et Turcotte, 2008; Ducharme, 2012).

De plus, différentes études confirment que le milieu de provenance de l'étudiant a une incidence sur la persévérance au collégial. Les jeunes provenant de milieux favorisés et dont les parents sont plus scolarisés ont de meilleurs taux de diplomation que leurs pairs moins favorisés sur ce plan (Ducharme, 2012). Bien que l'encouragement à poursuivre des études postsecondaires ainsi que la qualité du soutien des parents varient d'un étudiant à l'autre, il appert que le soutien parental est un facteur pouvant influencer la réussite au collégial (Gingras et Terrill, 2006; Vezeau, 2007; Ratelle et autres, 2004).

Finalement, au-delà de ces caractéristiques, il ne faut pas oublier que le jeune qui amorce ses études collégiales se situe également sur le plan développemental dans un contexte de transition vers l'âge adulte. Certaines caractéristiques seraient propres à cette période nommée *Emerging adulthood* (Arnett, 2000). Celle-ci permettrait à l'étudiant de se définir à travers l'exploration de diverses possibilités avant que des choix plus définitifs sur les plans amoureux, professionnels et personnels s'imposent. La réussite éducative au collégial peut donc être influencée par la façon dont la personne vit ce stade de développement. De plus, le contexte social dans lequel évolue le jeune influence indéniablement son rapport au savoir. La culture technologique dans laquelle il a baigné et le contexte de mondialisation font de lui un apprenant différent de celui qui commençait son cégep dans les années 1990 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007c).

Les diverses caractéristiques présentées ici invitent donc à considérer le sexe de l'étudiant, son rendement scolaire antérieur à son arrivée au collégial et son statut socioéconomique comme des facteurs pouvant possiblement influencer les effets du RP et de la transition secondaire-collégial sur la réussite éducative des jeunes. Ces facteurs, ainsi que certains autres (voir Tableau 3), seront donc considérés comme des variables modératrices ou des variables de contrôle dans les analyses de ce rapport.

1.2 Objectifs du présent rapport

Ce rapport s'attarde plus particulièrement à l'impact du RP au secondaire sur les perceptions des étudiants à l'égard de l'enseignement collégial, sur leur adaptation lors de la transition vers le collégial et sur leur cheminement et leur réussite scolaires. De façon plus précise, quatre objectifs sont poursuivis :

1. Décrire les perceptions des étudiants quant à la continuité dans les contenus disciplinaires et les pratiques pédagogiques entre le secondaire et le collégial et comparer ces perceptions selon que l'étudiant ait été exposé ou non au RP.
2. Décrire les trajectoires d'adaptation des étudiants lors de la transition secondaire-collégial et jusqu'à la fin des études collégiales, et comparer ces trajectoires selon que l'étudiant ait été exposé ou non au RP.
3. Décrire les attitudes et comportements d'apprentissage, l'occurrence du recours à différents services d'aide et la réussite scolaire des étudiants au collégial, et comparer ce portrait selon que l'étudiant ait été exposé ou non au RP.
4. Explorer les effets modérateurs du sexe de l'étudiant, du programme d'études, de la moyenne pondérée au secondaire et de la séquence mathématique suivie en 4^e et 5^e secondaire sur les liens entre l'exposition au RP et les perceptions de continuité, les trajectoires d'adaptation, les attitudes et comportements d'apprentissage, le recours aux services d'aide et la réussite scolaire au collégial.

2. MÉTHODOLOGIE

Le projet ERES-Collégial a débuté à l'hiver 2009 par le recrutement des participants et par la rédaction des questionnaires. La présente section décrit d'abord le devis de recherche retenu pour cette étude et la procédure suivie lors du recrutement des participants et de l'envoi des questionnaires. La présentation des instruments et des indicateurs utilisés ainsi que l'analyse préliminaire des données complètent cette partie.

2.1 Devis de recherche

Cette étude a utilisé un devis de recherche de nature quantitative, longitudinale et comparative ainsi que des échantillonnages probabilistes. La population cible a été constituée de trois cohortes, la première étant formée d'étudiants n'ayant pas été exposés au RP au secondaire et les deux autres, d'étudiants l'ayant été. Les données quantitatives ont été obtenues principalement par questionnaires, remplis à deux moments au cours du cheminement scolaire, soit lors de la première et de la quatrième session d'études collégiales (voir tableau 1). Des indicateurs de réussite et de cheminement ont été transmis à l'équipe de recherche par le Ministère (p. ex., taux de réussite en première session, notes dans certains cours, changements de programme et diplomation après quatre sessions au collégial).

Tableau 1 : *Plan du suivi longitudinal*

| | 1 ^{re} cohorte Étudiants non exposés au RP | 2 ^e cohorte Étudiants exposés au RP | 3 ^e cohorte Étudiants exposés au RP |
|---|--|--|--|
| 1 ^{er} temps de mesure (1 ^{re} session au collégial) | Automne 2009 Questionnaires étudiants Indicateurs MEES | Automne 2011 Questionnaires étudiants Indicateurs MEES | Automne 2012 Questionnaires étudiants Indicateurs MEES |
| 2 ^e temps de mesure (4 ^e session au collégial) | Hiver 2011 Questionnaires étudiants Indicateurs MEES | Hiver 2013 Questionnaires étudiants Indicateurs MEES | Hiver 2014 Questionnaires étudiants Indicateurs MEES |

2.2 Participants et procédure

Le recrutement des trois cohortes d'étudiants du projet ERES-Collégial s'est fait à partir de la liste des élèves ayant accepté de participer au projet ERES-Secondaire (Cyrenne et autres, 2014). La procédure décrite ci-dessous a été la même pour le recrutement des trois cohortes. Des contacts téléphoniques ont été effectués au cours du mois de septembre⁴ pour présenter la nature du projet et mesurer l'intérêt de l'étudiant à participer à cette nouvelle recherche. Lorsque les participants répondaient favorablement à notre demande, ils nous indiquaient leur préférence quant au type de questionnaire (version papier ou électronique) et fournissaient leurs coordonnées. Un envoi postal comprenant une lettre de présentation, un questionnaire accompagné d'une enveloppe de retour ainsi qu'une clé USB en guise de remerciement pour sa participation était préparé et envoyé à l'étudiant dès l'acceptation. Celui qui avait choisi de remplir le questionnaire en ligne recevait une lettre de présentation comprenant l'adresse Internet et le code lui donnant

⁴ Le recrutement s'est effectué en septembre 2009 pour les élèves de la 1^{re} cohorte, en septembre 2011 pour les élèves de la 2^e cohorte et en septembre 2012 pour les élèves de la 3^e cohorte.

accès au questionnaire de même qu'une clé USB. Diverses stratégies de rappel et de remerciement visant à maximiser les taux de participation ont été mises en place; un tableau synthèse des moyens utilisés est joint en annexe (annexe I).

La 1^{re} cohorte du projet ERES-Secondaire est composée d'élèves n'ayant pas été exposés au RP. Ceux-ci devaient théoriquement amorcer leurs études collégiales en août 2009⁵. Sur 1277 étudiants de cette cohorte, 766 jeunes inscrits au collégial ont répondu positivement à notre demande. Sur les 90 jeunes inscrits en formation professionnelle; 59 ont accepté de participer à une entrevue téléphonique au sujet de leur cheminement dans cette voie de formation⁶. Par ailleurs, 120 étudiants étaient toujours inscrits au secondaire, soit en formation régulière ou en formation aux adultes. Ceux qui ont refusé de participer étaient au nombre de 155 et 77 n'ont pu être joints. Les autres (48 n'étaient plus aux études⁷; 21 étaient décrocheurs) n'étaient pas candidats à la formation postsecondaire. Finalement, 569 questionnaires ont été retournés par les étudiants de cette cohorte (457 francophones; 112 anglophones).

La 2^e cohorte est composée d'étudiants ayant été exposés au RP. Ceux-ci devaient entreprendre leurs études collégiales à l'automne 2011⁸. Des 1430 étudiants qui ont été contactés, 712 ont accepté de remplir le questionnaire collégial. Parmi eux, 37 étaient inscrits à la formation professionnelle; de ce nombre, 15 ont accepté de répondre à une entrevue téléphonique au sujet de leur parcours⁶. Ils étaient 117 à terminer leurs études secondaires, soit à la formation des adultes ou à la formation régulière. Par ailleurs,

⁵ Cette première cohorte d'élèves non exposés au RP (groupe contrôle) avait commencé ses études secondaires en 2004-2005 et avait été recrutée en 2007-2008, moment où les élèves étaient en 4^e secondaire. Pour des élèves ayant suivi un parcours exemplaire et poursuivant leurs études, l'entrée aux études collégiales devait donc se faire à l'automne 2009.

⁶ L'annexe II présente une synthèse de la méthodologie et des données recueillies au moment de cette entrevue téléphonique.

⁷ Les étudiants classés comme n'étant plus aux études et non dans la catégorie « décrocheur » sont en rupture avec la poursuite de leurs études pour diverses raisons : voyage, travail, maladie, etc.

⁸ Rappelons que les élèves de cette 2^e cohorte avaient commencé leurs études secondaires en 2006-2007; leur recrutement au projet ERES-Secondaire avait eu lieu alors qu'ils étaient en 2^e secondaire.

395 étudiants ont refusé de participer à cette collecte et 109 n'ont pu être joints, alors que 5 n'étaient plus aux études et que 55 avaient un statut de décrocheurs. Au total, 413 étudiants ont retourné leur questionnaire (337 francophones; 76 anglophones).

Finalement, la 3^e cohorte de participants est composée d'étudiants ayant été exposés au RP. Ils ont été sollicités avant leur entrée au cégep prévue à l'automne 2012⁹. Des 1284 étudiants contactés, 595 ont accepté de remplir le questionnaire collégial. Parmi eux, 49 étaient inscrits à la formation professionnelle, parmi lesquels 13 ont accepté la proposition d'entrevue téléphonique au sujet de leur parcours (annexe II). Ils étaient 104 élèves à terminer leurs études secondaires, soit à la formation des adultes ou à la formation régulière. Par ailleurs, 149 jeunes ont refusé de participer à l'étude et 337 n'ont pu être joints, alors que 22 n'étaient plus aux études et que 18 avaient décroché. Finalement, 393 questionnaires ont été retournés par les étudiants de cette cohorte (339 francophones; 54 anglophones). Le tableau 2 présente le nombre d'étudiants pour lesquels nous avons reçu des questionnaires.

⁹ Rappelons que les élèves de la 3^e cohorte avaient commencé leurs études secondaires en 2007-2008 et avaient été recrutés lors de leur 2^e secondaire pour participer au projet ERES-Secondaire.

Tableau 2 : *Effectifs et taux de réponse lors de la formation des cohortes*

| | Composition 1 ^{re} cohorte | Composition 2 ^e cohorte | Composition 3 ^e cohorte |
|--------------|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | Étudiants | Étudiants | Étudiants |
| Francophones | 457 | 337 | 339 |
| Anglophones | 112 | 76 | 54 |
| Total | 569 | 413 | 393 |
| % de retour | 569 / 766 (74,3 %) | 413 / 712 (58 %) | 393 / 595 (66,1 %) |

2.3 Instruments et indicateurs

Les objectifs guidant notre démarche d'évaluation du RP ont permis de préciser les variables que nous devons mesurer et ont orienté le choix des mesures, qui s'est fait selon les critères suivants : la disponibilité des échelles en français et les qualités psychométriques reconnues de ces mesures, notamment la présence d'indices de cohérence interne satisfaisants. Les instruments de mesure retenus dans ce projet s'inscrivent, pour certains d'entre eux, en continuité avec ce qui a été évalué dans les questionnaires remplis par les jeunes en 4^e et 5^e secondaire dans le cadre du projet ERES-Secondaire (Cyrenne et autres, 2014); d'autres sont nouveaux et s'appliquent à des construits particuliers à l'expérience collégiale. Un tableau synthèse qui précise chacune des mesures retenues dans le cadre de cette étude est joint en annexe de ce rapport (annexe III).

2.3.1 Questionnaires administrés aux étudiants pendant les études collégiales

Les questionnaires administrés aux étudiants à la première et à la quatrième session collégiale, qu'ils aient été ou non exposés au RP, commençaient par quelques questions visant à mieux les connaître : cours de mathématique et de français suivis lors de la première session de collégial, programme d'admission, collège fréquenté, services reçus (p. ex., API, tutorat, aide financière), conditions d'admission (programme d'accueil et d'intégration, cours de mise à niveau, mesures de soutien adaptées à une situation de handicap, admission conditionnelle, admission sur la base d'une formation jugée équivalente), statut de résidence, emploi rémunéré occupé pendant les études ainsi que nombre d'heures consacré à l'emploi. Une seconde section des questionnaires incluait des questions sur l'ajustement scolaire des étudiants, leurs croyances et comportements d'apprentissage, leur engagement cognitif, leur sentiment de compétence scolaire, leur perception d'utilité des cours de français, mathématique et philosophie, leur motivation scolaire, leurs buts d'apprentissage et leur certitude vocationnelle. Leurs perceptions des climats d'apprentissage en classe, de la prise en compte des connaissances acquises au secondaire dans les cours collégiaux, des stratégies d'évaluation des enseignants et des pratiques pédagogiques dans les cours de français et de mathématique, pour ceux qui y étaient inscrits, faisaient partie d'une dernière section (concernant seulement les étudiants en première session). Ces questionnaires sont présentés à l'annexe IV de ce rapport.

2.3.2 Indicateurs de cheminement et de réussite scolaires au collégial

Des indicateurs de cheminement et de réussite scolaires de nos participants ont été demandés au Ministère, avec le consentement des étudiants et de leurs parents : la moyenne générale au secondaire, les notes dans différentes disciplines au collégial, les taux de réussite en première session au collégial, les programmes suivis en 1^{re} et 2^e année, les changements de programme et la nature du changement, s'il y a lieu. La persévérance dans le programme initial d'inscription et l'obtention d'un diplôme après deux années collégiales ont également été colligées. Enfin, le résultat de l'épreuve uniforme de langue et littérature (français ou anglais, langue d'enseignement) a complété la liste des indicateurs demandés et analysés.

2.3.3 Variables modératrices

Quatre variables modératrices ont été incluses dans le plan d'analyse : le sexe de l'étudiant, sa moyenne pondérée au secondaire (70 et moins; entre 70 et 85; 85 et plus), son programme d'études au collégial (préuniversitaire, technique ou accueil et intégration) et la séquence mathématique suivie au secondaire. Pour cette dernière variable, nous avons comparé les étudiants qui étaient inscrits à la séquence mathématique SN en 4^e et 5^e secondaire aux étudiants qui étaient inscrits à la séquence TS en 4^e et 5^e secondaire. Les étudiants de la séquence CST ainsi que ceux qui ont changé de séquence entre la 4^e et 5^e secondaire ont été exclus de ces analyses. L'objectif était d'explorer l'effet de séquences jugées équivalentes (ou du profil d'élèves associés à ces séquences) sur les perceptions de l'enseignement, les trajectoires d'adaptation, le profil d'apprentissage et la réussite scolaire au collégial. Le tableau 3 présente l'ensemble des variables dépendantes, des variables de contrôle et des variables modératrices examinées dans le cadre de cette évaluation.

Tableau 3 : Variables dépendantes, variables de contrôle et variables modératrices du projet ERES-Collégial

| Variables dépendantes mesurées au secondaire | Variables dépendantes mesurées en collégial 1 (1 ^{re} session) | Variables dépendantes mesurées en collégial 2 (4 ^e session) | Variables de contrôle et modératrices |
|---|--|--|---|
| <p>Ajustement scolaire Ajustement scolaire, social et émotif Attachement à l'institution Motivation intrinsèque et identifiée</p> <p>Perceptions de compétences disciplinaires et buts d'apprentissage Sentiments de compétence et perceptions d'utilité en mathématique et langue Buts de maîtrise et de performance</p> <p>Développement de carrière Certitude vocationnelle</p> | <p>Ajustement scolaire Ajustement scolaire, social et émotif Attachement à l'institution Motivation intrinsèque et identifiée</p> <p>Perceptions de compétences disciplinaires et buts d'apprentissage Sentiments de compétence et perceptions d'utilité en mathématique, langue et philosophie Buts de maîtrise et de performance</p> <p>Développement de carrière Certitude vocationnelle</p> <p>Dispositions d'apprentissage de l'étudiant Demande d'aide, anticipation de l'échec, recours aux pairs, qualité de l'attention, priorité accordée aux études, croyance aux méthodes, croyance en la facilité Buts de maîtrise et de performance Engagement cognitif</p> <p>Recours aux services d'aide en 1^{re} session Aide pédagogique individualisée, aide par les pairs, aide financière, information scolaire et professionnelle, mesures particulières pour les études</p> <p>Perceptions de continuité entre les contenus du secondaire et du collégial Français et mathématique</p> <p>Perceptions de continuité entre les pratiques pédagogiques du secondaire et du collégial en français et mathématique Diversité des approches d'évaluation, personnalisation des liens, enseignement contextualisé, mémorisation des connaissances</p> <p>Indicateurs de réussite et de cheminement au collégial Notes en langue d'enseignement, mathématique, philosophie et langue seconde en 1^{re} session Taux de réussite moyen en 1^{re} session % d'étudiants ayant réussi tous leurs cours en 1^{re} session % d'étudiants ayant changé de programme entre la 1^{re} et la 2^e session</p> | <p>Ajustement scolaire Ajustement scolaire, social et émotif Attachement à l'institution Motivation intrinsèque et identifiée</p> <p>Perceptions de compétences disciplinaires et buts d'apprentissage Sentiments de compétence et perceptions d'utilité en mathématique, langue et philosophie Buts de maîtrise et de performance</p> <p>Développement de carrière Certitude vocationnelle</p> <p>Dispositions d'apprentissage de l'étudiant Demande d'aide, anticipation de l'échec, recours aux pairs, qualité de l'attention, priorité accordée aux études, croyance aux méthodes, croyance en la facilité Buts de maîtrise et de performance Engagement cognitif</p> <p>Recours aux services d'aide en 4^e session Aide pédagogique individualisée, aide par les pairs, aide financière, information scolaire et professionnelle, mesures particulières pour les études</p> <p>Indicateurs de réussite et de cheminement au collégial Persévérance dans le programme initial d'inscription Obtention d'un diplôme après quatre sessions au collégial Résultat à l'épreuve uniforme de langue et littérature</p> | <p>Liées à l'étudiant Sexe Emploi pendant les études Lieu de résidence Programme d'études Admission dans le 1^{er} choix de programme Moyenne générale au secondaire Séquences mathématiques suivies</p> <p>Liées aux parents Situation conjugale Engagement scolaire des parents</p> <p>Liées au contexte de l'école secondaire de provenance Milieu socioéconomique et régions Système public-privé Langue d'enseignement</p> <p>Liées au contexte du collège Grève étudiante</p> |

2.4 Analyses préliminaires

2.4.1 Représentativité et pondération des données

Afin de nous assurer que les données descriptives des participants de chaque cohorte étaient représentatives de leur population, nous avons conduit un ensemble de tests de représentativité et nous avons procédé à certaines pondérations. Les variables de pondération retenues pour ces analyses sont les suivantes : 1) la région administrative du cégep fréquenté par l'étudiant; 2) le programme d'admission au collégial; 3) le sexe de l'étudiant. Ces analyses ont été menées séparément, en fonction de la langue d'enseignement de l'école fréquentée par l'étudiant alors qu'il cheminait au secondaire. La représentativité des échantillons a été testée à l'aide de tests du Khi carré. Des facteurs de pondération ont été créés en effectuant un rapport entre la proportion observée dans la population et celle observée dans l'échantillon. Un facteur de pondération a d'abord été attribué à chaque variable (région administrative, programme d'admission et sexe de l'étudiant); les trois facteurs obtenus ont par la suite été multipliés entre eux. Le poids ainsi créé a été appliqué à chaque participant en fonction du temps de mesure. Une synthèse des tests de représentativité ainsi que des différents facteurs de pondération peut être consultée en annexe (annexe V).

2.4.2 Contrôles de variables confondantes

Afin de garantir que les cohortes étaient similaires sur un ensemble de facteurs extérieurs au RP, des analyses de contingence (χ^2) ont été conduites sur plusieurs variables de contrôle avec la variable cohorte (cohorte non exposée au RP par rapport aux cohortes exposées au RP) comme facteur principal. Les résultats obtenus indiquent que les cohortes sont similaires sur les variables suivantes : le sexe de l'étudiant, la moyenne pondérée au secondaire, le système fréquenté au secondaire (public ou privé), la cote IMSE (indice de milieu socioéconomique) de l'école secondaire, la région administrative de l'école secondaire et du cégep fréquentés, la situation conjugale des parents, le lieu de résidence, le programme d'admission au collégial et le fait d'avoir ou non un emploi pendant les études collégiales. Par ailleurs, les cohortes se distinguent sur les variables « langue » et « admission dans le 1^{er} choix de programme ». Les cohortes exposées au RP, comparativement à la cohorte non exposée, présentent une proportion plus importante

d'étudiants d'écoles francophones (84,5 % vs 80,4 %, $X^2 = 3,87$, $p < .05$) et de jeunes admis dans leur 1^{er} choix de programme (92,8 % vs 87,1 %, $X^2 = 12,45$, $p < .001$). Ces deux variables ont été systématiquement incluses dans le plan d'analyse statistique principal comme variables de contrôle.

Un deuxième exercice de contrôle a consisté à examiner les différences entre les deux cohortes RP sur l'ensemble des variables dépendantes mesurées au collégial. L'idée était d'évaluer la possibilité de jumeler ces deux cohortes pour simplifier le devis d'analyse et, en même temps, pour diminuer les effets d'attrition plus importants dans les cohortes RP que dans la cohorte contrôle. Sur toutes les variables mesurées au collégial, seulement trois sont associées à un effet cohorte RP significatif (RP1 vs RP2). Comparativement aux étudiants de la première cohorte exposée au RP, les étudiants de la seconde cohorte exposée au RP ont perçu un meilleur arrimage dans les contenus mathématiques entre le secondaire et le collégial ($F = 9,51$, $p < .005$), ont adhéré plus fortement à des buts de performance dans leurs apprentissages en première session ($F = 10,31$, $p < .001$) et ont rapporté être moins bien ajustés sur le plan social au collège en première session ($F = 6,35$, $p < .05$). Conséquemment, nous avons choisi de regrouper les cohortes RP dans les analyses, sauf lorsque l'examen des effets a porté sur ces trois variables.

Au printemps 2012, une grève étudiante générale s'échelonnant du 13 février au 7 septembre a affecté certains établissements d'enseignement supérieur. L'impact de cette grève s'est fait ressentir sur les calendriers scolaires. Nous avons analysé l'effet possible de la grève étudiante sur les réponses de nos participants de la 3^e cohorte et sur leur profil de réussite et de cheminement scolaires lors de leur passage au collégial (automne 2012 et hiver 2014)¹⁰. Nous avons conduit des analyses de covariance avec le facteur « exposition à la grève ou non » comme modérateur et les variables « langue » et « admission dans le 1^{er} choix de programme » comme variables de contrôle. Sur toutes les variables du collégial, seulement quatre sont associées à un effet « grève » significatif.

¹⁰ Une reprise des cours de la session « Hiver 2012 » a été mise à l'horaire des étudiants en août 2012, décalant ainsi la reprise des sessions d'étude subséquentes (automne 2012 et hiver 2013). Les quatorze cégeps visés par la Loi permettant aux étudiants de recevoir l'enseignement dispensé par les établissements de niveau postsecondaire qu'ils fréquentent (L.Q. 2012, c.12) sont les suivants : Ahuntsic, André-Laurendeau, de Bois-de-Boulogne, Édouard Montpetit, Lionel Groulx, de Maisonneuve, Marie-Victorin, Montmorency, de Rosemont, de Saint-Hyacinthe, de Saint-Jérôme, de Saint-Laurent, de Valleyfield et du Vieux Montréal.

Toutes ces variables ont été mesurées à la première session. Les étudiants qui ont été exposés à la grève ont montré des degrés d'anticipation d'échec plus élevés ($F = 8,71$, $p < .001$) et de plus faibles sentiments de compétence en mathématique ($F = 7,43$, $p < .01$) et ont perçu moins de diversité dans les pratiques d'évaluation des enseignants ($F = 4,33$, $p < .05$) et des liens avec les enseignants du collégial moins personnalisés ($F = 4,99$, $p < .05$). Conséquemment, la variable « grève » a été incluse comme variable de contrôle dans le plan d'analyse lorsque les effets du RP sur ces quatre variables furent examinés.

3. RÉSULTATS

Les résultats sont présentés en fonction des effets présumés du RP sur trois ensembles de variables : les perceptions de continuité dans les contenus disciplinaires et les pratiques pédagogiques entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial, les trajectoires d'adaptation des jeunes de la 4^e secondaire jusqu'à la quatrième session collégiale et les attitudes et comportements d'apprentissage, le recours à différents services d'aide et la réussite scolaire des étudiants en première et quatrième session du collégial. Pour chaque ensemble de variables, nous explorons les effets modérateurs du sexe de l'étudiant, de sa moyenne pondérée au secondaire et de son programme d'études au collégial. L'effet modérateur de la séquence mathématique suivie au secondaire est exploré dans la dernière section des résultats.

3.1 Exposition au RP et perceptions des étudiants de la continuité dans les contenus disciplinaires et les pratiques pédagogiques entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial

Afin de répondre au premier objectif de ce projet, nous avons vérifié si les perceptions que les jeunes avaient de l'enseignement et de certains contenus disciplinaires variaient selon qu'elles concernent le secondaire ou le collégial et selon que les étudiants aient été exposés ou non au RP. En d'autres mots, nous avons analysé la continuité dans les contenus et les pratiques disciplinaires perçue à travers les ordres d'enseignement (secondaire par rapport au collégial) et d'un contexte éducatif à l'autre (RP ou non). Des analyses

de covariance à mesures répétées ont été conduites sur les perceptions de l'enseignement avec l'inclusion de la variable ordre d'enseignement comme facteur intragroupe et de la variable RP comme facteur intergroupe. Un effet d'interaction « ordre d'enseignement X RP » indique qu'il y a discontinuité et que cette discontinuité n'est pas de même importance selon que l'étudiant ait été exposé ou non au RP. Un effet « ordre d'enseignement » seul témoigne de la présence d'une discontinuité entre les ordres d'enseignement qui n'est pas liée au RP. Enfin, un effet « RP » seul signifie que les perceptions de l'enseignement sont différentes selon que l'étudiant ait été exposé au RP ou non, sans que ces différences soient attribuables à un ordre d'enseignement en particulier.

Dans un deuxième temps, nous avons relancé les analyses en y intégrant les variables modératrices suivantes : sexe de l'étudiant, moyenne pondérée au secondaire et programme d'études au collégial (préuniversitaire, technique et accueil et intégration). Cette seconde étape a permis de répondre en partie au quatrième objectif de ce projet. À noter qu'en raison de leur nature, deux des variables de perception de l'enseignement n'ont pas été mesurées lorsque les jeunes étaient au secondaire (c.-à-d. arrimage des connaissances en français et en mathématique). Pour ces variables, nous ne rapportons que l'effet « RP » et les effets « RP X variables modératrices ».

Le tableau 4 présente les données descriptives.

Tableau 4 : Perceptions des étudiants de la continuité et de la discontinuité dans les contenus disciplinaires et les pratiques pédagogiques entre le secondaire et le collégial et exposition au RP

| | Groupe contrôle | | RP | |
|--|-------------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| | 5 ^e secondaire M (ET) | 1 ^{re} session au collège M (ET) | 5 ^e secondaire M (ET) | 1 ^{re} session au collège M (ET) |
| Continuité des contenus en langue d'enseignement | VNE | 3,83 (1,04) | VNE | 3,75 (1,07) |
| Continuité des contenus en mathématique | VNE | 4,36 (0,86) | VNE | 4,14 (1,02) |
| Diversité des approches d'évaluation ^a | 3,58 (0,73) | 3,38 (0,77) | 3,71 (0,77) | 3,41 (0,83) |
| Personnalisation des liens ^a | 4,12 (0,71) | 3,15 (0,82) | 4,11 (0,73) | 3,26 (0,88) |
| Enseignement contextualisé ^a | 3,73 (0,62) | 3,63 (0,70) | 3,76 (0,64) | 3,65 (0,69) |
| Mémorisation des connaissances ^a | 3,13 (0,74) | 3,23 (0,79) | 2,99 (0,74) | 3,36 (0,75) |
| Climat de maîtrise instauré par l'enseignant en langue d'enseignement | 3,36 (1,01) | 3,27 (1,02) | 3,39 (1,07) | 3,36 (1,02) |
| Climat de maîtrise instauré par l'enseignant en mathématique | 3,82 (0,95) | 3,21 (1,04) | 3,50 (1,12) | 3,11 (1,10) |
| Climat de performance instauré par l'enseignant en langue d'enseignement | 2,09 (0,82) | 1,68 (0,73) | 1,93 (0,83) | 1,72 (0,80) |
| Climat de performance instauré par l'enseignant en mathématique | 1,87 (0,84) | 1,52 (0,73) | 1,76 (0,86) | 1,49 (0,70) |
| Perception d'utilité de la matière en langue d'enseignement | 4,30 (0,80) | 3,98 (0,88) | 4,45 (0,65) | 4,00 (0,87) |
| Perception d'utilité de la matière en mathématique | 4,25 (0,81) | 3,94 (0,91) | 4,31 (0,77) | 3,98 (0,89) |

Notes : La variation théorique des scores est de 1 à 5 (1 = faible perception; 5 = forte perception). VNE : Variable non évaluée à ce temps de mesure.

^a Ces dimensions sur l'enseignement secondaire ont été évaluées au moyen du questionnaire temps 1 du collégial de façon rétrospective.

Nous avons noté des effets d'interaction « ordre d'enseignement X RP » sur cinq des douze variables liées au contexte et aux pratiques des enseignants : la personnalisation des liens ($F = 5,38$, $p < ,05$), le recours à la mémorisation des connaissances ($F = 29,14$, $p < ,001$), le climat de maîtrise instauré par l'enseignant de mathématique ($F = 5,75$, $p < ,05$), le climat de performance instauré par l'enseignant en langue d'enseignement ($F = 12,25$, $p < ,001$) et la perception d'utilité de la matière langue d'enseignement ($F = 4,32$, $p < ,05$). L'examen de ces effets d'interaction indique les changements significatifs suivants entre le secondaire et le collégial :

- Chez les étudiants de la cohorte RP :
 - une diminution de la personnalisation des liens avec les enseignants;
 - une augmentation de la perception du recours à la mémorisation dans l'apprentissage;
 - une diminution de la perception d'utilité de la matière en langue d'enseignement.
- Chez les étudiants de la cohorte contrôle :
 - une diminution de la perception d'un climat d'enseignement en mathématique centré vers des buts de maîtrise;
 - une diminution de la perception d'un climat d'enseignement en langue d'enseignement centré vers des buts de performance;
 - une diminution de la perception d'utilité de la matière en langue d'enseignement;
 - une diminution de la personnalisation des liens avec les enseignants.

Par ailleurs, les étudiants de la cohorte RP ont perçu moins de continuité dans les contenus en mathématique entre le secondaire et le collégial que les étudiants de la cohorte contrôle ($F = 7,37$, $p < ,01$), différence entre les cohortes qui n'était pas présente lorsque les étudiants ont été questionnés sur les contenus en français, langue d'enseignement. Il importe cependant de noter ici que cette perception de moins forte continuité en mathématique ne prévaut que pour la cohorte 2 ($F = 14,27$, $p < ,001$: $C1 = 4,36$; $C2 = 3,99$; $C3 = 4,32$).

Enfin, nous avons noté des effets uniques « ordre d'enseignement » sur quatre des douze variables : les étudiants, qu'ils aient été exposés au RP ou non, ont perçu les approches d'évaluation moins diversifiées au collégial qu'au secondaire ($F = 26,37$, $p < ,001$), l'enseignement moins contextualisé ($F = 16,27$, $p < ,001$), le climat de maîtrise en langue d'enseignement moins présent ($F = 5,24$, $p < ,05$) et la mathématique moins utile ($F = 17,30$, $p < ,001$).

Aucune des trois variables modératrices (sexe, moyenne pondérée au secondaire et programme d'études au collégial) ne vient clairement modifier le lien entre l'exposition au RP et les perceptions de l'enseignement. Par ailleurs, ces trois variables modératrices influencent plusieurs des effets liés à l'ordre d'enseignement.

Les étudiants qui présentaient une *moyenne pondérée entre 70 et 85* au secondaire ont perçu :

- les pratiques d'évaluation moins diversifiées au collégial qu'au secondaire ($F = 17,16$, $p < ,001$);
- les liens avec les enseignants moins personnalisés au collégial qu'au secondaire ($F = 13,09$, $p < ,001$);
- leurs cours de langue d'enseignement moins utiles au collégial qu'au secondaire ($F = 3,19$, $p < ,05$).

Les étudiants inscrits dans un *programme préuniversitaire* au collégial ont perçu :

- un climat de maîtrise en mathématique moins élevé au collégial qu'au secondaire ($F = 3,42$, $p < ,05$);
- leurs cours de mathématique moins utiles au collégial qu'au secondaire ($F = 3,87$, $p < ,05$);
- des pratiques d'évaluation moins diversifiées au collégial qu'au secondaire (tout comme les étudiants du programme d'accueil et d'intégration, mais avec un écart plus important) ($F = 12,97$, $p < ,001$);
- les liens avec les enseignants moins personnalisés au collégial qu'au secondaire (tout comme les étudiants des programmes techniques, mais avec un écart plus important) ($F = 10,29$, $p < ,001$);
- les enseignements moins contextualisés au collégial qu'au secondaire (alors que ces perceptions sont inversées pour les étudiants des programmes techniques et d'accueil et d'intégration) ($F = 15,88$, $p < ,001$);

- un recours à la mémorisation dans l'apprentissage plus fréquent au collégial qu'au secondaire (tout comme les étudiants des programmes techniques, mais avec un écart plus important) ($F = 3,21$, $p < ,05$).

Enfin, les garçons ont perçu :

- leurs cours de mathématique moins utiles au collégial qu'au secondaire (alors que les filles les ont perçus plus utiles) ($F = 16,12$, $p < ,001$);
- leurs cours de langue d'enseignement moins utiles au collégial qu'au secondaire (tout comme les filles, mais avec un écart plus important) ($F = 5,60$, $p < ,05$);
- les liens avec les enseignants moins personnalisés au collégial qu'au secondaire (tout comme les filles, mais avec un écart plus important) ($F = 7,49$, $p < ,01$);
- un recours à la mémorisation dans leurs apprentissages plus fréquent au collégial qu'au secondaire (tout comme les filles, mais avec un écart plus important) ($F = 9,89$, $p < ,01$).

3.2 Exposition au RP et à la transition secondaire-collégial et trajectoires d'adaptation des étudiants

Nous avons mis en lumière dans l'introduction de ce rapport la cooccurrence de deux réalités dans l'expérience des participants du projet ERES : celle de la transition secondaire-collégial et celle de l'exposition au renouveau pédagogique. Afin de bien distinguer les effets respectifs de ces deux réalités sur l'adaptation des étudiants et de répondre au second objectif de ce projet, nous avons conduit des analyses de covariance à mesures répétées sur les données longitudinales et continues du projet mesurées en 4^e secondaire, 5^e secondaire, première session collégiale et quatrième session collégiale. Nous avons testé les effets respectifs et combinés de l'exposition au RP et de la transition (secondaire vs collégial). Un effet d'interaction « RP X Transition » indique que les jeunes des différentes cohortes s'adaptent différemment à la transition. Cela pourrait signifier que le RP a modifié la trajectoire d'adaptation des jeunes pendant la transition secondaire-collégial. Un effet « transition » indique que des changements dans l'adaptation opèrent pendant la transition, mais que ces changements sont indépendants de l'exposition au RP. Enfin, un effet « RP » témoigne de différences entre les cohortes qui sont indépendantes des effets de transition et qui auraient même pu émerger avant l'arrivée des jeunes au collégial (afin de nous concentrer sur le passage au collégial, nous ne rapporterons que les effets « RP » qui concernent les variables mesurées en première et quatrième session du collégial). Comme dans la section précédente, nous avons relancé les analyses une seconde fois en y intégrant les variables modératrices suivantes : sexe de l'étudiant, moyenne pondérée au secondaire et programme d'études au collégial (objectif 4). Le tableau 5 présente les données descriptives émergeant des analyses sur les données longitudinales.

Tableau 5 : Trajectoires d'adaptation des étudiants lors de la transition secondaire-collégial et exposition au RP

| Variables | Groupe contrôle | | | | RP | | | |
|---|------------------|------------------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| | Sec. 4 M (ET) | Sec. 5 M (ET) | Coll. 1 M (ET) | Coll. 2 M (ET) | Sec. 4 M (ET) | Sec. 5 M (ET) | Coll. 1 M (ET) | Coll. 2 M (ET) |
| Attachement à l'institution | 4,10 (0,64) | 4,12 (0,59) | 4,26 (0,67) | 4,38 (0,61) | 4,12 (0,58) | 4,14 (0,61) | 4,26 (0,66) | 4,31 (0,59) |
| Ajustement émotif | 3,96 (0,73) | 3,98 (0,73) | 4,02 (0,73) | 3,91 (0,67) | 3,97 (0,70) | 3,94 (0,77) | 3,92 (0,73) | 3,89 (0,70) |
| Ajustement social | 4,34 (0,64) | 4,40 (0,60) | 4,29 (0,64) | 4,41 (0,61) | 4,35 (0,61) | 4,35 (0,66) | 4,23 (0,70) | 4,28 (0,67) |
| Ajustement scolaire | 3,80 (0,72) | 3,67 (0,71) | 3,68 (0,69) | 3,73 (0,68) | 3,71 (0,67) | 3,68 (0,72) | 3,68 (0,72) | 3,62 (0,69) |
| Sentiment de compétence scolaire en langue d'enseignement | 5,45 (1,16) | VNE | 5,25 (1,34) | 5,44 (1,22) | 5,48 (1,12) | VNE | 5,20 (1,32) | 5,28 (1,28) |
| Sentiment de compétence scolaire en mathématique | 5,77 (1,07) | 5,64 (1,07) | 5,35 (1,47) | 5,37 (1,45) | 5,62 (1,25) | 5,60 (1,24) | 5,12 (1,42) | 5,11 (1,57) |
| Motivation scolaire intrinsèque | 3,72 (0,92) | 3,64 (0,93) | 3,67 (1,04) | 3,90 (0,96) | 3,63 (0,95) | 3,77 (0,91) | 3,74 (0,99) | 3,85 (0,96) |
| Motivation scolaire identifiée | 4,38 (0,62) | 4,31 (0,65) | 4,32 (0,72) | 4,31 (0,68) | 4,35 (0,65) | 4,37 (0,66) | 4,34 (0,69) | 4,26 (0,76) |
| Certitude vocationnelle | 4,30 (1,49) | 4,73 (1,34) | 4,40 (1,53) | 5,07 (1,21) | 4,30 (1,45) | 4,84 (1,25) | 4,55 (1,43) | 5,09 (1,21) |

Note : La variation théorique des scores est de 1 à 5 (1 = faible adaptation; 5 = forte adaptation), sauf pour les variables de sentiments de compétence (1 à 7) et de certitude vocationnelle (1 à 6). VNE = Variable non évaluée à ce temps de mesure.

Sur les neuf variables d'adaptation, aucun effet « RP X Transition » ou « RP X Transition X Modérateurs » ne s'est révélé significatif (ou clairement interprétable). Des analyses complémentaires conduites sur les scores d'adaptation mesurés au collégial ont cependant

révélé quelques différences significatives entre les cohortes. Les étudiants du RP se sont sentis moins compétents dans leur cours de mathématique au collégial en première session ($F = 4,69$, $p < ,05$) et en quatrième session ($F = 4,29$, $p < ,05$), ont rapporté avoir vécu plus de problèmes d'ajustement émotif en première session ($F = 3,27$, $p < ,05$) et en quatrième session ($F = 4,12$, $p < ,05$) ainsi que plus de problèmes d'ajustement scolaire ($F = 7,43$, $p < ,01$) et social ($F = 4,52$, $p < ,05$) en quatrième session que les étudiants de la cohorte contrôle. Aussi, les étudiants du RP qui ont été admis dans des programmes d'accueil et d'intégration au collégial ont rapporté vivre plus de difficultés d'ajustement social en première session ($F = 5,14$, $p < ,01$) et se sentir moins attachés à leur institution ($F = 2,99$, $p < ,05$) que leurs homologues de la cohorte contrôle.

Trois effets « Transition » ont émergé : les étudiants ont rapporté un attachement à l'institution plus fort au collège qu'au secondaire ($F = 9,26$, $p < ,001$). Ils ont cependant perçu une plus faible certitude vocationnelle en collégial 1 qu'en 5^e secondaire ($F = 15,37$, $p < ,001$), certitude qui a ensuite augmenté de façon importante jusqu'en collégial 2. Ils ont aussi rapporté des baisses d'ajustement social entre la 5^e secondaire et la première session collégiale ($F = 4,29$, $p < ,05$).

Des effets d'interaction « Transition X Modérateurs » ont émergé pour chacun des modérateurs. Alors que l'ajustement scolaire est demeuré stable entre le secondaire et le collégial pour les étudiants ayant des moyennes au secondaire inférieures à 85, il a diminué pour ceux dont la moyenne est supérieure à 85 ($F = 4,07$, $p < ,001$). C'est le seul effet modérateur de la moyenne pondérée au secondaire. Plusieurs effets modérateurs du programme ont été notés. L'attachement institutionnel a augmenté entre le secondaire et le collégial pour les étudiants des secteurs préuniversitaire et technique, mais il est demeuré stable pour les étudiants du programme d'accueil et d'intégration ($F = 5,44$, $p < ,001$). Un peu de la même façon, l'ajustement social, la motivation intrinsèque et identifiée et les sentiments de compétence en langue des étudiants du programme d'accueil et d'intégration ont diminué pendant la transition (à partir de la 5^e secondaire pour l'ajustement social et la motivation et de la 4^e secondaire pour les sentiments de compétence en langue) alors qu'ils sont demeurés stables ou ont augmenté pour les étudiants des autres programmes ($F = 3,16$, $p < ,005$ pour l'ajustement social, $F = 8,51$, $p < ,001$ pour la motivation intrinsèque, $F = 2,89$, $p < ,05$ pour la motivation identifiée et $F = 8,62$, $p < ,001$ pour les sentiments de compétence en langue). Enfin, la certitude vocationnelle a diminué pour les étudiants des programmes préuniversitaires

alors qu'elle est demeurée stable ou a augmenté pour les étudiants des programmes techniques et d'accueil et d'intégration ($F = 10,59$, $p < ,001$). Finalement, nous avons noté un effet modérateur de la variable sexe de l'étudiant. Les sentiments de compétence scolaire en mathématique ont diminué progressivement pendant la transition pour tous les participants, mais de façon plus marquée pour les filles que pour les garçons ($F = 2,72$, $p < ,05$).

3.3 Exposition au RP et attitudes et comportements d'apprentissage, recours à différents services d'aide et réussite scolaire des étudiants au collégial

Afin de répondre au troisième objectif de ce projet, nous avons conduit des analyses de covariance avec plan factoriel sur les données continues du collégial et des analyses de contingence (test du χ^2) sur les données nominales du collégial. Dans les deux types d'analyses, l'exposition ou non au RP a été incluse comme facteur de comparaison. Le tableau 6 présente les données descriptives émergeant des analyses sur les attitudes et comportements d'apprentissage. Cinq effets « RP » ont émergé. Les étudiants du RP (cohorte 3 seulement) se sont dits plus enclins à poursuivre des buts de performance dans leurs études au collégial en première session ($F = 3,45$, $p < ,01$) et en quatrième session ($F = 3,78$, $p < ,05$) que les étudiants de la cohorte contrôle. En quatrième session, les étudiants de la cohorte RP ont rapporté des niveaux d'anticipation de l'échec plus élevés ($F = 9,49$, $p < ,005$), un recours moins fréquent à l'aide des professeurs ($F = 4,41$, $p < ,05$) et une moins grande qualité d'attention en classe ($F = 3,95$, $p < ,05$) que les étudiants de la cohorte contrôle. Aucune autre différence significative entre les groupes n'a émergé des analyses de covariance.

Trois effets « RP X Modérateurs » ont par ailleurs été notés, deux impliquant la variable programme et une impliquant la variable sexe de l'étudiant. Dans le programme d'accueil et d'intégration, les étudiants du RP ont montré plus d'anticipation de l'échec ($F = 4,62$, $p < ,01$) et une plus forte croyance en la facilité en première session au collège ($F = 5,18$, $p < ,01$) que les étudiants du groupe contrôle alors que ces différences dans les autres programmes ne sont pas présentes. D'autre part, les filles du RP ont rapporté des buts de performance plus élevés en quatrième session au collège que les filles de la cohorte contrôle alors que cette différence n'est pas significative chez les garçons ($F = 10,19$, $p < ,001$).

Tableau 6 : *Attitudes et comportements d'apprentissage et exposition au RP*

| Variables | Coll. 1 | | Coll. 2 | |
|------------------------------------|-----------------|-------------|-----------------|-------------|
| | Groupe contrôle | RP | Groupe contrôle | RP |
| | M (ET) | M (ET) | M (ET) | M (ET) |
| Anticipation de l'échec | 2,86 (1,34) | 2,93 (1,42) | 2,46 (1,28) | 2,79 (1,46) |
| Recours aux pairs | 4,93 (1,20) | 4,90 (1,24) | 5,06 (1,17) | 4,95 (1,25) |
| Recours aux professeurs | 4,72 (1,29) | 4,72 (1,29) | 4,80 (1,25) | 4,63 (1,28) |
| Qualité de l'attention | 4,55 (1,17) | 4,59 (1,19) | 4,48 (1,09) | 4,33 (1,20) |
| Croyance en des méthodes efficaces | 5,50 (0,87) | 5,57 (0,84) | 5,61 (0,85) | 5,63 (0,84) |
| Croyance en la facilité | 3,86 (1,20) | 3,89 (1,16) | 3,79 (1,17) | 3,72 (1,17) |
| Priorité accordée aux études | 4,81 (1,27) | 4,93 (1,24) | 5,02 (1,24) | 5,01 (1,28) |
| Engagement cognitif | 5,59 (0,82) | 5,67 (0,78) | 5,79 (0,68) | 5,73 (0,74) |
| Buts scolaires de maîtrise | 4,11 (0,74) | 4,15 (0,69) | 4,11 (0,68) | 4,07 (0,74) |
| Buts scolaires de performance | 2,22 (1,10) | 2,31 (1,10) | 2,21 (1,04) | 2,35 (1,11) |

Note : La variation théorique des scores est de 1 à 7 (1 = faible adaptation; 7 = forte adaptation) sauf pour les variables buts scolaires (1 à 5).

Le tableau 7 expose les données descriptives émergeant des analyses sur le recours à différents services d'aide au collégial. Deux différences significatives ont émergé entre le groupe contrôle et le groupe RP : les étudiants du RP ont été plus nombreux à recourir à un service d'aide psychologique pendant leur première session que les étudiants du groupe contrôle (5,1 % vs 2,7 % : $X^2 = 4,79$, $p < ,05$). En quatrième session, les étudiants du RP ont été moins nombreux à rencontrer un conseiller de l'API au collège que les étudiants de la cohorte contrôle (44,7 % vs 57,1 % : $X^2 = 22,86$, $p < ,001$).

Tableau 7 : Occurrence du recours à différents services d'aide des étudiants au collégial et exposition au RP

| Variables | Coll. 1 | | Coll. 2 | |
|---|-----------------|--------|-----------------|--------|
| | Groupe contrôle | RP | Groupe contrôle | RP |
| | % | % | % | % |
| Aide pédagogique individualisée (API) | 29,2 % | 29,1 % | 57,1 % | 44,7 % |
| Aide par les pairs (tutorat) | 14,6 % | 14,7 % | 17,0 % | 19,6 % |
| Aide psychologique | 2,7 % | 5,1 % | 4,4 % | 4,4 % |
| Aide financière | 10,8 % | 11,4 % | 13,0 % | 12,6 % |
| Information scolaire et professionnelle | 30,8 % | 27,8 % | 36,9 % | 34,5 % |
| Mesures particulières pour les études | 12,0 % | 11,5 % | VNE | VNE |

VNE : Variable non évaluée à ce temps de mesure.

Quelques effets « RP X Modérateurs » ont été observés. Le recours à l'API en quatrième session a été moins élevé pour les jeunes du RP que pour les jeunes du groupe contrôle, mais principalement dans le secteur préuniversitaire ($X^2 = 15,33$, $p < ,001$). Le recours à un service d'aide psychologique en première session a été plus prévalant dans le groupe RP que dans le groupe contrôle, principalement chez les filles ($X^2 = 4,20$, $p < ,05$: près de deux fois plus d'étudiantes dans le RP que dans le groupe contrôle), les étudiants du programme d'accueil et d'intégration ($X^2 = 7,35$, $p < ,001$: près de 10 fois plus d'étudiants dans le RP que dans le groupe contrôle) et les étudiants qui présentaient une moyenne pondérée au secondaire entre 70 et 85 % ($X^2 = 7,42$, $p < ,01$: près de 3 fois plus d'étudiants dans le RP que dans le groupe contrôle). Enfin, dans le programme d'accueil et d'intégration, beaucoup moins de jeunes du groupe RP ont eu recours à des conseillers en information scolaire et professionnelle en quatrième session que de jeunes du groupe contrôle (20,5 % vs 57,4 % : $X^2 = 19,27$, $p < ,001$). De plus, ce sont les jeunes du groupe contrôle avec les moyennes au

secondaire les plus faibles (70 et moins) qui ont été les plus actifs en cette matière (43,9 % dans contrôle vs 25,4 % dans RP : $\chi^2 = 7,73$, $p < ,005$).

Plus d'étudiants du RP cheminant dans un programme d'accueil et d'intégration ont été associés à des mesures particulières d'adaptation pendant leur première session que d'étudiants du groupe contrôle fréquentant le même programme (19,2 % dans le RP vs 5,7 % dans le groupe contrôle : $\chi^2 = 4,20$, $p < ,05$). Le recours à de l'aide financière en première session a été aussi plus prévalant dans le RP que dans le groupe contrôle, mais seulement chez les garçons (14,1 % dans le RP vs 9,0 % dans le groupe contrôle : $\chi^2 = 3,46$, $p < ,05$). Enfin, moins de garçons du RP que de garçons du groupe contrôle ont eu recours à des services d'information scolaire et professionnelle pendant leur première session (27,0 % dans le RP vs 34,9 % dans le groupe contrôle : $\chi^2 = 4,26$, $p < ,05$).

Le tableau 8 présente les données descriptives émergeant des analyses sur les indicateurs de réussite et de cheminement scolaires. Aucune différence significative entre les groupes n'a émergé des analyses de covariance sur les notes disciplinaires ou sur la proportion d'étudiants ayant réussi tous leurs cours en première session. Par ailleurs, les analyses de contingence (χ^2) indiquent qu'une proportion plus élevée d'étudiants du RP que d'étudiants du groupe contrôle ont changé de programme entre la première et la deuxième session (11,5 % vs 7,8 % : $\chi^2 = 6,80$, $p < ,01$).

Plusieurs effets « RP X Modérateurs » ont cependant été observés. Le taux de réussite moyen en première session diffère d'un groupe à l'autre selon la moyenne obtenue au secondaire. Alors que les taux de réussite moyens sont similaires pour les sous-groupes ayant affiché des moyennes entre 70 et 85 ou supérieures à 85, ils sont statistiquement différents pour le sous-groupe ayant obtenu une moyenne de 70 ou moins ($F = 3,21$, $p < ,05$). L'écart entre les étudiants RP (taux de réussite moyen = 65,5 %) et les étudiants contrôle (taux de réussite moyen 70,5 %) est de cinq points et favorise le groupe contrôle. Dans les programmes préuniversitaires et techniques, la proportion d'étudiants qui a changé de programme entre la première et la deuxième session est presque deux fois plus élevée dans le groupe RP que dans le groupe contrôle (Préuniversitaires : 9,6 % vs 5,1 % : $\chi^2 = 8,56$, $p < ,001$; Techniques : 9,8 % vs 4,9 % :

$\chi^2 = 3,13$, $p < ,05$). Les changements de programme sont aussi plus nombreux dans le RP que dans le groupe contrôle pour les filles (12 % vs 6 % : $\chi^2 = 10,83$, $p < ,001$). Enfin, la persévérance dans le même programme d'études après quatre sessions est moins élevée chez les jeunes du RP (78,6 %) que chez les jeunes de la cohorte contrôle (84,4 %), mais seulement au secteur préuniversitaire ($\chi^2 = 8,66$, $p < ,01$).

Tableau 8 : Réussite et persévérance scolaires des étudiants au collégial et exposition au RP

| Variables | Groupe contrôle | | RP | |
|--|-----------------|------|---------------|------|
| | M (ET) | % | M (ET) | % |
| Note en langue d'enseignement en 1 ^{re} session | 71,44 (16,34) | | 71,80 (15,83) | |
| Note en mathématique en 1 ^{re} session | 71,20 (20,17) | | 70,32 (21,11) | |
| Note en philosophie en 1 ^{re} session | 72,22 (16,82) | | 73,30 (17,31) | |
| Note en langue seconde en 1 ^{re} session | 71,73 (16,15) | | 73,37 (16,32) | |
| Taux de réussite moyen en 1 ^{re} session ^a | 87,91 (23,55) | | 87,39 (24,20) | |
| % d'étudiants ayant réussi tous leurs cours en 1 ^{re} session | | 67,0 | | 67,3 |
| % d'étudiants ayant changé de programme entre la 1 ^{re} et la 2 ^e session ^b | | 7,8 | | 11,5 |
| % d'étudiants ayant persévéré dans le même programme de la 1 ^{re} à la 4 ^e session | | 71,5 | | 71,5 |
| % d'étudiants ayant obtenu un diplôme après quatre sessions ^c | | 28,6 | | 27,6 |
| % d'étudiants ayant réussi l'épreuve uniforme de français/anglais lors de leur première passation | | 93,0 | | 92,9 |

Notes : Tous les participants n'ont pas nécessairement suivi les cours de langue d'enseignement, de mathématique, de philosophie et de langue seconde au cours de leur 1^{re} session au collégial. ^a Le taux de réussite s'exprime par le nombre de cours réussis divisé par le nombre de cours suivis. ^b Cette statistique exclut les étudiants qui ont abandonné après la première session. ^c Ce pourcentage inclut les étudiants du secteur technique qui ne peuvent avoir obtenu un diplôme après quatre sessions. Ceci explique le faible taux de diplomation.

3.4 Profil des étudiants du RP au collégial en fonction de la séquence mathématique suivie au secondaire

Cette dernière section des résultats aborde la question du profil différencié des étudiants selon la séquence mathématique suivie au secondaire et répond en partie à l'objectif 4 de ce rapport. Afin de répondre à cette question, nous avons mené des analyses de covariance sur toutes les variables dépendantes mesurées au collégial en n'incluant cependant que les étudiants des cohortes RP.

Considérant que ce ne sont plus les cohortes que l'on compare entre elles, mais des sous-groupes des cohortes RP, les deux variables de contrôle que nous avons incluses dans les analyses précédentes n'ont plus à être considérées. Cependant, nous avons inclus comme nouvelle variable de contrôle les notes de mathématique rapportées par les étudiants alors qu'ils étaient en 2^e secondaire. L'inclusion de cette variable nous permet de contrôler en grande partie les effets de sélection qui pourraient expliquer que le profil de l'étudiant au collégial est moins positif pour un groupe que pour un autre en raison de notes en mathématique moins élevées avant de commencer la séquence. Nous avons comparé le profil des étudiants qui étaient inscrits à la séquence mathématique SN en 4^e et en 5^e secondaire (n = 550/1375, 40 %) à celui des étudiants qui étaient inscrits à la séquence TS en 4^e et 5^e secondaire (n = 274/1375, 20 %). Les étudiants de la séquence CST et ceux qui ont changé de séquence entre le 4^e et 5^e secondaire (n = 551, 40 %) n'ont pas été inclus dans ces analyses.

Quelques différences significatives apparaissent lorsque les variables d'ajustement scolaire des deux groupes sont comparées. Les étudiants de la séquence TS ont affiché des niveaux d'ajustement scolaire en première ($\bar{X} = 3,58$) et en quatrième session ($\bar{X} = 3,49$) au collégial plus faibles que les étudiants de la séquence SN ($\bar{X} = 3,74$ et $3,67$; $F = 3,13$ et $3,91$, $p < ,05$). Ils ont aussi affiché une plus faible motivation intrinsèque en première ($\bar{X} = 3,58$) et en quatrième session ($\bar{X} = 3,61$) que les étudiants de la séquence SN ($\bar{X} = 3,82$ et $3,91$; $F = 5,52$ et $8,44$, $p < ,05$). Enfin, les étudiants de la séquence TS se sont sentis moins compétents en mathématique en quatrième session que les étudiants de la séquence SN ($\bar{X} = 4,64$ vs $5,25$; $F = 7,36$, $p < ,001$).

Concernant leurs attitudes et comportements d'apprentissage, les étudiants de la séquence TS ont anticipé davantage l'échec en première et en quatrième session ($\bar{X} = 2,97$ et $2,90$ vs $2,65$ et $2,53$; $F = 3,90$ et $5,34$, $p < ,05$), ont affiché une croyance plus forte en la facilité en première session ($\bar{X} = 4,0$ vs $3,73$; $F = 2,96$, $p < ,05$), ont accordé moins de priorité à leurs études collégiales en première session ($\bar{X} = 4,79$ vs $5,05$; $F = 3,18$, $p < ,05$) et ont montré une moindre qualité d'attention en classe en quatrième session ($\bar{X} = 4,15$ vs $4,49$; $F = 5,34$, $p < ,05$) que les étudiants de la séquence SN. Ils ont aussi été deux fois plus nombreux à être exposés à des

mesures particulières d'adaptation pendant leur première session que les étudiants de la séquence SN (TS = 15,2 %, SN = 7,2 %; $X^2 = 7,54$, $p < ,01$).

Plusieurs différences émergent lorsque l'analyse porte sur les indicateurs de réussite et de cheminement scolaires. Les étudiants de la séquence TS ont obtenu en première session au collégial des notes inférieures à ceux de la séquence SN en langue d'enseignement (TS = 71,2 %, SN = 78,2 %; $F = 18,31$, $p < ,001$), philosophie (TS = 72,3 %, SN = 80,0 %; $F = 14,48$, $p < ,001$) et mathématique (TS = 69,4 %, SN = 76,6 %; $F = 8,17$, $p < ,01$). Leur taux de réussite moyen en première session a été également inférieur à celui des étudiants de la séquence SN (TS = 88,1 %, SN = 94,7 %; $F = 9,86$, $p < ,01$). Ils ont aussi été moins nombreux à réussir tous leurs cours à la première session au collège (TS = 69,7 %, SN = 82,5 %; $X^2 = 13,33$, $p < ,01$), à persévérer dans le même programme d'études (TS = 73,0 %, SN = 80,0 %; $X^2 = 20,16$, $p < ,001$), à réussir l'épreuve uniforme de français au collégial (TS = 88,7 %, SN = 97,2 %; $X^2 = 13,99$, $p < ,001$) et à diplômer après quatre sessions d'études au collégial (TS = 25,3 %, SN = 43,9 %; $X^2 = 17,65$, $p < ,001$, seulement les étudiants du secteur préuniversitaire). Des analyses secondaires incluant la variable « programme au collégial » comme 2^e variable modératrice ont montré que ces différences prévalaient dans tous les programmes, sauf évidemment pour la variable « diplomation ».

3.5 Ordonnance des tailles d'effet observées dans les analyses

Dans le but de conclure l'analyse des résultats et d'ouvrir sur la discussion, nous présentons maintenant une synthèse des tailles d'effet qui ont été calculées sur toutes les différences statistiquement significatives rapportées dans les sections précédentes. Nous avons choisi d'exprimer la taille des effets significatifs à partir de la statistique D de Cohen (Cohen, 1988). Les tailles d'effet inférieures à 0,20 sont qualifiées de faibles, celles qui se rapprochent de 0,50, de moyennes et celles qui sont près de 0,80, de fortes. L'intérêt d'utiliser cette statistique est de pouvoir ordonner les nombreux effets que nous avons rapportés dans les sections précédentes. Afin de simplifier la présentation, nous ne rapportons que les tailles d'effet supérieures à 0,15. Ces tailles d'effet sont illustrées selon leur

association à l'exposition au RP (Figure 1), à la participation aux séquences mathématiques avancées au secondaire (Figure 2) ou à l'expérience de la transition secondaire-collégial (Figure 3).

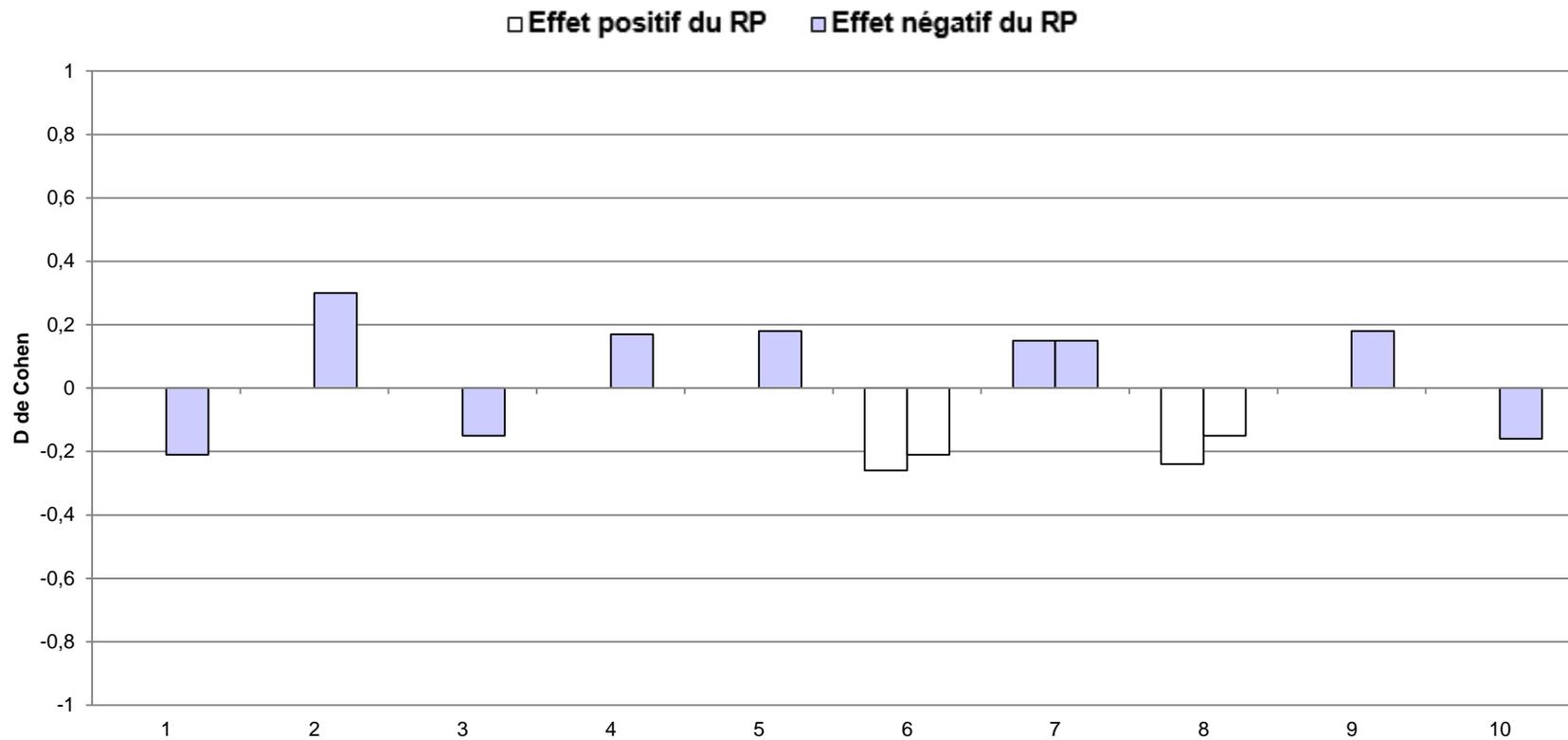
La Figure 1 montre que les effets du RP sont relativement modestes. Aucun n'atteint les seuils de 0,50 et 0,80. Les effets les plus importants du RP ont été notés sur les variables suivantes : la perception que l'enseignement collégial recourt davantage à la mémorisation dans les apprentissages que l'enseignement secondaire (RP > Contrôle; 0,30), l'utilisation des services d'aide pédagogique individuelle en quatrième session (RP < Contrôle; -0,24), l'utilisation par les étudiants du programme d'accueil et d'intégration des services d'information scolaire et professionnelle en quatrième session (RP < Contrôle; -0,24) et la perception de continuité dans les contenus mathématiques enseignés entre le secondaire et le collégial (RP < Contrôle; -0,21).

La Figure 2 illustre les tailles d'effet associées à la participation aux séquences mathématiques avancées au secondaire. Encore ici, les tailles d'effets sont relativement modestes. Cependant, les tailles les plus fortes sont toutes associées à des indicateurs de réussite et de cheminement scolaires. Les effets de la participation aux séquences de mathématique au secondaire ont été plus importants sur la persévérance dans le programme initial d'inscription (TS < SN; -0,25), les notes de première session dans les cours de la langue d'enseignement (TS < SN; -0,24), la diplomation après quatre sessions au collège (TS < SN; -0,23), les notes de première session en philosophie (TS < SN; -0,21), la réussite des cours de première session (TS < SN; -0,20) et la réussite de l'épreuve uniforme de langue (TS < SN; -0,20). Tous les effets sont en faveur de la séquence SN.

La Figure 3 présente les tailles d'effet associées à l'expérience de la transition. Contrairement à ce nous avons avancé dans l'introduction, elles ne sont pas clairement plus fortes que celles de l'effet RP. Les effets les plus importants sont notés sur les variables suivantes : la diversité perçue dans les approches d'évaluation entre le secondaire et le collégial (collégial < secondaire; -0,29), les perceptions d'utilité de la mathématique (collégial < secondaire; -0,23), les perceptions d'un enseignement contextualisé (collégial < secondaire; -0,22), la certitude vocationnelle (collégial < secondaire; -0,22) et la perception de liens personnalisés avec les

enseignants (collégial < secondaire; -0,20). Comme l'indiquent les D de Cohen, ces effets sont modestes. Dans la discussion, nous reviendrons sur l'interprétation de ces différentes tailles d'effet.

Figure 1 : Tailles d'effet associées à l'exposition au RP



- 1. Continuité des contenus en mathématique
- Cohorte (RP1)
- 2. Mémorisation des connaissances
- Cohorte
- 3. Ajustement scolaire (4^e session)
- Cohorte
- 4. Anticipation de l'échec (4^e session)
- Cohorte

- 5. Buts scolaires de performance (4^e session)
- Filles
- 6. Aide pédagogique individualisée (API; 4^e session)
- Cohorte
- 7. Aide psychologique
- Accueil et intégration
- 70-85%

- 8. Information scolaire et professionnelle (4^e session)
- Accueil et intégration
- 70 % et moins
- 9. Changement de programme entre 1^{re} et 2^e session
- Filles
- 10. Même programme entre 1^{re} et 4^e session
- Préuniversitaire

Figure 2 : Tailles d'effet associées à la participation aux séquences mathématiques avancées

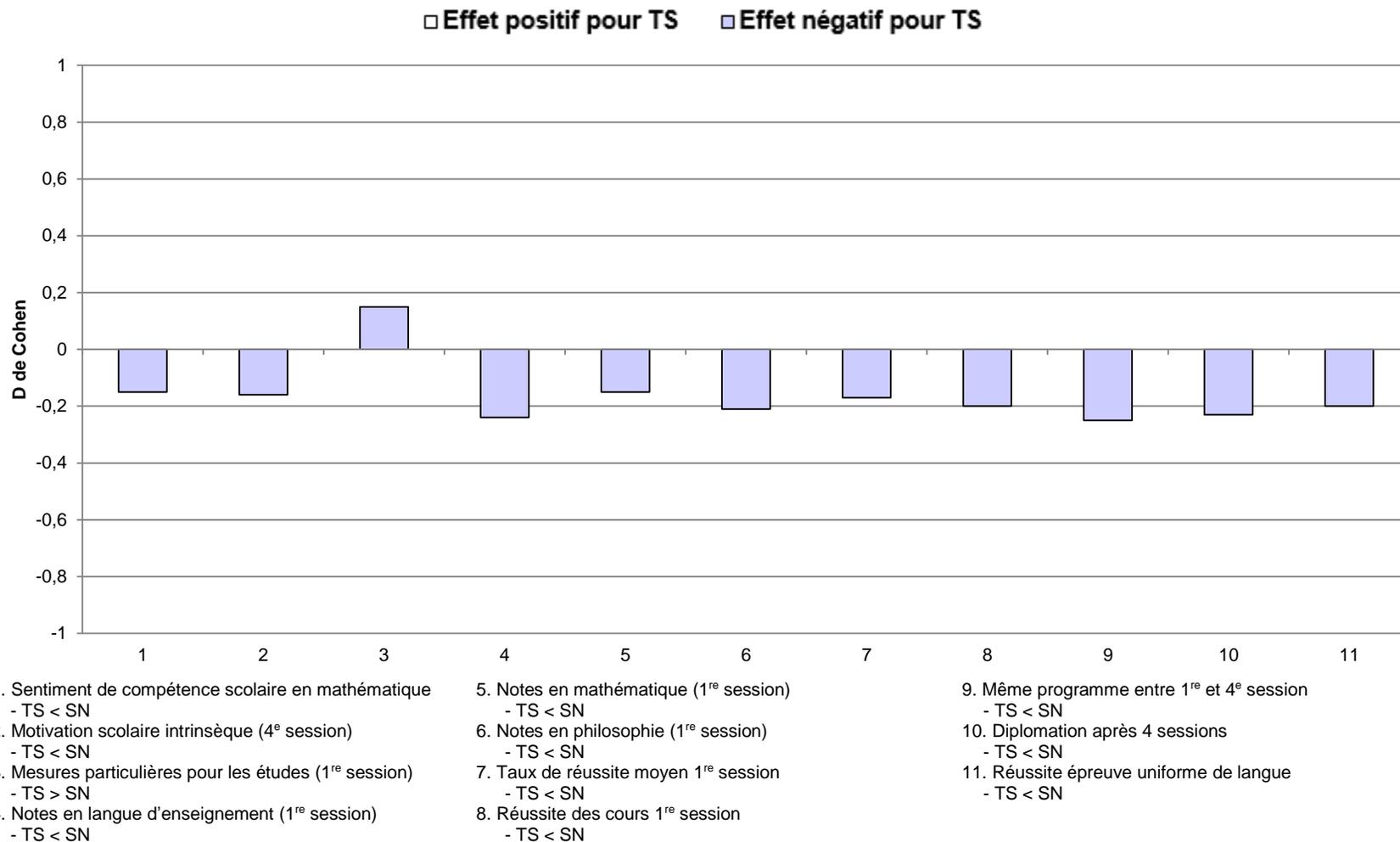
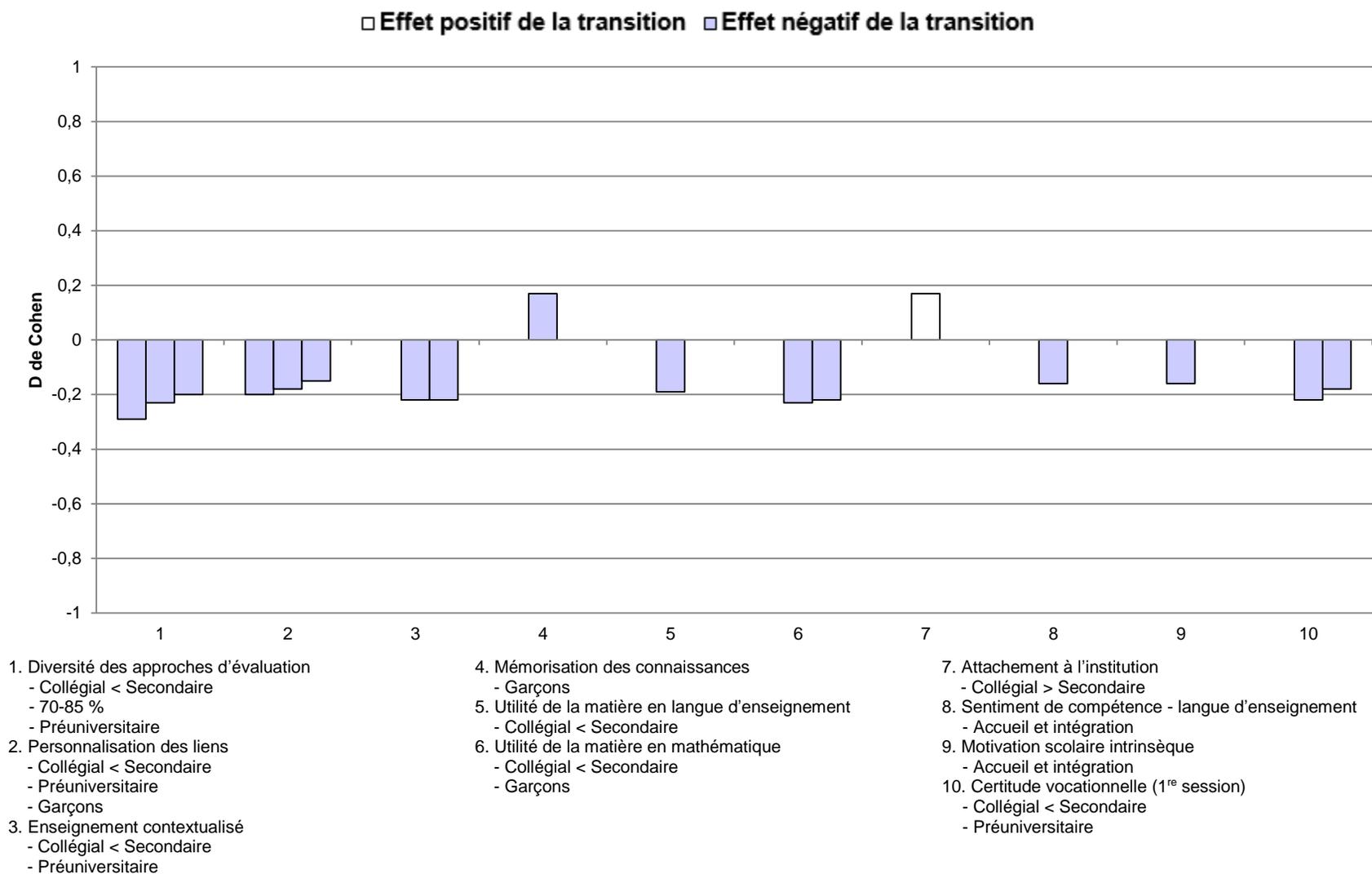


Figure 3 : Tailles d'effet associées à l'expérience de la transition



4. DISCUSSION ET CONCLUSION GÉNÉRALE

En lien avec les fondements empiriques que nous avons documentés dans la première partie de ce rapport (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Cyrenne et autres, 2014; Larose et Roy, 1994; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009; Pédagogie collégiale, 2009; Picard et autres, 2010; Vezeau, 2007), nous regroupons l'interprétation des résultats autour des trois thèmes suivants : 1) les effets de l'exposition au RP au secondaire; 2) les effets de la participation aux séquences mathématiques avancées dans le contexte du RP au secondaire; 3) les effets de la transition secondaire-collégial. Les effets documentés portent sur les perceptions de l'enseignement et les trajectoires d'adaptation pendant la transition secondaire-collégial, les attitudes et comportements d'apprentissage et le recours à différents services d'aide au collégial, et enfin la réussite scolaire au collégial.

4.1 Effets de l'exposition au RP au secondaire

4.1.1 Perceptions de l'enseignement pendant la transition secondaire-collégial

Examinons d'abord les effets du RP sur les perceptions de l'enseignement pendant la transition secondaire-collégial. Comparativement aux étudiants de la cohorte contrôle, ceux de la cohorte RP ont perçu une augmentation du recours à la mémorisation dans leurs apprentissages et évaluations entre le secondaire et le collégial et une moins grande continuité dans les contenus étudiés en mathématique (Cohorte 2 seulement). Au collégial, ce sont les jeunes du RP qui ont évalué le moins positivement le climat de maîtrise en mathématique. Leur perception d'utilité des cours de langue d'enseignement a aussi diminué entre le secondaire et le collégial, tout comme celle des étudiants de la cohorte contrôle, mais de façon plus prononcée pour les étudiants du RP. Comme l'indique l'analyse des tailles d'effet, ces changements sont relativement modestes, bien que statistiquement significatifs.

Les méthodes d'enseignement valorisées par l'approche par compétences ont peut-être contribué à ce plus grand fossé entre le secondaire et le collégial quant au fait de percevoir que le collégial met davantage l'accent sur la mémorisation des contenus dans les apprentissages et les évaluations. L'approche par compétences invite les enseignants à pratiquer des méthodes qui mettent principalement l'accent sur l'utilisation de ressources éducatives et de connaissances. Ces ressources et connaissances sont habituellement mises à la disposition de l'apprenant dans le but de l'amener à exprimer une compétence (p. ex., résoudre un problème, communiquer une information, interpréter une situation). On peut penser que les étudiants issus du RP ont été moins exposés à des situations d'apprentissage ou d'évaluation qui nécessitaient l'usage de stratégies cognitives faisant appel à la répétition (p. ex., mémorisation, procédés mnémotechniques, etc.). C'est du moins ce que suggèrent les données descriptives du Tableau 4. Ce résultat est cohérent avec la nature de certains questionnements pédagogiques qui ont été soulevés par les comités-conseils des programmes d'études du collégial, notamment en ce qui a trait à l'adaptation des étudiants du RP aux cours magistraux (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009a). On peut penser que les cours magistraux du collégial font appel à des stratégies d'apprentissage que les étudiants issus du RP ont moins pratiquées durant leur passage au secondaire, et cette situation pourrait leur poser un défi d'apprentissage important durant leurs études collégiales.

La perception d'une moins grande continuité dans les contenus étudiés en mathématique entre le secondaire et le collégial, présente chez les étudiants de la première cohorte RP (ayant commencé le collégial à l'automne 2011), est un résultat qui traduit la nécessité du processus d'arrimage qui a été mis en place par les comités-conseils des programmes de mathématiques et de sciences. Le mandat de ces comités-conseils, formés au moment de l'arrivée des premières cohortes du RP au collégial, était justement d'assurer une continuité dans les contenus et approches mathématiques et de prévoir les effets possibles des nouvelles séquences mathématiques du secondaire sur la réussite des cours de mathématiques et de sciences au collégial (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009b). La différence significative dans les perceptions de continuité entre la cohorte contrôle et la première cohorte RP suggère que ce travail d'arrimage était tout à fait indiqué. L'absence de différence dans ces perceptions lorsque la cohorte contrôle a été comparée à la seconde cohorte RP (ayant commencé le collégial à l'automne 2012) laisse croire que le travail d'arrimage a progressivement

atteint ses objectifs. On peut penser que des mesures ont été instaurées dans les collèges pour adapter certains contenus mathématiques et faciliter l'intégration des jeunes du RP aux cours de mathématique du collégial.

Par ailleurs, la perception du climat de maîtrise en mathématique a diminué entre le secondaire et le collégial, mais cette diminution a été plus importante pour les jeunes de la cohorte contrôle que pour les jeunes du RP. Comme l'indiquent les données du Tableau 4, ceci s'explique par des différences importantes dans les climats d'apprentissage qui étaient déjà présentes au secondaire et qui favorisaient les jeunes du groupe contrôle (différences que nous avons déjà documentées dans le rapport ERES-Secondaire). Ce qui est peut-être plus préoccupant dans ces résultats, c'est le fait que l'évaluation la moins positive du climat de maîtrise en mathématique apparaît au collégial chez les jeunes du RP. Leur perception du climat a-t-elle été teintée de celle qu'ils exprimaient au secondaire ? Les pratiques des enseignants de mathématique au collégial ont-elles nui à l'acquisition de buts de maîtrise chez les étudiants ? Ces questions sont importantes considérant le rôle prépondérant des buts et des climats de maîtrise dans la qualité des apprentissages et la réussite des jeunes.

Les étudiants du RP ont perçu moins utile leur premier cours de langue d'enseignement au collégial que celui suivi en 4^e secondaire, et cet écart de perception a été plus important pour eux que pour les étudiants de la cohorte contrôle. En fait, comme en témoignent les données du Tableau 4, cet écart s'explique en totalité par la présence de différences entre les cohortes au secondaire, différences qui favorisent les étudiants du RP (au secondaire, les étudiants du RP ont perçu plus utile leur cours de langue d'enseignement que les étudiants de la cohorte contrôle). Ce résultat suggère que le RP a contribué à une plus grande valorisation des cours du secondaire en langue d'enseignement, peut-être en rendant ces cours plus signifiants et intéressants pour les élèves ou en leur offrant un soutien plus structuré (voir par exemple les écrits du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012) sur le plan d'action pour l'amélioration du français). En contrepartie, on doit se préoccuper du fait que les perceptions d'utilité diminuent de façon importante pendant la transition. Ceci suggère que les cours de langue d'enseignement de première session au collégial n'arrivent pas à consolider ces gains motivationnels faits au secondaire. Il importe donc de porter une attention particulière à la valorisation des cours de langue

d'enseignement offerts en première session au collégial et de réfléchir à des moyens concrets pour que les étudiants de première session continuent de croire en la pertinence et l'utilité de ces cours.

Il est aussi important de souligner certains effets positifs du RP. La transition a entraîné une baisse dans la personnalisation des liens enseignants-élèves, mais cette baisse a été significativement moins importante pour les étudiants provenant du RP que pour les étudiants de la cohorte contrôle. En fait, les étudiants du RP ont évalué plus positivement les relations avec leurs enseignants du collégial que l'ont fait les étudiants de la cohorte contrôle. Deux hypothèses pourraient expliquer ce résultat. Il est possible que les jeunes du RP aient développé certaines habiletés sociales qui les aient prédisposés à tisser des relations plus significatives avec les enseignants du collégial. Par exemple, l'exposition plus importante à des enseignements interactifs, comme les enseignements par projets et par coopération, a pu contribuer au développement de telles habiletés sociales. Il est aussi possible que les enseignants du collégial aient porté une attention plus soutenue et plus positive aux cohortes du RP qu'à celles d'avant le RP. La mobilisation du réseau collégial au moment de l'arrivée des jeunes du RP a été forte et s'est traduite par la tenue de rencontres pédagogiques auxquelles ont participé plusieurs enseignants et conseillers pédagogiques (CAPRES, 2008; AQPC, 2009). Ces rencontres ont visé notamment à mieux cerner le portrait de l'étudiant du RP. Il se peut donc que ces rencontres aient contribué à ce que les enseignants soient plus attentifs aux besoins des jeunes du RP, entraînant par le fait même des perceptions plus positives chez leurs étudiants.

La diminution du climat de performance dans les cours de langue d'enseignement entre le secondaire et le collégial est une bonne nouvelle, considérant que ce type de climat est susceptible de générer des effets négatifs sur le sentiment de compétence des élèves, particulièrement chez ceux qui sont plus vulnérables. Cette diminution est présente dans les deux cohortes, mais n'est significative que dans la cohorte contrôle. Ceci s'explique par la présence d'un climat de performance plus prononcé au secondaire chez les jeunes de la cohorte contrôle que chez les jeunes du RP. Cette différence avait déjà été notée dans le rapport ERES-Secondaire. Il nous apparaît important de retenir que les étudiants du RP ne semblent pas avoir perçu que c'est la performance qui a orienté les buts d'apprentissage valorisés par les enseignants de leur cours de langue d'enseignement au collégial.

4.1.2 Trajectoires d'adaptation pendant la transition secondaire-collégial

Plusieurs constats se dégagent également des effets du RP sur les trajectoires d'adaptation pendant la transition secondaire-collégial. D'abord, l'exposition au RP ne semble pas avoir influencé les trajectoires d'adaptation des jeunes pendant la transition secondaire-collégial. Dans les faits, nous n'avons trouvé aucun effet d'interaction « RP X Transition », ce qui suggère que les trajectoires d'ajustement, de sentiments de compétence, de motivation et de certitude vocationnelle ont été relativement similaires d'une cohorte à l'autre pendant la transition secondaire-collégial. Par ailleurs, nous avons trouvé quelques différences significatives entre les cohortes sur les scores d'adaptation au collégial. Les étudiants du RP se sont sentis moins compétents dans leur cours de mathématique au collégial et ont rapporté avoir vécu plus de problèmes d'ajustement émotif que les étudiants de la cohorte contrôle. Aussi, les étudiants du RP qui ont été admis dans des programmes d'accueil et d'intégration au collégial ont rapporté vivre plus de difficultés d'ajustement social en première session et sentir moins d'attachement à leur institution que leurs homologues de la cohorte contrôle. Les tailles d'effet de ces différences demeurent cependant assez modestes, dépassant rarement la valeur de 0,20.

L'observation de plus faibles sentiments de compétence en mathématique chez les étudiants du RP apparaît cohérente avec les résultats précédents qui montraient que le climat de maîtrise dans les cours de mathématique de première session collégiale était perçu moins positivement par les étudiants du RP que par ceux de la cohorte contrôle. Le sentiment de compétence est un moteur important de l'engagement et de la réussite disciplinaire de l'étudiant. Cette fragilité des sentiments de compétence peut avoir pris sa source dans le climat qui a régné dans les cours de mathématique de première session au collégial comme elle peut avoir découlé du rapport qu'ont eu les jeunes du RP avec la mathématique depuis le secondaire. Dans le projet ERES-Secondaire (Cyrenne et autres, 2014), nous avons montré que les élèves du RP s'étaient sentis moins compétents dans leurs cours de mathématique au secondaire que leurs prédécesseurs de la cohorte contrôle, avaient évalué moins positivement le climat de maîtrise dans leurs cours de mathématique au secondaire et avaient affiché de moins fortes connaissances en mathématique, notamment les élèves à risque et les élèves de milieux défavorisés. Ce rapport à la mathématique a sans doute contribué à fragiliser leurs sentiments de compétence

dans les cours de mathématique au collégial. Nous reviendrons de façon plus précise sur la situation des mathématiques dans la prochaine section de la discussion.

Les étudiants du RP ont également rapporté avoir vécu plus de problèmes d'ajustement émotif au collégial que les étudiants de la cohorte contrôle. Les problèmes d'ajustement émotif font référence au stress, aux problèmes somatiques et au contrôle des émotions. Différentes hypothèses pourraient expliquer ce résultat. Il se peut que l'intégration collégiale ait été plus stressante pour les étudiants du RP en raison des inquiétudes et des anticipations négatives qu'ils ont pu développer au regard de leur transition vers le collégial. Les médias ont souvent décrit les côtés sombres du RP et les problèmes des écoles secondaires à implanter cette réforme. L'exposition à cette couverture médiatique a peut-être inquiété les familles et les jeunes du RP, augmentant ainsi leur niveau de stress au moment de commencer des études collégiales. Il est aussi possible que ces problèmes d'ajustement émotif reflètent la moins grande préparation des étudiants du RP à répondre aux exigences du milieu collégial. Les approches pédagogiques valorisées par le RP et cohérentes avec une approche par compétences (p. ex., enseignement par projets, par résolution de problèmes, par coopération) ont peut-être habitué les jeunes à des modes d'apprentissage très différents de ceux parfois privilégiés par le milieu collégial (p. ex., enseignement magistral), ce qui a pu contribuer à augmenter le stress des études collégiales. Plus loin, nous traiterons des liens entre ces problèmes d'ajustement émotif et le recours à l'aide psychologique offerte dans les collèges.

Les étudiants du RP qui ont été admis dans des programmes d'accueil et d'intégration au collégial ont rapporté vivre plus de difficultés d'ajustement social en première session et sentir moins d'attachement à leur institution que leurs homologues de la cohorte contrôle. Ce résultat est peut-être conséquent à des changements dans les structures d'accueil et d'intégration depuis l'arrivée des jeunes du RP dans les collèges. Il pourrait aussi s'expliquer par des changements dans les caractéristiques des jeunes qui s'inscrivent en accueil et intégration depuis l'arrivée du RP. Peut-être y a-t-il plus d'élèves à risque dans ces programmes depuis le RP ? Les élèves à risque du RP ont peut-être moins d'habiletés interpersonnelles que leurs prédécesseurs leur permettant de s'intégrer socialement au collège ? Quelle que soit l'explication, ce résultat est préoccupant puisqu'un des objectifs prioritaires de ces programmes est d'accueillir et d'intégrer les jeunes au milieu collégial et que cet objectif est moins bien atteint depuis l'arrivée des jeunes du RP.

4.1.3 Attitudes et comportements d'apprentissage des étudiants et recours à différents services d'aide au collégial

L'exposition au RP a également entraîné quelques effets significatifs sur les attitudes et comportements d'apprentissage des étudiants et sur leur recours à différents services d'aide au collégial. Les résultats ont montré que les étudiants du RP ont valorisé davantage la poursuite de buts de performance dans leurs apprentissages au collégial (principalement les filles de la cohorte 3) que les étudiants de la cohorte contrôle, ont été plus nombreux à recourir à un service d'aide psychologique pendant leur première session d'études (principalement les filles et les étudiants qui ont affiché une moyenne au secondaire entre 70 et 85 %) et, en quatrième session, ont anticipé plus fortement l'échec, recouru moins fréquemment à l'aide des professeurs et des conseillers de l'API (principalement au secteur préuniversitaire) et affiché une moins grande qualité d'attention dans leurs travaux. Il est utile ici de faire le pont avec les résultats précédents sur les indicateurs d'adaptation au collégial. Une plus forte valorisation des buts de performance constitue un contexte propice au développement de l'anxiété évaluative et de performance (Skaalvik, 1997). La présence d'une telle anxiété a pu nuire à l'ajustement émotif des étudiants du RP et à l'expression de comportements d'apprentissage efficaces et les inciter à consulter en plus grand nombre les services d'aide psychologique. Ces résultats sont cohérents avec l'hypothèse voulant que l'intégration au collégial ait été vécue de façon plus stressante pour les jeunes du RP que pour ceux d'avant le RP. Que cette situation ait été engendrée par des différences de pratiques pédagogiques entre le secondaire et le collégial ou par les caractéristiques personnelles des jeunes du RP, il importe pour les collèges de mettre en place des mesures d'accueil et d'intégration qui seront mieux adaptées à la culture des jeunes issus du RP.

D'autres résultats ont indiqué que les étudiants du RP inscrits dans un programme d'accueil et d'intégration ont montré plus d'anticipation de l'échec ainsi qu'une plus forte croyance en la facilité en première session que leurs homologues de la cohorte contrôle. Ils ont aussi été plus nombreux à bénéficier de mesures particulières d'adaptation et à recourir à des services d'aide psychologique. Cependant, ils ont été moins nombreux (principalement les étudiants les plus faibles) à recourir à des conseillers en information scolaire et professionnelles en quatrième session. Ces résultats s'inscrivent en parfaite continuité avec ce que nous avons rapporté plus tôt

quant aux difficultés des étudiants du RP dans les programmes d'accueil et d'intégration à s'intégrer socialement au collège et de développer de l'attachement institutionnel. Ils laissent croire que, depuis le RP, les étudiants admis dans les programmes d'accueil et d'intégration sont plus à risque de décrocher des études collégiales. Il sera donc important pour les responsables des sessions d'accueil et d'intégration de réfléchir à des mesures qui conviendront mieux à la culture et aux caractéristiques personnelles de cette nouvelle clientèle étudiante.

Enfin, les résultats ont montré que les garçons du RP ont été plus nombreux à recourir à de l'aide financière pour leurs études collégiales que les garçons du groupe contrôle, mais moins nombreux à recourir à des services d'information scolaire et professionnelle pendant leur première session au collège. Est-ce que l'aide financière aux études postsecondaires s'est accrue depuis le RP ? Est-ce que plus de garçons de familles moins favorisées accèdent aux études collégiales depuis le RP ? Une réponse positive à cette dernière question permettrait de comprendre en partie pourquoi l'intégration de certains jeunes au collège semble plus difficile depuis l'implantation du RP. D'autre part, il se pourrait que la diminution depuis le RP du nombre de garçons qui ont consulté des services d'information scolaire et professionnelle en première session s'explique par des expériences d'orientation au secondaire différentes. Avant le RP, tous les jeunes du secondaire étaient exposés à un cours d'éducation au choix de carrière. Depuis le RP, et avec la décision de rendre optionnel le cours « Projet personnel d'orientation (PPO) », près de la moitié des jeunes n'ont été exposés à aucun crédit en orientation. Parmi ce groupe, il se peut qu'il y ait eu plus de garçons que de filles. Cette situation a peut-être rendu les garçons du RP moins conscients de l'importance de réfléchir à des choix de carrière et donc moins actifs dans leur quête d'information. Cette hypothèse est en partie supportée par un résultat que nous avons rapporté dans le rapport ERES-Secondaire (Cyrenne et autres, 2014) qui montrait que l'importance accordée au choix de carrière était moins élevée pour les jeunes du RP (cohorte 2 seulement) que pour ceux de la cohorte contrôle.

4.1.4 Indicateurs de cheminement et de réussite scolaires au collégial

Dans l'ensemble, nous n'avons trouvé que très peu de différences dans les résultats scolaires et le cheminement collégial des étudiants entre la cohorte RP et la cohorte contrôle. L'exposition au RP semble avoir généré quelques effets de taille modeste sur deux indicateurs seulement. Une proportion plus élevée d'étudiants du RP que d'étudiants de la cohorte contrôle (principalement des étudiants des programmes préuniversitaires et techniques et des filles) a changé de programme entre la première et la deuxième session au collège. Ceci est cohérent avec le fait que la persévérance dans le même programme d'études, mesurée en quatrième session, soit demeurée moins élevée pour les jeunes du RP (secteur préuniversitaire) que pour les jeunes de la cohorte contrôle. Pour leur part, les étudiants du RP qui affichaient les moyennes les plus faibles au secondaire (70 et moins) ont obtenu des taux de réussite en première session collégiale plus faibles que leurs homologues de la cohorte contrôle.

L'augmentation du nombre d'étudiants qui a changé de programme depuis le RP pourrait laisser croire que les jeunes du RP sont plus incertains de leur choix d'études et de carrière que ceux de la cohorte contrôle. Cette hypothèse n'est cependant pas supportée par les résultats que nous avons présentés dans la section sur les trajectoires d'adaptation. Ces résultats ont notamment montré que l'exposition des jeunes au RP n'a pas influencé leur certitude vocationnelle au collégial. Il faut donc chercher ailleurs la raison de cette augmentation. Elle pourrait peut-être s'expliquer par les difficultés émotives et le stress qu'ont vécus les étudiants du RP lors de leur intégration aux études collégiales. Elle pourrait aussi dépendre de la difficulté des étudiants plus faibles du RP de réussir leurs cours de première session au collège. Il y a certainement un lien à tisser entre les taux de réussite et les changements de programme. On peut donc penser que, depuis le RP, les étudiants faibles au secondaire, mais admis au collégial sont plus à risque d'échouer à un ou plusieurs cours en première session et de changer de programme qu'avant, d'où l'importance de se préoccuper particulièrement de ces jeunes.

4.2 Effets de la participation aux séquences mathématiques avancées au secondaire dans le contexte du RP

La participation à la séquence mathématique Technico-sciences (TS) au secondaire ne semble pas avoir eu les mêmes effets sur l'adaptation et la réussite des étudiants au collège que la participation à la séquence mathématique Sciences naturelles (SN). Rappelons que dans l'examen de l'effet séquence, nous avons contrôlé pour les notes obtenues en mathématique de 2^e secondaire telles que rapportées par les élèves. En d'autres termes, l'analyse a tenu compte du fait que des différences dans le rendement des élèves en mathématique pouvaient déjà exister avant que ceux-ci ne soient assignés ou choisissent une séquence donnée en 4^e secondaire. L'analyse a montré que les étudiants provenant de la séquence TS se sont moins bien adaptés au collégial et ont eu plus de difficultés à réussir et à persévérer que les étudiants de la séquence SN, et que ces différences ne pouvaient être expliquées par des différences de rendement en mathématique déjà présentes avant de cheminer dans la séquence. Bien que les tailles d'effet soient modestes, les plus importantes ont été notées sur des indicateurs de réussite et de cheminement.

Rappelons ce que nous avons observé. Les étudiants de la séquence TS ont affiché des niveaux d'ajustement scolaire et une motivation au collégial plus faibles que les étudiants de la séquence SN et se sont sentis moins compétents face à la mathématique en quatrième session. À différents moments de leur parcours scolaire au collégial, ils ont anticipé davantage l'échec, été moins attentifs dans leurs travaux, affiché une croyance plus forte en la facilité et accordé moins de priorité à leurs études collégiales que les étudiants de la séquence SN. Ils ont obtenu en première session collégiale des notes inférieures à celles obtenues par les étudiants de la séquence SN dans plusieurs disciplines : langue d'enseignement (7 points d'écart), philosophie (8 points d'écart) et mathématique (7 points d'écart). Leur taux de réussite moyen en première session a été également inférieur de 6,5 points à celui des étudiants de la séquence SN. Ils ont été 12,8 % moins nombreux que les étudiants de la séquence SN à réussir tous leurs cours de la première session au collège et deux fois plus nombreux à être exposés à des mesures particulières d'adaptation pendant cette première session. Enfin, ils ont été proportionnellement moins nombreux que les étudiants de la séquence SN à persévérer dans le même programme d'études, à réussir l'épreuve uniforme de langue et littérature au collégial et à obtenir un diplôme après quatre sessions d'études (les

étudiants de la séquence TS inscrits au préuniversitaire sont près de deux fois plus nombreux que les étudiants de la séquence SN inscrits dans le même secteur à ne pas avoir obtenu un diplôme après quatre sessions).

Ces différences sont tout à fait cohérentes avec ce que nous avons préalablement documenté dans le rapport ERES-Secondaire (Cyrenne et autres, 2014). Nous avons notamment montré que les élèves de la séquence TS n'avaient pas atteint les mêmes niveaux de connaissances en mathématique à une épreuve standardisée que ceux de la séquence SN. Ces écarts de connaissances pourraient expliquer pourquoi les étudiants provenant de la séquence TS ont éprouvé plus de difficulté à s'adapter à leur première session collégiale et à réussir que les étudiants de la séquence SN. Par ailleurs, l'influence d'effets de sélection pour expliquer ces différences dans l'adaptation et la réussite des étudiants du RP au collégial demeure possible en dépit des contrôles que nous avons exercés sur les résultats scolaires en mathématique de 2^e secondaire. Il se peut que les écoles secondaires aient jugé la séquence TS comme une séquence intermédiaire et la séquence SN comme une séquence avancée et que ces séquences n'aient pas été enseignées selon les attentes du programme ministériel. Il se peut aussi que les élèves du secondaire moins performants en mathématique aient choisi de se diriger en plus grand nombre vers la séquence TS, y voyant ainsi une opportunité de s'ouvrir le maximum de portes au collégial. En dépit de ces effets de sélection possibles, ce qui demeure, c'est qu'en se basant sur les notes en mathématique autorapportées par les participants, on remarque qu'à rendement mathématique égal en 2^e secondaire, l'étudiant de la séquence TS sera moins bien disposé à s'adapter au collégial, à réussir en mathématique et dans d'autres disciplines et à obtenir un diplôme dans les temps requis.

Ces résultats invitent le Ministère, les écoles secondaires et les collèges à une réflexion profonde sur ce qui a réellement été enseigné dans ces différentes séquences, sur l'équivalence des acquis entre les séquences SN et TS et sur l'arrimage des contenus en mathématique entre le secondaire et le collégial. Dans la lignée de cette préoccupation, les données indiquant que les étudiants provenant de la séquence TS aient été plus exposés à des mesures d'adaptation lors de leur première session au collège que ceux de la séquence SN suggèrent que des collèges avaient déjà anticipé ce problème et que des mesures d'appoint ont été proposées pour le corriger. Cela nous apparaît être des mesures réactives qui ne s'attaquent cependant pas à la source du problème.

4.3 Effets de la transition secondaire-collégial

Le cadre empirique que nous avons exposé dans l'introduction de ce rapport suggère que l'expérience de la transition secondaire-collégial entraîne son lot de défis pour le nouvel arrivant au collège (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Larose et Roy, 1994; Picard et autres, 2010; Richard et Mareschal, 2013; Vezeau, 2007). Il propose de concevoir la transition comme une expérience unique ayant autant, sinon plus d'effets sur les indicateurs d'adaptation et de réussite au collège que celle de l'exposition au RP. Dans cette perspective, nous avons analysé les données longitudinales du projet ERES-Collégial dans le but de recueillir aussi de l'information sur ce que vivaient les jeunes lors de la transition, qu'ils aient été exposés ou non au RP. Les résultats que nous résumons et discutons ici enrichissent donc les connaissances étayées depuis les vingt dernières années sur la transition secondaire-collégial.

L'examen des effets de la transition a montré plusieurs changements dans les perceptions des pratiques enseignantes et des contenus disciplinaires entre le secondaire et le collégial. Les tailles d'effet les plus élevées liées à la transition ont d'ailleurs été relevées auprès des indicateurs relevant de ces perceptions. Les étudiants ont perçu les approches d'évaluation des enseignants moins diversifiées au collégial qu'au secondaire (uniquement les étudiants affichant des moyennes entre 70 et 85 au secondaire et les étudiants des programmes préuniversitaires et d'accueil et d'intégration), l'enseignement moins contextualisé (uniquement les étudiants des programmes préuniversitaires), les liens avec les enseignants moins personnalisés (uniquement les étudiants affichant des moyennes entre 70 et 85 et les étudiants des programmes préuniversitaires et techniques) et le recours plus fréquent à la mémorisation dans les apprentissages et évaluations (uniquement les étudiants des programmes préuniversitaires et techniques). Ils ont aussi perçu les climats des cours en langue d'enseignement et en mathématique moins centrés vers l'acquisition de buts de maîtrise (uniquement les étudiants des programmes préuniversitaires). Ils ont jugé les cours de mathématique du collégial moins utiles que ceux du secondaire (uniquement les garçons et les étudiants des programmes préuniversitaires) et ils en ont fait de même pour les cours de langue d'enseignement (uniquement les étudiants affichant des moyennes entre 70 et 85).

Ces résultats suggèrent la présence d'une assez forte discontinuité dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation entre le secondaire et le collégial. Cette discontinuité pourrait être à l'origine des difficultés d'adaptation de plusieurs étudiants au moment de leur intégration aux études collégiales. Une partie de cette discontinuité s'inscrit sans doute dans la normalité des choses. À plusieurs égards, l'enseignement collégial est différent de l'enseignement secondaire. Les groupes-classes sont souvent plus hétérogènes, moins stables et plus peuplés. Le calendrier impose aux étudiants de réussir leurs cours en une session alors qu'ils avaient une année pour le faire au secondaire. L'enseignement magistral est plus présent et les étudiants sont souvent invités à faire preuve de beaucoup plus d'autonomie. Comparativement au secondaire, on s'attend à ce que ce soit les étudiants qui présentent le plus souvent les demandes d'aide et d'encadrement. Ce contexte pourrait expliquer en partie pourquoi les étudiants perçoivent tant de discontinuité entre ce qu'ils ont vécu au secondaire et ce qu'ils vivent au collégial.

Par ailleurs, il faut peut-être réfléchir au possible manque d'arrimage pédagogique entre le secondaire et le collégial. Plusieurs des indicateurs mesurés dans le projet ERES-Collégial sur les pratiques et l'enseignement sont des déterminants théoriques importants de la réussite scolaire. Par exemple, on sait que des liens enseignants-étudiants personnalisés, des enseignements contextualisés et signifiants et des climats centrés vers la maîtrise des apprentissages sont des conditions essentielles à la qualité des apprentissages et à la réussite scolaire des jeunes (Hattie, 2009). Les données colligées dans ce projet suggèrent que ces conditions sont perçues moins positivement par les étudiants lorsqu'ils sont au collégial que lorsqu'ils étaient au secondaire. Elles invitent donc le milieu collégial à réfléchir à des moyens de rendre la pédagogie de la première session plus efficace et plus cohérente avec ce qui prévaut à la fin du secondaire.

L'examen des effets de la transition a aussi montré des changements significatifs, mais modestes, dans les trajectoires d'adaptation des étudiants pendant la transition. D'une part, les sentiments d'attachement institutionnel se sont accentués entre le secondaire et le collégial (uniquement chez les étudiants des programmes préuniversitaires et techniques). D'autre part, l'ajustement social (principalement dans le programme d'accueil et d'intégration), l'ajustement scolaire (uniquement chez les étudiants affichant des moyennes supérieures à 85 au secondaire), les motivations intrinsèques et identifiées (uniquement chez les étudiants des programmes

d'accueil et d'intégration), les sentiments de compétence en langue (uniquement chez les étudiants des programmes d'accueil et d'intégration), les sentiments de compétence en mathématique (principalement chez les filles) et la certitude vocationnelle en première session (uniquement chez les étudiants des programmes préuniversitaires) ont tous diminué entre le secondaire et le collégial.

Ces résultats illustrent assez bien l'état de l'étudiant au moment de sa transition vers le collégial. Bien qu'il se trouve dans un environnement favorable à la réalisation de ses ambitions et de ses aspirations et auquel il se sent attaché, il doit composer avec des défis qui peuvent mettre en péril son adaptation, sa motivation, ses sentiments de compétence et sa certitude vocationnelle. L'obtention de plusieurs effets modérateurs significatifs montre cependant que ce ne sont pas tous les étudiants qui sont à risque pendant la transition. Il importe de porter une attention particulière à la motivation et aux sentiments de compétence en langue des étudiants des programmes d'accueil et d'intégration, aux sentiments de compétence en mathématique des garçons et à l'indécision vocationnelle des étudiants des programmes préuniversitaires, notamment au moment de la première session collégiale.

4.4 Forces et limites de l'étude

À notre connaissance, le projet ERES-Collégial constitue la première source de données quantitatives qui permet de consigner de l'information sur l'adaptation postsecondaire des élèves qui ont été exposés au renouveau pédagogique (RP). La nature longitudinale et comparative de ces données représente une force méthodologique importante. Elle permet de faire de meilleures inférences sur les changements perçus par les jeunes entre le secondaire et le collégial et sur les impacts potentiels du RP sur leur adaptation postsecondaire. En dépit de ces forces, le projet a été contraint à certaines limites qu'il importe de souligner ici. Premièrement, les données du projet ont été recueillies lors des premières années de mise en œuvre du RP dans les écoles secondaires. Il se peut que la transition entre l'ancien et le nouveau programme ait été perturbée par de nombreux ajustements auxquels ont dû s'adapter les directions d'écoles et les enseignants. À titre d'exemple, on peut penser que le classement dans les séquences mathématiques n'était

pas toujours bien compris par les écoles secondaires et que certaines d'entre elles ont choisi de ne pas offrir toutes les séquences ou d'exposer les élèves à des séquences qui ressemblaient à celles d'avant le RP. Il est possible aussi que les enseignants du collégial aient dû s'adapter aux premières cohortes du RP et qu'ils se soient eux-mêmes retrouvés en situation de transition. Le fait d'évaluer les premières cohortes du RP a pu amener à confondre l'exposition au programme de formation avec les problèmes souvent associés à l'implantation d'une nouvelle réforme scolaire. Deuxièmement, le projet a sondé le point de vue de l'étudiant, mais n'a pas documenté celui de l'enseignant. Il serait pertinent dans les projets futurs de questionner les enseignants du collégial, particulièrement ceux de mathématique, sur leur perception des compétences et difficultés d'apprentissage des étudiants depuis le RP. Si les profils d'adaptation que nous avons mis en évidence selon les séquences mathématiques suivies au secondaire se voyaient confirmés par les enseignants du collégial, il deviendrait impératif d'améliorer l'arrimage de la mathématique entre le secondaire et le collégial. Troisièmement, en faisant le choix d'exploiter le potentiel longitudinal des données du projet ERES, nous avons travaillé avec un échantillon non représentatif de la population. En effet, notre banque de participants incluait les jeunes du projet ERES-Secondaire qui n'avaient pas pris de retard dans leurs études et qui acceptaient de continuer à participer au projet. Bien que nous ayons pondéré les données en fonction du sexe, du programme d'admission au collégial et de la région administrative du cégep fréquenté par l'étudiant, le processus de recrutement suivi dans ce projet et l'attrition naturelle observée dans toute étude longitudinale biaisent quelque peu la représentativité de l'échantillon. À tout le moins, on peut avancer que les résultats sont valides pour les étudiants les moins à risque. Enfin, on doit demeurer prudent dans l'interprétation des différences (ou de l'absence de différence) dans les notes disciplinaires entre les étudiants des cohortes RP et contrôle et entre les étudiants des séquences SN et TS, puisque ces notes ne proviennent pas d'épreuves uniformes. Ces épreuves ont pu varier d'un collège à l'autre et même d'un groupe-classe à l'autre à l'intérieur d'un même collège.

4.5 Conclusion

Le présent rapport a permis de nous documenter sur certaines perceptions des étudiants à l'égard de l'enseignement lorsqu'ils passent du secondaire au collégial, ainsi que sur leur adaptation scolaire et sociale au moment de cette importante transition. Ces variables ont été examinées selon que les étudiants provenaient des premières cohortes RP au secondaire ou d'une cohorte non exposée au RP. Bien qu'il soit difficile, et probablement quelque peu hasardeux, de conclure que les premières cohortes RP ont été exposées à l'ensemble des contenus et des pratiques prescrites par le renouveau pédagogique au secondaire, les résultats ont montré que les élèves de la cohorte RP ont présenté, dans l'ensemble, des perceptions de l'enseignement et un profil d'adaptation moins positifs que celui des élèves de la cohorte contrôle, quoique les écarts entre les cohortes soient modestes. Outre une plus forte valorisation, à la fin du secondaire, des cours de langue d'enseignement et une perception plus positive, au collégial, à l'égard des relations avec leurs enseignants et du climat de maîtrise dans les cours de langue, toutes les différences significatives ont favorisé les jeunes de la cohorte contrôle, qu'elles aient porté sur les perceptions de l'enseignement ou sur l'adaptation au collégial. Sur le plan du rendement scolaire au collégial cependant, il n'y a pas eu de différences entre les jeunes, qu'ils aient été exposés ou non au RP. Par ailleurs, les résultats ont aussi montré que les jeunes du RP ayant cheminé dans la séquence Technico-sciences (TS) au secondaire ont éprouvé plus de difficultés à s'adapter et à réussir au collégial que les jeunes de la séquence Sciences naturelles (SN). En dépit du contrôle que nous avons exercé sur les notes en mathématique de 2^e secondaire, ce rapport ne permet aucunement de conclure que ces différences sont causées par les enseignements reçus dans les séquences ou encore par la nature intrinsèque propre à chacune de ces séquences. Ces différences peuvent découler du processus de sélection qui a peut-être dirigé plus d'élèves faibles vers la séquence TS et plus d'élèves forts vers la séquence SN, différences qui n'ont pu être contrôlées totalement par la note autorapportée de 2^e secondaire. Elles pourraient peut-être aussi s'expliquer par une implantation plus lente et progressive de la séquence TS en raison de son approche technique, qui se différencie beaucoup plus de ce qui prévalait dans les séquences d'avant le RP (c.-à-d. en 416/516, 426/526 et 436/536). Enfin, ces différences pourraient aussi s'expliquer par une combinaison de ces facteurs. Au-delà du RP, ce rapport a mis en évidence que les effets de la transition demeurent importants et requièrent d'enrichir les mesures préventives, les

services d'accueil et d'intégration et les activités pédagogiques au collégial, pour les rendre plus efficaces et mieux les arrimer à l'expérience du jeune au secondaire.

RÉFÉRENCES

- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood : a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Bourdon, Sylvain, et autres (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial*. Phase 1. Rapport de recherche. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, 118 p.
- Bowlby, J.W., et K. McMullen (2002). *À la croisée des chemins : premiers résultats de la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. (Rapport 81-591-X). Ottawa : Statistique Canada. [En ligne] <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-591-x/81-591-x2000001-fra.pdf>
- Cégep Limoilou (2009-2010). *18 fiches thématiques sur le renouveau pédagogique*. Québec : Cégep Limoilou.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). New York : Academic Press.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite*. Québec : Le Conseil.
- 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 : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Québec : Le Conseil.
- Cyrenne, D., S. Larose, S. Duchesne, S. Smith et M. Harvey (2014). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves aient été exposés ou non au renouveau pédagogique*. Rapport final déposé à la Direction de la recherche du MELS dans le cadre de l'entente contractuelle SC-36787. Québec : Université Laval.
- Ducharme, R. (2012). *La voie de la réussite, la voix des étudiants*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Falardeau, I. (2012). *J'enseigne... ils s'orientent ! Pour une pédagogie orientante au collégial*. Québec : Septembre Éditeur.
- Gingras, M., et R. Terrill (2006). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire : 10 ans plus tard*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
- Guay, F., C.-F. Ratelle, C. Sénécal, S. Larose et A. Deschênes (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision : Self-efficacy, autonomy and social support. *Journal of Career Assessment*, 14 (2), 235-251.

- Guimont, G. (2009). La réforme de l'éducation et le renouveau pédagogique au Québec : les faits saillants. *Pédagogie collégiale*, 22(3), 29-34.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY : Routledge.
- Larose, S., et R. Roy (1993). *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*. Rapport de recherche. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, S., et R. Roy (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. (Rapport de recherche). Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. [En ligne] https://aqep.org/wp-content/uploads/2011/12/L_ecole_tout_un_programme.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Édition 2007. Québec : Le Ministère.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007c). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009a). *Arrimage secondaire-collégial*. Rapport au Comité-conseil du programme d'études préuniversitaires Sciences humaines (300.AO). Québec : Le Ministère.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009b). *Arrimage secondaire-collégial*. Rapport aux Comités-conseils des programmes d'études préuniversitaires Sciences de la nature (200.BO) et Sciences, lettres et arts (700.AO). Québec : Le Ministère.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009c). *Arrimage secondaire-collégial. Profil général de l'élève issu du renouveau pédagogique au secondaire*. Rapport du Comité d'analyse du Programme de formation de l'école québécoise. Québec : Le Ministère.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Deuxième rapport d'étape*. Québec : Le Ministère.

- Picard, F., N. Boutin et I. Skakni (2010). La session d'accueil et d'intégration : un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois. *Éducation et Sociétés*, 2(26), 29-43.
- Ratelle, C.F., F. Guay, S. Larose et C. Sénécal (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition : A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96, 743-754.
- Richard, E., et J. Mareschal (2013). Le défi d'étudier loin de chez soi : regards sur le parcours et l'intégration des migrants pour études.
- Roy, J., J. Bouchard et M.-A. Turcotte (2008). *Étude sur le travail rémunéré en milieu collégial. La conciliation entre le travail et les études chez les collégiens : un paradigme en évolution*. (Rapport de recherche PAREA). Québec : Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation : Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Tremblay, G., H. Bonnelli, S. Larose, S. Audet et C. Voyer (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. Rapport déposé au FQRSC. Québec : Université Laval.
- Vezeau, C. (2007) *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire-collégial*. Article de vulgarisation du Rapport PAREA. Joliette : Cégep régional de Lanaudière.
- Vezeau, C., T. Bouffard et M. Roy (2007). Anticipations envers les études collégiales. *Pédagogie collégiale*, 21(1), 28-34.

ANNEXES

Annexe I : Tableaux synthèses des stratégies de rappels et de remerciement

Stratégies de rappels

| | 1 ^{er} temps de mesure (1 ^{re} session du collégial) | 2 ^e temps de mesure (4 ^e session du collégial) |
|-------------------------|--|---|
| 1 ^{re} cohorte | <ul style="list-style-type: none"> - 1^{er} rappel téléphonique, 2 semaines après l'envoi des questionnaires - 4 autres rappels téléphoniques, à 2 semaines d'intervalle - Envoi d'une carte postale « <i>N'oubliez pas de remplir votre questionnaire</i> » | <ul style="list-style-type: none"> - 1^{er} rappel téléphonique, 2 semaines après l'envoi des questionnaires - 4 autres rappels téléphoniques, à 2 semaines d'intervalle - Envoi d'une carte postale « <i>N'oubliez pas de remplir votre questionnaire</i> » |
| 2 ^e cohorte | <ul style="list-style-type: none"> - Aimant portant l'inscription « <i>N'oubliez pas de remplir votre questionnaire</i> » joint à l'envoi du questionnaire - 1^{er} rappel téléphonique, 2 semaines après l'envoi des questionnaires - 4 autres rappels téléphoniques, à 2 semaines d'intervalle - Envoi d'une carte postale « <i>N'oubliez pas de remplir votre questionnaire</i> » | <ul style="list-style-type: none"> - 1^{er} rappel téléphonique, 2 semaines après l'envoi des questionnaires - 4 autres rappels téléphoniques, à 2 semaines d'intervalle |
| 3 ^e cohorte | <ul style="list-style-type: none"> - 1^{er} rappel téléphonique, 2 semaines après l'envoi des questionnaires - 4 autres rappels téléphoniques, à 2 semaines d'intervalle - Envoi d'une carte postale « <i>N'oubliez pas de remplir votre questionnaire</i> » | <ul style="list-style-type: none"> - 1^{er} rappel téléphonique, 2 semaines après l'envoi des questionnaires - 4 autres rappels téléphoniques, à 2 semaines d'intervalle |

Stratégies de remerciement

| | 1 ^{er} temps de mesure (1 ^{re} session du collégial) | 2 ^e temps de mesure (4 ^e session du collégial) |
|-------------------------|---|---|
| 1 ^{re} cohorte | - Clé USB envoyée avec le questionnaire | - Chèque de 15 \$ envoyé lors de la réception du questionnaire rempli |
| 2 ^e cohorte | Idem | Idem |
| 3 ^e cohorte | Idem | Idem |

Annexe II : Synthèse de la méthodologie et des résultats de l'enquête téléphonique auprès des jeunes de la formation professionnelle

Contexte et objectifs. Cette annexe présente une synthèse de la méthodologie et des résultats découlant de l'entrevue téléphonique menée dans le contexte du projet ERES auprès des jeunes de la formation professionnelle au secondaire. Les entrevues ont été menées au même moment pour chacune des cohortes, c'est-à-dire entre les mois de mars et juin des années 2008 (cohorte contrôle) et 2011 (cohorte RP), moment qui correspond théoriquement à la fin de la 4^e secondaire. Nous souhaitons explorer l'influence de l'exposition au RP sur leur adaptation aux études professionnelles et sur leurs perceptions des pratiques d'enseignement et d'encadrement dans ce secteur de formation. Nous souhaitons aussi savoir si leurs perceptions des pratiques d'enseignement et d'encadrement variaient selon leur expérience du secteur de formation (formation générale par rapport à enseignement professionnel). Enfin, l'enquête visait à décrire la qualité de l'adaptation des jeunes en formation professionnelle et leur appréciation des enseignements et encadrements reçus.

Les participants proviennent de deux échantillons :

- 1) les jeunes des cohortes 2004 (contrôle) et 2007 (3^e année d'implantation du RP au secondaire) du projet ERES-qui avaient déclaré, lors de la collecte de 4^e secondaire, poursuivre leurs études à la formation professionnelle, et qui ont accepté de participer à une entrevue téléphonique dans le cadre de nos travaux (n = 70)¹¹;
- 2) de nouveaux jeunes (n = 372), sollicités auprès d'un échantillon aléatoire stratifié que le Ministère avait, à notre demande, constitué. Cet échantillon incluait des élèves, inscrits en formation professionnelle au Québec, qui avaient commencé leur 1^{re} secondaire dans une école québécoise francophone ou anglophone en 2004 (contrôle, n = 500) ou en 2007 (3^e année d'implantation du RP, n = 1000). L'échantillon avait été stratifié de sorte qu'il représentait 80 % d'élèves d'écoles francophones et 20 % d'élèves d'écoles anglophones.

Échantillon final. Le présent échantillon inclut donc 442 participants (241 dans le groupe contrôle et 201 dans le groupe RP) provenant de 134 des 182 centres de formation

¹¹ Étant donné le petit nombre de participants de la cohorte 2006, et puisque la stratégie de suréchantillonnage des élèves en formation professionnelle n'a été pratiquée que sur les cohortes 2004 et 2007, nous avons choisi d'exclure les élèves de la cohorte 2006 de nos analyses. Aussi, deux participants de la cohorte 2004 ont été retirés des analyses en raison d'un nombre trop important de données manquantes.

professionnelle au Québec. Sur les 120 programmes de formation professionnelle qui mènent à un diplôme d'études professionnelles (DEP), 92 sont représentés dans l'échantillon. Les participants suivant un programme menant à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) ont été exclus des analyses en raison de leur rareté (n = 11).

Caractéristiques des jeunes de l'échantillon. L'échantillon inclut une majorité de garçons (66 %) et des participants dont l'étendue d'âge varie entre 17 et 20 ans (M = 18,07). La forte majorité des jeunes sont nés au Québec (96,7 %) et parlent le français à la maison (87,3 %). Au moment de l'entrevue, 87,1 % des jeunes habitaient avec leurs parents et 12,9 % habitaient en appartement, seuls, avec des amis ou avec un partenaire amoureux. De plus, 70 % d'entre eux avaient un travail rémunéré pendant leur année scolaire et investissaient en moyenne 19,6 heures par semaine dans ce travail. Des analyses préliminaires ont montré deux différences significatives entre le groupe RP et le groupe contrôle sur ces caractéristiques. Les jeunes du RP étaient plus vieux de 5 mois au moment de l'entrevue (M = 18 ans et 2 mois; M = 17 ans et 9 mois : t = 5,87, p ≤ .001) et moins nombreux que les jeunes du groupe contrôle à vivre chez leurs parents (81 % vs 92 % : $X^2 = 11,59$, p ≤ .001).

Caractéristiques des parents rapportées par les jeunes de l'échantillon. Parmi les jeunes de l'échantillon, 68 % proviennent de familles biparentales, 18 % de familles dont les parents sont divorcés ou séparés et qui ne vivaient pas en couple au moment de l'entrevue et 10 % de parents divorcés ou séparés qui vivaient en couple dans une nouvelle union. Selon le rapport des jeunes, 54 % des mères et 62 % des pères n'ont pas fait d'études postsecondaires, 26 % des mères et 20 % des pères ont fait des études collégiales (complétées ou non) et 20 % des mères et 18 % des pères ont fait des études universitaires (complétées ou non). Par ailleurs, 75 % des mères et 88 % des pères des participants avaient un emploi à temps plein au moment de l'entrevue. Le revenu familial brut médian se situait dans la catégorie « de 60 000 à 69 000 \$ ». Une grande variabilité prévaut cependant dans l'échelle du revenu familial. Par exemple, 17 % des jeunes ont rapporté que leur famille avait des revenus inférieurs à 40 000 \$ par année et 26 % ont rapporté des revenus familiaux de 100 000 \$ et plus. Il est important de préciser que 60 % des participants n'ont pas répondu à la question portant sur le revenu familial. Pour cette raison, nous n'incluons pas la variable revenu dans la suite de nos analyses. Les analyses préliminaires (X^2 et test t) ont montré quelques différences entre les deux

groupes de comparaison. Les jeunes du groupe RP ont été 10 % plus nombreux que les jeunes du groupe contrôle (52 % vs 42 %) à rapporter que leur mère avait fait des études collégiales ou universitaires ($X^2 = 9,74$, $p \leq .01$) et 13 % plus nombreux (82 % vs 69 %) à nous dire qu'elle détenait un emploi à temps plein au moment de l'entrevue ($X^2 = 10,07$, $p < .001$).

Entrevue téléphonique. Outre les caractéristiques familiales et sociodémographiques décrites dans les sections précédentes, les questions de l'entrevue téléphonique portaient sur 6 thèmes principaux : 1) les antécédents scolaires des jeunes de la formation professionnelle, 2) leurs expériences d'orientation professionnelle alors qu'ils étaient en formation générale, 3) leurs motivations pour une formation professionnelle et leurs aspirations scolaires, 4) leur certitude vocationnelle et leur adaptation scolaire et sociale pendant leur formation professionnelle, 5) leur perception d'utilité de la formation professionnelle reçue et 6) leurs perceptions différenciées des pratiques d'enseignement et d'encadrement pédagogique selon le secteur fréquenté (général vs professionnel). Les questions relatives à chacun de ces thèmes sont décrites dans le questionnaire présenté à la fin de cette annexe. Le tableau FP1 présente une définition de toutes les variables examinées dans cette annexe en fonction du thème étudié.

Démarche d'analyse. L'objectif principal des analyses était de vérifier si l'exposition au RP avait influencé l'adaptation et les perceptions des jeunes pendant leur formation professionnelle. Considérant ce que nous avons rapporté précédemment dans la description des participants, nous avons d'abord conduit des analyses de covariance univariées avec facteur simple (RP vs contrôle) et des analyses de contingence avec insertion de variables contrôles. Toutes ces analyses ont inclus les quatre variables de contrôle suivantes : l'âge des participants, le fait qu'ils vivent ou non avec leurs parents, la scolarité de leur mère et le fait que cette dernière détenait ou non un emploi à temps plein au moment de l'entrevue. Dans le cas des analyses de contingence, les variables de contrôle ont été insérées une à la fois dans des analyses séparées. Le portrait qui a découlé de ces premières analyses indique que les variables de contrôle ne changent aucunement les liens entre l'exposition au RP et les variables explicatives du projet. De plus, aucune des variables de contrôle n'est associée à nos variables explicatives. En conséquence, et afin de simplifier la présentation des résultats, nous rapportons ici les résultats des analyses de variance et de contingence avant insertion des variables de contrôle.

Tableau FP1 : Définition des variables examinées dans le projet ERES – Formation professionnelle (FP)

| Antécédents scolaires | |
|--|---|
| - Premier choix de programme : | « C'était mon premier choix de programme. » |
| - Demande d'admission au collégial : | « J'avais fait une demande d'admission au collégial avant d'entrer en formation professionnelle. » |
| - Obtention du DES : | « J'avais en poche mon DES. » |
| - Préalables : | « J'avais les préalables exigés avant de m'inscrire au programme. » |
| - Plan d'intervention au primaire ou au secondaire : | « J'avais un plan d'intervention au primaire ou au secondaire. » |
| - Redoublement au primaire : | « J'avais doublé une année au primaire. » |
| - Redoublement au secondaire : | « J'avais doublé une année au secondaire. » |
| - Échecs à des cours au secondaire : | « J'ai échoué à des cours au secondaire. » |
| Expériences d'orientation professionnelle | |
| - Discussions au sujet de la formation professionnelle avec divers intervenants alors qu'il était encore en formation générale : | « Ces personnes m'ont parlé de la formation professionnelle de façon positive, négative, ni positive ni négative ou ne m'en ont pas parlé : enseignant, conseiller d'orientation, psychologue/psychoéducatrice, parents, ami. » |
| Motivations et aspirations scolaires | |
| - Motivations à s'inscrire en FP : | « J'avais envie de faire ce métier. » |
| - Aspirations scolaires : | « Je désire poursuivre mes études après ma formation actuelle. » |
| Certitude vocationnelle et adaptation scolaire et sociale | |
| - Certitude vocationnelle : | « Je suis certain d'avoir fait le bon choix de programme. » |
| - Ajustement social : | « J'ai été plutôt satisfait de ma vie sociale à l'école. » |
| - Ajustement émotif : | « Je me suis senti en bonne santé. » |
| - Ajustement scolaire : | « J'ai été satisfait de mon rendement scolaire. » |
| - Attachement à l'institution : | « J'ai été satisfait de faire des études. » |
| - Sentiment d'appartenance au programme : | « Être admis dans ce programme est très valorisant pour moi. » |
| - Sentiment de compétence scolaire : | « J'ai développé de très bonnes compétences comme élève. » |
| - Motivation intrinsèque : | « J'ai choisi la formation professionnelle pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses. » |
| - Motivation identifiée : | « J'ai choisi la formation professionnelle parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier que je ferai plus tard. » |
| Perception d'utilité de la formation professionnelle | |
| - Perception d'utilité : | « Ce que j'apprends dans cette formation va souvent me servir dans ma vie d'adulte. » |
| Perception des pratiques d'enseignement et d'encadrement pédagogique selon le secteur fréquenté (général par rapport à professionnel) | |
| - Diversité des pratiques : | « Mes enseignants varient leurs méthodes d'évaluation. » |
| - Différenciation pédagogique : | « Mes enseignants s'adaptent au rythme de travail individuel de certains étudiants. » |
| - Accent sur la mémorisation : | « Les contenus présentés en classe mettent plus l'accent sur ce que l'étudiant doit savoir que sur ce qu'il doit être capable de faire avec l'information nouvellement acquise. » |
| - Pédagogie contextualisée : | « Mes enseignants s'assurent que les étudiants comprennent bien. » |
| - Personnalisation des liens avec les enseignants : | « Les relations que j'ai avec mes enseignants sont personnalisées. » |

Résultats. Nous avons choisi de présenter les résultats d'une façon synthétique en nous limitant à la présentation d'un tableau par thème. Chacun de ces tableaux est d'abord brièvement décrit. Nous concluons cette annexe en résumant les principales différences entre les jeunes du RP et les jeunes du groupe de contrôle.

1. Les antécédents scolaires des jeunes de la formation professionnelle

Le tableau FP2 décrit les antécédents scolaires des jeunes de la formation professionnelle. Deux différences statistiquement significatives émergent entre le groupe RP et le groupe contrôle. Les jeunes du RP (20,5 %) ont été plus nombreux à faire une demande d'admission au collégial avant d'entrer en formation professionnelle que les jeunes de la cohorte contrôle (12,9 %). Parmi tous les participants qui ont fait une telle demande d'admission, 66 % avaient été acceptés et 34 %, refusés (donnée non rapportée dans le tableau FP2 qui ne varie pas selon l'exposition ou non au RP). Aussi, les jeunes du RP ont été moins nombreux (5,9 % vs 14 %) à redoubler une année scolaire au primaire que les jeunes du groupe contrôle. Puisque depuis le RP, le redoublement au primaire est devenu une mesure exceptionnelle, cela peut expliquer la différence entre les deux cohortes. Aucune différence significative n'a été observée sur les autres antécédents scolaires entre ces groupes. L'examen des proportions rapportées dans la colonne « Tous » montre que la majorité des jeunes interviewés ont obtenu leur premier choix de programme (83,6 %), avaient en poche leur DES au moment de commencer leur formation professionnelle (70,9 %), avaient les préalables exigés avant de s'inscrire au programme (92,7 %) et arrivaient dans ce programme après avoir échoué à au moins un cours à la formation générale au secondaire (75,6 %).

Tableau FP2 : *Antécédents scolaires des jeunes de la formation professionnelle (% de jeunes)*

| Variables | RP | Groupe contrôle | Tous | Test statistique |
|--|------|--------------------|------|--------------------|
| | % | % | % | |
| Premier choix de programme | 83,3 | 83,8 | 83,6 | |
| Demande d'admission au collégial | 20,5 | 12,9 | 16,5 | $X^2= 4,70, p<.05$ |
| Obtention du DES | 71,8 | 70,1 | 70,9 | |
| Préalables | 93,5 | 92,1 | 92,7 | |
| Plan d'intervention au primaire ou au secondaire | 20,2 | 23,8 | 22,2 | |
| Redoublement au primaire | 5,9 | 14,0 | 10,5 | $X^2= 7,33, p<.01$ |
| Redoublement au secondaire | 8,5 | 9,4 | 9,0 | |
| Échecs à un ou plusieurs cours au secondaire | 72,3 | 78,2 | 75,6 | |

2. Leurs expériences d'orientation professionnelle alors qu'ils étaient en formation générale

Nous avons tenté d'apprécier (par la perception des jeunes) le regard que portaient les enseignants, professionnels, parents et amis des jeunes sur la formation professionnelle. De façon générale, très peu de jeunes (moins de 5 %) ont dit que ces personnes avaient parlé de façon négative de la formation professionnelle. Un nombre relativement important de jeunes nous a rapporté que ces personnes ne leur avaient pas parlé de la formation professionnelle (c'est le cas pour la moitié des enseignants, le tiers des conseillers en orientation, presque tous les professionnels et le quart des parents et amis). Près d'un jeune sur deux nous a dit que les enseignants et conseillers en orientation ont parlé de façon positive de la formation professionnelle et près de deux jeunes sur trois ont perçu que leurs parents et amis avaient aussi parlé en bien de la formation professionnelle. Une analyse comparative de ces appréciations indique un certain nombre de différences significatives importantes entre les groupes. Les jeunes du RP ont été moins nombreux que les jeunes de la cohorte contrôle à dire que leurs enseignants avaient été positifs en parlant de la formation professionnelle et plus nombreux à dire qu'ils ne leur en avaient pas parlé ou qu'ils en avaient parlé de façon négative. Un peu dans le même sens, la grande majorité des jeunes du RP (90,7 %) ont dit que les psychologues et psychoéducateurs de leur école secondaire ne leur avaient pas parlé de la formation professionnelle alors que ce pourcentage fut de 70,7 chez les jeunes de la cohorte contrôle. Aussi, seulement 7,4 % des jeunes du RP ont perçu des discussions positives

sur la formation professionnelle provenant de ces professionnels contre 22,2 % pour le groupe contrôle. La proportion de jeunes qui ont rapporté que les amis ne leur ont pas parlé de la formation professionnelle est également plus élevée chez les jeunes du RP (26,9 %) que chez les jeunes du groupe contrôle (19,6 %). Enfin, les résultats comparatifs sont un peu différents lorsque les jeunes ont témoigné des discussions avec leur père. Plus de jeunes du RP que du groupe contrôle (68,1 % vs 61,6 %) ont perçu que leur père leur avait parlé de la formation professionnelle de façon positive.

Tableau FP3 : *Expériences d'orientation professionnelle alors que les jeunes étaient en formation générale (% de jeunes)*

| Ces personnes m'ont parlé de la formation professionnelle de façon : | Positive | | Ni positive ni négative | | Négative | | Ne m'en ont pas parlé | | Test statistique |
|--|----------|------|-------------------------|------|----------|-----|-----------------------|------|--------------------------------|
| | RP | CTR | RP | CTR | RP | CTR | RP | CTR | |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | |
| Enseignant | 42,6 | 52,5 | 7,9 | 12,9 | 4,6 | 1,3 | 44,9 | 33,3 | X ² = 13,56, p<.05 |
| Conseiller d'orientation | 57,4 | 65,0 | 11,1 | 12,5 | 2,3 | 1,3 | 29,2 | 21,3 | |
| Psychologue / Psychoéducateur | 7,4 | 22,2 | 1,4 | 5,0 | 0,5 | 2,1 | 90,7 | 70,7 | X ² = 28,57, p<.001 |
| Père | 68,1 | 61,6 | 3,2 | 11,4 | 4,2 | 3,8 | 24,5 | 23,2 | X ² = 10,85, p<.05 |
| Mère | 63,4 | 65,8 | 10,2 | 11,7 | 5,1 | 3,3 | 21,3 | 19,2 | |
| Ami | 64,8 | 62,9 | 5,6 | 14,2 | 2,8 | 3,3 | 26,9 | 19,6 | X ² = 11,14, p<.05 |

3. Leurs motivations à s'inscrire en formation professionnelle et leurs aspirations scolaires

Les raisons qui ont motivé les jeunes à s'inscrire dans un programme de formation professionnelle sont relativement les mêmes d'une cohorte à l'autre. L'intérêt pour une formation pratique et manuelle (92,6 %), les perspectives positives d'emploi (88,1 %), la passion pour le métier (87,9 %) et la connaissance de ce métier (73,7 %) ont été dans l'ordre les raisons mentionnées par le plus grand nombre de participants. La recherche d'une formation de courte durée (69,7 %) et le fait d'avoir éprouvé des difficultés à la formation générale (51,2 %) sont aussi des raisons mentionnées par les jeunes, mais dans une moindre mesure. La seule différence significative entre le groupe RP et le groupe contrôle porte sur la raison suivante : « Je voulais une formation de courte durée ». Les jeunes du RP ont été plus nombreux (74 %) à mentionner cette raison que les jeunes de la cohorte contrôle (66 %). Enfin, soulignons que près de 6 jeunes sur 10 (59,6 %) ont affirmé désirer poursuivre des études après leur formation actuelle (voir bas du tableau FP4). Une analyse descriptive secondaire (non décrite dans le tableau FP4) a montré que la moitié des jeunes souhaitant poursuivre leurs études le ferait dans un programme DEP,

17 % choisiraient la formation technique au collégial, 16 % opteraient pour une ASP et 8 % se dirigeraient vers le collégial préuniversitaire.

Tableau FP4 : *Motivations des jeunes à entrer en formation professionnelle et aspirations scolaires (% de jeunes)*

| La raison suivante a influencé ma décision de m'inscrire à la formation professionnelle : | RP % | Groupe contrôle % | Tous % | Test statistique |
|---|---------|-------------------------|-----------|------------------------------|
| J'avais envie de faire ce métier. | 85,6 | 90,0 | 87,9 | |
| Je connaissais ce métier. | 75,5 | 72,1 | 73,7 | |
| Je voulais une formation de courte durée. | 74,0 | 66,0 | 69,7 | X ² = 3,42, p<.05 |
| Je voulais une formation pratique et manuelle. | 93,1 | 92,1 | 92,6 | |
| Les perspectives d'emploi me paraissaient bonnes. | 86,6 | 89,5 | 88,1 | |
| J'ai éprouvé des difficultés à l'école secondaire. | 51,9 | 50,6 | 51,2 | |
| Je désire poursuivre mes études après ma formation actuelle. | 60,9 | 58,0 | 59,6 | |

4. Leur certitude vocationnelle et leur adaptation scolaire et sociale pendant la formation professionnelle

La certitude vocationnelle ne varie pas entre le groupe RP et le groupe contrôle. Dans l'ensemble, les jeunes ont rapporté des niveaux de certitude relativement élevés par rapport à leur choix de faire des études et une carrière dans le secteur professionnel (4,9/6). Plusieurs différences significatives entre les groupes sont cependant notées sur les indicateurs d'adaptation scolaire et sociale en cours de formation professionnelle. Les jeunes du RP se sont dits moins bien adaptés au plan émotif et scolaire, ont rapporté de plus faibles sentiments d'appartenance à leur programme d'études, se sont sentis moins compétents et ont affiché des motivations intrinsèque et identifiée plus faibles que les jeunes du groupe contrôle. En dépit de ces différences, les scores moyens obtenus par les jeunes du groupe RP aux échelles d'adaptation sont relativement élevés. Tous les scores sont supérieurs à 4 sur des échelles variant entre 1 (faible adaptation) et 5 (excellente adaptation) ou à 6 sur l'échelle de compétence qui varie entre 1 et 7.

Tableau FP5 : *Certitude vocationnelle et adaptation scolaire et sociale des jeunes pendant leur formation professionnelle*

| Variables | RP | Groupe contrôle | Tous | Test statistique |
|--|-------------|--------------------|-------------|-------------------|
| | M (ET) | M (ET) | M (ET) | |
| Certitude vocationnelle | 4,80 (1,26) | 5,00 (1,22) | 4,91 (1,24) | |
| Ajustement social | 4,63 (0,46) | 4,61 (0,56) | 4,62 (0,51) | |
| Ajustement émotif | 4,26 (0,70) | 4,45 (0,62) | 4,37 (0,67) | $F= 10,06, p<.01$ |
| Ajustement scolaire | 4,24 (0,68) | 4,38 (0,62) | 4,32 (0,65) | $F= 3,53, p=.06$ |
| Attachement à l'institution | 4,39 (0,70) | 4,45 (0,73) | 4,42 (0,72) | |
| Sentiment d'appartenance au programme | 4,42 (0,69) | 4,61 (0,58) | 4,52 (0,64) | $F= 5,71, p<.05$ |
| Sentiment de compétence scolaire | 6,02 (0,94) | 6,27 (0,91) | 6,15 (0,93) | $F= 3,53, p=.06$ |
| Motivation intrinsèque | 4,36 (0,74) | 4,50 (0,65) | 4,44 (0,70) | $F= 3,93, p<.05$ |
| Motivation identifiée | 4,31 (0,76) | 4,47 (0,72) | 4,40 (0,74) | $F= 5,17, p<.05$ |

Note : Un score élevé à ces dimensions indique une adaptation plus positive. Les étendues théoriques de ces dimensions sont les suivantes : certitude vocationnelle (1 = faible; 6 = élevée), ajustements, sentiments d'appartenance et motivations (1 = faible; 5 = élevé) et sentiment de compétence scolaire (1 = faible; 7 = élevé).

5. Leur perception d'utilité de la formation professionnelle reçue

Nous avons demandé aux jeunes d'estimer s'ils auraient besoin de leur formation dans leur travail futur, s'ils jugeaient que les apprentissages faits en formation professionnelle étaient utiles pour leur carrière et si la réussite de leur formation serait importante pour leur vie d'adulte. Cette appréciation s'est traduite par un score de perception d'utilité qui varie théoriquement entre 1 (pas du tout utile) à 5 (très utile). Comme l'indiquent les scores moyens du tableau FP6, les perceptions d'utilité sont très élevées (4,49/5 pour tous les participants). Les jeunes du RP ont des perceptions d'utilité statistiquement équivalentes à celles des jeunes de la cohorte contrôle.

Tableau FP6 : Perception d'utilité des jeunes quant à la formation professionnelle reçue

| Variable | RP | Groupe contrôle | Tous | Test statistique |
|----------------------|-------------|--------------------|-------------|------------------|
| | M (ET) | M (ET) | M (ET) | |
| Perception d'utilité | 4,55 (0,70) | 4,42 (0,79) | 4,49 (0,74) | |

Note : L'étendue théorique du score d'utilité varie entre 1 (faible utilité) et 5 (forte utilité).

6. Leurs perceptions différenciées des pratiques d'enseignement et d'encadrement pédagogique selon le secteur fréquenté (général par rapport à professionnel)

En dernier lieu, les participants de l'enquête ont évalué la qualité des pratiques d'enseignement et d'encadrement en se prononçant sur cinq dimensions : la diversité des pratiques d'évaluation, la différenciation pédagogique, l'accent sur la mémorisation et les connaissances (plutôt que sur la compréhension), les efforts de l'enseignant pour faire des liens avec la pratique et les apprentissages antérieurs (pédagogie contextualisée) et la personnalisation des relations avec les enseignants. Nous avons aussi demandé aux jeunes de se prononcer sur ce qu'ils avaient vécu en distinguant leur expérience de la formation professionnelle de celle de la formation générale. Ceci nous a permis d'évaluer trois effets : l'effet de l'exposition au RP, l'effet du secteur de formation et l'effet d'interaction « RP X Secteur ». Le tableau FP7 présente les résultats de ces analyses. De façon assez évidente, les perceptions qu'ont les jeunes des pratiques sont très différentes selon le secteur de formation. Qu'ils aient été exposés ou non au RP, les jeunes de la présente enquête ont évalué plus positivement les pratiques d'enseignement et d'encadrement à la formation professionnelle qu'à la formation générale. Ils ont perçu une plus grande diversité dans les pratiques d'évaluation et dans l'emploi de situations d'apprentissage en formation professionnelle qu'en formation générale, une pratique plus marquée de la différenciation pédagogique en classe, un accent moins prononcé sur le recours à la mémorisation et au « par cœur », une pédagogie plus contextualisée et des liens plus personnalisés avec les enseignants. L'analyse des résultats a aussi indiqué un effet « RP X Secteur ». Lorsque questionnés sur la formation générale, les jeunes du RP ont rapporté des liens légèrement plus personnalisés avec leurs enseignants que les jeunes du groupe de contrôle. Cette différence est inversée lorsque les jeunes sont questionnés sur la formation professionnelle. Ce sont les jeunes du groupe de contrôle qui ont rapporté les liens les plus personnalisés avec les enseignants.

Tableau FP7 : *Perceptions différenciées des jeunes quant aux pratiques d'enseignement et d'encadrement pédagogique selon le secteur fréquenté (général par rapport à professionnel)*

| Variables | Secondaire | | | Formation professionnelle | | | Test statistique |
|---|----------------|----------------|----------------|---------------------------|----------------|----------------|---|
| | RP | CTR | Total | RP | CTR | Total | |
| | M (ET) | M (ET) | M (ET) | M (ET) | M (ET) | M (ET) | |
| Diversité des pratiques | 3,02 (1,12) | 3,27 (1,14) | 3,16 (1,14) | 3,81 (1,04) | 3,83 (1,06) | 3,82 (1,05) | Effet secteur : $F= 91,17, p<.001$ |
| Différenciation pédagogique | 3,40 (0,92) | 3,39 (0,93) | 3,40 (0,93) | 4,07 (0,80) | 4,18 (0,80) | 4,13 (0,80) | Effet secteur : $F= 203,48, p<.001$ |
| Accent sur la mémorisation | 3,04 (0,57) | 3,06 (0,51) | 3,05 (0,54) | 2,57 (0,61) | 2,62 (0,59) | 2,60 (0,60) | Effet secteur : $F= 147,66, p<.001$ |
| Pédagogie contextualisée | 3,34 (0,83) | 3,32 (0,76) | 3,33 (0,79) | 4,17 (0,62) | 4,20 (0,59) | 4,19 (0,60) | Effet secteur : $F= 430,00, p<.001$ |
| Personnalisation des liens avec les enseignants | 3,68 (1,04) | 3,55 (1,08) | 3,62 (1,07) | 4,13 (0,94) | 4,30 (0,88) | 4,22 (0,92) | Effet RP X secteur : $F= 7,54, p<.01$ Effet secteur : $F= 137,38, p<.001$ |

Note : Les scores de pratique varient entre 1 (peu présent) à 5 (très présent).

Conclusion. En somme, cette annexe a permis de présenter les principaux résultats descriptifs de l'enquête ERES menée auprès des jeunes de la formation professionnelle. Comparativement aux jeunes du groupe de contrôle, les jeunes du RP sont arrivés à la formation professionnelle en ayant expérimenté en moins grand nombre le redoublement scolaire et en ayant été plus actifs à faire des demandes d'admission au collégial. Leurs motivations d'entrer en formation professionnelle étaient assez similaires à celles de leurs prédécesseurs (c'est-à-dire le souhait d'une formation manuelle que l'on connaît et que l'on aime et qui présente des perspectives positives d'emploi), à l'exception de celle de souhaiter une formation de courte durée. Ils ont été plus nombreux à émettre ce souhait. Leurs expériences d'orientation et de soutien vers la formation professionnelle ont été globalement positives, mais moins positives que celles des jeunes de la cohorte contrôle. Notamment, la forte proportion de jeunes qui ont rapporté que les enseignants et les professionnels du secondaire avaient été peu actifs dans leur processus d'orientation vers la formation professionnelle soulève des questions qui méritent une attention particulière.

Bien que les jeunes du RP aient affiché une certitude décisionnelle élevée et similaire à celle de leurs prédécesseurs, ils ont eu plus de difficultés à s'adapter à la formation professionnelle. En effet, ils ont rapporté avoir vécu plus de problèmes d'ajustement scolaire et émotif, se sont sentis moins compétents dans leurs études et moins intégrés socialement à leur programme de formation et ont dit retirer moins de plaisir (motivation

intrinsèque) et de valeurs (motivation identifiée) de leurs études professionnelles. Notons cependant que leurs perceptions d'adaptation, bien que statistiquement différentes de celles des jeunes du groupe contrôle, ont été dans l'ensemble très positives.

Les jeunes du RP, tout comme ceux du groupe contrôle, ont eu une très bonne appréciation de l'utilité de leur formation professionnelle. Leur évaluation des pratiques d'enseignement et d'encadrement pédagogique a été aussi plutôt positive. Ce qui ressort de l'analyse de ces pratiques, ce sont les perceptions très différenciées des jeunes selon le secteur de formation. De toute évidence, les jeunes, qu'ils aient cheminé dans le RP ou non, ont perçu de façon plus positive les pratiques des enseignants de la formation professionnelle que celles des enseignants de la formation générale parce qu'elles leur semblent plus adaptées à leurs besoins.

Protocole téléphonique

Approche auprès des participants non-ERES au DEP

Identification du participant (à remplir avant l'appel)

Nom du participant : _____ Code _____ du participant : _____

Date de l'entrevue : _____

Introduction

Il est d'abord essentiel de comprendre que le protocole à suivre est très important afin que notre collecte de données par téléphone soit le plus standard possible. Il vous faut être enthousiaste lors de ce contact. Vous devez cocher dans les cases prévues à cet effet les réponses du participant.

Bonjour,

Mon nom est _____ et je suis membre de l'équipe de recherche de Simon Larose de l'Université Laval. L'équipe de recherche a été mandatée durant l'année 2007 par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour évaluer les effets du nouveau programme de formation au secondaire sur les élèves. Le caractère unique et exclusif de cette étude permettra de dresser un portrait objectif des apprentissages et compétences développés par les élèves du secondaire. L'équipe de recherche a de nouveau été mandatée à l'automne 2009 pour poursuivre cette étude menée auprès des étudiants se dirigeant au cégep ou en formation professionnelle. Tu as été sélectionné au hasard, comme cinq cents autres étudiants, pour y participer. Nous voulons mieux comprendre les processus d'ajustement vers la formation professionnelle, selon que l'étudiant ait été ou non exposé au nouveau programme de formation.

Es-tu actuellement inscrit à un programme de formation professionnelle ?

Oui

Non

Si non :

Je suis désolé de t'avoir dérangé, cette étude recherche des étudiants qui suivent présentement une formation professionnelle. Merci, je te souhaite une agréable journée/soirée.

Si oui :

Puisque tu as été exposé au nouveau programme de formation au secondaire, nous croyons que ta participation permettra de fournir des éléments de comparaison entre le cheminement des étudiants ayant évolué à travers l'ancien programme et celui de ceux exposés au nouveau programme. Ta participation est donc très importante. Cette entrevue téléphonique est la seule que nous te demanderons et prendra environ vingt minutes de ton temps. Tu recevras, en guise de remerciement, une clé USB.

Serais-tu intéressé (e) à participer à ce projet de recherche?

NON : Merci, je te souhaite une agréable journée/soirée.

Oui

Consentement : Tu es tout à fait libre de participer à cette recherche et tu pourras cesser d'y participer en tout temps, et ce, sans justification ni aucune conséquence négative. En vertu de la loi, tu as accès à tous les renseignements personnels que le Ministère possède sur toi. Tu as aussi le droit de rectifier ces renseignements, le cas échéant. Les réponses données lors de cette entrevue téléphonique constituent ton acceptation à participer à l'étude et ton consentement à ce que ton établissement scolaire et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) transmettent des données sur ton cheminement scolaire à l'équipe de recherche de l'Université Laval.

Rendez-vous à la section suivante pour poser les questions.

Si la personne veut participer, mais n'est pas disponible au moment de l'appel :

À quel moment pouvons-nous te rappeler? _____

Section 1 Quelques informations

1.1 Quel établissement de formation fréquentes-tu?

1.2 Dans quel programme d'études professionnelles étudies-tu?

1.3 À quel moment as-tu commencé ton programme de formation professionnelle? (date : mois /année)

1.4 Quel diplôme tentes-tu d'obtenir avec ce programme d'études?

Diplôme d'études Professionnelle –DEP (Entre 600 et 1800h)

Attestation de Spécialisation Professionnelle –ASP (Entre 330 et 900h)

Ne le sais pas

1.5 À quel moment prévois-tu diplômé dans le programme professionnel dans lequel tu es inscrit?

_____ (date : mois /année)

1.6 Est-ce ton premier choix de programme ?

Oui

Non

Si le participant a répondu non : Quel était ton premier choix de programme ?

1.7 Est-ce que tu as fait une demande d'admission au collégial avant ta formation professionnelle?

Oui

Non

Si oui, quelle a été la réponse du cégep concernant ta demande d'admission?

Accepté

Refusé

1.8 Est-ce que tu désires poursuivre tes études après ta formation actuelle?

Oui

Non **Si non, passez à la question 1.10.**

1.9 **Si oui**, quelle formation aimerais-tu poursuivre?

Collégial

Technique

Pré-universitaire

Autre formation professionnelle menant au diplôme d'études professionnelles

Attestation de spécialisation professionnelle?

Autre, précisez : _____

S'il s'agit d'un programme d'études techniques, est-ce que ton programme d'études professionnelles actuel prévoit une passerelle vers une technique au collégial ?

Oui

Non

Je ne sais pas

1.10 Actuellement, as-tu ton diplôme d'études secondaires?

Oui

Non

1.11 Avais-tu les préalables exigés avant de t'inscrire au programme de formation professionnelle auquel tu t'es inscrit?

Oui

Non

Si non, pour obtenir tes préalables, laquelle des trois solutions suivantes as-tu choisie?

Tu as choisi de faire tes préalables dans un centre d'éducation des adultes avant de t'inscrire à la formation professionnelle.

Tu as choisi de faire tes préalables à l'éducation des adultes en même temps que tes cours à la formation professionnelle.

Tu as choisi de faire tes préalables au centre de formation professionnelle en même temps que tes cours au centre de formation professionnelle.

Autre, précisez : _____

1.12 Quels étaient les préalables dont tu avais besoin?

(Les matières de base sont le français, la mathématique et l'anglais.)

Matières de base en secondaire 3

Matières de base en secondaire 4

Matières de base en secondaire 5

1.13 Pour chaque personne qui t'a parlé de la formation professionnelle au secondaire, de quelle façon l'a-t-elle fait ?

| De façon positive | De façon ni positive, ni négative | De façon négative | Ne m'en a pas parlé |
|-------------------|-----------------------------------|-------------------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Un enseignant | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Un conseiller en orientation ou en information scolaire ou professionnelle | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Une autre personne ressource de l'école (Par exemple : psychologue, psychoéducateur, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ton père | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ta mère | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Un ami | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Une personne en lien avec le métier que tu veux faire. | 1 | 2 | 3 | 4 |

1.14 Plusieurs raisons ont pu influencer ta décision de t'inscrire à la formation professionnelle. Est-ce que, oui ou non, les raisons suivantes ont eu un effet sur ta décision?

| | Oui | Non |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Tu avais vraiment envie de faire le métier pour lequel tu étudies. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tu connais ce métier. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tu voulais une formation de courte durée. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tu voulais une formation pratique et manuelle. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Les perspectives d'emploi paraissent bonnes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tu as éprouvé quelques difficultés à l'école secondaire. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.15 Avant d'entrer à la formation professionnelle, l'école secondaire t'a-t-elle offert des services pour les formes d'aide suivantes? (Par exemple : psychologue, psychoéducateur, conseiller en orientation, etc.)

| | Oui | Non |
|---------------|--------------------------|--------------------------|
| Scolaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vocationnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Personnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

S'il n'a pas bénéficié d'aucun de ces services, passez à la question 1.18.
S'il a bénéficié d'un seul de ces services, orientez les 2 autres questions sur celui-ci.

1.16 Si oui, est-ce que ce (s) service (s) est (sont) encore accessible (s) ?

Oui Non

| | | |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aide scolaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aide vocationnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aide personnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.17 Si ces services ne sont plus accessibles, aurais-tu aimé y avoir accès?

Oui Non

| | | |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aide scolaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aide vocationnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aide personnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.18 As-tu déjà eu un plan d'intervention à l'école ?

Oui

Non

Si oui, celui-ci comprenait-il au moins un objectif visant :

| | Oui | Non |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| La modification d'un comportement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Une difficulté d'apprentissage | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ces deux aspects étaient présents | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.19 As-tu déjà doublé une ou des année(s) complète(s) d'école?

| | Primaire | Secondaire |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|
| Jamais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Une seule fois | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Plus d'une fois | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.20 As-tu déjà échoué un ou des cours au secondaire?

Oui

Non

Si oui, précisez le nombre : _____ et la ou les matière(s) échouée(s) :

Les prochaines questions qui suivent portent sur ta situation et ont simplement pour but de mieux te connaître.

1.21 Qu'est-ce qui décrit le mieux la situation actuelle de tes parents?

| | Ta mère | Ton père |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Marié, conjoint de fait | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Divorcé ou séparé et ne vit pas en couple présentement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Divorcé ou séparé et vit en couple présentement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Veuf et ne vit pas en couple présentement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Veuf et vit en couple présentement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Célibataire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Autre situation (précisez) : | _____ | _____ |

1.22 Quel âge as-tu? _____ ans

1.23 Quel est ton lieu de naissance ?

Province de Québec Autre province canadienne
Autre pays (précisez) : _____

1.24 Quelle langue parles-tu le plus souvent à la maison ?

Français Anglais
Autre (précisez) : _____

1.25 Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par tes parents?

| | Ta mère | Ton père |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Études primaires (complétées ou non) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Études secondaires (DES, DEP, complétées ou non) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Études collégiales (complétées ou non) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Études universitaires (complétées ou non) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Autre (précisez): | _____ | _____ |

1.26 Quelle est la situation qui correspond le mieux à la situation en emploi de chacun de tes parents ?

| | Ta mère | Ton père |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Emploi à temps plein | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Emploi à temps partiel | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tenir maison | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sans emploi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aux études | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| À la retraite | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Autre (précisez) : | _____ | _____ |

1.27 Quel est approximativement le **revenu familial** brut de tes parents (avant impôts) ?

| | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Moins de 19 999 \$ | <input type="checkbox"/> | De 60 000 \$ à 69 999 \$ | <input type="checkbox"/> |
| De 20 000 \$ à 29 999 \$ | <input type="checkbox"/> | De 70 000 \$ à 79 999 \$ | <input type="checkbox"/> |
| De 30 000 \$ à 39 999 \$ | <input type="checkbox"/> | De 80 000 \$ à 89 999 \$ | <input type="checkbox"/> |
| De 40 000 \$ à 49 999 \$ | <input type="checkbox"/> | De 90 000 \$ à 99 999 \$ | <input type="checkbox"/> |
| De 50 000 \$ à 59 999 \$ | <input type="checkbox"/> | 100 000\$ et plus | <input type="checkbox"/> |
| Ne le sait pas | <input type="checkbox"/> | Ne veut pas le dire | <input type="checkbox"/> |

1.28 Avec qui habitais-tu pendant l'année scolaire 2012-2013 ?

Avec mes parents

Avec mon partenaire amoureux

Avec des amis (colocataires)

Seul en appartement

Autre (précisez) : _____

1.29 Excluant ton travail d'été, au cours de l'année scolaire 2012-2013, as-tu occupé un emploi pour lequel tu étais payé ?

Oui

Non

Si oui, précise le nombre d'heures travaillées par semaine : _____
et le titre précis de l'emploi occupé : _____

Pour les questions suivantes, demandez au participant de prendre une feuille de papier et un crayon pour écrire les échelles. Ainsi, il aura visuellement l'échelle devant lui et pourra répondre plus rapidement aux énoncés.

Section 2 – Sentiments liés à l'école

Les énoncés qui suivent portent sur ton choix de programme professionnel. Sur une échelle de 1 à 6, indique jusqu'à quel point tu es en désaccord ou en accord avec chacun des énoncés suivants.

| Tout à fait en désaccord | Fortement en désaccord | Un peu en désaccord | Un peu en accord | Fortement en accord | Tout à fait en accord |
|--------------------------|------------------------|---------------------|------------------|---------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

- | | | |
|-----|--|-------------|
| 2.1 | Je suis certain d'avoir fait le bon choix de programme. | 1 2 3 4 5 6 |
| 2.2 | Je suis certain de faire carrière dans le secteur professionnel associé à mon programme de formation. | 1 2 3 4 5 6 |
| 2.3 | Le programme professionnel que j'ai choisi convient parfaitement à mes intérêts et besoins. | 1 2 3 4 5 6 |
| 2.4 | Je me vois travailler très bientôt dans le secteur professionnel associé à mon programme de formation. | 1 2 3 4 5 6 |

Les prochaines questions portent sur ton adaptation à ton établissement scolaire au cours des trois derniers mois. Tu dois répondre sur une échelle de 1 à 5, 1 signifiant que l'énoncé ne s'applique pas du tout à toi et 5 signifiant que l'énoncé s'applique parfaitement à toi. Voici les choix de réponses :

| Ne s'applique pas du tout à moi | Ne s'applique pas très bien à moi | Neutre (je ne sais pas) | S'applique assez bien à moi | S'applique parfaitement à moi |
|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

AU PRINTEMPS DERNIER...

- | | | |
|------|---|-----------|
| 2.5 | Je me suis bien adapté à mon centre de formation. | 1 2 3 4 5 |
| 2.6 | J'ai été satisfait de mon rendement scolaire. | 1 2 3 4 5 |
| 2.7 | J'ai été satisfait de faire des études. | 1 2 3 4 5 |
| 2.8 | Je n'ai pas travaillé autant que j'aurais dû à mes travaux scolaires. | 1 2 3 4 5 |
| 2.9 | J'ai entretenu des liens amicaux avec plusieurs personnes de mon centre de formation (ex. : élèves, enseignants, personnel de soutien). | 1 2 3 4 5 |
| 2.10 | Je n'ai pas été capable de très bien contrôler mes émotions. | 1 2 3 4 5 |
| 2.11 | Je n'ai pas eu bon appétit. | 1 2 3 4 5 |
| 2.12 | Je n'ai pas été très efficace dans l'utilisation de mon temps d'études. | 1 2 3 4 5 |

- 2.13 J'ai eu des doutes quant à l'utilité de ce que je fais à mon centre de formation. 1 2 3 4 5
- 2.14 Je me suis mis en colère trop facilement. 1 2 3 4 5
- 2.15 J'ai eu de la difficulté à me concentrer lorsque j'essayais d'étudier. 1 2 3 4 5
- 2.16 Je n'ai pas très bien dormi. 1 2 3 4 5
- 2.17 Je n'ai pas réussi assez bien, considérant la quantité de travail que j'y ai mis. 1 2 3 4 5
- 2.18 J'ai eu de la difficulté à me sentir à l'aise avec les autres personnes de mon centre de formation. 1 2 3 4 5
- 2.19 J'ai été présent à mes cours régulièrement. 1 2 3 4 5
- 2.20 Parfois, j'ai eu de la difficulté à réfléchir. 1 2 3 4 5
- 2.21 J'ai eu de bons amis et connaissances à mon centre de formation avec qui j'ai pu parler de n'importe quel problème. 1 2 3 4 5
- 2.22 Je me suis senti très seul à mon centre de formation. 1 2 3 4 5

| Ne s'applique pas du tout à moi | Ne s'applique pas très bien à moi | Neutre (je ne sais pas) | S'applique assez bien à moi | S'applique parfaitement à moi |
|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

AU PRINTEMPS DERNIER...

- 2.23 J'ai eu beaucoup de difficulté à me mettre à la tâche pour faire mes travaux scolaires. 1 2 3 4 5
- 2.24 Je me suis senti en bonne santé. 1 2 3 4 5
- 2.25 Je n'étais pas à l'aise parce que je me suis senti différent des autres élèves. 1 2 3 4 5
- 2.26 La plupart des choses qui m'ont intéressé n'avaient pas de lien avec mes cours. 1 2 3 4 5
- 2.27 J'ai beaucoup réfléchi à la possibilité de changer de centre de formation. 1 2 3 4 5
- 2.28 Il m'est arrivé de réfléchir sérieusement à la possibilité d'arrêter mes études et de les reprendre plus tard. 1 2 3 4 5
- 2.29 J'ai éprouvé beaucoup de difficulté à composer avec les stress de la vie scolaire. 1 2 3 4 5
- 2.30 J'ai été plutôt satisfait de ma vie sociale à mon centre de formation. 1 2 3 4 5
- 2.31 J'ai été confiant de pouvoir relever de façon satisfaisante les défis scolaires. 1 2 3 4 5
- 2.32 J'ai eu l'impression de ne pas être assez intelligent pour faire le travail scolaire qu'on attendait de moi. 1 2 3 4 5

Les questions qui suivent portent sur ta façon de composer avec le travail scolaire en général. Choisis la réponse qui convient le mieux à ta situation.

| Pas du tout en accord | Très peu en accord | Un peu en accord | Moyennement en accord | Assez en accord | Fortement en accord | Très fortement en accord |
|-----------------------|--------------------|------------------|-----------------------|-----------------|---------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- 2.33 En général, j'ai éprouvé des difficultés à bien faire ce qu'on me demandait à mon centre de formation. 1 2 3 4 5 6 7
- 2.34 J'ai développé de très bonnes compétences comme élève. 1 2 3 4 5 6 7
- 2.35 Je ne crois pas que j'ai été un élève très efficace. 1 2 3 4 5 6 7
- 2.36 Dans l'ensemble, je crois avoir été un bon élève. 1 2 3 4 5 6 7
- 2.37 Je réussis mieux en formation professionnelle qu'au 1 2 3 4 5 6 7

Les questions qui suivent se rapportent à ce que tu ressens par rapport au fait d'étudier dans ton programme de formation actuel. Sur une échelle de 1 à 5, 1 signifiant que tu es tout à fait en désaccord et 5 signifiant que tu es tout à fait en accord, tu dois indiquer ton degré de désaccord ou d'accord avec les affirmations suivantes.

| Tout à fait en désaccord | En désaccord | Neutre ou indécis (e) | En accord | Tout à fait en accord |
|--------------------------|--------------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- 2.38 Je suis fier d'être un étudiant de ce programme. 1 2 3 4 5
- 2.39 Je ne me sens pas très à l'aise de dire que j'étudie dans ce programme. 1 2 3 4 5
- 2.40 Être admis dans ce programme est très valorisant pour moi. 1 2 3 4 5
- 2.41 J'aime être avec d'autres étudiants de ce programme. 1 2 3 4 5

Section 3 Perception de ta formation

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés qui suivent correspond à tes croyances quant à l'utilité de ta formation dans ta vie actuelle, future ou professionnelle.

| Fortement en désaccord | Un peu en désaccord | Ni en accord ni en désaccord | Un peu en accord | Fortement en accord |
|------------------------|---------------------|------------------------------|------------------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | |
|-----|---|-----------|
| 3.1 | J'aurai besoin de cette formation dans mon travail futur. | 1 2 3 4 5 |
| 3.2 | Mes cours sont utiles et nécessaires. | 1 2 3 4 5 |
| 3.3 | Le fait d'avoir bien réussi ou pas dans cette formation n'aura pas d'importance dans ma vie adulte. | 1 2 3 4 5 |
| 3.4 | Cette formation est une perte de temps. | 1 2 3 4 5 |
| 3.5 | Cette formation n'a aucune utilité dans ma vie. | 1 2 3 4 5 |
| 3.6 | Ce que j'apprends dans cette formation va souvent me servir dans ma vie d'adulte. | 1 2 3 4 5 |

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés qui suivent correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu vas à l'école.

| Pas du tout en accord | Un peu en accord | Moyennement en accord | Assez en accord | Complètement en accord |
|-----------------------|------------------|-----------------------|-----------------|------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

POURQUOI AS-TU CHOISI LA FORMATION PROFESSIONNELLE?

- | | | |
|------|---|-----------|
| 3.7 | Parce que ça me prend au moins un diplôme d'études professionnelles si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard. | 1 2 3 4 5 |
| 3.8 | Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses. | 1 2 3 4 5 |
| 3.9 | Parce que, selon moi, des études professionnelles vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie. | 1 2 3 4 5 |
| 3.10 | Pour satisfaire aux exigences de mes parents. | 1 2 3 4 5 |
| 3.11 | Pour pouvoir avoir un emploi important plus tard. | 1 2 3 4 5 |
| 3.12 | Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses. | 1 2 3 4 5 |
| 3.13 | Parce que cela va me permettre de travailler, plus tard, dans un domaine que j'aime. | 1 2 3 4 5 |

| | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 3.14 | Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.15 | Pour le plaisir d'en savoir plus long sur ce domaine qui m'attire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.16 | Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier que je ferai plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.17 | Pour avoir un meilleur salaire plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.18 | Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.19 | Parce que je crois que mes études en formation professionnelle vont augmenter ma compétence comme travailleur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.20 | Parce que la majorité de mes amis sont à la formation professionnelle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.21 | Parce que j'y suis obligé. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Compare la situation que tu as vécue au secondaire à celle que tu vis depuis le début de tes cours à la formation professionnelle. Indique ton degré d'accord avec les énoncés suivants.

| Fortement en désaccord | Un peu en désaccord | Ni en accord ni en désaccord | Un peu en accord | Fortement en accord |
|------------------------|---------------------|------------------------------|------------------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | FORMATION GÉNÉRALE | | | | | FORMATION PROFESSIONNELLE | | | | |
|------|--|--------------------|---|---|---|---|---------------------------|---|---|---|---|
| 3.22 | Mes enseignants varient leurs méthodes d'évaluation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.23 | Mes enseignants varient les situations d'apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.24 | Mes enseignants évaluent tous les étudiants en même temps et de la même façon. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.25 | Mes enseignants offrent de multiples occasions pour évaluer les connaissances et les compétences acquises dans leur cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.26 | Mes enseignants font des retours sur nos habiletés et nos performances. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.27 | Mes enseignants s'adaptent au rythme de travail individuel de certains étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.28 | Les relations que j'ai avec mes enseignants sont personnalisées. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3.29 | Mes enseignants tiennent compte des besoins particuliers de certains étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.30 | Mes enseignants font des efforts pour faire des liens entre les nouveaux et les anciens concepts enseignés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.31 | Mes enseignants s'assurent que les étudiants comprennent bien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.32 | Mes enseignants m'encouragent à penser par moi-même. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.33 | Mes enseignants encouragent l'idée de découvrir des choses en équipe dans la classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.34 | Mes enseignants font des liens entre ce qu'ils enseignent dans leur classe et ce qu'on enseigne dans d'autres classes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.35 | Mes enseignants font des liens entre la matière enseignée et la vraie vie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.36 | Les contenus présentés en classe mettent davantage l'accent sur la compréhension que sur la mémorisation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.37 | Mes enseignants vérifient ce que les étudiants savent d'un sujet avant d'enseigner ou de présenter de l'information plus avancée sur ce sujet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.38 | Mes enseignants sont froids et inaccessibles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.39 | Je passe beaucoup de temps en classe à copier des notes données par mes enseignants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.40 | Mes enseignants mettent l'accent sur la mémorisation des faits. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.41 | Les contenus présentés en classe mettent plus l'accent sur ce que l'étudiant doit savoir que sur ce qu'il doit être capable de faire avec l'information nouvellement acquise. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.42 | Mes enseignants mettent l'accent sur la résolution de problèmes et la communication. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Conclusion

Pour te faire parvenir la clé USB promise, nous aurions besoin de ton adresse postale.

Numéro civique, rue : _____

Ville et province : _____

Code postal : _____

Numéro de téléphone : _____

Nous t'invitons à communiquer avec nous si tu as des questions en lien avec ce projet de recherche ou si tu changes d'adresse aux coordonnées suivantes :

Courriel : eres@fse.ulaval.ca

Téléphone : 418 656-3229 (Québec) ou 1 877 956-3229 (ailleurs au Québec)

Site Web: www.eres.fse.ulaval.ca

Nous avons maintenant terminé l'entrevue téléphonique. As-tu des questions ?

Nous te remercions sincèrement de ta précieuse collaboration.

Je te souhaite une agréable journée/soirée.

Protocole téléphonique

Approche auprès des participants ERES au DEP

Identification du participant (à remplir avant l'appel)

Nom du participant : _____ **Code** **du**

participant :

Date de l'entrevue : _____

Introduction

Il est d'abord essentiel de comprendre que le protocole à suivre est très important afin que notre collecte de données par téléphone soit le plus standard possible. Il vous faut être enthousiaste lors de ce contact. Vous devez cocher dans les cases prévues à cet effet les réponses du participant. Il est important de mentionner au participant que nous sollicitons leur participation d'une manière différente, soit par téléphone au lieu du questionnaire papier. Nous questionnerons le participant à l'hiver 2013.

Bonjour,

Mon nom est _____ et je suis membre de l'équipe de recherche de Simon Larose de l'Université Laval. Tu as accepté de participer à la poursuite du projet ERES. L'objectif général de ce projet s'inscrit dans la poursuite de l'étude sur l'impact du renouveau pédagogique menée auprès d'élèves du secondaire. Cette étude vise à mieux comprendre le processus d'ajustement vers la formation professionnelle. L'entrevue prendra environ vingt minutes de ton temps. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions; tu répondras selon ce que tu penses, vis et ressens. Les renseignements fournis dans ce questionnaire seront traités en toute confidentialité. Personne, en dehors de l'équipe de recherche, n'aura accès à tes réponses. Tu recevras, en guise de remerciement, une clé USB d'une valeur de 10,00 \$.

Pouvons-nous toujours compter sur ta participation ?

NON : Merci, je te souhaite une agréable journée/soirée.

OUI : Est-ce que tu aurais le temps de répondre à l'entrevue en ce moment ?

OUI

Consentement : Tu es tout à fait libre de participer à cette recherche et tu pourras cesser d'y participer en tout temps, et ce, sans justification ni aucune conséquence négative. En vertu de la loi, tu as accès à tous les renseignements personnels que le Ministère possède sur toi. Tu as aussi le droit de rectifier ces renseignements, le cas échéant. Les réponses données lors de cette entrevue téléphonique constituent ton acceptation à participer à l'étude et ton consentement à ce que ton établissement scolaire et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) transmettent des données sur ton cheminement scolaire à l'équipe de recherche de l'Université Laval.

Rendez-vous à la section suivante pour poser les questions.

NON Préfères-tu qu'on te rappelle à un autre moment?

OUI : À quel moment? _____

Section 1 Quelques informations

1.1 Quel établissement de formation fréquentais-tu durant l'année 2012-2013?

1.2 Dans quel programme d'études professionnelles étudies-tu?

1.3 À quel moment as-tu commencé ton programme de formation professionnelle ? (date : mois /année)

1.4 Quel diplôme tentes-tu d'obtenir avec ce programme d'études?

Diplôme d'études Professionnelle –DEP (Entre 600 et 1800h)

Attestation de Spécialisation Professionnelle –ASP (Entre 330 et 900h)

Ne le sais pas

1.5 À quel moment prévois-tu diplômé dans le programme professionnel dans lequel tu es inscrit?

_____ (date : mois /année)

1.6 Est-ce ton premier choix de programme ?

Oui

Non

Si le participant a répondu non : Quel était ton premier choix de programme ?

1.7 Est-ce que tu as fait une demande d'admission au collégial avant ta formation professionnelle?

Oui

Non

Si oui, quelle a été la réponse du cégep concernant ta demande d'admission?

Accepté

Refusé

1.8 Est-ce que tu désires poursuivre tes études après ta formation actuelle?

Oui

Non **Si non, passez à la question 1.10.**

1.9 **Si oui**, quelle formation aimerais-tu poursuivre?

Collégial

Technique

Pré-universitaire

Autre formation professionnelle menant au diplôme d'études professionnelles

Attestation de spécialisation professionnelle?

Autre, précisez : _____

S'il s'agit d'un programme d'études techniques, est-ce que ton programme d'études professionnelles actuel prévoit une passerelle vers une technique au collégial ?

Oui

Non

Je ne sais pas

1.10 Actuellement, as-tu ton diplôme d'études secondaires?

Oui

Non

1.11 Avais-tu les préalables exigés avant de t'inscrire au programme de formation professionnelle auquel tu t'es inscrit?

Oui

Non

Si non, pour obtenir tes préalables, laquelle des trois solutions suivantes as-tu choisie?

Tu as choisi de faire tes préalables dans un centre d'éducation des adultes avant de t'inscrire à la formation professionnelle.

Tu as choisi de faire tes préalables à l'éducation des adultes en même temps que tes cours à la formation professionnelle.

Tu as choisi de faire tes préalables au centre de formation professionnelle en même temps que tes cours au centre de formation professionnelle.

Autre, précisez : _____

1.12 Quels étaient les préalables dont tu avais besoin?
 (Les matières de base sont le français, la mathématique et l'anglais.)

- Matières de base en secondaire 3
- Matières de base en secondaire 4
- Matières de base en secondaire 5

1.13 Pour chaque personne qui t'a parlé de la formation professionnelle au secondaire, de quelle façon l'a-t-elle fait ?

| De façon positive | De façon ni positive, ni négative | De façon négative | Ne m'en a pas parlé |
|-------------------|-----------------------------------|-------------------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

- Un enseignant 1 2 3 4
- Un conseiller en orientation ou en information scolaire ou professionnelle 1 2 3 4
- Une autre personne ressource de l'école (Par exemple : psychologue, psychoéducateur, etc.) 1 2 3 4
- Ton père 1 2 3 4
- Ta mère 1 2 3 4
- Un ami 1 2 3 4
- Une personne en lien avec le métier que tu veux faire. 1 2 3 4

1.14 Plusieurs raisons ont pu influencer ta décision de t'inscrire à la formation professionnelle. Est-ce que, oui ou non, les raisons suivantes ont eu un effet sur ta décision?

- | | Oui | Non |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Tu avais vraiment envie de faire le métier pour lequel tu étudies. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tu connais ce métier. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tu voulais une formation de courte durée. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tu voulais une formation pratique et manuelle. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Les perspectives d'emploi paraissent bonnes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tu as éprouvé quelques difficultés à l'école secondaire. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.15 Avant d'entrer à la formation professionnelle, l'école secondaire t'a-t-elle offert des services pour les formes d'aide suivantes? (Par exemple : psychologue, psycho éducateur, conseiller en orientation, etc.)

- | | Oui | Non |
|---------------|--------------------------|--------------------------|
| Scolaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vocationnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Personnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

S'il n'a pas bénéficié d'aucun de ces services, passez à la question 1.18.
S'il a bénéficié d'un seul de ces services, orientez les 2 autres questions sur celui-

ci.

1.16 Si oui, est-ce que ce (s) service (s) sont encore accessible (s) ?

| | Oui | Non |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aide scolaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aide vocationnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aide personnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.17 Si ces services ne sont plus accessibles, aurais-tu aimé y avoir accès?

| | Oui | Non |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aide scolaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aide vocationnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aide personnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.18 Excluant ton travail d'été (ou ton travail en alternance avec tes études), au cours de l'année scolaire 2012-2013, as-tu occupé un emploi pour lequel tu étais payé?

Oui

Non

Si oui, précise le nombre d'heures travaillées par semaine : _____

et le titre de l'emploi occupé : _____

1.19 Avec qui as-tu habité pendant l'année scolaire 2012-2013 ?

Avec mes parents

Avec mon partenaire amoureux

Avec des amis (colocataires)

Seul en appartement

Autre (précisez) : _____

Pour les questions suivantes, demandez au participant de prendre une feuille de papier et un crayon pour écrire les échelles. Ainsi, il aura visuellement l'échelle devant lui et pourra répondre plus rapidement aux énoncés. **Il doit se référer aux trois derniers mois pour répondre.**

Section 2 Sentiments liés à l'école

Les énoncés qui suivent portent sur ton choix de programme professionnel. Sur une échelle de 1 à 6, indique jusqu'à quel point tu es en désaccord ou en accord avec chacun des énoncés suivants.

| Tout à fait en désaccord | Fortement en désaccord | Un peu en désaccord | Un peu en accord | Fortement en accord | Tout à fait en accord |
|--------------------------|--|---------------------|------------------|---------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.1 | Je suis certain d'avoir fait le bon choix de programme. | | | | 1 2 3 4 5 6 |
| 2.2 | Je suis certain de faire carrière dans le secteur professionnel associé à mon programme de formation. | | | | 1 2 3 4 5 6 |
| 2.3 | Le programme professionnel que j'ai choisi convient parfaitement à mes intérêts et besoins. | | | | 1 2 3 4 5 6 |
| 2.4 | Je me vois travailler très bientôt dans le secteur professionnel associé à mon programme de formation. | | | | 1 2 3 4 5 6 |

Les prochaines questions portent sur ton adaptation à ton établissement scolaire au cours des trois derniers mois. Tu dois répondre sur une échelle de 1 à 5, 1 signifiant que l'énoncé ne s'applique pas du tout à toi et 5 signifiant que l'énoncé s'applique parfaitement à toi. Voici les choix de réponses :

| Ne s'applique pas du tout à moi | Ne s'applique pas très bien à moi | Neutre (je ne sais pas) | S'applique assez bien à moi | S'applique parfaitement à moi |
|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

DEPUIS LES TROIS DERNIERS MOIS...

| | | |
|------|---|-----------|
| 2.5 | Je me suis bien adapté au centre de formation. | 1 2 3 4 5 |
| 2.6 | J'ai été satisfait de mon rendement scolaire. | 1 2 3 4 5 |
| 2.7 | J'ai été satisfait de faire des études. | 1 2 3 4 5 |
| 2.8 | Je n'ai pas travaillé autant que j'aurais dû à mes travaux scolaires. | 1 2 3 4 5 |
| 2.9 | J'ai entretenu des liens amicaux avec plusieurs personnes du centre de formation (ex. : élèves, enseignants, personnel de soutien). | 1 2 3 4 5 |
| 2.10 | Je n'ai pas été capable de très bien contrôler mes émotions. | 1 2 3 4 5 |
| 2.11 | Je n'ai pas eu bon appétit. | 1 2 3 4 5 |
| 2.12 | Je n'ai pas été très efficace dans l'utilisation de mon temps d'études | 1 2 3 4 5 |
| 2.13 | J'ai eu des doutes quant à l'utilité de ce que je fais à mon centre de formation. | 1 2 3 4 5 |

| | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 2.14 | Je me suis mis en colère trop facilement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.15 | J'ai eu de la difficulté à me concentrer lorsque j'essayais d'étudier. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.16 | Je n'ai pas très bien dormi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.17 | Je n'ai pas réussi assez bien, considérant la quantité de travail que j'y ai mis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.18 | J'ai eu de la difficulté à me sentir à l'aise avec les autres personnes de mon centre de formation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.19 | J'ai été présent à mes cours régulièrement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.20 | Parfois, j'ai eu de la difficulté à réfléchir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.21 | J'ai eu de bons amis et connaissances au centre de formation avec qui j'ai pu parler de n'importe quel problème. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.22 | Je me suis senti très seul au centre de formation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Ne s'applique pas du tout à moi | Ne s'applique pas très bien à moi | Neutre (je ne sais pas) | S'applique assez bien à moi | S'applique parfaitement à moi |
|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

DEPUIS LES TROIS DERNIERS MOIS...

| | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 2.23 | J'ai eu beaucoup de difficulté à me mettre à la tâche pour faire mes travaux scolaires. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.24 | Je me suis senti en bonne santé. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.25 | Je n'étais pas à l'aise parce que je me suis senti différent des autres élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.26 | La plupart des choses qui m'ont intéressé n'avaient pas de lien avec mes cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.27 | J'ai beaucoup réfléchi à la possibilité de changer de centre de formation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.28 | Il m'est arrivé de réfléchir sérieusement à la possibilité d'arrêter mes études et de les reprendre plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.29 | J'ai éprouvé beaucoup de difficulté à composer avec les stress de la vie scolaire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.30 | J'ai été plutôt satisfait de ma vie sociale à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.31 | J'ai été confiant de pouvoir relever de façon satisfaisante les défis scolaires. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.32 | J'ai eu l'impression de ne pas être assez intelligent pour faire le travail scolaire qu'on attendait de moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Les questions qui suivent portent sur ta façon de composer avec le travail scolaire en général. Choisis la réponse qui convient le mieux à ta situation.

| Pas du tout en accord | Très peu en accord | Un peu en accord | Moyennement en accord | Assez en accord | Fortement en accord | Très fortement en accord |
|-----------------------|--------------------|------------------|-----------------------|-----------------|---------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- 2.33 En général, j'ai éprouvé des difficultés à bien faire ce qu'on me demandait à mon centre de formation. 1 2 3 4 5 6 7
- 2.34 J'ai développé de très bonnes compétences comme élève. 1 2 3 4 5 6 7
- 2.35 Je ne crois pas que j'ai été un élève très efficace. 1 2 3 4 5 6 7
- 2.36 Dans l'ensemble, je crois avoir été un bon élève. 1 2 3 4 5 6 7
- 2.37 Je réussis mieux en formation professionnelle qu'au cours de mon secondaire. 1 2 3 4 5 6 7

Les questions qui suivent se rapportent à ce que tu ressens par rapport au fait d'étudier dans ton programme de formation actuel. Sur une échelle de 1 à 5, 1 signifiant que tu es tout à fait en désaccord et 5 signifiant que tu es tout à fait en accord, tu dois indiquer ton degré de désaccord ou d'accord avec les affirmations suivantes.

| Tout à fait en désaccord | En désaccord | Neutre ou indécis (e) | En accord | Tout à fait en accord |
|--------------------------|--------------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- 2.38 Je suis fière d'être un étudiant de ce programme. 1 2 3 4 5
- 2.39 Je ne me sens pas très à l'aise de dire que j'étudie dans ce programme. 1 2 3 4 5
- 2.40 Être admis dans ce programme est très valorisant pour moi. 1 2 3 4 5
- 2.41 J'aime être avec d'autres étudiants de ce programme. 1 2 3 4 5

Section 3 Perception de ta formation

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés qui suivent correspond à tes croyances quant à l'utilité de ta formation dans ta vie actuelle, future ou professionnelle.

| Fortement en désaccord | Un peu en désaccord | Ni en accord ni en désaccord | Un peu en accord | Fortement en accord |
|------------------------|---------------------|------------------------------|------------------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- 3.1 J'aurai besoin de cette formation dans mon travail futur. 1 2 3 4 5
- 3.2 Mes cours sont utiles et nécessaires. 1 2 3 4 5
- 3.3 Le fait d'avoir bien réussi ou pas dans cette formation n'aura pas d'importance dans ma vie adulte. 1 2 3 4 5
- 3.4 Cette formation est une perte de temps. 1 2 3 4 5
- 3.5 Cette formation n'a aucune utilité dans ma vie. 1 2 3 4 5
- 3.6 Ce que j'apprends dans cette formation va souvent me servir dans ma vie d'adulte. 1 2 3 4 5

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés qui suivent correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu vas à l'école.

| Pas du tout en accord | Un peu en accord | Moyennement en accord | Assez en accord | Complètement en accord |
|-----------------------|------------------|-----------------------|-----------------|------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

POURQUOI AS-TU CHOISI LA FORMATION PROFESSIONNELLE?

- 3.7 Parce que ça me prend au moins un diplôme d'études professionnelles si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard. 1 2 3 4 5
- 3.8 Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses. 1 2 3 4 5
- 3.9 Parce que, selon moi, des études professionnelles vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie. 1 2 3 4 5
- 3.10 Pour satisfaire aux exigences de mes parents. 1 2 3 4 5
- 3.11 Pour pouvoir avoir un emploi important plus tard. 1 2 3 4 5
- 3.12 Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses. 1 2 3 4 5
- 3.13 Parce que cela va me permettre de travailler, plus tard, dans un domaine que j'aime. 1 2 3 4 5

| | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 3.14 | Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.15 | Pour le plaisir d'en savoir plus long sur ce domaine qui m'attire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.16 | Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier que je ferai plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.17 | Pour avoir un meilleur salaire plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.18 | Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.19 | Parce que je crois que mes études en formation professionnelle vont augmenter ma compétence comme travailleur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.20 | Parce que la majorité de mes amis sont en formation professionnelle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.21 | Parce que j'y suis obligé. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Compare la situation que tu as vécue au secondaire à celle que tu vis depuis le début de tes cours à la formation professionnelle. Indique ton degré d'accord avec les énoncés suivants.

| Fortement en désaccord | Un peu en désaccord | Ni en accord ni en désaccord | Un peu en accord | Fortement en accord |
|------------------------|---------------------|------------------------------|------------------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | FORMATION GÉNÉRALE | | | | | FORMATION PROFESSIONNELLE | | | | |
|------|--|--------------------|---|---|---|---|---------------------------|---|---|---|---|
| 3.22 | Mes enseignants varient leurs méthodes d'évaluation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.23 | Mes enseignants varient les situations d'apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.24 | Mes enseignants évaluent tous les étudiants en même temps et de la même façon. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.25 | Mes enseignants offrent de multiples occasions pour évaluer les connaissances et les compétences acquises dans leur cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.26 | Mes enseignants font des retours sur nos habiletés et nos performances. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.27 | Mes enseignants s'adaptent au rythme de travail individuel de certains étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.28 | Les relations que j'ai avec mes enseignants sont personnalisées. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.29 | Mes enseignants tiennent compte des besoins particuliers de certains étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3.30 | Mes enseignants font des efforts pour faire des liens entre les nouveaux et les anciens concepts enseignés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.31 | Mes enseignants s'assurent que les étudiants comprennent bien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.32 | Mes enseignants m'encouragent à penser par moi-même. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.33 | Mes enseignants encouragent l'idée de découvrir des choses en équipe dans la classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.34 | Mes enseignants font des liens entre ce qu'ils enseignent dans leur classe et ce qu'on enseigne dans d'autres classes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.35 | Mes enseignants font des liens entre la matière enseignée et la vraie vie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.36 | Les contenus présentés en classe mettent davantage l'accent sur la compréhension que sur la mémorisation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.37 | Mes enseignants vérifient ce que les étudiants savent d'un sujet avant d'enseigner ou de présenter de l'information plus avancée sur ce sujet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.38 | Mes enseignants sont froids et inaccessibles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.39 | Je passe beaucoup de temps en classe à copier des notes données par mes enseignants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.40 | Mes enseignants mettent l'accent sur la mémorisation des faits. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.41 | Les contenus présentés en classe mettent plus l'accent sur ce que l'étudiant doit savoir que sur ce qu'il doit être capable de faire avec l'information nouvellement acquise. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.42 | Mes enseignants mettent l'accent sur la résolution de problèmes et la communication. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Conclusion

Nous avons l'adresse postale suivante

Est-ce qu'on te fait parvenir la clé USB à cette adresse ?

Si non : Est-ce possible d'avoir ta nouvelle adresse ?

Numéro civique, rue : _____

Ville et province : _____

Code postal : _____

Numéro de téléphone : _____

Adresse électronique : _____

Nous t'invitons à communiquer avec nous si tu as des questions en lien avec ce projet de recherche ou si tu changes d'adresse aux coordonnées suivantes :

Courriel : eres@fse.ulaval.ca

Téléphone : 418 656-3229 (Québec) ou 1 877 956-3229 (ailleurs au Québec)

Site Web: www.eres.fse.ulaval.ca

Nous avons maintenant terminé l'entrevue téléphonique. As-tu des questions ?

Nous te remercions sincèrement de ta précieuse collaboration.

Je te souhaite une agréable journée/soirée.

Annexe III : Tableaux synthèses des mesures utilisées (questionnaires et données de cheminement)

| <i>Perceptions des étudiants de la continuité et de la discontinuité dans les contenus disciplinaires et les pratiques pédagogiques entre le secondaire et le collégial et exposition au RP</i> | | | | | |
|---|----------------------------|---------------------------|---|--|---|
| Dimensions mesurées et nombre d'items | Échelle | Alpha de Cronbach | Exemple d'item | Échelle retenue ou indicateur | Temps de mesure |
| Continuité des contenus ¹² (3 items) | De type Likert en 5 points | Variet entre 0,83 et 0,85 | <i>Les connaissances que j'ai acquises au secondaire me sont utiles dans ce cours.</i> | Items maison | <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 |
| Diversité des approches d'évaluation (2 items) | De type Likert en 5 points | Variet entre 0,69 et 0,70 | <i>Mes enseignants varient leurs méthodes d'évaluation.</i> | Items maison | <input checked="" type="checkbox"/> Secondaire (en rétrospective) <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 |
| Personnalisation des liens (2 items) | De type Likert en 5 points | Variet entre 0,48 et 0,56 | <i>Les relations que j'ai avec mes enseignants sont personnalisées.</i> | Items maison | <input checked="" type="checkbox"/> Secondaire (en rétrospective) <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 |
| Enseignement contextualisé (7 items) | De type Likert en 5 points | Variet entre 0,74 et 0,75 | <i>Mes enseignants font des efforts notables pour faire des liens entre les nouveaux et les anciens concepts enseignés.</i> | Items maison | <input checked="" type="checkbox"/> Secondaire (en rétrospective) <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 |
| Mémorisation des connaissances (4 items) | De type Likert en 5 points | Variet entre 0,48 et 0,52 | <i>Mes enseignants mettent l'accent sur la mémorisation des faits.</i> | Items maison | <input checked="" type="checkbox"/> Secondaire (en rétrospective) <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 |
| Climat de maîtrise instauré par l'enseignant ¹² (4 items) | De type Likert en 5 points | Variet entre 0,83 et 0,85 | <i>Mes enseignants encouragent les étudiants à se concentrer sur les progrès qu'ils font dans leur travail en classe.</i> | « Achievement goals » Midgley et autres (2000) | <input checked="" type="checkbox"/> 4 ^e secondaire <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 |
| Climat de performance instauré par l'enseignant ¹² (4 items) | De type Likert en 5 points | Variet entre 0,63 et 0,74 | <i>Mes enseignants donnent des privilèges aux étudiants qui effectuent le meilleur travail.</i> | « Achievement goals » Midgley et autres (2000) | <input checked="" type="checkbox"/> 4 ^e secondaire <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 |
| Perception d'utilité de la matière ¹³ (6 items) | De type Likert en 5 points | Variet entre 0,85 et 0,90 | <i>J'aurai besoin de ces cours dans mon travail futur.</i> | Perception d'utilité de la matière. Fennema et Sherman (1976) | <input checked="" type="checkbox"/> 4 ^e secondaire <input checked="" type="checkbox"/> 5 ^e secondaire <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 |

¹² Il est à noter que tous les items visent deux matières, soit Français et Mathématique.

¹³ Il est à noter que tous les items visent deux matières pour la 4^e secondaire et le collégial 1, soit Français et Mathématique, mais seulement une matière pour la 5^e secondaire, soit Mathématique.

Trajectoires d'adaptation des étudiants lors de la transition secondaire-collégial et exposition au RP

| Dimensions mesurées et nombre d'items | Échelle | Alpha de Cronbach | Exemple d'item | Échelle retenue ou indicateur | Temps de mesure |
|--|----------------------------|--------------------------|--|---|--|
| Attachement à l'institution (7 items) ¹⁴ | De type Likert en 5 points | Varié entre 0,73 et 0,77 | <i>Je réfléchis beaucoup à la possibilité de changer de collège.</i> | Students adaptation to college questionnaire (SACQ) Baker et Siryk (1989) | <input checked="" type="checkbox"/> 4 ^e Secondaire <input checked="" type="checkbox"/> 5 ^e secondaire <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
| Ajustement émotif (7 items) ¹⁴ | De type Likert en 5 points | Varié entre 0,73 et 0,76 | <i>Je ne suis pas capable de très bien contrôler mes émotions.</i> | Students adaptation to college questionnaire (SACQ) Baker et Siryk (1989) | <input checked="" type="checkbox"/> 4 ^e Secondaire <input checked="" type="checkbox"/> 5 ^e secondaire <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
| Ajustement social (7 items) ¹⁴ | De type Likert en 5 points | Varié entre 0,79 et 0,85 | <i>Je m'adapte bien au collège.</i> | Students adaptation to college questionnaire (SACQ) Baker et Siryk (1989) | <input checked="" type="checkbox"/> 4 ^e Secondaire <input checked="" type="checkbox"/> 5 ^e secondaire <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
| Ajustement scolaire (7 items) ¹⁴ | De type Likert en 5 points | Varié entre 0,77 et 0,79 | <i>Je suis satisfait de mon rendement scolaire au collège.</i> | Students adaptation to college questionnaire (SACQ) Baker et Siryk (1989) | <input checked="" type="checkbox"/> 4 ^e Secondaire <input checked="" type="checkbox"/> 5 ^e secondaire <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
| Sentiment de compétence scolaire ¹⁵ (4 items) | De type Likert en 7 points | Varié entre 0,80 et 0,85 | <i>Je développe de très bonnes compétences comme étudiant dans ces cours.</i> | Échelle de compétences scolaires (EPCDV) Losier et autres (1993) | <input checked="" type="checkbox"/> 4 ^e Secondaire <input checked="" type="checkbox"/> 5 ^e secondaire <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
| Motivation scolaire intrinsèque (4 items) | De type Likert en 5 points | Varié entre 0,91 et 0,92 | <i>Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.</i> | Échelle de motivation en éducation (EME) Vallerand et autres (1989) | <input checked="" type="checkbox"/> 4 ^e Secondaire <input checked="" type="checkbox"/> 5 ^e secondaire <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
| Motivation scolaire identifiée (4 items) | De type Likert en 5 points | 0,75 | <i>Parce que je crois que des études de niveau collégial vont augmenter ma compétence comme travailleur.</i> | Échelle de motivation en éducation (EME) Vallerand et autres (1989) | <input checked="" type="checkbox"/> 4 ^e Secondaire <input checked="" type="checkbox"/> 5 ^e secondaire <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |

¹⁴ Il est à noter que c'est la version « secondaire » de l'instrument qui a été utilisée pour la 4^e et la 5^e secondaire.

¹⁵ Il est à noter que tous les items visent deux matières pour 4^e secondaire, collégial 1 et collégial 2, soit Français et Mathématique, mais seulement une matière pour la 5^e secondaire, soit Mathématique.

| Certitude vocationnelle (2 items) | De type Likert en 6 points | Variet entre 0,80 et 0,85 | <i>J'ai déjà en tête un domaine dans lequel j'aimerais travailler.</i> | « Career decision profile » (CDP) Jones (1989) | <input checked="" type="checkbox"/> 4 ^e secondaire <input checked="" type="checkbox"/> 5 ^e secondaire <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
|---|-------------------------------|------------------------------|--|--|--|
| Attitudes et comportements d'apprentissage et exposition au RP | | | | | |
| Dimensions mesurées et nombre d'items | Échelle | Alpha de Cronbach | Exemple d'item | Échelle retenue ou indicateur | Temps de mesure |
| Anticipation de l'échec (7 items) | De type Likert en 7 points | 0,92 | <i>Il m'arrive de penser qu'un échec signifierait la fin de mes études.</i> | Test de réaction & d'adaptation au collégial (TRAC) Larose et Roy (1988) | <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
| Recours aux pairs (4 items) | De type Likert en 7 points | 0,79 | <i>Quand j'ai besoin d'aide dans mes cours, je trouve sans difficulté un autre étudiant capable de me donner un coup de pouce.</i> | Test de réaction & d'adaptation au collégial (TRAC) Larose et Roy (1988) | <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
| Recours aux professeurs (5 items) | De type Likert en 7 points | 0,83 | <i>Je perds beaucoup de temps avant de consulter mon professeur quand j'ai de la difficulté à maîtriser une notion.</i> | Test de réaction & d'adaptation au collégial (TRAC) Larose et Roy (1988) | <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
| Qualité de l'attention (5 items) | De type Likert en 7 points | 0,85 | <i>En travaillant mes matières scolaires, je pense à trop de choses pour m'absorber dans la tâche.</i> | Test de réaction & d'adaptation au collégial (TRAC) Larose et Roy (1988) | <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
| Croyance en des méthodes efficaces (4 items) | De type Likert en 7 points | 0,60 | <i>À l'école, la clé du succès est de travailler régulièrement.</i> | Test de réaction & d'adaptation au collégial (TRAC) Larose et Roy (1988) | <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
| Croyance en la facilité (4 items) | De type Likert en 7 points | 0,72 | <i>Certains obtiennent d'excellents résultats sans vraiment travailler fort.</i> | Test de réaction & d'adaptation au collégial (TRAC) Larose et Roy (1988) | <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
| Priorité accordée aux études (4 items) | De type Likert en 7 points | 0,74 | <i>En pratique, j'ai de la difficulté à accepter de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la réussite scolaire.</i> | Test de réaction & d'adaptation au collégial (TRAC) Larose & Roy (1988) | <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
| Engagement cognitif (7 items) | De type Likert en 7 points | 0,79 | <i>Lorsque j'entreprends des tâches d'apprentissage, je me sens confiant et plein de ressources.</i> | Inspirés de « Tracer les chemins de la connaissance » Barbeau et autres (1997) | <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
| Buts scolaires de maîtrise (5 items) | De type Likert en 5 points | 0,83 | <i>Il est important pour moi d'améliorer mes habiletés cette année.</i> | Patterns of adaptative learning scales (PALS) Midgley et autres (2000) | <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |

| Buts scolaires de performance (4 items) | De type Likert en 5 points | 0,90 | <i>Un de mes objectifs est d'avoir l'air intelligent comparativement aux autres étudiants de ma classe.</i> | Patterns of adaptive learning scales (PALS) Midgley et autres (2000) | <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 |
|---|------------------------------------|-------------------|---|--|---|
| Données sociodémographiques et de cheminement scolaire | | | | | |
| Dimensions mesurées et nombre d'items | Échelle | Alpha de Cronbach | Exemple d'item | Échelle retenue ou indicateur | Temps de mesure |
| Caractéristiques sociodémographiques du jeune (6 items) | Choix de réponse | | <i>Sexe de l'élève</i> | Items maison | <input checked="" type="checkbox"/> 4 ^e secondaire <input checked="" type="checkbox"/> 5 ^e secondaire <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 |
| Données de cheminement au collégial | | | <i>Programme d'inscription à la 1^{re} session Date du début de la 1^{re} session Changement de programme à la 1^{re} session et nouveau programme Abandon de cours à la 1^{re} session et nombre de cours abandonnés Taux de réussite à la 1^{re} session Note en langue d'enseignement, langue seconde, philosophie et mathématique à la 1^{re} session Note à l'épreuve uniforme de langue Obtention d'un diplôme après quatre sessions Persévérance dans le programme</i> | Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) | <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 2 (pour obtention d'un diplôme, épreuve uniforme et persévérance) |
| Caractéristiques personnelles de l'étudiant participant à l'étude (6 items) | Choix de réponses; Échelle oui/non | | <i>Depuis le début de tes études collégiales, as-tu occupé un emploi rémunéré (excluant ton travail d'été) ?</i> | Items maison | <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 |
| Services reçus au collégial (5 items) | Choix de réponses; Échelle oui/non | | <i>Depuis le début de tes cours au collège, as-tu bénéficié des services suivants (Aide pédagogique individualisée, aide par les pairs (tutorat), aide psychologique, aide financière, information scolaire et professionnelle) ?</i> | Items maison | <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 |
| Conditions d'admission (2 items) | Échelle oui/non | | <i>Fais-tu partie d'un programme d'accueil et d'intégration ou bénéficies-tu de cours de mise à niveau dans le cadre de mesures d'accueil et d'intégration ?</i> | Items maison | <input checked="" type="checkbox"/> Collégial 1 |

ANNEXE IV : Questionnaires collégial 1 et collégial 2

PROJET ERES

Évaluation
du renouveau
auprès des étudiants
du collégial



Code: _____

Questionnaire

étudiant
collégial



UNIVERSITÉ
LAVAL

Éducation,
Loisir et Sport

Québec



Cette recherche est menée sous la direction de:

Simon Larose, Ph. D
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
418 656-3229
labo.larose@fse.ulaval.ca

Pour toute plainte ou critique ou pour te retirer de cette étude, nous t'invitons à communiquer avec le:

Service de la recherche et de l'évaluation
Direction de la recherche, des statistiques et de l'information
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
418 643-3684
recherche@mels.gouv.qc.ca

Si tu as des questions à propos du projet de recherche, n'hésite pas à communiquer avec nous en tout temps aux coordonnées suivantes:

418 656-3229 (Québec)
1 877 956-3229 (ailleurs au Québec)

Le projet ERES – Collégial est mené par une équipe de recherche de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, pour le compte du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS).

But de la recherche: L'objectif général de ce projet s'inscrit dans la poursuite de l'étude sur l'impact du nouveau pédagogique menée auprès d'élèves du secondaire. Cette étude vise à mieux comprendre le processus d'ajustement à la transition secondaire/collégial.

Nature de la participation: Tu seras invité à répondre à un questionnaire à deux reprises au cours des deux prochaines années. Ce questionnaire prendra environ vingt minutes à remplir à chacune des années de participation. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions; tu répondras selon ce que tu penses, vis et ressens. Note que, pour les fins de la recherche, ces informations seront enrichies de renseignements sur ton cheminement scolaire, obtenus de l'école ou du Ministère.

Avantages: Parmi les avantages, note que tu as la possibilité de faire avancer les connaissances dans le secteur de l'éducation, notamment au plan des changements institués à la suite du nouveau pédagogique. Cette étude peut également constituer une occasion pour toi de poser un jugement critique sur le système d'éducation dans lequel tu évolues. Tu recevras, en guise de remerciement, une clé USB d'une valeur de 10,00 \$ au premier temps de participation et un montant de 15,00 \$ au deuxième temps de participation.

Inconvénients: Cette étude a pour seul inconvénient le temps investi pour répondre aux questionnaires.

Consentement: Tu es tout à fait libre de participer à cette recherche et tu pourras cesser d'y participer en tout temps, et ce, sans justification ni aucune conséquence négative. En vertu de la loi, tu as accès à tous les renseignements personnels que le Ministère possède sur toi. Tu as aussi le droit de rectifier ces renseignements, le cas échéant.

Traitement confidentiel des données: Afin d'assurer la confidentialité, un code numérique sera attribué à chaque étudiant de façon à ce que les réponses que tu fourniras soient traitées sans que tu sois identifié. C'est le même code que le MELS utilisera pour transmettre aux chercheurs les données te concernant. Seuls les chercheurs de l'Université Laval et quelques personnes responsables de l'évaluation de la mise en œuvre du nouveau à l'enseignement secondaire au MELS auront accès à la liste des codes numériques associés aux noms et seront en mesure d'établir un lien entre ce code et ton identité. De plus, cette liste sera conservée sous clé. En l'occurrence:

- ton nom n'apparaîtra dans aucun rapport ou fichier de données;
- les renseignements personnels demeureront sous la garde des chercheurs et conservés sous clé, dans un classeur prévu à cette fin, jusqu'en octobre 2017, alors qu'ils seront détruits selon la procédure qui s'applique aux documents confidentiels.

Publication des résultats: Un rapport global faisant état des résultats de la recherche sera diffusé, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, dans les médias et à des groupes s'intéressant au domaine de l'éducation. De plus, les participants recevront annuellement un feuillet résumant l'avancement du projet et les résultats. Un site Internet est aussi mis à la disposition de tous, pour suivre de près les avancements du projet de recherche. Tu pourras y accéder à l'adresse suivante : www.eres.fse.ulaval.ca/.

L'expédition (ou l'acheminement) de tes réponses au questionnaire constitue ton acceptation à participer à l'étude et ton consentement à ce que l'équipe de recherche de l'Université Laval accède aux données de cheminement scolaire gérées par ton établissement scolaire et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Ce questionnaire comporte cinq sections

| | |
|-----------|--|
| Section 1 | Quelques renseignements |
| Section 2 | Sentiments liés à l'école |
| Section 3 | Compétences et rendement scolaires |
| Section 4 | Perception de l'école |
| Section 5 | Ton opinion quant aux effets du renouveau pédagogique sur les élèves |

Nous te demandons de lire attentivement les consignes avant de répondre aux questions. Une fois le questionnaire rempli, assure-toi d'avoir répondu à toutes les questions.

Nous te remercions de ta précieuse collaboration et nous t'assurons de la plus totale confidentialité.

Dans ce questionnaire, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Section 1

Quelques renseignements

En te référant à ton horaire de cours, identifie le numéro et le nom des cours de français et de mathématique suivis cette session. Si tu n'as pas de cours de mathématique, coche la case prévue à cet effet.

1.1 Français 601- _____

1.2 Mathématique 201- _____

Je n'ai pas de cours de mathématique cette session.

Depuis le début de tes cours au collège, as-tu bénéficié des services suivants?

1.3 Aide pédagogique individualisée (API) Oui Non

1.4 Aide par les pairs (tutorat) Oui Non

1.5 Aide psychologique Oui Non

1.6 Aide financière Oui Non

1.7 Information scolaire et professionnelle Oui Non

1.8 Fais-tu partie d'un programme d'accueil et d'intégration ou bénéficies-tu de cours de mise à niveau dans le cadre de mesures d'accueil et d'intégration?

Oui

Non

1.9 As-tu débuté tes études collégiales alors que tu n'avais pas ton diplôme d'études secondaires?

Oui

Non

1.10 As-tu été admis au collège sans diplôme d'études secondaires, mais sur la base d'une formation jugée équivalente?

Oui

Non

1.11 Bénéficies-tu de mesures particulières pour tes études (ex. : horaire adapté, aide à la prise de notes, temps supplémentaire aux examens, local ou examens adaptés, lecture des écrits, logiciel de correction)?

Oui

Non

1.12 Quel est ton programme d'admission à l'automne 2012 ?

1.13 Est-ce ton premier choix de programme?

Oui

Non

Si tu as répondu non, quel était ton premier choix de programme ?

1.14 Quel collègue fréquentes-tu? _____

1.15 Avec qui habites-tu pour l'année scolaire 2012-2013?

Avec mes deux parents (ou l'un ou l'autre de mes parents)

Avec mon partenaire amoureux

Avec des amis (colocataires)

Seul en appartement

En résidence

Autre (précisez): _____

1.16 Depuis le début de tes études collégiales, as-tu occupé un emploi rémunéré (excluant ton travail d'été)?

Oui Indique ton taux horaire : _____

Non Passe à la question 2.1

1.17 Indique le nombre d'heures par semaine que tu as consacré à cet emploi rémunéré.

Nombre d'heures **par semaine**: _____

Section 2

Sentiments liés à l'école

Les prochaines questions portent sur ton adaptation depuis ton arrivée au collège. Tu dois répondre sur une échelle de 1 à 5, 1 signifiant que l'énoncé ne s'applique pas du tout à toi et 5 signifiant que l'énoncé s'applique parfaitement à toi. Voici les choix de réponses:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Ne s'applique pas du tout à moi | Ne s'applique pas très bien à moi | Neutre (je ne sais pas) | S'applique assez bien à moi | S'applique parfaitement à moi |

DEPUIS LE DÉBUT DES COURS,

| | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 2.1 | Je m'adapte bien au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.2 | Je suis satisfait de mon rendement scolaire au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.3 | Je suis satisfait de ma décision de faire des études collégiales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.4 | Je ne travaille pas autant que je le devrais à mes travaux scolaires. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.5 | J'entretiens des liens amicaux avec plusieurs personnes au collège (ex. : étudiants, enseignants, personnel de soutien, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.6 | Je ne suis pas capable de très bien contrôler mes émotions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.7 | Je n'ai pas bon appétit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.8 | Je ne suis pas très efficace dans l'utilisation de mon temps d'études. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.9 | J'ai des doutes quant à la valeur des études collégiales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.10 | Je me mets en colère trop facilement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.11 | J'ai de la difficulté à me concentrer lorsque j'essaie d'étudier. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.12 | Je ne dors pas très bien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.13 | Je ne réussis pas assez bien considérant la quantité de travail que j'y mets. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.14 | J'ai de la difficulté à me sentir à l'aise avec les autres personnes au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.15 | Je suis présent à mes cours régulièrement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.16 | Parfois, j'ai de la difficulté à réfléchir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.17 | J'ai de bons amis et connaissances au collège avec qui je peux parler de n'importe quel problème que je pourrais avoir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.18 | Je me sens très seul au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Ne s'applique pas du tout à moi | Ne s'applique pas très bien à moi | Neutre (je ne sais pas) | S'applique assez bien à moi | S'applique parfaitement à moi |

DEPUIS LE DÉBUT DES COURS,

| | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 2.19 | J'ai beaucoup de difficulté à me mettre à la tâche pour faire mes devoirs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.20 | Je me sens en bonne santé. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.21 | Je ne suis pas à l'aise au collège parce que je me sens différent des autres étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.22 | La plupart des choses qui m'intéressent n'ont pas de lien avec mes cours au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.23 | Je réfléchis beaucoup à la possibilité de changer de collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.24 | Il m'arrive de réfléchir sérieusement à la possibilité d'arrêter mes études collégiales et de les reprendre plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.25 | J'éprouve beaucoup de difficulté à composer avec les stress de la vie au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.26 | Je suis plutôt satisfait de ma vie sociale au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.27 | Je suis confiant de pouvoir relever de façon satisfaisante les futurs défis ici, au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.28 | J'ai l'impression de ne pas être assez intelligent pour faire le travail scolaire qu'on attend de moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Cette section réfère aux perceptions que tu entretiens vis-à-vis des exigences liées aux études. Encerle la réponse qui convient le mieux à ta situation.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
|--------|--|----------|---------|---------|------------------|----------|---|---|
| Jamais | Presque jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Presque toujours | Toujours | | |
| 2.29 | Je perds beaucoup de temps avant de consulter mon professeur quand j'ai de la difficulté à maîtriser une notion. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.30 | En travaillant mes matières scolaires, je pense à trop de choses pour être absorbé efficacement dans la tâche. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.31 | Quand je fais du travail personnel, je ne suis pas concentré efficacement sur la tâche pour une bonne part du temps. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.32 | Avant une évaluation, je me demande si ce n'est pas cette évaluation qui m'empêchera de terminer mon cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | | | |
|--------|---|----------|---------|---------|---------------------|----------|---|---|---|---|---|
| Jamais | Presque jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Presque toujours | Toujours | | | | | |
| 2.33 | Il m'arrive de penser qu'un échec signifierait la fin de mes études. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.34 | Quand j'ai besoin d'aide dans mes cours, je trouve sans difficulté un autre étudiant capable de me donner un coup de pouce. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.35 | Quand je ne parviens pas à comprendre une notion, je m'abstiens de demander une explication supplémentaire à mon professeur. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.36 | Quand je me bute à un problème ou à une lecture que je ne comprends pas, je perds beaucoup de temps à penser à toutes sortes de choses. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.37 | Pendant les évaluations, j'ai peur d'échouer. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.38 | Après une évaluation, il m'arrive de penser au retard que je devrais subir si je devais avoir un échec et ne pas terminer mon cours comme prévu. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.39 | Je m'abstiens de demander de l'aide à un autre étudiant quand je ne parviens pas à comprendre une notion vue en classe. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.40 | Quand je vais chercher des explications supplémentaires auprès de mon professeur, je n'ose pas lui demander de répéter si je n'ai pas compris. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.41 | Dans mes cours, si un problème ou une notion théorique paraît difficile à comprendre à la première lecture, je passe par-dessus. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.42 | Pendant les évaluations, je me surprends à penser aux conséquences d'un échec possible. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.43 | Quand il est clair que je ne suis pas capable de réussir un problème ou de comprendre une notion théorique, je demande de l'aide à un autre étudiant dès que cela est possible. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.44 | J'hésite à solliciter l'aide de mon professeur quand j'ai besoin d'éclaircissements sur une partie de la matière. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.45 | Pendant les évaluations, j'ai parfois peur de ne pas pouvoir obtenir mon diplôme. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | | | | |
|--------|--|----------|---------|---------|------------------|----------|---|---|---|---|---|---|
| Jamais | Presque jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Presque toujours | Toujours | | | | | | |
| 2.46 | Dans les premières semaines d'un cours, je m'assure de la collaboration d'autres étudiants pour que nous puissions nous entraider en cas de difficulté sur le contenu de la matière. | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.47 | Dans mes cours, je pose une question s'il y a quelque chose que je ne comprends pas. | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.48 | Quand je fais du travail personnel, mon étude est interrompue par des pauses trop fréquentes et trop prolongées. | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.49 | Avant les évaluations, je crains qu'un échec vienne entacher mon bulletin. | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Les questions qui suivent portent sur les croyances que tu entretiens face aux études. Sur une échelle de 1 à 7, indique jusqu'à quel point tu es en désaccord ou en accord avec les énoncés suivants.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | | | | |
|-------------------------|---|---------------------|------------------------------|------------------|-----------|----------------------|---|---|---|---|---|---|
| Totalement en désaccord | En désaccord | Un peu en désaccord | Ni en accord ni en désaccord | Un peu en accord | En accord | Totalement en accord | | | | | | |
| 2.50 | Certains obtiennent d'excellents résultats sans vraiment travailler fort. | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.51 | À l'école, la clé du succès est de travailler régulièrement. | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.52 | En pratique, j'ai de la difficulté à accepter de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la réussite scolaire. | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.53 | Ceux et celles qui ont d'excellentes notes n'ont sans doute pas besoin de bûcher pour comprendre certaines notions ou certains problèmes. | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.54 | Je soupçonne qu'il est bien plus important d'avoir de bonnes méthodes de travail que des aptitudes spéciales pour bien réussir dans ses études. | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.55 | S'il me faut bûcher très fort pour réussir dans le programme qui m'intéresse, je ne suis pas certain d'être prêt à le faire. | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | | | |
|-------------------------|--|---------------------|------------------------------|------------------|-----------|----------------------|---|---|---|---|---|
| Totalement en désaccord | En désaccord | Un peu en désaccord | Ni en accord ni en désaccord | Un peu en accord | En accord | Totalement en accord | | | | | |
| 2.56 | Pour ceux et celles qui excellent à l'école, il leur suffit de lire leurs notes théoriques pour bien les assimiler. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.57 | Dans la majorité des cas, c'est le travail et la motivation, bien plus que le fait de posséder des aptitudes spéciales, qui expliquent pourquoi certains ont d'excellents résultats. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.58 | Je tiens tellement à réussir ma vie professionnelle que j'accepte bien des sacrifices quotidiens que m'imposent mes études. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.59 | La plupart des gens qui ont de fortes notes n'ont qu'à faire quelques heures d'étude avant leur évaluation pour bien réussir. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.60 | On voit régulièrement des étudiants pas plus doués que les autres qui obtiennent d'excellents résultats à cause de leur discipline de travail. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.61 | Si je dois renoncer à trop de bon temps pour réussir mes études, je ne suis pas certain que ça m'intéresse. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.62 | Lorsque j'entreprends des tâches d'apprentissage, je me sens confiant et plein de ressources. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.63 | Je suis capable de rechercher de l'information lorsque j'en ai besoin. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.64 | Lorsque je rencontre des obstacles dans mes études, je trouve une façon de contrer ces difficultés et de réussir. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.65 | J'accepte l'idée que je suis responsable de mon rendement. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.66 | Je termine ce qu'on me demande de faire. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.67 | Je commence immédiatement à travailler lorsqu'on me demande d'accomplir une tâche. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.68 | Je respecte les consignes qu'on me donne. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Section 3

Compétences et rendement scolaires

Les questions qui suivent portent sur ta perception de toi comme étudiant. Encerle la réponse qui convient le mieux à ta situation en te référant aux cours identifiés aux questions 1.1 et 1.2. Si tu n'as pas de cours de mathématique cette année, ne réponds pas aux questions qui font référence à cette matière, et ce, pour toutes les autres sections du questionnaire.

| | | | | | | |
|-----------------------|--------------------|------------------|-----------------------|-----------------|---------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Pas du tout en accord | Très peu en accord | Un peu en accord | Moyennement en accord | Assez en accord | Fortement en accord | Très fortement en accord |

DEPUIS LE DÉBUT DE MES ÉTUDES COLLÉGIALES,

| | FRANÇAIS | | | | | | | MATHÉMATIQUE | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|--------------|---|---|---|---|---|---|
| 3.1 | J'éprouve des difficultés à bien faire mes travaux scolaires dans ces cours. | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3.2 | Je développe de très bonnes compétences comme étudiant dans ces cours. | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3.3 | Je ne crois pas être un étudiant très efficace dans ces cours. | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3.4 | Je crois être un bon étudiant dans ces cours. | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés qui suivent correspond à tes croyances quant à l'utilité de ces cours dans ta vie actuelle, future ou professionnelle.

| | | | | |
|------------------------|---------------------|------------------------------|------------------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Fortement en désaccord | Un peu en désaccord | Ni en accord ni en désaccord | Un peu en accord | Fortement en accord |

| | FRANÇAIS | | | | | MATHÉMATIQUE | | | | |
|------|---|---|---|---|---|--------------|---|---|---|---|
| 3.5 | J'aurai besoin de ces cours dans mon travail futur. | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.6 | Ces cours sont utiles et nécessaires. | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.7 | Le fait d'avoir bien réussi ou pas dans ces cours n'aura pas d'importance dans ma vie adulte. | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.8 | Ces cours sont une perte de temps. | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.9 | Ces cours n'ont aucune utilité dans ma vie. | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.10 | Ce que j'apprends dans ces cours va souvent me servir dans ma vie d'adulte. | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés qui suivent correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu vas au collège.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------|------------------|-----------------------|-----------------|------------------------|
| Pas du tout en accord | Un peu en accord | Moyennement en accord | Assez en accord | Complètement en accord |

POURQUOI VAS-TU AU COLLÈGE ?

| | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|
| 3.11 | Parce que cela va me permettre de travailler, plus tard, dans un domaine que j'aime. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.12 | Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.13 | Parce que, selon moi, des études collégiales vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.14 | Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.15 | Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.16 | Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.17 | Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.18 | Parce que je crois que des études de niveau collégial vont augmenter ma compétence comme travailleur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.19 | Pour satisfaire aux exigences de mes parents. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Les énoncés qui suivent portent sur ton choix de carrière. Sur une échelle de 1 à 6, indique jusqu'à quel point tu es en désaccord ou en accord avec chacun des énoncés suivants.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------------------|--------------------------|---------------------|------------------|-----------------------|---------------------|
| Fortement en désaccord | Tout à fait en désaccord | Un peu en désaccord | Un peu en accord | Tout à fait en accord | Fortement en accord |

| | | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|---|
| 3.20 | J'ai déjà en tête un domaine dans lequel j'aimerais travailler (ex. : santé, agriculture, administration, arts). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3.21 | J'ai décidé du métier que j'aimerais exercer (ex. : enseignant, ingénieur, infirmier, informaticien). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Section 4

Perception de l'école

Les questions qui suivent décrivent des comportements d'enseignants auprès des étudiants. Encerle le chiffre qui décrit le mieux ce que tu as observé en te référant aux cours de français et de mathématique que tu as identifiés aux questions 1.1 et 1.2.

| | | | | |
|-------------------------|--------|------------|---------|-------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Très peu ou pas du tout | Un peu | Modérément | Pas mal | Extrêmement |

DANS CE COURS, MON ENSEIGNANT...

| | FRANÇAIS | MATHÉMATIQUE |
|--|-----------|--------------|
| 4.1 Fait un effort spécial pour reconnaître le progrès individuel des étudiants, même le progrès de ceux qui sont sous la moyenne. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.2 Donne des privilèges spéciaux aux étudiants qui effectuent le meilleur travail. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.3 Valorise les étudiants qui réussissent mieux en classe que les autres. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.4 Considère jusqu'à quel point les étudiants se sont améliorés quand il leur donne leur évaluation. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.5 Encourage les étudiants à se concentrer sur les progrès qu'ils font dans leur travail en classe. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.6 Montre en exemple le travail des étudiants qui réussissent le mieux. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.7 Encourage la compétition entre les étudiants. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.8 Amène les étudiants à comprendre comment ils peuvent s'améliorer à partir des erreurs qu'ils font dans leurs travaux. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.9 Invite les étudiants qui réussissent bien à aider ceux qui ont le plus de difficulté. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

Les questions qui suivent portent sur les différences que tu perçois entre ton expérience au secondaire et celle au collégial. Indique ton degré d'accord avec les énoncés suivants en te référant toujours aux cours identifiés aux questions 1.1 et 1.2.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|---------------------|------------------------------|------------------|---------------------|
| Fortement en désaccord | Un peu en désaccord | Ni en accord ni en désaccord | Un peu en accord | Fortement en accord |

| | FRANÇAIS | | | | | MATHÉMATIQUE | | | | |
|--|----------|---|---|---|---|--------------|---|---|---|---|
| 4.10 Les connaissances que j'ai acquises au secondaire me sont utiles dans ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.11 Ce que j'ai appris au secondaire est en continuité avec ce que j'apprends dans ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.12 Les connaissances acquises au secondaire sont à la base de celles que je dois acquérir dans ce cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Compare la situation que tu as vécue au secondaire à celle que tu vis depuis le début de tes cours au collégial. Indique ton degré d'accord avec les énoncés suivants.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|---------------------|------------------------------|------------------|---------------------|
| Fortement en désaccord | Un peu en désaccord | Ni en accord ni en désaccord | Un peu en accord | Fortement en accord |

| | SECONDAIRE | | | | | COLLEGIAL | | | | |
|---|------------|---|---|---|---|-----------|---|---|---|---|
| 4.13 Mes enseignants varient leurs méthodes d'évaluation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.14 Mes enseignants varient les situations d'apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.15 Mes enseignants évaluent tous les étudiants en même temps et de la même façon. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.16 Mes enseignants offrent de multiples occasions pour évaluer les connaissances et les compétences acquises dans leur cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.17 Mes enseignants donnent des rétroactions sur nos habiletés et nos performances. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.18 Mes enseignants s'adaptent au rythme de travail individuel de certains étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.19 Les relations que j'ai avec mes enseignants sont personnalisées. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Compare la situation que tu as vécue au secondaire à celle que tu vis depuis le début de tes cours au collégial. Indique ton degré d'accord avec les énoncés suivants.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
|------------------------|---|------------------------------|------------------|---------------------|------------|-----------|
| Fortement en désaccord | Un peu en désaccord | Ni en accord ni en désaccord | Un peu en accord | Fortement en accord | | |
| | | | | | SECONDAIRE | COLLÉGIAL |
| 4.20 | Mes enseignants tiennent compte des besoins particuliers de certains étudiants. | | 1 2 3 4 5 | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.21 | Mes enseignants font des efforts notables pour faire des liens entre les nouveaux et les anciens concepts enseignés. | | 1 2 3 4 5 | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.22 | Mes enseignants s'assurent que les étudiants comprennent bien. | | 1 2 3 4 5 | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.23 | Mes enseignants m'encouragent à penser par moi-même. | | 1 2 3 4 5 | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.24 | Mes enseignants encouragent l'idée de découvrir des choses en équipe dans la classe. | | 1 2 3 4 5 | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.25 | Mes enseignants font des liens entre ce qu'ils enseignent dans leur classe et ce qu'on enseigne dans d'autres classes. | | 1 2 3 4 5 | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.26 | Mes enseignants font des liens entre la matière enseignée et la vraie vie. | | 1 2 3 4 5 | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.27 | Les contenus présentés en classe mettent davantage l'accent sur la compréhension que sur la mémorisation. | | 1 2 3 4 5 | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.28 | Mes enseignants vérifient ce que les étudiants savent d'un sujet avant d'enseigner ou de présenter de l'information plus avancée sur ce sujet. | | 1 2 3 4 5 | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.29 | Mes enseignants sont froids et inaccessibles. | | 1 2 3 4 5 | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.30 | Je passe beaucoup de temps en classe à copier des notes données par mes enseignants. | | 1 2 3 4 5 | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.31 | Mes enseignants mettent l'accent sur la mémorisation des faits. | | 1 2 3 4 5 | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4.32 | Les contenus présentés en classe mettent plus l'accent sur ce que l'étudiant doit savoir que sur ce qu'il doit être capable de faire avec l'information nouvellement acquise. | | 1 2 3 4 5 | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

Lis attentivement les phrases suivantes et encercle le chiffre qui décrit le mieux ce que tu penses.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------|---|------------|---------|-------------|
| Très peu ou pas du tout | Un peu | Modérément | Pas mal | Extrêmement |
| 4.33 | Un de mes objectifs est d'avoir l'air intelligent comparativement aux autres étudiants de ma classe. | | | 1 2 3 4 5 |
| 4.34 | Il est important pour moi d'améliorer mes habiletés cette année. | | | 1 2 3 4 5 |
| 4.35 | Un de mes objectifs, cette année, est de maîtriser de nouvelles habiletés. | | | 1 2 3 4 5 |
| 4.36 | Un de mes objectifs est de montrer aux autres que je suis bon dans mon travail en classe. | | | 1 2 3 4 5 |
| 4.37 | Un de mes objectifs, dans la classe, est d'en apprendre le plus possible. | | | 1 2 3 4 5 |
| 4.38 | Il est important pour moi que les autres étudiants de ma classe pensent que je suis bon dans mon travail en classe. | | | 1 2 3 4 5 |
| 4.39 | Il est important pour moi que je comprenne vraiment le travail que j'ai à faire en classe. | | | 1 2 3 4 5 |
| 4.40 | Il est important pour moi d'apprendre beaucoup de nouvelles choses cette année. | | | 1 2 3 4 5 |
| 4.41 | Il est important pour moi que j'aie l'air intelligent comparativement aux autres étudiants de ma classe. | | | 1 2 3 4 5 |
| 4.42 | Il est important pour moi de ne pas avoir l'air stupide en classe. | | | 1 2 3 4 5 |

Section 5

Ton opinion quant aux effets du renouveau pédagogique sur les élèves

Dans les résultats obtenus à ce jour dans le cadre du projet ERES, nous avons eu la surprise de constater que les jeunes ayant été exposés au renouveau pédagogique (RP), comparativement à ceux d'avant la réforme, se disent moins motivés dans leurs études, perçoivent moins positivement le climat d'apprentissage en classe et les relations avec les enseignants et rapportent plus de problèmes d'adaptation à l'école. Les parents des jeunes ayant été exposés au RP ont également le sentiment que leur enfant a moins appris à l'école et sont plus nombreux à dire que leur enfant a échoué au moins un cours pendant leur secondaire.

- a) Évalue sur l'échelle suivante jusqu'à quel point ces résultats confirment ou non ton point de vue sur l'impact de la réforme.

| | | | | | | |
|-----------------------|--------------------|------------------|-----------------------|-----------------|---------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Pas du tout en accord | Très peu en accord | Un peu en accord | Moyennement en accord | Assez en accord | Fortement en accord | Très fortement en accord |

- b) Selon toi, quelles seraient les trois raisons qui expliqueraient cette différence entre les jeunes du RP et ceux d'avant la réforme. Rédige tes raisons en ordre de priorité.

1 _____

2 _____

3 _____

Nous te remercions d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire !



UNIVERSITÉ
LAVAL

Pilon des Sciences de
l'éducation Bureau 9



PROJET ERES

Évaluation
du renouveau
auprès des étudiants
du collégial



Code: _____

Questionnaire
élève collégial
2013



Éducation,
Loisir et Sport
Québec 

INFORMATION À L'INTENTION DU PARTICIPANT

Le projet ERES – Collégial est mené par une équipe de recherche de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, pour le compte du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS).

But de la recherche: L'objectif général de ce projet s'inscrit dans la poursuite de l'étude sur l'impact du renouveau pédagogique menée auprès d'élèves du secondaire. Cette étude vise à mieux comprendre le processus d'ajustement à la transition secondaire/collégial.

Nature de la participation: Tu seras invité à répondre à un dernier questionnaire cette année. Ce questionnaire prendra environ vingt minutes à remplir. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions; tu répondras selon ce que tu penses, vis et ressens. Note que, pour les fins de la recherche, ces informations seront enrichies de renseignements sur ton cheminement scolaire, obtenus de l'école ou du Ministère.

Avantages: Parmi les avantages, note que tu as la possibilité de faire avancer les connaissances dans le secteur de l'éducation, notamment au plan des changements institués à la suite du renouveau pédagogique. Cette étude peut également constituer une occasion pour toi de poser un jugement critique sur le système d'éducation dans lequel tu évolues. Tu recevras, en guise de remerciement, un montant de 15,00 \$ pour ce deuxième temps de participation.

Inconvénients: Cette étude a pour seul inconvénient le temps investi pour répondre aux questionnaires.

Consentement: Tu es tout à fait libre de participer à cette recherche et tu pourras cesser d'y participer en tout temps, et ce, sans justification ni aucune conséquence négative. En vertu de la loi, tu as accès à tous les renseignements personnels que le Ministère possède sur toi. Tu as aussi le droit de rectifier ces renseignements, le cas échéant.

Traitement confidentiel des données: Afin d'assurer la confidentialité, un code numérique sera attribué à chaque élève de façon à ce que les réponses que tu fourniras soient traitées sans que tu sois identifié. C'est le même code que le MELS utilisera pour transmettre aux chercheurs les données te concernant. Seuls les chercheurs de l'Université Laval et quelques personnes responsables de l'évaluation de la mise en œuvre du renouveau à l'enseignement secondaire au MELS auront accès à la liste des codes numériques associés aux noms et seront en mesure d'établir un lien entre ce code et ton identité. De plus, cette liste sera conservée sous clé. En l'occurrence :

- ton nom n'apparaîtra dans aucun rapport ou fichier de données;
- les renseignements personnels demeureront sous la garde des chercheurs et conservés sous clé, dans un classeur prévu à cette fin, jusqu'en octobre 2016, alors qu'ils seront détruits selon la procédure qui s'applique aux documents confidentiels.

Publication des résultats: Un rapport global faisant état des résultats de la recherche sera diffusé, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, dans les médias et à des groupes s'intéressant au domaine de l'éducation. De plus, les participants recevront annuellement un feuillet résumant l'avancement du projet et les résultats. Un site Internet est aussi mis à la disposition de tous, pour suivre de près les avancements du projet de recherche. Tu pourras y accéder à l'adresse suivante : www.eres.fse.ulaval.ca/.

CONSENTEMENT

L'acheminement de tes réponses au questionnaire constitue ton acceptation à participer à l'étude et ton consentement à ce que ton établissement scolaire et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport transmettent des données sur ton cheminement scolaire à l'équipe de recherche de l'Université Laval.

Cette recherche est menée sous la direction de:

Simon Larose, Ph. D
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
418 656-3229
eres@fse.ulaval.ca

Ce questionnaire comporte trois sections

| | |
|-----------|------------------------------------|
| Section 1 | Sentiments liés à l'école |
| Section 2 | Compétences et rendement scolaires |
| Section 3 | Perception de l'école |

Nous te demandons de lire attentivement les consignes avant de répondre aux questions. Une fois le questionnaire rempli, assure-toi d'avoir répondu à toutes les questions.

Nous te remercions de ta précieuse collaboration et nous t'assurons de la plus totale confidentialité. L'évaluation de l'impact du renouveau pédagogique auprès des étudiants ayant débuté leurs études secondaires en 2006 se termine à ce moment-ci. Dès la réception de ton questionnaire, nous te ferons parvenir une compensation de 15 \$.

Dans ce questionnaire, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Pour toute plainte ou critique ou pour te retirer de cette étude, nous t'invitons à communiquer avec le :

Service de la recherche et de l'évaluation
Direction de la recherche, des statistiques et de l'information
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
418 643-3684
recherche@mels.gouv.qc.ca

Si tu as des questions à propos du projet de recherche, n'hésite pas à communiquer avec nous en tout temps aux coordonnées suivantes:

418 656-3229 (Québec)
1 877 956-3229 (ailleurs au Québec)

Section 1

Sentiments liés à l'école

Les prochaines questions portent sur ton adaptation depuis le début de ta session. Tu dois répondre sur une échelle de 1 à 5, 1 signifiant que l'énoncé ne s'applique pas du tout à toi et 5 signifiant que l'énoncé s'applique parfaitement à toi. Voici les choix de réponses:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Ne s'applique pas du tout à moi | Ne s'applique pas très bien à moi | Neutre (je ne sais pas) | S'applique assez bien à moi | S'applique parfaitement à moi |

DEPUIS LE DÉBUT DE LA SESSION D'HIVER 2013,

| | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|
| 1.1 | Je m'adapte bien au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.2 | Je suis satisfait de mon rendement scolaire au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.3 | Je suis satisfait de ma décision de faire des études collégiales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.4 | Je ne travaille pas autant que je le devrais à mes travaux scolaires. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.5 | J'entretiens des liens amicaux avec plusieurs personnes au collège (ex.: étudiants, enseignants, personnel de soutien, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.6 | Je ne suis pas capable de très bien contrôler mes émotions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.7 | Je n'ai pas bon appétit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.8 | Je ne suis pas très efficace dans l'utilisation de mon temps d'études. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.9 | J'ai des doutes quant à la valeur de l'éducation collégiale. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.10 | Je me mets en colère trop facilement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.11 | J'ai de la difficulté à me concentrer lorsque j'essaie d'étudier. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.12 | Je ne dors pas très bien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.13 | Je ne réussis pas assez bien considérant la quantité de travail que j'y mets. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.14 | J'ai de la difficulté à me sentir à l'aise avec les autres personnes au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.15 | Je suis présent à mes cours régulièrement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.16 | Parfois, j'ai de la difficulté à réfléchir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.17 | J'ai de bons amis et connaissances au collège avec qui je peux parler de n'importe quel problème que je pourrais avoir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.18 | Je me sens très seul au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Ne s'applique pas du tout à moi | Ne s'applique pas très bien à moi | Neutre (je ne sais pas) | S'applique assez bien à moi | S'applique parfaitement à moi |

DEPUIS LE DÉBUT DE LA SESSION D'HIVER 2013,

| | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 1.19 | J'ai beaucoup de difficulté à me mettre à la tâche pour faire mes devoirs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.20 | Je me sens en bonne santé. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.21 | Je ne suis pas à l'aise au collège parce que je me sens différent des autres étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.22 | La plupart des choses qui m'intéressent n'ont pas de lien avec mes cours au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.23 | Je réfléchis beaucoup à la possibilité de changer de collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.24 | Il m'arrive de réfléchir sérieusement à la possibilité d'arrêter mes études collégiales et de les reprendre plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.25 | J'éprouve beaucoup de difficulté à composer avec les stress de la vie au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.26 | Je suis plutôt satisfait de ma vie sociale au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.27 | Je suis confiant de pouvoir relever de façon satisfaisante les futurs défis ici, au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.28 | J'ai l'impression de ne pas être assez intelligent pour faire le travail scolaire qu'on attend de moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Cette section réfère aux perceptions que tu entretiens vis-à-vis des exigences liées aux études. encercle la réponse qui convient le mieux à ta situation.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------|----------------|----------|---------|---------|------------------|----------|
| Jamais | Presque jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Presque toujours | Toujours |

DEPUIS LE DÉBUT DE LA SESSION D'HIVER 2013,

| | | | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.29 | Je perds beaucoup de temps avant de consulter mon professeur quand j'ai de la difficulté à maîtriser une notion. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.30 | En travaillant mes matières scolaires, je pense à trop de choses pour être absorbé efficacement dans la tâche. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.31 | Quand je fais du travail personnel, je ne suis pas concentré efficacement sur la tâche pour une bonne part du temps. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.32 | Avant une évaluation, je me demande si ce n'est pas cette évaluation qui m'empêchera de terminer mon cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | | | |
|--------|---|----------|---------|---------|---------------------|----------|---|---|---|---|---|
| Jamais | Presque jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Presque toujours | Toujours | | | | | |
| 1.33 | Il m'arrive de penser qu'un échec signifierait la fin de mes études. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.34 | Quand j'ai besoin d'aide dans mes cours, je trouve sans difficulté un autre étudiant capable de me donner un coup de pouce. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.35 | Quand je ne parviens pas à comprendre une notion, je m'abstiens de demander une explication supplémentaire à mon professeur. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.36 | Quand je me bute à un problème ou à une lecture que je ne comprends pas, je perds beaucoup de temps à penser à toutes sortes de choses. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.37 | Pendant les évaluations, j'ai peur d'échouer. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.38 | Après une évaluation, il m'arrive de penser au retard que je devrais subir si je devais avoir un échec et ne pas terminer mon cours comme prévu. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.39 | Je m'abstiens de demander de l'aide à un autre étudiant quand je ne parviens pas à comprendre une notion vue en classe. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.40 | Quand je vais chercher des explications supplémentaires auprès de mon professeur, je n'ose pas lui demander de répéter si je n'ai pas compris. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.41 | Dans mes cours, si un problème ou une notion théorique paraît difficile à comprendre à la première lecture, je passe par-dessus. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.42 | Pendant les évaluations, je me surprends à penser aux conséquences d'un échec possible. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.43 | Quand il est clair que je ne suis pas capable de réussir un problème ou de comprendre une notion théorique, je demande de l'aide à un autre étudiant dès que cela est possible. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.44 | J'hésite à solliciter l'aide de mon professeur quand j'ai besoin d'éclaircissements sur une partie de la matière. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.45 | Pendant les évaluations, j'ai parfois peur de ne pas pouvoir obtenir mon diplôme. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------|----------------|----------|---------|---------|------------------|----------|
| Jamais | Presque jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Presque toujours | Toujours |

DEPUIS LE DÉBUT DE LA SESSION D'HIVER 2013,

| | | | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.46 | Dans les premières semaines d'un cours, je m'assure de la collaboration d'autres étudiants pour que nous puissions nous entraider en cas de difficulté sur le contenu de la matière. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.47 | Dans mes cours, je pose une question s'il y a quelque chose que je ne comprends pas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.48 | Quand je fais du travail personnel, mon étude est interrompue par des pauses trop fréquentes et trop prolongées. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.49 | Avant les évaluations, je crains qu'un échec vienne entacher mon bulletin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Les questions qui suivent portent sur les croyances que tu entretiens face aux études. Sur une échelle de 1 à 7, indique jusqu'à quel point tu es en désaccord ou en accord avec les énoncés suivants.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------------------|--------------|---------------------|------------------------------|------------------|-----------|----------------------|
| Totalement en désaccord | En désaccord | Un peu en désaccord | Ni en accord ni en désaccord | Un peu en accord | En accord | Totalement en accord |

| | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.50 | Certains obtiennent d'excellents résultats sans vraiment travailler fort. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.51 | À l'école, la clé du succès est de travailler régulièrement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.52 | En pratique, j'ai de la difficulté à accepter de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la réussite scolaire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.53 | Ceux et celles qui ont d'excellentes notes n'ont sans doute pas besoin de bûcher pour comprendre certaines notions ou certains problèmes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.54 | Je soupçonne qu'il est bien plus important d'avoir de bonnes méthodes de travail que des aptitudes spéciales pour bien réussir dans ses études. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.55 | S'il me faut bûcher très fort pour réussir dans mon programme, je ne suis pas certain d'être prêt à le faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | | | |
|----------------------------|--|------------------------|---------------------------------|---------------------|-----------|-------------------------|---|---|---|---|---|
| Totalement en désaccord | En désaccord | Un peu en désaccord | Ni en accord ni en désaccord | Un peu en accord | En accord | Totalement en accord | | | | | |
| 1.56 | Pour ceux et celles qui excellent à l'école, il leur suffit de lire leurs notes théoriques pour bien les assimiler. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.57 | Dans la majorité des cas, c'est le travail et la motivation, bien plus que le fait de posséder des aptitudes spéciales, qui expliquent pourquoi certains ont d'excellents résultats. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.58 | Je tiens tellement à réussir ma vie professionnelle que j'accepte bien des sacrifices quotidiens que m'imposent mes études. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.59 | La plupart des gens qui ont de fortes notes n'ont qu'à faire quelques heures d'étude avant leur évaluation pour bien réussir. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.60 | On voit régulièrement des étudiants pas plus doués que les autres qui obtiennent d'excellents résultats à cause de leur discipline de travail. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.61 | Si je dois renoncer à trop de bon temps pour réussir mes études, je ne suis pas certain que ça m'intéresse. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.62 | Lorsque j'entreprends des tâches d'apprentissage, je me sens confiant et plein de ressources. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.63 | Je suis capable de rechercher de l'information lorsque j'en ai besoin. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.64 | Lorsque je rencontre des obstacles dans mes études, je trouve une façon de contrer ces difficultés et de réussir. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.65 | J'accepte l'idée que je suis responsable de mon rendement. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.66 | Je termine ce qu'on me demande de faire. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.67 | Je commence immédiatement à travailler lorsqu'on me demande d'accomplir une tâche. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.68 | Je respecte les consignes qu'on me donne. | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Section 2

Compétences et rendement scolaires

Les questions qui suivent portent sur ta perception de toi comme étudiant. Encerle la réponse qui convient le mieux à ta situation en te référant aux cours de français, de mathématique et philosophie. **Si tu n'as pas suivi l'un ou l'autre de ces cours cette session-ci, réfère-toi au dernier cours que tu as suivi concernant cette matière.**

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----------------------|--------------------|------------------|-----------------------|-----------------|---------------------|--------------------------|
| Pas du tout en accord | Très peu en accord | Un peu en accord | Moyennement en accord | Assez en accord | Fortement en accord | Très fortement en accord |

Depuis le début de ma session,

| | | FRANÇAIS | MATHÉMATIQUE | PHILOSOPHIE |
|-----|--|---------------|---------------|---------------|
| 2.1 | J'éprouve des difficultés à bien faire mes travaux scolaires dans ces cours. | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2.2 | Je développe de très bonnes compétences comme étudiant dans ces cours. | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2.3 | Je ne crois pas être un étudiant très efficace dans ces cours. | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2.4 | Je crois être un bon étudiant dans ces cours. | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7 |

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés qui suivent correspond à tes croyances quant à l'utilité de ces cours dans ta vie actuelle, future ou professionnelle.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|---------------------|------------------------------|------------------|---------------------|
| Fortement en désaccord | Un peu en désaccord | Ni en accord ni en désaccord | Un peu en accord | Fortement en accord |

| | | FRANÇAIS | MATHÉMATIQUE | PHILOSOPHIE |
|------|---|-----------|--------------|-------------|
| 2.5 | J'aurai besoin de ces cours dans mon travail futur. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 2.6 | Ces cours sont utiles et nécessaires. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 2.7 | Le fait d'avoir bien réussi ou pas dans ces cours n'aura pas d'importance dans ma vie adulte. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 2.8 | Ces cours sont une perte de temps. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 2.9 | Ces cours n'ont aucune utilité dans ma vie. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 2.10 | Ce que j'apprends dans ces cours va souvent me servir dans ma vie d'adulte. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés qui suivent correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu vas au collège.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------|------------------|-----------------------|-----------------|------------------------|
| Pas du tout en accord | Un peu en accord | Moyennement en accord | Assez en accord | Complètement en accord |

POURQUOI VAS-TU AU COLLEGE?

| | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|
| 2.11 | Parce que cela va me permettre de travailler, plus tard, dans un domaine que j'aime. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.12 | Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.13 | Parce que, selon moi, des études collégiales vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.14 | Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.15 | Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.16 | Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.17 | Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.18 | Parce que je crois que des études de niveau collégial vont augmenter ma compétence comme travailleur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.19 | Pour satisfaire aux exigences de mes parents. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Les énoncés qui suivent portent sur ton choix de carrière. Sur une échelle de 1 à 6, indique jusqu'à quel point tu es en désaccord ou en accord avec chacun des énoncés suivants.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------------------|--------------------------|---------------------|------------------|-----------------------|---------------------|
| Fortement en désaccord | Tout à fait en désaccord | Un peu en désaccord | Un peu en accord | Tout à fait en accord | Fortement en accord |

| | | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|---|
| 2.20 | J'ai déjà en tête un domaine dans lequel j'aimerais travailler (ex. : santé, agriculture, administration, arts). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.21 | J'ai décidé du métier que j'aimerais exercer (ex. : enseignant, ingénieur, infirmier, informaticien). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.22 | Au secondaire, le cours <i>Éducation au choix de carrière</i> m'a été utile. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Section 3

Perception de l'école

Lis attentivement les phrases suivantes et encerle le chiffre qui décrit le mieux ce que tu penses.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------|--|------------|---------|-------------|
| Très peu ou pas du tout | Un peu | Modérément | Pas mal | Extrêmement |
| 3.1 | Un de mes objectifs est d'avoir l'air intelligent comparativement aux autres étudiants de ma classe. | | | 1 2 3 4 5 |
| 3.2 | Il est important pour moi d'améliorer mes habiletés cette année. | | | 1 2 3 4 5 |
| 3.3 | Un de mes objectifs, cette année, est de maîtriser de nouvelles habiletés. | | | 1 2 3 4 5 |
| 3.4 | Un de mes objectifs est de montrer aux autres que je suis bon dans mon travail en classe. | | | 1 2 3 4 5 |
| 3.5 | Un de mes objectifs, dans la classe, est d'en apprendre le plus possible. | | | 1 2 3 4 5 |
| 3.6 | Il est important pour moi que les autres étudiants de ma classe pensent que je suis bon dans mon travail en classe. | | | 1 2 3 4 5 |
| 3.7 | Il est important pour moi que je comprenne vraiment le travail que j'ai à faire en classe. | | | 1 2 3 4 5 |
| 3.8 | Il est important pour moi que mon enseignant ne pense pas que je sais moins de choses que les autres étudiants de la classe. | | | 1 2 3 4 5 |
| 3.9 | Il est important pour moi d'apprendre beaucoup de nouvelles choses cette année. | | | 1 2 3 4 5 |
| 3.10 | Il est important pour moi que j'aie l'air intelligent comparativement aux autres étudiants de ma classe. | | | 1 2 3 4 5 |
| 3.11 | Un de mes objectifs est de montrer aux autres que le travail en classe est facile à faire pour moi. | | | 1 2 3 4 5 |
| 3.12 | Il est important pour moi de ne pas avoir l'air stupide en classe. | | | 1 2 3 4 5 |
| 3.13 | Un de mes objectifs dans la classe est d'éviter de montrer que j'ai de la difficulté à effectuer le travail. | | | 1 2 3 4 5 |
| 3.14 | Un de mes objectifs en classe est d'empêcher que les autres pensent que je ne suis pas intelligent. | | | 1 2 3 4 5 |

Le cégep que tu fréquentes a-t-il été affecté par la grève étudiante entre le printemps 2012 et l'automne 2012?

Oui Non

Si oui, de quelle(s) façon(s) cela a-t-il affecté le déroulement de tes études collégiales (session de l'hiver se terminant plus tard au printemps 2012, session d'hiver poursuivie à l'automne 2012, cours le soir, cours de fin de semaine, autres?)

Nous te remercions d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire !



UNIVERSITÉ
LAVAL

Pavillon des Sciences
de l'éducation 2320,
rue des Bibliothèques

ANNEXE V : Synthèse des tests de représentativité et des facteurs de pondération des échantillons

Afin de nous assurer que les données descriptives des participants de chaque cohorte étaient représentatives de leur population, à l'exception des cas d'exclusion, nous avons conduit un ensemble de tests de représentativité et procédé à certaines pondérations. Les variables retenues pour ces analyses sont les suivantes : 1) le sexe de l'étudiant; 2) le programme collégial fréquenté par l'étudiant; 3) la région administrative du collège de l'étudiant. Ces analyses ont été menées séparément en fonction de la langue d'enseignement de l'étudiant alors qu'il était en 1^{re} secondaire. La représentativité des échantillons a été testée à l'aide de tests du Khi carré. Ces tests ont été conduits à chacun des temps de mesure pour tenir compte de l'attrition des participants. Des facteurs de pondération ont également été créés en effectuant un rapport entre la proportion observée dans la population et celle observée dans l'échantillon. Un facteur de pondération a d'abord été attribué à chaque variable (sexe de l'étudiant, programme collégial fréquenté et région administrative); les trois facteurs obtenus ont été multipliés entre eux par la suite. Le poids ainsi créé a été appliqué à chaque participant en fonction du temps de mesure.

Participants cohorte 1

| | Indicateurs | | Collégial 1 | | Collégial 1 et collégial 2 | | 4 ^e secondaire, collégial 1 et collégial 2 | | 4 ^e secondaire, 5 ^e secondaire, collégial 1 et collégial 2 | |
|-----------------------|-------------|----|-------------|----|----------------------------|----|---|----|--|----|
| | Fr | An | Fr | An | Fr | An | Fr | An | Fr | An |
| Sexe de l'étudiant | R | R | NR | R | NR | R | NR | R | R | R |
| Programme fréquenté | NR | NR | NR | R | NR | NR | NR | NR | NR | R |
| Région administrative | NR | NR | NR | NR | NR | NR | NR | NR | R | NR |

Participants cohorte 2

| | Indicateurs | | Collégial 1 | | Collégial 1 et collégial 2 | | 4 ^e secondaire, collégial 1 et collégial 2 | | 4 ^e secondaire, 5 ^e secondaire, collégial 1 et collégial 2 | |
|-----------------------|-------------|----|-------------|----|----------------------------|----|---|----|--|----|
| | Fr | An | Fr | An | Fr | An | Fr | An | Fr | An |
| Sexe de l'étudiant | NR | R | NR | NR | NR | R | NR | R | NR | R |
| Programme fréquenté | R | R | R | R | R | R | R | R | R | R |
| Région administrative | R | NR | R | R | R | NR | R | NR | R | NR |

Participants cohorte 3

| | Indicateurs | | Collégial 1 | | Collégial 1 et collégial 2 | | 4 ^e secondaire, collégial 1 et collégial 2 | | 4 ^e secondaire, 5 ^e secondaire, collégial 1 et collégial 2 | |
|-----------------------|-------------|----|-------------|----|----------------------------|----|---|----|--|----|
| | Fr | An | Fr | An | Fr | An | Fr | An | Fr | An |
| Sexe de l'étudiant | NR | R | R | R | R | R | R | R | R | R |
| Programme fréquenté | R | R | R | R | NR | R | NR | R | NR | R |
| Région administrative | NR | NR | R | NR | NR | NR | R | NR | R | NR |

Notes : R = Les données de l'échantillon sont représentatives des données de la population; NR = Les données de l'échantillon ne sont pas représentatives des données de la population.

Participants Indicateurs – Francophones – Cohorte 1

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Garçons | 41,8 % | 38,8 % | -3 % | 1,0760309 |
| Filles | 58,3 % | 61,2 % | +2,9 % | 0,9517974 |
| Test statistique | $\chi^2=1,83$, n.s. | | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|----------------------------|--------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 63,9 % | 68,1 % | +4,2 % | 0,9381791 |
| Technique | 24,1 % | 23,2 % | -0,9 % | 1,0400862 |
| Accueil et intégration | 11,8 % | 8,5 % | -3,3 % | 1,3917647 |
| Formation hors programme | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,2 % | +0,2 % | 0,0500000 |
| Test statistique | $\chi^2=168,80$, $p<,001$ | | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|--------------------------|--------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 3,2 % | 5,1 % | +1,9 % | 0,6254902 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 4,8 % | 6,5 % | +1,7 % | 0,7446154 |
| Capitale-Nationale | 12,9 % | 15,4 % | +2,5 % | 0,8350649 |
| Mauricie | 4,4 % | 4,4 % | 0,0 % | 1,0090909 |
| Estrie | 4,5 % | 4,7 % | +0,2 % | 0,9468085 |
| Montréal | 27,8 % | 23,4 % | -4,4 % | 1,1880342 |
| Outaouais | 4,0 % | 4,7 % | +0,7 % | 0,8468085 |
| Abitibi-Témiscamingue | 1,3 % | 1,4 % | +0,1 % | 0,9000000 |
| Côte-Nord | 0,9 % | 1,0 % | 0,0 % | 0,9765000 |
| Nord-du-Québec | 0,2 % | 0,2 % | 0,0 % | 0,9450000 |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,9 % | 1,0 % | +0,1 % | 0,9450000 |
| Chaudière-Appalaches | 3,8 % | 3,8 % | 0,0 % | 1,0052632 |
| Laval | 3,9 % | 2,5 % | -1,4 % | 1,5520000 |
| Lanaudière | 4,2 % | 3,8 % | -0,4 % | 1,1052632 |
| Laurentides | 6,6 % | 4,7 % | -1,9 % | 1,3936170 |
| Montérégie | 14,2 % | 13,7 % | -0,5 % | 1,0350365 |
| Centre-du-Québec | 2,5 % | 3,6 % | +1,1 % | 0,7027778 |
| Test statistique | $\chi^2=26,67$, $p<,05$ | | | |

Participants Indicateurs – Anglophones – Cohorte 1

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Garçons | 44,7 % | 41,0 % | -3,7 % | 1,0909756 |
| Filles | 55,3 % | 59,0 % | +3,7 % | 0,9367797 |
| Test statistique | $\chi^2=0,69$, n.s. | | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|-----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 75,6 % | 81,3 % | +5,7 % | 0,9296433 |
| Technique | 11,5 % | 14,4 % | +2,9 % | 0,8000000 |
| Accueil et intégration | 10,9 % | 3,6 % | -7,3 % | 3,0138889 |
| Formation hors programme | 2,1 % | 0,7 % | -1,4 % | 2,928571 |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | $\chi^2=9,68$, p<,05 | | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|-------------------------|--------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Capitale-Nationale | 2,5 % | 2,9 % | +0,4 % | 0,8448276 |
| Mauricie | 0,4 % | 1,4 % | +1,0 % | 0,2857143 |
| Estrie | 1,2 % | 5,8 % | +4,6 % | 0,1982759 |
| Montréal | 81,0 % | 74,1 % | -6,9 % | 1,0928475 |
| Outaouais | 2,4 % | 0,7 % | -1,7 % | 3,4142857 |
| Abitibi-Témiscamingue | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Côte-Nord | 0,4 % | 0,7 % | +0,3 % | 0,5142857 |
| Nord-du-Québec | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Chaudière-Appalaches | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Laval | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Lanaudière | 0,2 % | 1,4 % | +1,2 % | 0,1714286 |
| Laurentides | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Montérégie | 10,7 % | 12,9 % | +2,2 % | 0,8302326 |
| Centre-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Test statistique | $\chi^2=40,51$, p<,001 | | | |

Participants Indicateurs – Francophones – Cohorte 2

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Garçons | 40,8 % | 32,6 % | -3,8 % | 1,2518405 |
| Filles | 59,2 % | 67,4 % | +3,8 % | 0,8781899 |
| Test statistique | $\chi^2=4,27, p<,05$ | | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|---------------------|--------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 63,9 % | 64,0 % | +0,1 % | 0,9987500 |
| Technique | 25,2 % | 25,9 % | +0,7 % | 0,9714286 |
| Accueil et intégration | 10,8 % | 10,0 % | -0,8 % | 1,0760000 |
| Formation hors programme | 0,2 % | 0,2 % | +0,1 % | 0,75000 |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | $\chi^2=0,47, n.s.$ | | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 3,1 % | 4,5 % | +1,4 % | 0,6755185 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 4,3 % | 5,0 % | +0,7 % | 0,8520000 |
| Capitale-Nationale | 12,7 % | 13,4 % | +0,7 % | 0,9515675 |
| Mauricie | 4,2 % | 6,0 % | +1,8 % | 0,6993278 |
| Estrie | 4,5 % | 4,7 % | +0,2 % | 0,9468085 |
| Montréal | 29,5 % | 25,2 % | -4,3 % | 1,1698413 |
| Outaouais | 3,8 % | 4,0 % | +0,2 % | 0,9443417 |
| Abitibi-Témiscamingue | 1,1 % | 1,6 % | +0,5 % | 0,7062500 |
| Côte-Nord | 0,7 % | 0,9 % | +0,2 % | 0,7777778 |
| Nord-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,7 % | 0,9 % | +0,2 % | 0,8222222 |
| Chaudière-Appalaches | 3,4 % | 3,6 % | +0,2 % | 0,9333333 |
| Laval | 3,6 % | 3,4 % | -0,2 % | 1,0647059 |
| Lanaudière | 4,6 % | 6,0 % | +1,4 % | 0,7633333 |
| Laurentides | 7,4 % | 6,9 % | -0,5 % | 1,0851512 |
| Montérégie | 13,7 % | 11,4 % | -2,3 % | 1,2000000 |
| Centre-du-Québec | 2,7 % | 2,8 % | +0,1 % | 0,9500000 |
| Test statistique | $\chi^2=19,41, n.s.$ | | | |

Participants Indicateurs – Anglophones – Cohorte 2

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 46,2 % | 38,1 % | -8,1 % | 1,2136483 |
| Filles | 53,8 % | 61,9 % | +8,1 % | 0,8684976 |
| Test statistique | | $\chi^2=0,88$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 76,9 % | 79,1 % | +2,2 % | 0,9723135 |
| Technique | 13,4 % | 15,8 % | +2,4 % | 0,8449367 |
| Accueil et intégration | 7,8 % | 5,0 % | -2,8 % | 1,5580000 |
| Formation hors programme | 1,9 % | 0,0 % | -1,9 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=1,97$, n.s. | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|------------------------|---------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Capitale-Nationale | 2,5 % | 4,3 % | +1,8 % | 0,5720930 |
| Mauricie | 0,5 % | 0,7 % | +0,2 % | 0,6571429 |
| Estrie | 3,3 % | 4,3 % | +1,0 % | 0,7651163 |
| Montréal | 79,6 % | 66,9 % | -12,7 % | 1,1896861 |
| Outaouais | 1,9 % | 4,3 % | +2,4 % | 0,4465116 |
| Abitibi-Témiscamingue | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Côte-Nord | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Nord-du-Québec | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,3 % | 0,7 % | +0,4 % | 0,4142857 |
| Chaudière-Appalaches | 0,2 % | 0,7 % | +0,5 % | 0,3285714 |
| Laval | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Lanaudière | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Laurentides | 0,7 % | 0,7 % | 0,0 % | 1,0428571 |
| Montérégie | 9,6 % | 17,3 % | +7,7 % | 0,5566474 |
| Centre-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=20,35$, p<,01 | | |

Participants Indicateurs – Francophones – Cohorte 3

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|---------------------------|--------|--------|-------------------------|
| Garçons | 40,9 % | 43,0 % | +2,1 % | 0,9500000 |
| Filles | 59,2 % | 57,0 % | -2,2 % | 1,0377193 |
| Test statistique | $\chi^2=27,49$, $p<,001$ | | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 64,4 % | 63,4 % | -1,0 % | 1,0156151 |
| Technique | 25,1 % | 25,8 % | +0,7 % | 0,9709302 |
| Accueil et intégration | 10,4 % | 10,9 % | +0,5 % | 0,9559633 |
| Formation hors programme | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | $\chi^2=0,33$, n.s. | | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|---------------------------|--------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 3,0 % | 5,2 % | +2,2 % | 0,5802611 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 4,5 % | 5,6 % | +1,1 % | 0,7936513 |
| Capitale-Nationale | 12,3 % | 16,8 % | +4,5 % | 0,7303571 |
| Mauricie | 4,2 % | 3,2 % | +1,0 % | 1,3280636 |
| Estrie | 4,1 % | 5,1 % | +1,0 % | 0,8117647 |
| Montréal | 29,0 % | 24,6 % | -4,4 % | 1,1772358 |
| Outaouais | 3,9 % | 3,6 % | +0,1 % | 1,0687600 |
| Abitibi-Témiscamingue | 1,1 % | 1,6 % | +0,3 % | 0,7842200 |
| Côte-Nord | 0,8 % | 0,9 % | +0,1 % | 0,3840133 |
| Nord-du-Québec | 0,1 % | 0,1 % | 0,0 % | 0,6246000 |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,7 % | 0,9 % | +0,2 % | 0,8096667 |
| Chaudière-Appalaches | 3,7 % | 4,1 % | -0,4 % | 0,9097561 |
| Laval | 4,3 % | 2,7 % | -1,6 % | 1,5814815 |
| Lanaudière | 4,4 % | 3,5 % | +0,9 % | 1,2665500 |
| Laurentides | 6,9 % | 6,4 % | 0,5 % | 1,0734375 |
| Montérégie | 14,5 % | 12,3 % | -2,2 % | 1,1780488 |
| Centre-du-Québec | 2,6 % | 2,3 % | -0,3 % | 1,1451000 |
| Test statistique | $\chi^2=58,85$, $p<,001$ | | | |

Participants Indicateurs – Anglophones – Cohorte 3

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 43,7 % | 45,7 % | +2,0 % | 0,9564551 |
| Filles | 56,3 % | 54,3 % | -2,0 % | 1,0366483 |
| Test statistique | | $\chi^2=3,58$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 75,1 % | 74,5 % | -0,6 % | 1,0081879 |
| Technique | 14,2 % | 17,3 % | +3,1 % | 0,8219653 |
| Accueil et intégration | 8,4 % | 7,7 % | -0,7 % | 1,0948052 |
| Formation hors programme | 2,2 % | 0,5 % | -1,7 % | 4,4600000 |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=3,90$, n.s. | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|------------------------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 0,3 % | 1,0 % | +0,7 % | 0,3200000 |
| Capitale-Nationale | 2,4 % | 1,0 % | -1,4 % | 2,4400000 |
| Mauricie | 0,6 % | 0,0 % | -0,6 % | s/o |
| Estrie | 3,4 % | 4,1 % | +0,7 % | 0,8317073 |
| Montréal | 81,0 % | 75,5 % | -5,5 % | 1,0732450 |
| Outaouais | 1,9 % | 4,1 % | +2,2 % | 0,4634146 |
| Abitibi-Témiscamingue | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Côte-Nord | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Nord-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,2 % | 1,0 % | +0,8 % | 0,1900000 |
| Chaudière-Appalaches | 0,1 % | 0,5 % | +0,4 % | 0,2600000 |
| Laval | 0,1 % | 0,5 % | +0,4 % | 0,1800000 |
| Lanaudière | 0,4 % | 0,5 % | +0,1 % | 0,8200000 |
| Laurentides | 0,3 % | 1,0 % | +0,7 % | 0,2800000 |
| Montréal | 8,7 % | 10,7 % | +2,0 % | 0,8158879 |
| Centre-du-Québec | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=27,16$, p<,01 | | |

Participants collégial 1 – Francophones – Cohorte 1

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Garçons | 41,8 % | 36,8 % | -5,0 % | 1,1345109 |
| Filles | 58,3 % | 63,2 % | +5,0 % | 0,9216772 |
| Test statistique | $\chi^2=4,69, p<,05$ | | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|-------------------------|--------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 63,9 % | 68,5 % | +4,6 % | 0,9327007 |
| Technique | 24,1 % | 22,5 % | -1,6 % | 1,0724444 |
| Accueil et intégration | 11,8 % | 8,8 % | -3,0 % | 1,3443182 |
| Formation hors programme | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,2 % | +0,2 % | 0,0500000 |
| Test statistique | $\chi^2=228,11, p<,001$ | | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|-----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 3,2 % | 5,1 % | +1,9 % | 0,6254902 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 4,8 % | 7,3 % | +2,4 % | 0,6673333 |
| Capitale-Nationale | 12,9 % | 16,7 % | +3,8 % | 0,7699079 |
| Mauricie | 4,4 % | 5,1 % | +0,6 % | 0,8783478 |
| Estrie | 4,5 % | 3,7 % | -0,7 % | 1,1910294 |
| Montréal | 27,8 % | 24,8 % | -3,0 % | 1,1193805 |
| Outaouais | 4,0 % | 4,0 % | +0,0 % | 1,0060556 |
| Abitibi-Témiscamingue | 1,3 % | 1,3 % | +0,1 % | 0,9555000 |
| Côte-Nord | 0,9 % | 1,1 % | +0,2 % | 0,8463000 |
| Nord-du-Québec | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,9 % | 0,9 % | +0,0 % | 1,0237500 |
| Chaudière-Appalaches | 3,8 % | 4,0 % | +0,1 % | 0,9656111 |
| Laval | 3,9 % | 2,2 % | -1,7 % | 1,7654000 |
| Lanaudière | 4,2 % | 3,1 % | -1,1 % | 1,3650000 |
| Laurentides | 6,6 % | 4,4 % | -2,2 % | 1,4901250 |
| Montréal | 14,2 % | 13,0 % | -1,2 % | 1,0935424 |
| Centre-du-Québec | 2,5 % | 3,5 % | +1,0 % | 0,7194688 |
| Test statistique | $\chi^2=28,84, p<,05$ | | | |

Participants collégial 1 – Anglophones – Cohorte 1

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|-----------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 44,7 % | 39,3 % | -5,4 % | 1,1381679 |
| Filles | 55,3 % | 60,7 % | +5,4 % | 0,9105437 |
| Test statistique | | $\chi^2= 1,33$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 75,6 % | 81,5 % | +5,9 % | 0,9273620 |
| Technique | 11,5 % | 13,9 % | +2,4 % | 0,8287770 |
| Accueil et intégration | 10,9 % | 3,7 % | -7,2 % | 2,9324324 |
| Formation hors programme | 2,1 % | 0,9 % | -1,2 % | 2,2777778 |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=6,88$, n.s. | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|-------------------------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Capitale-Nationale | 2,5 % | 1,9 % | -0,6 % | 1,2894737 |
| Mauricie | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Estrie | 1,2 % | 7,4 % | +6,3 % | 0,1554054 |
| Montréal | 81,0 % | 76,9 % | -4,1 % | 1,0530559 |
| Outaouais | 2,4 % | 0,9 % | -1,5 % | 2,6555556 |
| Abitibi-Témiscamingue | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Côte-Nord | 0,4 % | 0,9 % | +0,5 % | 0,4000000 |
| Nord-du-Québec | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Chaudière-Appalaches | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Laval | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Lanaudière | 0,2 % | 0,9 % | +0,7 % | 0,2666667 |
| Laurentides | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Montérégie | 10,7 % | 11,1 % | +0,4 % | 0,9648649 |
| Centre-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=39,01$, p<,001 | | |

Participants collégial 1 – Francophones – Cohorte 2

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------------------|--------|---------|-------------------------|
| Garçons | 40,8 % | 30,6 % | -10,2 % | 1,3336601 |
| Filles | 59,2 % | 69,4 % | +10,2 % | 0,8528818 |
| Test statistique | $\chi^2=14,62, p<,001$ | | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|---------------------|--------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 63,9 % | 65,2 % | +1,3 % | 0,9803681 |
| Technique | 25,2 % | 23,6 % | -1,6 % | 1,0661017 |
| Accueil et intégration | 10,8 % | 11,2 % | +0,4 % | 0,9607143 |
| Formation hors programme | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | +0,0 % | s/o |
| Test statistique | $\chi^2=0,45, n.s.$ | | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 3,1 % | 3,9 % | +0,9 % | 0,7765769 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 4,3 % | 5,1 % | +0,9 % | 0,8294471 |
| Capitale-Nationale | 12,7 % | 16,0 % | +3,3 % | 0,7950245 |
| Mauricie | 4,2 % | 6,0 % | +1,8 % | 0,6967550 |
| Estrie | 4,5 % | 4,2 % | -0,2 % | 1,0521071 |
| Montréal | 29,5 % | 24,5 % | -5,0 % | 1,2046765 |
| Outaouais | 3,8 % | 4,2 % | +0,4 % | 0,8960643 |
| Abitibi-Témiscamingue | 1,1 % | 1,2 % | +0,1 % | 0,9350750 |
| Côte-Nord | 0,7 % | 0,9 % | +0,2 % | 0,7723333 |
| Nord-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,7 % | 1,5 % | +0,8 % | 0,4898800 |
| Chaudière-Appalaches | 3,4 % | 4,5 % | +1,2 % | 0,7414400 |
| Laval | 3,6 % | 3,0 % | -0,6 % | 1,1982200 |
| Lanaudière | 4,6 % | 4,5 % | 0,0 % | 1,0106533 |
| Laurentides | 7,4 % | 6,3 % | -1,1 % | 1,1726857 |
| Montréal | 13,7 % | 13,0 % | -0,7 % | 1,0530419 |
| Centre-du-Québec | 2,7 % | 0,9 % | -1,8 % | 2,9348667 |
| Test statistique | $\chi^2=19,32, n.s.$ | | | |

Participants collégial 1 – Anglophones – Cohorte 2

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|-------------------------|---------|-------------------------|
| Garçons | 46,2 % | 32,9 % | -13,3 % | 1,4054711 |
| Filles | 53,8 % | 67,1 % | +13,3 % | 0,8011923 |
| Test statistique | | $\chi^2=5,41$, $p<,05$ | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 76,9 % | 79,7 % | +2,8 % | 0,9649937 |
| Technique | 13,4 % | 14,9 % | +1,6 % | 0,8959732 |
| Accueil et intégration | 7,8 % | 5,4 % | -2,4 % | 1,4425926 |
| Formation hors programme | 1,9 % | 0,0 % | -1,9 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=0,70$, n.s. | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|-----------------------|---------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Capitale-Nationale | 2,5 % | 4,0 % | +1,5 % | 0,6150000 |
| Mauricie | 0,5 % | 0,0 % | -0,5 % | s/o |
| Estrie | 3,3 % | 4,0 % | +0,7 % | 0,8225000 |
| Montréal | 79,6 % | 69,3 % | -10,3 % | 1,1484848 |
| Outaouais | 1,9 % | 4,0 % | +2,1 % | 0,4800000 |
| Abitibi-Témiscamingue | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Côte-Nord | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Nord-du-Québec | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Chaudière-Appalaches | 0,2 % | 1,3 % | +1,1 % | 0,1769231 |
| Laval | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Lanaudière | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Laurentides | 0,7 % | 1,3 % | +0,6 % | 0,5615385 |
| Montréal | 9,6 % | 16,0 % | +6,4 % | 0,6018750 |
| Centre-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=11,67$, n.s. | | |

Participants collégial 1 – Francophones – Cohorte 3

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 40,9 % | 40,1 % | -0,8 % | 1,0187032 |
| Filles | 59,2 % | 59,9 % | +0,8 % | 0,9874791 |
| Test statistique | | $\chi^2=0,08$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 64,4 % | 69,0 % | +4,6 % | 0,9331884 |
| Technique | 25,1 % | 22,9 % | -2,2 % | 1,0938865 |
| Accueil et intégration | 10,4 % | 8,0 % | -2,4 % | 1,3025000 |
| Formation hors programme | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=3,57$, n.s. | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|-----------------------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 3,0 % | 5,6 % | +2,6 % | 0,5354632 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 4,5 % | 4,7 % | +0,3 % | 0,9421750 |
| Capitale-Nationale | 12,3 % | 15,7 % | +3,4 % | 0,7825019 |
| Mauricie | 4,2 % | 2,7 % | -1,5 % | 1,5810889 |
| Estrie | 4,1 % | 5,3 % | +1,2 % | 0,7774000 |
| Montréal | 29,0 % | 24,6 % | -4,4 % | 1,1793349 |
| Outaouais | 3,9 % | 3,8 % | 0,0 % | 1,0010000 |
| Abitibi-Témiscamingue | 1,1 % | 1,5 % | +0,3 % | 0,7638800 |
| Côte-Nord | 0,8 % | 1,8 % | +0,9 % | 0,4675667 |
| Nord-du-Québec | 0,1 % | 0,3 % | +0,2 % | 0,3042000 |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,7 % | 0,9 % | +0,2 % | 0,7886667 |
| Chaudière-Appalaches | 3,7 % | 4,1 % | +0,4 % | 0,9005286 |
| Laval | 4,3 % | 3,0 % | -1,3 % | 1,4432600 |
| Lanaudière | 4,4 % | 4,7 % | +0,4 % | 0,9252750 |
| Laurentides | 6,9 % | 5,6 % | -1,2 % | 1,2221368 |
| Montréal | 14,5 % | 12,7 % | -1,8 % | 1,1389814 |
| Centre-du-Québec | 2,6 % | 3,0 % | +0,3 % | 0,8923200 |
| Test statistique | | $\chi^2=25,70$, n.s. | | |

Participants collégial 1 – Anglophones – Cohorte 3

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 43,7 % | 44,4 % | +0,7 % | 0,9844595 |
| Filles | 56,3 % | 55,6 % | -0,7 % | 1,0124101 |
| Test statistique | | $\chi^2=0,01$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 75,1 % | 81,1 % | +6,0 % | 0,9261406 |
| Technique | 14,2 % | 15,1 % | +0,9 % | 0,9417219 |
| Accueil et intégration | 8,4 % | 3,8 % | -4,6 % | 2,2184211 |
| Formation hors programme | 2,2 % | 0,0 % | -2,2 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=1,57$, n.s. | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|-------------------------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 0,3 % | 1,9 % | +1,6 % | 0,1684211 |
| Capitale-Nationale | 2,4 % | 1,9 % | -0,5 % | 1,2842105 |
| Mauricie | 0,6 % | 0,0 % | -0,6 % | s/o |
| Estrie | 3,4 % | 3,8 % | +0,4 % | 0,8973684 |
| Montréal | 81,0 % | 75,5 % | -5,5 % | 1,0732450 |
| Outaouais | 1,9 % | 3,8 % | +1,9 % | 0,5000000 |
| Abitibi-Témiscamingue | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Côte-Nord | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Nord-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,2 % | 1,9 % | +1,7 % | 0,1000000 |
| Chaudière-Appalaches | 0,1 % | 1,9 % | +1,8 % | 0,0684211 |
| Laval | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Lanaudière | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Laurentides | 0,3 % | 1,9 % | +1,6 % | 0,1473684 |
| Montérégie | 8,7 % | 7,5 % | -1,2 % | 1,1640000 |
| Centre-du-Québec | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=34,09$, p<,001 | | |

Participants collégial 1 et 2 – Francophones – Cohorte 1

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Garçons | 41,8 % | 38,2 % | -3,6 % | 1,0929319 |
| Filles | 58,3 % | 61,8 % | +3,5 % | 0,9425566 |
| Test statistique | $\chi^2=5,65, p<,05$ | | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------------------|--------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 63,9 % | 70,9 % | +7,0 % | 0,9011283 |
| Technique | 24,1 % | 21,1 % | -3,0 % | 1,1436019 |
| Accueil et intégration | 11,8 % | 7,9 % | -3,9 % | 1,4974684 |
| Formation hors programme | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,2 % | +0,2 % | 0,050000 |
| Test statistique | $\chi^2=32,87, p<,001$ | | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|-----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 3,2 % | 4,6 % | +1,4 % | 0,6934783 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 4,8 % | 6,7 % | +1,9 % | 0,7223881 |
| Capitale-Nationale | 12,9 % | 15,9 % | +3,0 % | 0,8088050 |
| Mauricie | 4,4 % | 5,2 % | +0,8 % | 0,8538462 |
| Estrie | 4,5 % | 4,6 % | +0,1 % | 0,9673913 |
| Montréal | 27,8 % | 23,6 % | -4,2 % | 1,1779661 |
| Outaouais | 4,0 % | 4,6 % | +0,6 % | 0,8652174 |
| Abitibi-Témiscamingue | 1,3 % | 1,0 % | -0,3 % | 1,2600000 |
| Côte-Nord | 0,9 % | 0,8 % | -0,1 % | 1,1625000 |
| Nord-du-Québec | 0,2 % | 0,2 % | 0,0 % | 0,7500000 |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,9 % | 1,0 % | +0,1 % | 0,9000000 |
| Chaudière-Appalaches | 3,8 % | 3,4 % | -0,4 % | 1,1235294 |
| Laval | 3,9 % | 2,6 % | -1,3 % | 1,4923077 |
| Lanaudière | 4,2 % | 4,2 % | 0,0 % | 1,0000000 |
| Laurentides | 6,6 % | 4,0 % | -2,6 % | 1,6375000 |
| Montréal | 14,2 % | 14,1 % | -0,1 % | 1,0056738 |
| Centre-du-Québec | 2,5 % | 3,8 % | +1,3 % | 0,6657895 |
| Test statistique | $\chi^2=26,48, p<,05$ | | | |

Participants collégial 1 et 2 – Anglophones – Cohorte 1

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Garçons | 44,7 % | 37,3 % | -7,4 % | 1,1991957 |
| Filles | 55,3 % | 62,7 % | +7,4 % | 0,8814992 |
| Test statistique | $\chi^2=2,89$, n.s. | | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|-----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 75,6 % | 84,2 % | +8,6 % | 0,8976247 |
| Technique | 11,5 % | 13,9 % | +2,4 % | 0,8287770 |
| Accueil et intégration | 10,9 % | 2,0 % | -8,9 % | 5,4250000 |
| Formation hors programme | 2,1 % | 0,0 % | -2,1 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | $\chi^2=6,43$, p<,05 | | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|-------------------------|--------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Capitale-Nationale | 2,5 % | 2,0 % | -0,5 % | 1,2250000 |
| Mauricie | 0,4 % | 1,0 % | +0,6 % | 0,4000000 |
| Estrie | 1,2 % | 5,9 % | +4,7 % | 0,1949153 |
| Montréal | 81,0 % | 74,5 % | -6,5 % | 1,0869799 |
| Outaouais | 2,4 % | 1,0 % | -1,4 % | 2,3900000 |
| Abitibi-Témiscamingue | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Côte-Nord | 0,4 % | 1,0 % | +0,6 % | 0,3600000 |
| Nord-du-Québec | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Chaudière-Appalaches | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Laval | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Lanaudière | 0,2 % | 2,0 % | +1,8 % | 0,1200000 |
| Laurentides | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Montérégie | 10,7 % | 12,7 % | +2,0 % | 0,8433071 |
| Centre-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Test statistique | $\chi^2=32,35$, p<,001 | | | |

Participants collégial 1 et 2 – Francophones – Cohorte 2

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|---------------------------|--------|--------|-------------------------|
| Garçons | 40,8 % | 32,8 % | -8,0 % | 1,2442073 |
| Filles | 59,2 % | 67,2 % | +8,0 % | 0,8808036 |
| Test statistique | $\chi^2=11,25$, $p<,001$ | | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 63,9 % | 64,7 % | +0,8 % | 0,9879444 |
| Technique | 25,2 % | 26,1 % | +0,9 % | 0,9639847 |
| Accueil et intégration | 10,8 % | 9,2 % | -1,6 % | 1,1695652 |
| Formation hors programme | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | $\chi^2=0,57$, n.s. | | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|-----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 3,1 % | 4,4 % | +1,3 % | 0,6931818 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 4,3 % | 4,4 % | +0,1 % | 0,9681818 |
| Capitale-Nationale | 12,7 % | 15,3 % | +2,6 % | 0,8320261 |
| Mauricie | 4,2 % | 5,3 % | +1,1 % | 0,7943396 |
| Estrie | 4,5 % | 5,0 % | +0,5 % | 0,8900000 |
| Montréal | 29,5 % | 24,5 % | -5,0 % | 1,1935223 |
| Outaouais | 3,8 % | 3,1 % | -0,7 % | 1,2225806 |
| Abitibi-Témiscamingue | 1,1 % | 1,4 % | +0,3 % | 0,8071429 |
| Côte-Nord | 0,7 % | 1,1 % | +0,4 % | 0,6363636 |
| Nord-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,7 % | 1,1 % | +0,4 % | 0,6727273 |
| Chaudière-Appalaches | 3,4 % | 3,6 % | +0,2 % | 0,9333333 |
| Laval | 3,6 % | 2,5 % | -1,1 % | 1,4480000 |
| Lanaudière | 4,6 % | 5,6 % | +1,0 % | 0,8178571 |
| Laurentides | 7,4 % | 8,3 % | +0,9 % | 0,8963855 |
| Montréal | 13,7 % | 11,9 % | -1,8 % | 1,1495798 |
| Centre-du-Québec | 2,7 % | 2,2 % | -0,5 % | 1,2090909 |
| Test statistique | $\chi^2=17,05$, n.s. | | | |

Participants collégial 1 et 2 – Anglophones – Cohorte 2

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 46,2 % | 50,5 % | +4,3 % | 0,9156436 |
| Filles | 53,8 % | 49,5 % | -4,3 % | 1,0860606 |
| Test statistique | | $\chi^2=0,05$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 76,9 % | 81,4 % | +4,5 % | 0,9448403 |
| Technique | 13,4 % | 13,6 % | +0,3 % | 0,9816176 |
| Accueil et intégration | 7,8 % | 5,1 % | -2,7 % | 1,5274510 |
| Formation hors programme | 1,9 % | 0,0 % | -1,9 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=1,33$, n.s. | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|--------------------------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Capitale-Nationale | 2,5 % | 3,4 % | +0,9 % | 0,7235294 |
| Mauricie | 0,5 % | 1,7 % | +1,2 % | 0,2705882 |
| Estrie | 3,3 % | 3,4 % | +0,1 % | 0,9676471 |
| Montréal | 79,6 % | 71,2 % | -8,4 % | 1,1178371 |
| Outaouais | 1,9 % | 1,7 % | -0,2 % | 1,1294118 |
| Abitibi-Témiscamingue | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Côte-Nord | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Nord-du-Québec | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Chaudière-Appalaches | 0,2 % | 1,7 % | +1,5 % | 0,1352941 |
| Laval | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Lanaudière | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Laurentides | 0,7 % | 1,7 % | +1,0 % | 0,4294118 |
| Montérégie | 9,6 % | 15,3 % | +5,7 % | 0,6294118 |
| Centre-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=18,33$, $p<,01$ | | |

Participants collégial 1 et 2 – Francophones – Cohorte 3

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 40,9 % | 41,6 % | +0,8 % | 0,9819712 |
| Filles | 59,2 % | 58,4 % | -0,8 % | 1,0128425 |
| Test statistique | | $\chi^2=0,31$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|-----------------------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 64,4 % | 68,2 % | +3,8 % | 0,9441349 |
| Technique | 25,1 % | 24,2 % | -0,9 % | 1,0351240 |
| Accueil et intégration | 10,4 % | 7,5 % | -2,9 % | 1,3893333 |
| Formation hors programme | 0,1 % | 0,0 % | +0,1 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=9,13$, p<,01 | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|------------------------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 3,0 % | 6,6 % | +3,6 % | 0,4560606 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 4,5 % | 4,2 % | -0,3 % | 1,0619048 |
| Capitale-Nationale | 12,3 % | 17,8 % | +5,5 % | 0,6893258 |
| Mauricie | 4,2 % | 4,0 % | -0,2 % | 1,0525000 |
| Estrie | 4,1 % | 5,6 % | +1,5 % | 0,7392857 |
| Montréal | 29,0 % | 23,9 % | -5,1 % | 1,2117155 |
| Outaouais | 3,9 % | 2,8 % | -1,1 % | 1,3750000 |
| Abitibi-Témiscamingue | 1,1 % | 1,4 % | +0,3 % | 0,8071429 |
| Côte-Nord | 0,8 % | 0,9 % | +0,1 % | 0,9222222 |
| Nord-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,7 % | 1,2 % | +0,5 % | 0,5833333 |
| Chaudière-Appalaches | 3,7 % | 3,5 % | -0,2 % | 1,0657143 |
| Laval | 4,3 % | 3,3 % | -1,0 % | 1,2939394 |
| Lanaudière | 4,4 % | 3,5 % | -0,9 % | 1,2514286 |
| Laurentides | 6,9 % | 7,0 % | +0,1 % | 0,9814286 |
| Montérégie | 14,5 % | 11,9 % | -2,6 % | 1,2176471 |
| Centre-du-Québec | 2,6 % | 2,3 % | -0,3 % | 1,1478261 |
| Test statistique | | $\chi^2=30,02$, p<,01 | | |

Participants collégial 1 et 2 – Anglophones – Cohorte 3

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 43,7 % | 48,1 % | +4,4 % | 0,9087318 |
| Filles | 56,3 % | 51,9 % | -4,4 % | 1,0845857 |
| Test statistique | | $\chi^2=0,09$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 75,1 % | 76,2 % | +1,1 % | 0,9856955 |
| Technique | 14,2 % | 15,1 % | +0,9 % | 0,9417219 |
| Accueil et intégration | 8,4 % | 7,9 % | -0,5 % | 1,0670886 |
| Formation hors programme | 2,2 % | 0,8 % | -1,4 % | 2,7875000 |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=2,81$, n.s. | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|-------------------------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 0,3 % | 1,6 % | +1,3 % | 0,2000000 |
| Capitale-Nationale | 2,4 % | 1,6 % | -0,8 % | 1,5250000 |
| Mauricie | 0,6 % | 0,0 % | -0,6 % | s/o |
| Estrie | 3,4 % | 5,5 % | +2,1 % | 0,6200000 |
| Montréal | 81,0 % | 78,1 % | -2,9 % | 1,0375160 |
| Outaouais | 1,9 % | 1,6 % | -0,3 % | 1,1875000 |
| Abitibi-Témiscamingue | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Côte-Nord | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Nord-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,2 % | 1,6 % | +1,4 % | 0,1187500 |
| Chaudière-Appalaches | 0,1 % | 0,8 % | +0,7 % | 0,1625000 |
| Laval | 0,1 % | 0,8 % | +0,7 % | 0,1125000 |
| Lanaudière | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Laurentides | 0,3 % | 0,8 % | +0,5 % | 0,3500000 |
| Montérégie | 8,7 % | 7,8 % | -0,9 % | 1,1192308 |
| Centre-du-Québec | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=39,75$, p<,001 | | |

Participants 4^e secondaire et collégial 1 et 2 – Francophones – Cohorte 1

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Garçons | 41,8 % | 35,8 % | -6,0 % | 1,1662011 |
| Filles | 58,3 % | 64,2 % | 6,0 % | 0,9073209 |
| Test statistique | $\chi^2=5,65, p<,05$ | | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------------------|--------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 63,9 % | 70,6 % | +6,7 % | 0,9049575 |
| Technique | 24,1 % | 20,9 % | -3,2 % | 1,1545455 |
| Accueil et intégration | 11,8 % | 8,3 % | -3,5 % | 1,4253012 |
| Formation hors programme | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,3 % | +0,3 % | 0,033333 |
| Test statistique | $\chi^2=32,87, p<,001$ | | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|-----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 3,2 % | 4,7 % | +1,5 % | 0,6787234 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 4,8 % | 7,3 % | +2,5 % | 0,6630137 |
| Capitale-Nationale | 12,9 % | 16,8 % | +3,9 % | 0,7654762 |
| Mauricie | 4,4 % | 5,5 % | +1,1 % | 0,8072727 |
| Estrie | 4,5 % | 4,5 % | 0,0 % | 0,9888889 |
| Montréal | 27,8 % | 23,6 % | -4,2 % | 1,1779661 |
| Outaouais | 4,0 % | 3,9 % | -0,1 % | 1,0205128 |
| Abitibi-Témiscamingue | 1,3 % | 0,8 % | -0,5 % | 1,5750000 |
| Côte-Nord | 0,9 % | 1,0 % | +0,1 % | 0,9765000 |
| Nord-du-Québec | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,9 % | 0,8 % | -0,1 % | 1,1250000 |
| Chaudière-Appalaches | 3,8 % | 3,9 % | +0,1 % | 0,9794872 |
| Laval | 3,9 % | 2,4 % | -1,5 % | 1,6166667 |
| Lanaudière | 4,2 % | 3,7 % | -0,5 % | 1,1351351 |
| Laurentides | 6,6 % | 3,7 % | -2,9 % | 1,7702703 |
| Montréal | 14,2 % | 13,6 % | -0,6 % | 1,0426471 |
| Centre-du-Québec | 2,5 % | 3,7 % | +1,2 % | 0,6837838 |
| Test statistique | $\chi^2=26,48, p<,05$ | | | |

Participants 4^e secondaire et collégial 1 et 2 – Anglophones – Cohorte 1

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|----------------------|-------|-------------------------|
| Garçons | 44,7 % | 35,4 | -9,3 | 1,2635593 |
| Filles | 55,3 % | 64,6 | 9,3 | 0,8555728 |
| Test statistique | | $\chi^2=2,89$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|-----------------------|-------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 75,6 % | 82,7 | 7,1 | 0,9139057 |
| Technique | 11,5 % | 14,8 | 3,3 | 0,7783784 |
| Accueil et intégration | 10,9 % | 2,5 | -8,4 | 4,3400000 |
| Formation hors programme | 2,1 % | 0,0 | -2,1 | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 | 0,0 | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=6,43$, p<,05 | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|-------------------------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Capitale-Nationale | 2,5 % | 2,5 % | 0,0 % | 0,9800000 |
| Mauricie | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Estrie | 1,2 % | 7,4 % | +6,3 % | 0,1554054 |
| Montréal | 81,0 % | 74,1 % | -6,9 % | 1,0928475 |
| Outaouais | 2,4 % | 1,2 % | -1,2 % | 1,9916667 |
| Abitibi-Témiscamingue | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Côte-Nord | 0,4 % | 1,2 % | +0,8 % | 0,3000000 |
| Nord-du-Québec | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Chaudière-Appalaches | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Laval | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Lanaudière | 0,2 % | 1,2 % | +1,0 % | 0,2000000 |
| Laurentides | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Montréal | 10,7 % | 12,3 % | +1,6 % | 0,8707317 |
| Centre-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=32,35$, p<,001 | | |

Participants 4^e secondaire et collégial 1 et 2 – Francophones – Cohorte 2

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|-------------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 40,8 % | 33,3 % | -7,5 % | 1,2255255 |
| Filles | 59,2 % | 66,7 % | 7,5 % | 0,8874063 |
| Test statistique | | $\chi^2=5,12$, $p<,05$ | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 63,9 % | 66,7 % | +2,8 % | 0,9583208 |
| Technique | 25,2 % | 24,2 % | -1,0 % | 1,0396694 |
| Accueil et intégration | 10,8 % | 9,1 % | -1,7 % | 1,1824176 |
| Formation hors programme | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=0,91$, n.s. | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|-----------------------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 3,1 % | 4,5 % | +1,5 % | 0,6755185 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 4,3 % | 4,5 % | +0,2 % | 0,9466667 |
| Capitale-Nationale | 12,7 % | 17,3 % | +4,6 % | 0,7358382 |
| Mauricie | 4,2 % | 5,0 % | +0,8 % | 0,8420000 |
| Estrie | 4,5 % | 4,1 % | -0,4 % | 1,0853659 |
| Montréal | 29,5 % | 23,2 % | -6,3 % | 1,2706897 |
| Outaouais | 3,8 % | 3,6 % | -0,2 % | 1,0527778 |
| Abitibi-Témiscamingue | 1,1 % | 1,4 % | +0,3 % | 0,8071429 |
| Côte-Nord | 0,7 % | 1,4 % | +0,7 % | 0,5000000 |
| Nord-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,7 % | 0,9 % | +0,2 % | 0,8222222 |
| Chaudière-Appalaches | 3,4 % | 5,5 % | +2,1 % | 0,6109091 |
| Laval | 3,6 % | 2,3 % | -1,3 % | 1,5739130 |
| Lanaudière | 4,6 % | 5,5 % | +0,9 % | 0,8327273 |
| Laurentides | 7,4 % | 7,7 % | +0,3 % | 0,9662338 |
| Montérégie | 13,7 % | 12,3 % | -1,4 % | 1,1121951 |
| Centre-du-Québec | 2,7 % | 0,9 % | -1,8 % | 2,9555556 |
| Test statistique | | $\chi^2=17,34$, n.s. | | |

Participants 4^e secondaire et collégial 1 et 2 – Anglophones – Cohorte 2

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 46,2 % | 41,2 % | -5,0 % | 1,1223301 |
| Filles | 53,8 % | 58,8 % | +5,0 % | 0,9142857 |
| Test statistique | | $\chi^2=0,35$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 76,9 % | 82,4 % | +5,5 % | 0,9333738 |
| Technique | 13,4 % | 14,7 % | +1,4 % | 0,9081633 |
| Accueil et intégration | 7,8 % | 2,9 % | -4,9 % | 2,6862069 |
| Formation hors programme | 1,9 % | 0,0 % | -1,9 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=1,17$, n.s. | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|------------------------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Capitale-Nationale | 2,5 % | 2,9 % | +0,4 % | 0,8482759 |
| Mauricie | 0,5 % | 0,0 % | -0,5 % | s/o |
| Estrie | 3,3 % | 2,9 % | -0,4 % | 1,1344828 |
| Montréal | 79,6 % | 70,6 % | -9,0 % | 1,1273371 |
| Outaouais | 1,9 % | 2,9 % | +1,0 % | 0,6620690 |
| Abitibi-Témiscamingue | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Côte-Nord | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Nord-du-Québec | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Chaudière-Appalaches | 0,2 % | 2,9 % | +2,7 % | 0,0793103 |
| Laval | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Lanaudière | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Laurentides | 0,7 % | 0,0 % | -0,7 % | s/o |
| Montérégie | 9,6 % | 17,6 % | +8,0 % | 0,5471591 |
| Centre-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=15,17$, p<,01 | | |

Participants 4^e secondaire et collégial 1 et 2 – Francophones – Cohorte 3

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Garçons | 40,9 % | 37,6 % | -3,3 % | 1,0864362 |
| Filles | 59,2 % | 62,4 % | +3,3 % | 0,9479167 |
| Test statistique | $\chi^2=0,99$, n.s. | | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|-----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 64,4 % | 72,4 % | +8,0 % | 0,8893646 |
| Technique | 25,1 % | 21,3 % | -3,8 % | 1,1760563 |
| Accueil et intégration | 10,4 % | 6,2 % | -4,2 % | 1,6806452 |
| Formation hors programme | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | $\chi^2=7,30$, p<,05 | | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|-----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 3,0 % | 6,2 % | +3,2 % | 0,4854839 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 4,5 % | 4,4 % | -0,1 % | 1,0136364 |
| Capitale-Nationale | 12,3 % | 17,3 % | +5,0 % | 0,7092486 |
| Mauricie | 4,2 % | 3,1 % | -1,1 % | 1,3580645 |
| Estrie | 4,1 % | 5,8 % | +1,7 % | 0,7137931 |
| Montréal | 29,0 % | 23,9 % | -5,1 % | 1,2117155 |
| Outaouais | 3,9 % | 2,7 % | -1,2 % | 1,4259259 |
| Abitibi-Témiscamingue | 1,1 % | 1,8 % | +0,7 % | 0,6277778 |
| Côte-Nord | 0,8 % | 1,3 % | +0,5 % | 0,6384615 |
| Nord-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,7 % | 0,9 % | +0,2 % | 0,7777778 |
| Chaudière-Appalaches | 3,7 % | 4,9 % | +1,2 % | 0,7612245 |
| Laval | 4,3 % | 2,7 % | -1,6 % | 1,5814815 |
| Lanaudière | 4,4 % | 5,3 % | +0,9 % | 0,8264151 |
| Laurentides | 6,9 % | 5,8 % | -1,1 % | 1,1844828 |
| Montérégie | 14,5 % | 11,9 % | -2,6 % | 1,2176471 |
| Centre-du-Québec | 2,6 % | 2,2 % | -0,4 % | 1,2000000 |
| Test statistique | $\chi^2=23,37$, n.s. | | | |

Participants 4^e secondaire et collégial 1 et 2 – Anglophones – Cohorte 3

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 43,7 % | 44,2 % | +0,5 % | 0,9889140 |
| Filles | 56,3 % | 55,8 % | -0,5 % | 1,0087814 |
| Test statistique | | $\chi^2=0,00$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|----------------------|---------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 75,1 % | 88,1 % | +13,0 % | 0,8525539 |
| Technique | 14,2 % | 9,5 % | -4,7 % | 1,4968421 |
| Accueil et intégration | 8,4 % | 2,4 % | -6,0 % | 3,5125000 |
| Formation hors programme | 2,2 % | 0,0 % | -2,2 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=3,30$, n.s. | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|-------------------------|---------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 0,3 % | 2,4 % | +2,1 % | 0,1333333 |
| Capitale-Nationale | 2,4 % | 2,4 % | 0,0 % | 1,0166667 |
| Mauricie | 0,6 % | 0,0 % | -0,6 % | s/o |
| Estrie | 3,4 % | 4,8 % | +1,4 % | 0,7104167 |
| Montréal | 81,0 % | 69,0 % | -12,0 % | 1,1743478 |
| Outaouais | 1,9 % | 4,8 % | +2,9 % | 0,3958333 |
| Abitibi-Témiscamingue | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Côte-Nord | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Nord-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,2 % | 2,4 % | +2,2 % | 0,0791667 |
| Chaudière-Appalaches | 0,1 % | 2,4 % | +2,3 % | 0,0541667 |
| Laval | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Lanaudière | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Laurentides | 0,3 % | 2,4 % | +2,1 % | 0,1166667 |
| Montérégie | 8,7 % | 9,5 % | +0,8 % | 0,9189474 |
| Centre-du-Québec | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=45,97$, p<,001 | | |

Participants 4^e secondaire, 5^e secondaire et collégial 1 et 2 – Francophones – Cohorte 1

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 41,8 % | 37,2 % | -4,6 % | 1,1223118 |
| Filles | 58,3 % | 62,8 % | +4,6 % | 0,9275478 |
| Test statistique | | $\chi^2=2,82$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|-------------------------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 63,9 % | 71,2 % | +7,3 % | 0,8973315 |
| Technique | 24,1 % | 20,9 % | -3,2 % | 1,1545455 |
| Accueil et intégration | 11,8 % | 7,6 % | -4,2 % | 1,5565789 |
| Formation hors programme | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,3 % | +0,3 % | 0,033333 |
| Test statistique | | $\chi^2=38,33$, p<,001 | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|-----------------------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 3,2 % | 5,3 % | +2,1 % | 0,6018868 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 4,8 % | 7,5 % | +2,7 % | 0,6453333 |
| Capitale-Nationale | 12,9 % | 15,3 % | +2,4 % | 0,8405229 |
| Mauricie | 4,4 % | 5,6 % | +1,2 % | 0,7928571 |
| Estrie | 4,5 % | 4,4 % | -0,1 % | 1,0113636 |
| Montréal | 27,8 % | 23,7 % | -4,1 % | 1,1729958 |
| Outaouais | 4,0 % | 4,0 % | 0,0 % | 0,9950000 |
| Abitibi-Témiscamingue | 1,3 % | 0,9 % | -0,4 % | 1,4000000 |
| Côte-Nord | 0,9 % | 1,2 % | +0,3 % | 0,7750000 |
| Nord-du-Québec | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,9 % | 0,6 % | -0,3 % | 1,5000000 |
| Chaudière-Appalaches | 3,8 % | 4,7 % | +0,9 % | 0,8127660 |
| Laval | 3,9 % | 2,8 % | -1,1 % | 1,3857143 |
| Lanaudière | 4,2 % | 4,0 % | -0,2 % | 1,0500000 |
| Laurentides | 6,6 % | 3,7 % | -2,9 % | 1,7702703 |
| Montréal | 14,2 % | 12,8 % | -1,4 % | 1,1078125 |
| Centre-du-Québec | 2,5 % | 3,4 % | +0,9 % | 0,7441176 |
| Test statistique | | $\chi^2=21,84$, n.s. | | |

Participants 4^e secondaire, 5^e secondaire et collégial 1 et 2 – Anglophones – Cohorte 1

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 44,7 % | 36,4 % | -8,3 % | 1,2288462 |
| Filles | 55,3 % | 63,6 % | +8,3 % | 0,8690252 |
| Test statistique | | $\chi^2=1,86$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 75,6 % | 81,5 % | +5,9 % | 0,9273620 |
| Technique | 11,5 % | 15,4 % | +3,9 % | 0,7480519 |
| Accueil et intégration | 10,9 % | 3,1 % | -7,8 % | 3,5000000 |
| Formation hors programme | 2,1 % | 0,0 % | -2,1 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=4,68$, n.s. | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|-------------------------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Capitale-Nationale | 2,5 % | 3,1 % | +0,6 % | 0,7903226 |
| Mauricie | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Estrie | 1,2 % | 6,2 % | +5,1 % | 0,1854839 |
| Montréal | 81,0 % | 75,4 % | -5,6 % | 1,0740053 |
| Outaouais | 2,4 % | 0,0 % | -2,4 % | s/o |
| Abitibi-Témiscamingue | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Côte-Nord | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Nord-du-Québec | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Chaudière-Appalaches | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Laval | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Lanaudière | 0,2 % | 1,5 % | +1,3 % | 0,1600000 |
| Laurentides | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Montérégie | 10,7 % | 13,8 % | +3,1 % | 0,7760870 |
| Centre-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=19,05$, p<,001 | | |

Participants 4^e secondaire, 5^e secondaire et collégial 1 et 2 – Francophones – Cohorte 2

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Garçons | 40,8 % | 33,2 % | -7,6 % | 1,2292169 |
| Filles | 59,2 % | 66,8 % | +7,6 % | 0,8860778 |
| Test statistique | $\chi^2=5,15, p<,05$ | | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|---------------------|--------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 63,9 % | 65,9 % | +2,0 % | 0,9699545 |
| Technique | 25,2 % | 25,1 % | -0,1 % | 1,0023904 |
| Accueil et intégration | 10,8 % | 9,0 % | -1,8 % | 1,1955556 |
| Formation hors programme | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | $\chi^2=0,76, n.s.$ | | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|----------------------|--------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 3,1 % | 4,7 % | +1,7 % | 0,6489362 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 4,3 % | 4,2 % | -0,1 % | 1,0142857 |
| Capitale-Nationale | 12,7 % | 17,5 % | +4,8 % | 0,7274286 |
| Mauricie | 4,2 % | 5,2 % | +1,0 % | 0,8096154 |
| Estrie | 4,5 % | 3,8 % | -0,7 % | 1,1710526 |
| Montréal | 29,5 % | 22,2 % | -7,3 % | 1,3279279 |
| Outaouais | 3,8 % | 3,8 % | 0,0 % | 0,9973684 |
| Abitibi-Témiscamingue | 1,1 % | 1,4 % | +0,3 % | 0,8071429 |
| Côte-Nord | 0,7 % | 1,4 % | +0,7 % | 0,5000000 |
| Nord-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,7 % | 0,9 % | +0,2 % | 0,8222222 |
| Chaudière-Appalaches | 3,4 % | 5,7 % | +2,3 % | 0,5894737 |
| Laval | 3,6 % | 2,4 % | -1,2 % | 1,5083333 |
| Lanaudière | 4,6 % | 5,2 % | +0,6 % | 0,8807692 |
| Laurentides | 7,4 % | 8,0 % | +0,6 % | 0,9300000 |
| Montérégie | 13,7 % | 12,7 % | -1,0 % | 1,0771654 |
| Centre-du-Québec | 2,7 % | 0,9 % | -1,8 % | 2,9555556 |
| Test statistique | $\chi^2=19,01, n.s.$ | | | |

Participants 4^e secondaire, 5^e secondaire et collégial 1 et 2 – Anglophones – Cohorte 2

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 46,2 % | 39,3 % | -6,9 % | 1,1765903 |
| Filles | 53,8 % | 60,7 % | 6,9 % | 0,8856672 |
| Test statistique | | $\chi^2=0,54$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 76,9 % | 85,7 % | 8,8 % | 0,8974329 |
| Technique | 13,4 % | 14,3 % | 1,0 % | 0,9335664 |
| Accueil et intégration | 7,8 % | 0,0 % | -7,8 % | s/o |
| Formation hors programme | 1,9 % | 0,0 % | -1,9 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=0,01$, n.s. | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|------------------------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Capitale-Nationale | 2,5 % | 3,6 % | 1,1 % | 0,6833333 |
| Mauricie | 0,5 % | 0,0 % | -0,5 % | s/o |
| Estrie | 3,3 % | 3,6 % | 0,3 % | 0,9138889 |
| Montréal | 79,6 % | 71,4 % | -8,2 % | 1,1147059 |
| Outaouais | 1,9 % | 3,6 % | 1,7 % | 0,5333333 |
| Abitibi-Témiscamingue | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Côte-Nord | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Nord-du-Québec | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Chaudière-Appalaches | 0,2 % | 3,6 % | 3,4 % | 0,0638889 |
| Laval | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Lanaudière | 0,3 % | 0,0 % | -0,3 % | s/o |
| Laurentides | 0,7 % | 0,0 % | -0,7 % | s/o |
| Montérégie | 9,6 % | 14,3 % | 4,7 % | 0,6734266 |
| Centre-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=16,81$, p<,01 | | |

Participants 4^e secondaire, 5^e secondaire et collégial 1 et 2 – Francophones– Cohorte 3

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 40,9 % | 37,3 % | -3,6 % | 1,0951743 |
| Filles | 59,2 % | 62,7 % | +3,6 % | 0,9433812 |
| Test statistique | | $\chi^2=1,13$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|-----------------------|--------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 64,4 % | 72,0 % | +7,6 % | 0,8943056 |
| Technique | 25,1 % | 21,8 % | -3,3 % | 1,1490826 |
| Accueil et intégration | 10,4 % | 6,2 % | -4,2 % | 1,6806452 |
| Formation hors programme | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=6,47$, p<,05 | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|-----------------------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 3,0 % | 6,1 % | +3,1 % | 0,4934426 |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 4,5 % | 4,2 % | -0,3 % | 1,0619048 |
| Capitale-Nationale | 12,3 % | 16,5 % | +4,2 % | 0,7436364 |
| Mauricie | 4,2 % | 3,3 % | -0,9 % | 1,2757576 |
| Estrie | 4,1 % | 4,7 % | +0,6 % | 0,8808511 |
| Montréal | 29,0 % | 24,5 % | -4,5 % | 1,1820408 |
| Outaouais | 3,9 % | 2,8 % | -1,1 % | 1,3750000 |
| Abitibi-Témiscamingue | 1,1 % | 1,9 % | +0,8 % | 0,5947368 |
| Côte-Nord | 0,8 % | 1,4 % | +0,6 % | 0,5928571 |
| Nord-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,7 % | 0,9 % | +0,2 % | 0,7777778 |
| Chaudière-Appalaches | 3,7 % | 5,2 % | +1,5 % | 0,7173077 |
| Laval | 4,3 % | 2,4 % | -1,9 % | 1,7791667 |
| Lanaudière | 4,4 % | 5,2 % | +0,8 % | 0,8423077 |
| Laurentides | 6,9 % | 5,7 % | -1,2 % | 1,2052632 |
| Montérégie | 14,5 % | 12,7 % | -1,8 % | 1,1409449 |
| Centre-du-Québec | 2,6 % | 2,4 % | -0,2 % | 1,1000000 |
| Test statistique | | $\chi^2=19,48$, n.s. | | |

Participants 4^e secondaire, 5^e secondaire et collégial 1 et 2 – Anglophones – Cohorte 3

| Sexe de l'étudiant | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|--------------------|------------|----------------------|--------|-------------------------|
| Garçons | 43,7 % | 43,9 % | +0,2 % | 0,9956720 |
| Filles | 56,3 % | 56,1 % | -0,2 % | 1,0033868 |
| Test statistique | | $\chi^2=0,00$, n.s. | | |

| Programme collégial suivi | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|---------------------------|------------|----------------------|---------|-------------------------|
| Préuniversitaire | 75,1 % | 87,5 % | +12,4 % | 0,8584000 |
| Technique | 14,2 % | 10,0 % | -4,2 % | 1,4220000 |
| Accueil et intégration | 8,4 % | 2,5 % | -5,9 % | 3,3720000 |
| Formation hors programme | 2,2 % | 0,0 % | -2,2 % | s/o |
| Préalables universitaires | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=2,88$, n.s. | | |

| Région administrative | Population | ERES | Écart | Facteurs de pondération |
|-------------------------------|------------|-------------------------|--------|-------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | s/o |
| Saguenay–Lac-Saint-Jean | 0,3 % | 2,5 % | +2,2 % | 0,1280000 |
| Capitale-Nationale | 2,4 % | 2,5 % | +0,1 % | 0,9760000 |
| Mauricie | 0,6 % | 0,0 % | -0,6 % | s/o |
| Estrie | 3,4 % | 5,0 % | +1,6 % | 0,6820000 |
| Montréal | 81,0 % | 72,5 % | -8,5 % | 1,1176552 |
| Outaouais | 1,9 % | 2,5 % | +0,6 % | 0,7600000 |
| Abitibi-Témiscamingue | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Côte-Nord | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Nord-du-Québec | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 0,2 % | 2,5 % | +2,3 % | 0,0760000 |
| Chaudière-Appalaches | 0,1 % | 2,5 % | +2,4 % | 0,0520000 |
| Laval | 0,1 % | 0,0 % | -0,1 % | s/o |
| Lanaudière | 0,4 % | 0,0 % | -0,4 % | s/o |
| Laurentides | 0,3 % | 2,5 % | +2,2 % | 0,1120000 |
| Montérégie | 8,7 % | 7,5 % | -1,2 % | 1,1640000 |
| Centre-du-Québec | 0,2 % | 0,0 % | -0,2 % | s/o |
| Test statistique | | $\chi^2=46,51$, p<,001 | | |

