

Aptitude ou attitude?

Prédicteurs de réussite en anglais, langue seconde, au collégial

Rapport de recherche

Paul Fournier

Avec la contribution de
Paul Guertin



Collège André-Grasset
Juin 2007

Recherche subventionnée par le *Programme de recherche et d'expérimentation du réseau collégial privé subventionné* (PREP).

Le présent rapport n'engage que la responsabilité de son auteur.

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2007
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2007

Sommaire

Les étudiants qui arrivent au collégial ont généralement obtenu d'excellents résultats en anglais, langue seconde, au secondaire. Toutefois, après un test de classement, un nombre élevé d'entre eux se retrouve dans le cours d'Anglais de base (604-100-03) dans lequel les échecs sont nombreux. La Commission d'évaluation qualifiait la situation de « consternante » dans son évaluation de la formation générale. Notre recherche explore diverses corrélations pour tenter de déterminer s'il existe des prédicteurs de réussite en fonction des quatre niveaux d'anglais du collégial et assurer des taux de réussite stables sans égard au niveau d'anglais de l'étudiant.

Dans le premier volet de notre étude, nous avons recueilli des données perceptuelles auprès d'un échantillon de 50 professeurs d'anglais du réseau des cégeps et des collèges privés à l'aide d'un questionnaire touchant à l'attitude et l'aptitude de l'étudiant; au standard ministériel; et au style d'enseignement. Dans la perception des professeurs, on semble devoir considérer le niveau de motivation des étudiants pour pouvoir prédire le risque d'échec. Un étudiant qui fait les travaux et assiste au cours va réussir. Le manque de motivation se reflète souvent dans une mauvaise attitude : travaux non remis, absence au cours, ou non-utilisation des mesures d'aide mises en place. Le niveau 100 semble perçu de façon différente des autres relativement aux attentes des professeurs. Il semble donc qu'il existe des différences de pratique, selon qu'on soit au niveau 100 ou pas, dans les façons de faire des professeurs. Cette méthodologie différente est sans doute en rapport avec les différences notables au niveau de la réussite pour les étudiants d'Anglais 100. Pour l'ensemble des niveaux, les professeurs tentent d'appliquer les standards ministériels mais l'écriture semble souvent le critère décisif dans la réussite, contrairement au secondaire où les échecs sont le plus souvent en compréhension. En enseignement, les professeurs donnent de nombreuses consignes et utilisent beaucoup de matériel scolaire simplifié mais nous ne savons pas quelle incidence l'enseignement peut avoir sur la réussite.

Le deuxième volet porte sur l'analyse de données individuelles couvrant les dossiers de 1498 étudiants de la cohorte d'automne 2001 provenant de trois collèges privés. Nous retenons le premier cours d'anglais et examinons de multiples variables pour trouver des corrélations à partir des dossiers individuels. Pour faire nos prédictions de réussite, nous avons d'abord utilisé la variable *Moyenne pondérée du secondaire* et trouvé que parmi les étudiants qui ont une moyenne pondérée supérieure à 80 %, le taux de réussite dans le premier cours d'anglais au collégial s'approche de 99 %. Cette prédiction est de loin supérieure aux corrélations observées en utilisant la note d'anglais du secondaire. Cependant, pour la moyenne pondérée, nous trouvons des données similaires en français et philosophie, donc, la variable ne caractérise pas que l'anglais.

Avec trois variables, nos prédictions de réussite en anglais pour les collèges considérés atteignent 100 % d'exactitude pour les membres de la cohorte quand nous combinons trois variables chez un sujet : être une fille; être en Anglais 101, 102 ou 103 au collégial; avoir fait un profil avec des sciences au secondaire. Toutes ces filles réussissent leur premier cours.

Nos prédictions de réussite élevées n'offrant que peu de possibilités d'améliorer le taux de réussite chez ces étudiants, nous avons considéré les variables pouvant permettre de repérer les étudiants à risque. Nous observons une part disproportionnée de filles dans les cours les

plus faibles en anglais dans les trois collèges considérés : les filles constituent 82 % de la clientèle en Anglais 100 (Anglais de base) bien qu'elles ne représentent que 68 % de la population de ces collèges. Cette répartition filles-garçons atypique se retrouve également dans l'ensemble des collèges du Québec. À partir de cette piste, nous avons combiné trois variables qui nous permettent d'observer une probabilité plus élevée d'échec : être une fille; être en Anglais 100; ne pas avoir fait un profil de sciences au secondaire. Les étudiantes conjuguant ces variables contribuent à près de la moitié des échecs en anglais au collégial tous niveaux confondus (100 à 103). Pouvoir identifier ces filles et les aider à réussir améliorerait le taux de réussite en anglais au collégial dans son ensemble.

Dans notre recherche de facteurs de risque, nous notons une autre variable prédictive : un étudiant qui doit obligatoirement suivre Anglais 100 mais qui est classé en mise à niveau par le test de classement a un risque 2,6 fois plus élevé d'échouer le cours d'Anglais 100 qu'un étudiant classé au niveau 100 par le test. Ces étudiants constituent 72,5 % des échecs au niveau 100. Nous constatons que le test de classement repère bien les étudiants ayant échoué un volet de l'épreuve ministérielle d'anglais au secondaire et les classe parmi les faibles.

Nous constatons également que ce que la Fédération des cégeps appelle le choc de la première session n'existe que pour les étudiants du niveau 100. Les étudiants du niveau 100 ont d'ailleurs souvent un comportement statistique différent de celui des autres niveaux : par exemple, ils ont eu plus d'échecs dans des matières du secondaire, plus d'échecs pour les filles, plus d'échecs en première session et plus d'échecs dans des volets des épreuves d'anglais du Ministère au secondaire. On note aussi que c'est le seul niveau où le comportement statistique est différent de celui des cours de français et de philosophie, de même qu'il est différent de celui des autres niveaux d'anglais. La moyenne pondérée du secondaire et la cote R moyenne sont plus basses en Anglais 100.

Nous constatons également que la probabilité d'échec en anglais est plus élevée chez les étudiants qui ont déjà eu un échec dans un volet des épreuves d'anglais du secondaire et croît en fonction du nombre d'échecs au secondaire, peu importe la matière du secondaire.

Pour les niveaux 101,102 et 103, la variable la plus souvent corrélée à un échec est le fait de ne pas avoir fait un profil de sciences au secondaire (78,9 % des échecs). L'aptitude aux études supérieures, marquée par la cote R et la MPS, est plus élevée en Anglais 102 et 103.

L'aptitude aux études prédit donc une moyenne plus forte dans les cours plus avancés. Toutefois, sans l'attitude nécessaire, c'est-à-dire la motivation à se présenter aux cours et à faire les travaux, la réussite n'est pas assurée.

Nous croyons que la combinaison optimale de bonne attitude et d'aptitudes scolaires élevées chez un individu est plus commune chez les étudiants de 102 et de 103. Donc, même si ces deux cours ont des exigences plus élevées en capacité d'analyse, la probabilité de réussite ne s'en trouve pas affectée.

Nous proposons un ensemble de mesures. Parmi elles, nous croyons que les collèges considérés devraient accorder une attention toute particulière au dépistage des étudiants à risque, surtout aux filles en Anglais 100 qui n'ont pas un profil de sciences au secondaire. C'est à elles que les ressources investies dans la réussite doivent prioritairement s'appliquer dans les collèges considérés. Nous proposons également que le Ministère restaure le financement de la mise à niveau même si un étudiant a réussi en anglais au secondaire puisqu'un grand nombre d'étudiants à risque sont identifiés par le test comme ayant des besoins en ce sens.

Abstract

Students entering college have generally been awarded high marks in English as a second language (ESL) in secondary school. Nevertheless, following a college placement test, a large number of them end up in the lowest level course, *Anglais de base* (Basic English) 604-100-03, where the failure rate is high. The government-mandated *Commission d'évaluation* stated that it viewed the situation with “dismay” in its evaluation of general education (core subjects) in Quebec colleges. The study, *Aptitude ou [or] attitude?*, explores whether some correlations between the many variables we examined may point to predictors of success that could ensure stable pass rates independent of a student's ESL level.

In the first part of the study we used a questionnaire to collect perceptual data from a sample of 50 ESL teachers from public and private colleges. The questionnaire gathered views on student attitudes and aptitudes, on Ministry standards, and on teaching methods. Teachers often concur that the degree of student motivation can help predict the risk of failure. Any student who does the work and goes to class is likely to succeed. Students who lack motivation often exhibit negative attitudes that are not conducive to passing a course. In practice, this leads to not handing in work, missing classes and not using available forms of assistance such as tutoring. Teachers seem to have different expectations for English 100. Their teaching practices differ from the ones used in other courses. This distinct methodology may be linked to the lower pass rates in English 100. In all college ESL levels, teachers try to apply the ministerial standards, but writing often seems to be the make-or-break criterion for passing the course, unlike secondary school where failures are more prevalent in the comprehension skills. In their college classes, teachers provide many instructions when assigning a task and use a lot of simplified school materials, but we do not know what effect the teaching method may have on student pass rates.

In the second part of our study, we analyzed the individual records of 1498 students who first registered in the autumn of 2001 in three private colleges. We retained the first college ESL course and looked for correlations by comparing multiple variables. Using one variable, a student's secondary school weighted average, we found that close to 99 % of the students passed their first college-level English course when their overall weighted average was above 80 %. This predictor is far more reliable than secondary school ESL marks in forecasting whether a student will pass college ESL. We found, however, that similar data apply to two other core subjects from the general education component in Quebec colleges, French mother tongue and Philosophy; therefore, the variable does not indicate anything specific to ESL.

To refine our predictions, we used three variables. We were able to predict that any individual from our three-college sample would pass if three variables were combined: being female, taking English 101, 102 or 103 in college, and having been enrolled in a science curriculum in secondary school. Women with this profile had a 100-percent pass rate in college ESL.

Since our predictors of student success offered very limited opportunities to improve the overall pass rates, we examined variables that could help us detect at-risk students. We found a disproportionate number of women in the weakest levels of English in the three colleges studied: women constituted 82 percent of the clientele in English 100 (Basic English) even though they made up only 68 percent of the population in these colleges. Moreover, this atypical male-female breakdown is consistent with the breakdown for all Quebec colleges. To

investigate this possible indicator further, we combined three variables that allowed us to predict a higher probability of failure: being female, taking English 100, and not having been enrolled in a science curriculum in secondary school. In the colleges in our study, students with this combination of variables make up almost half the failures in college ESL regardless of the level (100 to 103). If these colleges were able to identify these women and help them pass, the overall college ESL pass rates would improve significantly.

Another risk factor emerged in our analysis. Because of the unavailability of remedial courses, some students must take English 100 even though their scores on the *TCALS98 Placement Test* show that they should have been in remedial English rather than in 100. Such students are 2.6 times more likely to fail English 100 than students placed in level 100 by the test. They also account for 72.5 % of the failures in the 100 level.

We noted in our study that what the *Fédération des cégeps* refers to as the 'first-semester shock' applies only to level 100 students. In fact, the statistical behaviour of English 100 students often diverges from that in other levels of English. For students in 100 we observed, for instance, more failures in secondary school subjects, more failures for females, more failures in portions of the Ministry's secondary exams in ESL, and more failures in first semester college courses. We also noted that this is the only level in which the statistical behaviour differs from French and Philosophy. In English 100, both the overall secondary school weighted average and college R score are the lowest of all ESL levels.

In our study, we also observed that the probability of failure in English is higher for students who have already received a fail on one portion of their secondary English exams. This probability increases with the number of fails in other secondary subjects, regardless of the subject failed.

For the 101, 102 and 103 levels, the variable most often correlated with failure is not having taken a science curriculum in secondary school (78.9 % of failures). The two indicators of aptitude, the college R score and secondary school weighted average, show that post-secondary academic skills are higher in English 102 and 103.

Academic skills correlate with a higher average in the more advanced ESL courses. However, on their own, academic skills without the right attitude, such as the motivation to attend class and complete the assignments, cannot guarantee success.

We believe that the optimum combination of the right attitude and high academic skill level in an individual is more prevalent in students at the 102 and 103 levels. Therefore, even if these two courses are more demanding in terms of analytical skills, the likelihood of success remains unaffected.

We make several recommendations. In particular, we believe that the colleges in our study must find a way to identify at-risk students, especially women in English 100 who were not enrolled in a science curriculum in secondary school. The resources devoted to the improvement of pass rates stand to bring better returns if applied towards helping these students.

We also recommend that the Ministry resume funding remedial English for students who passed secondary school English because many at-risk students were identified by the test as in need of remedial English.

Table des matières

Sommaire	iii
Abstract	v
Table des matières.....	vii
Remerciements	xi
Introduction	1
PREMIÈRE PARTIE : LA RÉUSSITE DANS LES COLLÈGES.....	3
1. Définition de « réussite ».....	5
2. Problématique	5
3. Recension : la réussite dans le contexte des collèges	7
3.1 LA RÉUSSITE ET LES VARIABLES EXTERNES	7
Facteurs socio-économiques	7
3.2 LES FACTEURS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE DANS LES COLLÈGES QUÉBÉCOIS.....	8
Résultats antérieurs.....	8
Système scolaire	9
Date du choix de programme	9
Première session.....	10
Utilisation des mesures d'aide à la réussite.....	10
Programme.....	11
Enseignement	13
Engagement de l'étudiant.....	14
Attitude des filles.....	17
3.3 LA RÉUSSITE EN ANGLAIS, LANGUE SECONDE, DANS LES COLLÈGES QUÉBÉCOIS.....	17
La réussite des cours	18
Second début.....	20
Sous-classement	21
10 % de patrons de réponses aberrants	21
Plans de réussite des collèges	22
Moyenne générale et niveau d'anglais.....	22
Conclusions à tirer de la recension	23
DEUXIÈME PARTIE : OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE	25
4. Objectifs	27
4.1 Objectif général du projet.....	27
4.2 Objectifs spécifiques	28
5. Méthodologie.....	28
5.1 Données sur la perception des professeurs	29
Rédaction et validation d'un questionnaire pour les professeurs d'anglais	29
Facteur : attitude et aptitude de l'étudiant	29
Facteur : standard ministériel	30
Facteur : style d'enseignement	31
Le questionnaire.....	31
Résultats bruts.....	32
Versions du questionnaire	32
Cueillette des données perceptuelles auprès des professeurs.....	32
5.2 Données par étudiant	32
Cours d'anglais et étudiants retenus	34

TROISIÈME PARTIE : PERCEPTION DES PROFESSEURS	35
6. Perception des professeurs : Analyse des données.....	37
6.1 COMPILATION DU QUESTIONNAIRE AUPRÈS DE PROFESSEURS	37
6.2 REPRÉSENTATIVITÉ DE L'ÉCHANTILLON.....	37
6.3 CALCUL DES RÉSULTATS	38
6.4 FACTEUR : ATTITUDE ET APTITUDE DE L'ÉTUDIANT	40
Absence au cours et tutorat	42
Un révélateur de mauvaise attitude?	44
Les étudiants consciencieux.....	44
Difficultés d'apprentissage	45
Attitude envers l'anglais.....	45
Autres questions en lien avec l'attitude	46
Participation aux activités parascolaires	46
Extroversion	47
Commentaires écrits en lien avec l'attitude (Question 45).....	47
Conclusion : Aller au cours et faire les travaux	49
Peut-on expliquer le manque de motivation?	49
Perception de compétence ou estime de soi	49
Répulsion	50
Importance de la tâche.....	50
Matériel utilisé	52
Conclusion sur les causes du manque de motivation.....	52
6.5 FACTEUR : STANDARD MINISTÉRIEL	53
Application du standard.....	54
Décision de donner une note de passage dans les cas limites	56
Éléments de la compétence.....	60
Auto-évaluation et évaluation par les pairs.....	63
Grille interne?	63
Conclusion pour le facteur « standard ministériel »	65
6.6 FACTEUR : STYLE D'ENSEIGNEMENT	66
Instructions détaillées.....	68
Capacité à s'auto-corriger.....	69
Faible usage de matériel authentique (non adapté pour la langue seconde)	71
Perception des professeurs : Portrait synthétique	74
Conclusion sur les données perceptuelles	74
QUATRIÈME PARTIE : DONNÉES PAR ÉTUDIANT.....	77
7. Données individuelles par étudiant : Analyse	79
7.1 ANALYSE À VARIABLES MULTIPLES	81
7.2 VARIABLES EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS DU SECONDAIRE	81
Une moyenne pondérée au secondaire de 80 garantit presque la réussite en anglais	82
Conclusion sur une moyenne pondérée de ≥ 80 % au secondaire.....	85
Comparaison des taux d'échec en formation générale pour les étudiants dont la MPS est <80 et ≥ 80	85
Conclusion de la comparaison des risques d'échec pour les disciplines de la formation générale	87
Une moyenne pondérée de moins de 75 % entraîne un risque élevé d'échec en anglais	87
Répartition entre les niveaux d'anglais selon la moyenne pondérée du secondaire	89
Composition des groupes selon la moyenne du secondaire	90
Taux d'échec selon la moyenne pondérée au secondaire	91

Conclusion sur les corrélations entre la moyenne pondérée du secondaire et l'anglais au collégial.....	93
Les notes en anglais au secondaire ne prédisent pas la note en anglais au collégial.....	94
Résultat au premier cours d'anglais au collégial vs note en anglais de cinquième secondaire	95
Conclusion sur la comparaison des notes en anglais du secondaire et du collégial	100
L'anglais est parmi les deux matières obligatoires du secondaire les moins corrélées avec le résultat en anglais au collégial	100
Différence entre filles et garçons	102
Conclusion sur les variables en lien avec les matières du secondaire.....	103
Autres considérations sur les résultats du secondaire.....	103
Un échec en anglais dans un volet de l'épreuve ministérielle au secondaire assure qu'on sera placé en Anglais 100	105
Échecs dans toute autre discipline au secondaire	108
Conclusion sur les échecs au secondaire	111
Profil des cours suivis au secondaire : prédicteur de réussite et d'échec	111
Conclusion sur le profil du secondaire	115
École de provenance	116
7.3 VARIABLE GARÇON VS. FILLE.....	116
Les filles se retrouvent dans des niveaux plus faibles en anglais que les garçons.....	117
Les filles en Anglais 100 causent 45 % de tous les échecs en anglais au collégial indépendamment du niveau.....	119
Moyenne des filles et des garçons	121
Conclusion sur la variable garçon vs. fille	125
7.4 VARIABLE PREMIÈRE SESSION	126
Le choc de la première session n'existe qu'en Anglais 100.....	128
7.5 VARIABLE PROGRAMME.....	129
Conclusion sur la variable programme	132
7.6 VARIABLE COLLÈGE	132
La faiblesse ou la force en anglais en fonction de la cote R	136
Conclusion sur la variable collègue	137
7.7 VARIABLES EN LIEN AVEC LE TEST DE CLASSEMENT.....	137
Scores de césure	138
Valeur prédictive du test de classement sur la note en anglais au collégial	139
Avoir eu moins que la chance ne prédirait	141
Performance des étudiants classés en mise à niveau	143
Score limitrophe au test de classement : aucune influence sur la probabilité de réussite	145
Cours suivi différent des résultats du test de classement.....	147
Test de classement et résultats en anglais du secondaire	149
Le test de classement serait-il un meilleur prédicteur dans certains niveaux?.....	150
Test de classement et Cote R.....	152
Cote R selon le niveau d'anglais suivi	152
Le test mesure-t-il l'aptitude aux études?.....	153
Test de classement et autres matières	155
Performance au test de classement selon le sexe	156
Conclusion sur le test de classement	158
7.8 VARIABLES FILLE, ANGLAIS 100 ET PROFIL DU SECONDAIRE : UNE PROBABILITÉ PLUS ÉLEVÉE D'ÉCHEC	159
Conclusion sur les filles d'Anglais 100 n'ayant pas fait de profil de sciences au secondaire	161
Données individuelles par étudiant : Portrait synthétique	161

Conclusion	163
Prédictions de réussite	163
Prédiction avec une seule variable : 80 % de MPS	163
Prédiction avec deux variables : Niveau d'anglais et sexe	164
Prédiction avec deux variables : Niveau d'anglais et profil du secondaire	164
Prédiction avec trois variables : Niveau d'anglais, profil du secondaire et fille	164
Corrélations plus élevées avec des échecs	164
Fille, Anglais 100 et ne pas avoir fait un profil de sciences au secondaire	165
Classement en mise à niveau par le test TCALS98	165
Ne pas avoir fait un profil de sciences au secondaire	165
Autres considérations	166
Attitude et motivation	166
Aptitude aux études supérieures	167
Combinaison optimale d'aptitude et d'attitude	168
Application du standard par niveau	168
Par où commencer pour améliorer la réussite?	169
Aider les filles à risque en Anglais 100	169
Faire attention aux étudiants classés en mise à niveau	169
Porter attention aux étudiants n'ayant pas fait un profil de sciences au secondaire	170
Accroître la motivation pour amener l'étudiant à risque à faire le travail	170
Au niveau des collèges	171
Au niveau des départements	171
Au niveau de l'enseignement	172
Au niveau du Ministère	172
 Bibliographie	 173
Annexe A	176
Annexe B	179
Annexe C	183
Liste des tableaux	184

Remerciements

Nous tenons à remercier Madame Céline Pelletier, adjointe à la Direction des études du Collège André-Grasset, pour son aide, excédant de loin les attributions de son devoir, dans le développement de ce projet.

Pour sa disponibilité et son expertise, nous voulons remercier tout spécialement Monsieur Gilles Raïche de l'Université du Québec à Montréal pour nous avoir guidés dans notre recherche de statistiques significatives.

Nous voulons également remercier les membres des services concernés des collèges volontaires, entre autres, Dominique Rochefort, Luc Béchar, Guy Vaugeois, Michèle Barry et Martine Bilodeau.

Pour leurs précieux commentaires, nous remercions également Keith Boeckner, Michel Laurier, Luce Marinier et Ursula Mueller.

Introduction

Le niveau de compétence des étudiants du collégial en anglais, langue seconde, fait souvent l'objet de l'expression d'insatisfaction. Que l'on se tourne du côté des employeurs ou des universités, ou que l'on considère les conclusions de la Commission d'évaluation, le niveau d'anglais des diplômés des collèges semble insatisfaisant eu égard aux attentes de la société.

Au-delà de cette insatisfaction, les taux de réussite faibles, en particulier dans le cours le plus faible, *Anglais de base* (604-100-03) méritent qu'on en explore les causes.

Cette recherche exploratoire porte sur la réussite en anglais, langue seconde, au collégial. Nous avons voulu dégager certaines pistes pouvant mener à des actions concrètes qui pourraient aider les étudiants à communiquer de façon optimale compte tenu de leur niveau d'anglais à leur entrée au collégial. Pouvons-nous identifier certaines variables qui nous aideraient à mieux orienter nos actions? Qu'ont en commun les étudiants faibles ou en difficulté en anglais? À l'inverse, y a-t-il des caractéristiques qui peuvent prédire la réussite en anglais? Les constats de la Commission d'évaluation, de la Fédération des cégeps et d'autres sources se confirment-ils quand on analyse l'ensemble des performances des individus?

Nous avons d'abord situé la réussite dans son contexte en faisant une recension de la littérature, principalement en lien avec le collégial, en tentant de préciser les constats qui ne s'appliquent qu'à l'anglais, langue seconde.

Nous avons ensuite choisi deux façons d'obtenir de l'information pouvant nous permettre d'explorer des pistes potentielles. Dans un premier temps, nous avons recueilli des données perceptuelles auprès des professeurs pour tenter de voir s'il en émergeait un profil de l'étudiant qui échoue. Ces résultats apparaissent dans la première partie de ce rapport.

Dans un deuxième temps, nous avons obtenu de collèges volontaires les résultats individuels d'une cohorte de plusieurs étudiants au secondaire et au collégial. Dans la deuxième partie de ce rapport, nous avons analysé la corrélation entre plusieurs données que nous avons reçues pour discerner si certaines pistes significatives au niveau statistique apparaissaient.

Sur la base de nos résultats, nous suggérons des mesures qui pourraient contribuer à améliorer la réussite parmi les étudiants à risque.

PREMIÈRE PARTIE : LA RÉUSSITE DANS LES COLLÈGES

1. Définition de « réussite »

Dans cette recherche sur les prédictors de réussite en anglais, langue seconde, le terme « réussite » signifie l'obtention d'une note d'au moins 60 % dans un cours d'anglais au collégial.

Il peut arriver selon les passages ou quand d'autres auteurs sont cités que l'usage du terme englobe des concepts plus larges. À titre d'exemple, dans des recherches du même ordre, « réussite » s'applique à plusieurs réalités, comme Roy (2003a), qui mentionne, dans un survol de définitions, que la réussite scolaire doit s'assortir de la réussite personnelle et professionnelle. Pour les étudiants, le concept de réussite peut signifier le point d'équilibre entre le travail, l'école et la vie sociale. Puisque ces considérations ne s'évalueraient le plus souvent qu'en dehors de l'école, et souvent plusieurs années plus tard (bon citoyen, vie professionnelle réussie...), elles nous sont apparues moins pertinentes.

2. Problématique

Depuis plusieurs années, le Ministère vise à améliorer les taux de réussite des étudiants des collèges. La formation générale se voit souvent interpellée à ce sujet.

Qu'en est-il de la discipline d'anglais, langue seconde? Puisque les langues secondes sont les seules disciplines du collégial dans lesquelles les étudiants sont répartis selon leur niveau d'entrée, on pourrait présumer que les taux de réussite devraient être similaires d'un niveau à l'autre, puisque chaque étudiant se trouve dans un cours correspondant à son niveau. Est-ce le cas? Voici un tableau des taux de réussite pour chacun des cours d'anglais de formation générale commune.

Tableau 1 : Pourcentage d'étudiants de la province qui ont échoué un cours d'anglais

	604-100-03¹ Anglais de base	604-101-03 Langue anglaise et communication	604-102-03 Langue anglaise et culture	604-103-03 Culture anglaise et littérature
<i>Automne 2000</i>	19,42 %	14,58 %	14,58 %	12,90 %
<i>Hiver 2001</i>	20,86 %	17,78 %	15,79 %	13,59 %
<i>Automne 2001</i>	20,50 %	16,28 %	14,25 %	12,41 %
<i>Hiver 2002</i>	23,38 %	17,98 %	16,20 %	17,55 %
<i>Automne 2002</i>	19,99 %	14,31 %	15,93 %	13,80 %
Moyenne	20,83 %	16,19 %	15,35 %	14,05 %

¹ Source : « Répartition des élèves entre les cours d'anglais, langue seconde. » et « Réussite aux cours d'anglais, langue seconde. » Communication reçue du Ministère de l'éducation par courriel le 6 mai 2004. Les données touchent l'ensemble de la province.

À première vue, la réussite en anglais semble liée au niveau d'anglais à l'entrée : en général, plus un cours est avancé, donc plus exigeant, plus l'étudiant a de chances de le réussir.

Le cours le moins exigeant, *Anglais de base* (604-100-03)², est donc clairement le plus difficile à réussir, et ce en dépit du fait que les éléments de compétence dépassent à peine, du moins sur papier, les exigences des examens finals du secondaire. Dans les faits, puisque les examens du secondaire comprennent du matériel authentique, c'est-à-dire non simplifié pour la langue seconde, le cours est dans plusieurs cas moins exigeant puisqu'en Anglais 100, on a tendance à privilégier l'usage de matériel adapté aux langues secondes.³

Le cours le plus exigeant (604-103-03), qui comporte de l'analyse littéraire, est celui qui confère les meilleures chances de réussite.

Lors de lectures préliminaires préalables à cette recherche, quelques données tirées de bulletins du secondaire nous avaient surpris :

- les étudiants qui ont eu 89 % de moyenne en anglais, langue seconde, au secondaire ne sont même pas dans le premier quart des rangs centiles (90 % de moyenne = rang centile de 70);
- même avec une moyenne de 97 % en anglais, un étudiant peut ne pas être dans le 10 % supérieur (rang centile 88 pour une cohorte);
- les étudiants qui ont eu 99 % en anglais au secondaire ont des rangs centiles qui vont aussi bas que 94.

Quand on regarde les résultats du secondaire, on peut s'étonner qu'il y ait autant d'échecs en anglais au collégial. Les étudiants en sont eux-mêmes surpris : plusieurs d'entre eux pensent qu'il leur est impossible d'échouer en puisqu'ils avaient plus de 90 % au secondaire. Toutefois, malgré ces notes élevées, on entend fréquemment les professeurs du collégial souligner le besoin de cours de mise à niveau en anglais. Ce constat, bien qu'anecdotique, soulève des interrogations sur les causes du taux de réussite inférieur des cours des niveaux les plus bas au collégial, en particulier en Anglais 100.

Existe-t-il des facteurs qui assureraient un apprentissage permettant des niveaux de réussite stables indépendamment du niveau d'anglais?

Avant d'établir nos questions de recherche, nous avons voulu situer la réussite en anglais dans le contexte plus global de la réussite dans les collèges québécois. La prochaine partie du rapport recense trois volets principaux : les variables externes, la réussite dans les collèges et la réussite en anglais.

² Pour faciliter la lecture dans ce rapport, nous ferons généralement référence au chiffre qui distingue le cours (par exemple, 100) plutôt que de répéter le titre du cours et le code de discipline (604). Il est entendu que le terme « anglais », à moins de mention contraire, fera toujours référence à anglais, langue seconde, et non pas langue d'enseignement.

³ En Anglais 100, la moyenne estimée d'usage de matériel authentique est de 49,5%. Quatre des 20 répondants donnant le cours utilisent moins de 10% de matériel authentique et 7 des répondants (plus du tiers) utilisent moins de 30% de matériel authentique. Pour les pourcentages d'utilisation de matériel authentique selon les niveaux, voir p. 72 de ce rapport.

3. Recension : la réussite dans le contexte des collèges

Nous avons d'abord voulu situer notre recherche parmi l'ensemble de ce qui touche la réussite au collégial afin d'obtenir des pistes à explorer. De nombreuses recherches sur la réussite et l'échec au collégial touchent plusieurs variables générales qui ne s'appliquent pas de façon spécifique à l'anglais. À titre d'exemple, dans une recension couvrant des recherches de 1987 à 1996, Bousquet (2005a : 2) relève certaines raisons offertes pour expliquer les échecs au collégial : « Les variables les plus souvent nommées sont l'emploi du temps, celui accordé aux études et au travail rémunéré, le sexe et l'âge, les antécédents scolaires, la motivation aux études, l'organisation scolaire, la méconnaissance des exigences des études collégiales et les difficultés liées à l'orientation scolaire. »

Nous examinerons le contexte plus général de la réussite avant d'aborder les variables pouvant s'appliquant plus particulièrement au collégial et à l'anglais.

3.1 LA RÉUSSITE ET LES VARIABLES EXTERNES

Facteurs socio-économiques

Plusieurs facteurs socio-économiques sur lesquels les institutions collégiales (et encore moins les professeurs d'anglais) ne sauraient avoir de prise servent souvent à prédire la réussite dans les études supérieures.

Roy note (2003a : 9) plusieurs facteurs sociaux relevés dans des recherches sur la réussite scolaire, entre autres « les valeurs, les difficultés familiales, l'isolement social, l'origine sociale, les problèmes économiques, les carences affectives, l'éloignement géographique ». Cependant, des facteurs comme l'origine sociale et les problèmes économiques sont difficiles à séparer pour déterminer le rôle de chacun dans la réussite. Il en va de même pour l'isolement social et les carences affectives. Quelle est la contribution quantifiable de chaque facteur dans un échec scolaire en particulier, et donc, son utilité pour prédire la réussite ?

À titre d'exemple, un milieu familial ou l'école est valorisée donne statistiquement des meilleures chances de réussite. Au contraire, comme le note Ricard (1998 : 76), si les parents n'ont pas dépassé le primaire, plus du tiers des étudiants abandonnent au collégial.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1995) constate qu'au niveau économique, les personnes de zones défavorisées vont en général moins au niveau collégial. Le Conseil note également que quand elles y accèdent, leur taux de diplomation est inférieur à la moyenne.

Cependant, pendant le passage de ces étudiants au collégial, certains aspects pourraient faire l'objet d'une intervention. Selon Roy (2005 : 5), « le système de valeurs des collégiens, et par la suite, leur bien-être personnel, les liens sociaux et familiaux qu'ils entretiennent et leurs conditions socioéconomiques sont des catégories de facteurs sociaux qui exercent une

influence parfois significative sur la réussite. » Donc, dans le cadre de notre recherche, peut-on proposer des façons d’agir sur un système de valeurs avec suffisamment d’impact pour avoir un effet sur la réussite?

En général, les études sur le revenu familial et autres facteurs sociaux demeurent des constats sur lesquels les pratiques des collèges ne sauraient avoir d’effet à moins d’en faire des politiques d’admission. Vraisemblablement, il ne s’agit pas là de critères d’admission socialement acceptables. Ces études nous apparaissent donc moins pertinentes dans le cadre de notre recherche. Notre recherche portera sur d’autres facteurs sur lesquels les collèges peuvent avoir prise.

3.2 LES FACTEURS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE DANS LES COLLÈGES QUÉBÉCOIS

Outre les aspects socio-économiques qui sont plus généraux, la réussite dans les collèges québécois a fait l’objet de plusieurs recherches en plus de fait que les collèges aient également développé des plans de réussite. Où se situe notre recherche sur les prédicteurs de réussite en anglais dans l’ensemble de la problématique de la réussite dans les collèges québécois? Sans doute, certains facteurs associés à la réussite s’appliquent probablement à toutes les disciplines du collégial et non pas à une en particulier. Les principales explications proposées tournent autour des pôles suivants : résultats antérieurs de l’étudiant, système scolaire, enseignement, engagement de l’étudiant.

Nous verrons ensuite si d’autres données s’appliquent plus particulièrement à l’anglais.

Résultats antérieurs

Est-il possible d’utiliser les résultats antérieurs d’un étudiant pour prédire sa réussite au point où on peut considérer nos résultats significatifs au niveau statistique? Plusieurs études ont montré que les résultats du secondaire peuvent servir de prédicteurs de réussite dans les études supérieures.

Au Québec, l’étude de Terrill et Ducharme (1994) est souvent citée. Leur étude faite pour le SRAM (Service régional d’admission du Montréal métropolitain) établit que les résultats scolaires antérieurs sont les meilleurs prédicteurs de réussite.

La Fédération des cégeps constate (1999 : 49) elle aussi que les collèges québécois n’y font pas exception :

« Il est très généralement admis qu’il existe une forte corrélation entre le dossier scolaire du secondaire et la réussite au collégial : l’état de situation dressé précédemment sur les taux de réussite et de diplomation l’illustre bien. Plusieurs études ont démontré que les notes obtenues au secondaire, particulièrement en français et en mathématiques, représentent d’excellentes prédictions de la réussite au collégial. Une faible performance

scolaire au secondaire peut témoigner de nombreuses difficultés qui se perpétuent au collégial : des apprentissages insuffisants, des carences sérieuses au point de vue des rudiments du travail intellectuel, de mauvaises habitudes de travail, une maîtrise insuffisante de la langue maternelle. »

La maîtrise de la langue maternelle des étudiants du secondaire semble permettre certaines prédictions, du moins quant au succès au niveau collégial dans un collège hors Québec. Ragusich et Akhras (2000) ont considéré les prédicteurs de réussite d'étudiants du Québec au Collège militaire royal du Canada à Kingston. Ils ont conclu qu'« à une faible moyenne en langue maternelle au secondaire correspond une faible moyenne générale en 1^{ère} session et après une année complète au collégial. »

Des données basées sur les notes du secondaire en tant que prédicteur général de la réussite peuvent-elles s'appliquer de façon assez pointue pour servir de prédicteur dans une discipline donnée, notamment, l'anglais, langue seconde? Nous le vérifierons dans la deuxième partie de ce rapport par des analyses statistiques, en particulier en lien avec la moyenne pondérée du secondaire, les résultats en français et en mathématiques, et puisque c'est l'objet de notre recherche, en anglais.

Système scolaire

Le système scolaire en soi est-il un facteur qui pourrait nuire à la réussite? Notre recension de la littérature montre que plusieurs caractéristiques du système scolaire ont fait l'objet d'études, qu'il s'agisse de groupes-classes stables, de centres d'aide, de règlements pédagogiques, de taille du collège ou autres.

Roy note (2003a : 8) qu'« Un premier constat qui se dégage en parcourant la littérature sur la réussite tient à la prépondérance d'études ayant porté sur des facteurs endogènes aux institutions d'enseignement ou au réseau de l'éducation. C'est ainsi que des dimensions se rapportant à l'environnement éducatif (taille du cégep, organisation physique, qualité de vie, activités parascolaires), aux stratégies pédagogiques et au passage du secondaire au collégial ont été à l'avant-scène des préoccupations des travaux de recherches... »

Il semble normal que les institutions tentent d'agir sur les éléments sur lesquels elles ont prise. Nous avons retenu quelques pistes pouvant nous guider dans la recherche de prédicteurs de réussite.

Date du choix de programme

Les contraintes inhérentes au système scolaire peuvent amener des incertitudes dans les choix de programme et entraîner des changements d'orientation. Comme le note la Fédération (1999 : 54), « De nombreux changements d'orientation tiennent au fait que les étudiants choisissent leur programme vers le milieu de leur cinquième secondaire et ce choix, une fois au collégial, n'est pas définitif. » L'indécision face à un choix de programme peut amener certains

étudiants à vivre une période d'incertitude à leur arrivée au collégial, diminuant d'autant la motivation à investir du temps dans les études.

Cette contrainte du système peut donc entraîner une baisse de motivation qui va affecter les taux de réussite. Peut-on toutefois s'en servir pour prédire les échecs en anglais? Cette variable s'applique à toutes les disciplines. Elle semble peu pertinente strictement pour l'anglais.

Première session

La Fédération des cégeps voit la première session comme un choc tel qu'on propose aux collèges d'agir dans une trousse⁴ à l'intention des collèges, *Pédagogie de la première session*. En anglais, peut-on parler d'un choc de la première session quand on ventile les résultats par niveau? Avant de proposer des moyens d'action pour l'anglais, il nous apparaît pertinent de vérifier dans quelle mesure la première session est plus difficile pour certains étudiants. Nous vérifierons donc dans notre étude si les résultats scolaires peuvent nous permettre d'identifier des étudiants à risque en première session.

Utilisation des mesures d'aide à la réussite

Les collèges offrent généralement des services d'aide à la réussite. Cependant, ces services aident-ils vraiment ceux qui éprouvent des difficultés scolaires?

Dans le cadre d'une évaluation du service d'aide nommé Zénith au cégep de Sainte-Foy, Monaghan et Chalout (2004) ont constaté que les analyses de services d'aide sont rares et ne mesurent souvent que le degré de satisfaction des usagers sans vérifier l'efficacité réelle des mesures.

Ils ont donc fait des analyses de régression à variables multiples. Par exemple, une de leurs analyses confrontait les quatre variables suivantes : l'engagement et la participation, la connaissance des facteurs d'échecs à la fin de la session précédente, la cote finale du secondaire et la réussite à la session précédente. (p. 65)

Monaghan et Chalout ont trouvé que « pour tous les élèves, qu'ils aient participé au cheminement Zénith ou pas, il s'avère que la variable de l'engagement et de la participation dans les études est un facteur déterminant dans la réussite scolaire. » (p. 66)

Dans leur discussion, ils ajoutent qu'« il y a inhibition de l'action chez les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires. En effet, ces élèves s'engagent moins dans leurs études et participent moins en classe. Globalement, ils n'arrivent pas à passer à l'action aussi bien que ceux qui réussissent ... Cette constatation est aussi corroborée par la difficulté qu'ils éprouvent à recourir à l'aide pour les soutenir dans leur réussite. » (p. 70) Ces étudiants ne semblent pas enclins à recourir à de l'aide, que l'aide provienne de professeurs, de parents ou de pairs.

⁴ Fédération des cégeps. *Trousse 1 : Pédagogie de la première session* [En ligne] http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/guide01.pdf?PHPSESSID=eab81a3904aa43bacecbfe8cb5595b8b

Les garçons, en particulier, ne semblent pas réussir mieux même avec le service d'aide. Lapostolle (2003 : 154) dans son étude sur les cours de mise à niveau en français au Vieux-Montréal note la même chose : « une minorité d'entre eux [les garçons] reçoit de l'aide en français à l'extérieur du cours de mise à niveau; lorsque c'est le cas, deux garçons sur trois font appel aux membres de leur réseau naturel. »

Bien que les services d'aide soient appréciés, comme le notent Monaghan et Chalout, ils affirment néanmoins qu'« en fait, le cheminement Zénith n'a pas d'impact positif sur le pourcentage d'unités de cours échoués ni sur la cote R de l'élève. » (p. 73)

Ces constats confirment ce que Désy (1990 : III) disait, toujours au cégep de Sainte-Foy, « les élèves aidés abandonnent leur cours dans la même proportion que les élèves non aidés, ils échouent dans une proportion plus forte, et il n'y a pas de changements dans les notes d'examens. »

On peut donc penser que même si le système scolaire déploie beaucoup d'efforts pour offrir des mesures visant à encourager la réussite, ceux qui en seraient les principaux bénéficiaires ne démontrent pas un niveau d'engagement suffisant pour en tirer profit afin d'éviter les échecs scolaires.

Lefrançois (2005), dans une étude des mesures d'aide en français, langue d'enseignement, note que bien que toutes les mesures d'aide aient leurs forces, deux mesures ont eu un peu plus d'effets sur certains aspects de langue : un cours de mise à niveau avec lecture publique et un cours de français écrit avec des stratégies de révision de textes. Il se peut que certaines caractéristiques d'un cours, telles la durée ou l'évaluation finale, puissent entraîner un plus grand progrès.

Peut-on alors penser que les cours demandent un engagement plus grand que les centres d'aide et permettent ainsi un progrès plus perceptible? Des études à plus grande échelle pourraient offrir une réponse plus étayée.

Si les centres d'aide ne semblent pas améliorer la réussite scolaire en termes quantitatifs, ce qui est l'objet de notre recherche, on peut néanmoins espérer y trouver une utilité au niveau qualitatif pour certains, que ce soit au niveau de la perception que les étudiants peuvent avoir face à leurs études en général ou face à la langue seconde, ou de la confiance que la fréquentation d'un centre d'aide pourra leur donner.

Programme

Parmi les facteurs reliés au système scolaire, certaines hypothèses qui n'ont pas résisté à l'analyse ont été amenées dans le passé pour expliquer des taux de diplomation faibles dans les programmes techniques. Une croyance voulait que la formation générale, dont fait partie l'anglais, langue seconde, ait été un obstacle à la diplomation. Le Conseil supérieur (1997) a cependant montré que des étudiants avec des dossiers scolaires antérieurs équivalents réussiront aussi bien en formation générale, qu'ils soient dans des programmes techniques ou pré-universitaires.

Nous vérifierons donc dans la deuxième partie de ce rapport si ce phénomène se produit pour la discipline d'anglais, c'est-à-dire si le programme a un impact sur la réussite par niveau d'anglais des étudiants.

Au-delà d'une analyse reliée à une seule composante de formation, la Fédération (1999) revient sur la notion de programme. Parmi les facteurs qu'elle relève, on note la cohérence des programmes. La Fédération souligne l'importance de structurer les divers éléments pour favoriser l'apprentissage avec l'approche-programme.

Certains commentateurs, comme Perrenoud (2000), expriment des réserves sur les applications de l'approche-programme si elle ne demeure implantée que de façon fragmentaire. En ce sens, il confirme le point de vue de la Fédération. Cependant, il questionne la contribution des disciplines et croit que les pratiques communes ne sauraient diminuer le nombre d'échecs scolaires.

Perrenoud (2000, en ligne) pose de nombreuses questions sur l'application des réformes :

« L'ambiguïté et le caractère à la fois précipité et inachevé des réformes curriculaires sont plus inquiétants. Les systèmes éducatifs sont-ils prêts à faire des deuils dans le domaine des disciplines? prêts à investir massivement dans d'autres pratiques d'enseignement-apprentissage? prêts à affronter la résistance des élèves qui réussissent et de leurs familles? prêts à mécontenter de nombreux professeurs qui sont attachés au statu quo, à la fois idéologiquement et parce qu'il les confirme dans leur rapport au savoir et leurs pratiques pédagogiques? »

On peut en douter. Or, si l'approche par compétences reste une « demi réforme », qui ne renonce à rien et ne contraint personne, il est peu probable qu'elle fasse progresser la lutte contre l'échec scolaire. Si rien ne change, sauf les mots, si l'on fait sous couvert de compétences ce que l'on faisait hier sous couvert de savoirs, pourquoi s'attendrait-on à produire moins d'échecs scolaires?

On pourrait même craindre l'inverse. Une approche par compétences n'existant que dans les textes ministériels, à laquelle nombre d'enseignants n'adhéreraient pas, rendrait les règles du jeu scolaire encore plus opaques et les exigences des professeurs encore plus diverses, les uns jouant mollement le jeu de la réforme, les autres enseignant et évaluant à leur guise. »

Plus d'une décennie après l'implantation de l'approche-programme, la discipline *Anglais, langue seconde*, est-elle intégrée au cœur des épreuves synthèses ou des activités d'intégration? Il peut sembler qu'on offre peu d'encouragement à pousser plus loin en anglais quand dans les faits, on peut obtenir un diplôme d'études collégiales avec un cours d'anglais (Anglais 100) dont le contenu est plus facile que ce qui fut évalué en cinquième secondaire⁵. Comment pourrait-on de l'anglais une composante réellement intégrée de la formation? Aurions-nous présentement en formation générale des disciplines satellites qui tournent en orbite autour de la composante de formation spécifique et donc, ne seraient pas perçues comme prioritaires par les étudiants? Si une discipline est considérée non prioritaire, les heures qu'on y consacre et la motivation s'en trouveront diminuées.

⁵ Un coup d'œil comparant les attentes aux épreuves de cinquième secondaire Documents d'information, épreuves uniques, anglais, langue seconde de cinquième année du secondaire, Juin 2006, Août 2006, Janvier 2007, http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/de/pdf/2006/als5_0607.pdf et les contenus proposés dans les manuels les plus utilisés pour le cours d'Anglais 100 des éditeurs québécois illustre un manque de progression perceptible.

Quand on analyse le rôle du système, on voit que dans le cas de l'approche-programme, une application fragmentaire, telle que notée par Perrenoud, peut résulter en un hybride de pratiques disparates créant un système dont la logique émerge de la pratique et non de l'articulation souhaitée. Néanmoins, peu importe le système scolaire dans lequel on se trouve, peut-on penser qu'avec une grande population normalement distribuée, l'une ou l'autre approche pédagogique fera une différence dans les taux de réussite quand on prend en compte des constantes comme le rôle des professeurs et la motivation des étudiants? C'est ce que nous considérerons plus bas.

Enseignement

Comme nous venons de le voir, Perrenoud estime qu'une part de la responsabilité de la réussite incombe aux professeurs dont une certaine partie évaluerait à sa façon. Au-delà de l'évaluation, qui visiblement a une influence sur la réussite, quel rôle ont les professeurs? On peut s'attendre à ce que les approches ou méthodes pédagogiques soient adaptées au type d'apprentissage.

Roy (1995 : 207) souligne le rôle des professeurs comme une variable à considérer dans la réussite :

« ...les collègues, dans les différentes mesures d'aide qu'ils ont adoptées, se préoccupent surtout des lacunes dans la formation des élèves (cours d'appoint, programmes d'accueil, centres d'aide...) et de la mise en place d'un environnement plus propice à l'apprentissage (groupes stables, mesures d'encadrement, politiques d'abandon de cours...) En fait, les énergies sont tellement centrées sur les difficultés d'apprentissage qu'on semble oublier les problèmes de l'enseignement, c'est-à-dire les difficultés qu'éprouvent les enseignants et les enseignantes à intervenir plus efficacement dans la classe ordinaire. »

La Fédération (1999 : 65) va plus loin que les approches ou méthodes en incluant également la notion de la qualité de l'intervention pédagogique comme facteur déterminant de la réussite. L'importance de l'intervention, comme on le note en citant un rapport du Conseil supérieur (1995 : 88), s'explique par le fait que les étudiants attendent des professeurs plus que de donner des cours en soutenant les « apprentissages inhérents à cette période de transition. »

Quand on considère le rôle des professeurs dans la réussite en anglais, langue seconde, la Commission d'évaluation (2001 : 35) note que :

Les méthodes pédagogiques utilisées, autant en anglais qu'en français, langue seconde, sont variées et font appel à l'utilisation des différentes techniques favorisant le développement des habiletés recherchées. Lecture, projection de films et de documents audiovisuels, discussions en classe, travaux de groupe, exercices écrits ou oraux, travail en laboratoire, utilisation des technologies de l'information et des communications figurent parmi les méthodes les plus utilisées. Les sondages réalisés par les collègues révèlent par ailleurs que soixante-dix-huit pour cent (78 %) des élèves francophones et quatre-vingt-huit pour cent (88 %) des élèves anglophones interrogés considèrent que leurs professeurs utilisent des méthodes pédagogiques adaptées aux objectifs des cours de langue seconde.

Donc, en anglais, langue seconde, plus d'un étudiant sur cinq ne croit pas que les méthodes pédagogiques sont adaptées. Peut-on croire que la perception du manque d'adaptation des méthodes pédagogiques aux objectifs soit une raison possible pouvant expliquer des échecs? Doit-on s'attendre à ce que chaque professeur applique dans chaque cours des méthodes seyant à tous les styles d'apprentissage? Il faut plutôt chercher à voir si le temps d'apprentissage est utilisé de façon optimale. Notre devrions tenter de voir dans notre analyse si certaines caractéristiques des professeurs d'anglais peuvent s'avérer significatives pour aider la réussite. Par exemple, certains styles d'enseignement contribuent-ils à la réussite?

De telles analyses des styles d'enseignement ont été faites en éducation physique. Les styles de Mosston ont été utilisés pour présenter un éventail de styles, On trouve à un extrême le style *Commande*, c'est-à-dire un professeur directif qui prend toutes les décisions et impose une utilisation efficace du temps passé en classe et où les étudiants apprennent en mémorisant ou en répétant. À l'autre extrême, on trouve l'*Auto-enseignement*. D'autres styles comme le *Réciproque* où on travaille en petits groupes avec un rôle plus actif pour les étudiants accompagné de commentaires basés sur des critères définis par le professeur offrent des nuances entre les deux extrêmes.

Raïche (communication personnelle) présente les styles :

L'éventail est constitué de 11 styles d'enseignement : « Commande » (A), « Pratique » (B), « Réciproque » (C), « Autovérification » (D), « Inclusion » (E), « Découverte guidée » (F), « Découverte convergente » (G), « Production divergente » (H), « Programme individuel » (I), « Initiative de l'élève » (J) et « Auto-enseignement » (K).

Les styles se distribuent sur un continuum selon l'importance des responsabilités dans la prise des décisions, le style « Commande » laissant à l'enseignant toutes les décisions alors que le style « Auto-enseignement » laisse le soin à l'élève de décider pour lui-même.

L'éventail est aussi basé sur un modèle bipolaire puisque les styles peuvent être divisés en deux sous-groupes, les « styles reproductifs » (A à D) et les « styles productifs » (E à K).

Il semble donc pertinent d'inclure des questions liées à la perception par les professeurs de leur style d'enseignement afin de voir si les styles utilisés peuvent avoir un lien avec la réussite.

Engagement de l'étudiant

Même dans un système scolaire sans faille avec le professeur idéal, la réussite n'est possible que si l'étudiant a une attitude l'engageant envers ses études.

Nous avons vu plus haut que Monaghan et Chalout (2004 : 70) constataient que les étudiants éprouvant des difficultés étaient ceux qui « s'engagent le moins dans leurs études et participent le moins en classe ». Visiblement, le développement d'une telle attitude est incompatible avec la réussite au collégial – bien qu'elle ait pu être suffisante pour réussir au secondaire.

Dans son étude sur les étudiants en situation d'échec ayant reçu un « avis formel » au Collège de Saint-Jean-sur-Richelieu, Paradis (2000b) mentionne « la croyance en la facilité » comme cause d'échec. Des étudiants qui n'ont pas travaillé au secondaire ne s'attendent pas à devoir travailler au collégial.

Rivière, Sauvé et Jacques (1997) notent que la motivation et les conceptions de la réussite qu'a un étudiant vont de pair. Dans plusieurs études, la notion d'attitude va de pair avec celle de la motivation. La Fédération (1999) relève, parmi d'autres, certains éléments qu'on peut lier avec les notions d'attitude et de motivation.

Le temps d'étude :

Les filles étudient plus que les garçons et les étudiants les moins studieux sont plus nombreux à abandonner leurs études.

Les filles semblent donc avoir une meilleure attitude que les garçons.

Le choc du passage au collégial :

Apprendre à travailler et à gérer l'autonomie, et pour plusieurs étudiants, à vivre un changement de programme peut créer des difficultés.

L'attitude qu'un étudiant adopte face au changement peut affecter sa réussite, surtout si l'autonomie nouvelle sert à faire, comme le note Paradis (2000b : 57), plus d'heures dans son travail à temps partiel ou à participer encore plus dans les activités sportives ou socioculturelles.

La conception de la réussite et la valeur accordée au diplôme :

La Fédération note que la réussite ne se réduit pas pour l'étudiant à l'obtention du diplôme en temps prévu. Elle peut résider dans le sentiment de satisfaction de l'étudiant. (1999 : 57)

Donc si le succès scolaire n'est qu'une composante de la conception de la réussite, l'attitude requise pour faire tous les efforts nécessaires pour passer tous ses cours pourrait faire défaut.

La motivation et la disposition envers les études :

Plusieurs raisons peuvent expliquer l'échec : entre autres, le manque d'intérêt pour une matière ou un cours.

L'environnement éducatif :

L'engagement dans la vie collégiale apparaît également comme un facteur de succès bien que l'incidence de facteurs comme la participation à des comités, à des activités parascolaires, voire l'influence du groupe de pairs soit difficile à mesurer. (p. 71)

Cette donnée peut sembler contredire celle mentionnée plus haut par Paradis à l'effet que l'autonomie sert à passer plus d'heures dans les activités socioculturelles et donc, moins d'heures à faire du travail scolaire. Peut-on présumer que pour certains, l'attitude les amenant à s'engager a une contribution positive leur donnant une implication plus approfondie dans la vie collégiale alors que pour d'autres, les activités en-dehors des cours prennent plus d'importance que les cours? Nous devrions donc chercher à voir si les professeurs d'anglais considèrent les activités parascolaires comme positives dans la réussite.

Beaucoup de facteurs peuvent donc a posteriori être associés à la réussite. La Fédération propose même des trousse⁶ pour agir sur certains aspects associés à la réussite, telles la pédagogie de la première session ou la motivation. Cependant, parmi ce qu'on peut associer à l'attitude des étudiants, peu d'éléments font office de prédicteurs.

En plus de ce que note la Fédération, Roy (2003a : 52) présente des prédicteurs de réussite scolaire dans son étude des logiques sociales qui conditionnent la réussite effectuée dans les cégeps Gaspésie et des Îles, Sainte-Foy et Vieux-Montréal. Parmi les onze prédicteurs qu'il considère importants, on remarque que les dix premiers sont liés à l'attitude ou aux décisions de l'étudiant.

Le onzième prédicteur est le seul qui ne puisse changer (ou enfin plutôt difficilement) : le fait d'être une fille prédit la réussite.

Tableau 2 : Prédicteurs importants de la réussite selon Roy⁷

Prédicteurs
Accorde un nombre d'heures élevé par semaine, consacré aux études
A de l'intérêt pour les études
Ne songe pas à abandonner les études
Est satisfait de soi
Consomme peu ou pas d'alcool
Consomme peu ou pas de drogues
Accorde beaucoup d'importance à la réussite des études
Croit à l'importance de l'effort pour réussir ses études
N'occupe pas un emploi rémunéré ou y accorde peu d'heures
Considère que sa situation financière a peu ou pas d'effet sur ses études
Est de sexe féminin

Donc, pour prédire la réussite, pourrait-on vérifier l'attitude des étudiants en leur demandant, par exemple, s'ils songent à abandonner leurs études? Une enquête de ce genre auprès des étudiants déborderait du cadre de notre recherche.

Cependant, puisque nous recueillerons des données perceptuelles auprès des professeurs, il serait utile de connaître comment les professeurs perçoivent l'investissement ou l'engagement des étudiants. Notre questionnaire devrait donc voir dans quelle mesure les professeurs estiment que les étudiants peuvent être les artisans de leur succès, ou inversement, la cause de leurs échecs.

⁶ Les trousse de la Fédération incluent, entre autres, une de pédagogie de la première session et une sur la motivation. Pédagogie de la première session : http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/guide01.pdf
http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/trousse_2/01_presentation.pdf

Trousse sur la motivation http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/guide03.pdf

⁷ Tableau repris de : *Pédagogie collégiale*, « Les logiques sociales qui conditionnent la réussite en milieu collégial », par Jacques Roy, octobre 2003, vol. 17, no 1, p. 5-10.

À la lueur des résultats de Roy, doit-on parler d'un prédicteur qui serait « L'attitude des filles » ou plus généralement leur engagement envers la tâche, et donc leur capacité à faire le travail?

Nous avons déjà vu plus tôt que généralement les filles étudient plus, abandonnent moins et profitent un peu plus des services d'aide. On peut ajouter que plusieurs études et données montrent que les garçons réussissent moins bien. À titre d'exemple, Paradis (2000b : 9) notait dans le profil des étudiants en avis formel au cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu que les garçons comptent pour 68 %.

Lapostolle (2003) dans son étude au Vieux-Montréal se questionne sur le fait que les garçons, malgré les difficultés qu'ils éprouvent avec la langue, sont moins nombreux à fréquenter le centre d'aide.

Dans quelle mesure le fait d'être une fille peut-il prédire la réussite en anglais au collégial tout autant que dans l'ensemble des études collégiales? Nos analyses de données devront aborder cette question.

3.3 LA RÉUSSITE EN ANGLAIS, LANGUE SECONDE, DANS LES COLLÈGES QUÉBÉCOIS

Pour identifier des prédicteurs de réussite en anglais, il faut tenter de trouver des variables qui ne s'appliquent qu'à l'anglais. Les facteurs associés à la réussite mentionnés dans la section précédente de ce rapport s'appliquent plutôt à l'ensemble des études collégiales qu'à l'anglais en particulier. Quelles sont les variables qui caractérisent la réussite et sont particulières à l'anglais? Pour tenter d'obtenir quelques pistes, nous avons fait un survol de la situation en anglais.

Le premier constat apparaît quand, au-delà de la réussite scolaire, on considère le niveau de compétence des étudiants. Peut-on parler de réussite en anglais, langue seconde, quand 35 à 40 % des étudiants se retrouvent au niveau inférieur (Anglais 100) après huit ans d'enseignement de l'anglais, soit pour presque tous les étudiants trois ans au primaire et cinq au secondaire? La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001) utilise le terme « consternant » en référence à la situation.

Non seulement, ce haut pourcentage est dans un cours qualifié de « faux débutant » mais en plus, ce cours plus facile (Anglais 100) entraîne le plus haut taux d'échec.

La réussite des cours

Pour faciliter l'apprentissage en langue seconde, il est généralement admis que les étudiants profitent mieux des cours quand on les répartit à l'entrée dans des niveaux où les objectifs sont réalistes eu égard à ce qu'il leur est possible d'apprendre dans le temps imparti. Ceci permet d'éviter que des étudiants faibles ne se sentent intimidés par l'aisance à communiquer des plus avancés, ou que les plus forts ne décrochent à cause de la lenteur de la progression si le temps d'apprentissage est passé à aider les plus faibles.

Ainsi, au collégial, on retrouve quatre niveaux de cours.

604-100-03	Anglais de base	(Ils sont considérés « faux débutants ».)
604-101-03	Langue anglaise et communication	(Intermédiaire faible)
604-102-03	Langue anglaise et culture	(Intermédiaire fort)
604-103-03	Culture anglaise et littérature	(Avancé)

Que signifie la réussite dans une discipline où les étudiants sont classés en fonction de leurs capacités attendues? Si l'étudiant est bien classé, en fonction d'un niveau de compétence réaliste, la réussite des cours devrait montrer des courbes parallèles indépendamment des niveaux. C'est ce que notre analyse statistique devrait vérifier.

Cependant, il faut prendre note que la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001 : 36) présente des réserves quant aux données sur la réussite en anglais.

« Les taux de réussite (...) atteignent un peu plus de 80 % pour les cours des niveaux 2 [102] et 3 [103] en anglais et en français, langue seconde. En l'absence d'un standard terminal pour l'obtention du diplôme, on peut toutefois s'interroger sur la valeur réelle de ces taux. Les taux de réussite des cours du niveau transitoire⁸ et du premier niveau en français, langue seconde, sont par ailleurs souvent inférieurs (de 5 à 10 points) à ceux des niveaux semblables en anglais, langue seconde. Le cours de niveau transitoire [Anglais 100] présente le plus faible taux de réussite, autant en anglais qu'en français, langue seconde. »

Donc, bien qu'un cours ait des objectifs conçus spécialement pour les étudiants les plus faibles, ces étudiants continuent à réussir moins bien. La Commission ajoute : « Ce constat accentue le questionnement quant à la préparation, au secondaire, des élèves francophones en anglais, langue seconde. » (p. 36)

Ce cours à l'époque dit « transitoire » est devenu permanent depuis, puisque visiblement, en étant le cours qui dessert le plus grand pourcentage de la population, il aurait été difficile d'augmenter les exigences sans entraîner d'échecs supplémentaires (si, par exemple tous ces étudiants avaient eu à faire le cours 101). L'idée de la Commission, qui proposait un standard terminal minimal, a donné lieu à des travaux sur un standard en 2002-03. Cependant, le tout a finalement été rejeté par le Ministère suite au maintien du statu quo en formation générale annoncé en 2004.

⁸ Le cours dit « transitoire » est devenu permanent depuis. Il fut d'abord le cours 604-104-03, puis est devenu 604-100-03 en janvier 1999.

La Commission a raison de s'interroger sur la valeur réelle des taux de réussite puisque les cours portant le même numéro (100, 101, 102 ou 103) dans différents collèges peuvent dans les faits avoir des exigences qui n'ont que peu en commun d'un collège à un autre.

Pourtant, il existe un test de classement provincial⁹ validé sur la population collégiale qui permettrait, s'il était utilisé dans l'ensemble des collèges, de s'assurer que peu importe le collège ou la région du Québec, un étudiant ayant obtenu un résultat X dans un certain collège serait classé au même niveau d'anglais dans un autre collège. Toutefois, pour des questions administratives, la plupart des collèges refusent d'utiliser le test de classement. Cela explique les différences de niveau selon les collèges. À défaut de procédures de classement comparables, rien ne nous permet d'affirmer que des étudiants placés au même niveau dans deux collèges, que ces collèges soient dans le même quartier de Montréal ou ailleurs en province, ont en fait des niveaux de maîtrise similaires de l'anglais.

Si les collèges interprétaient les niveaux de façon similaire, par exemple avec des procédures de classement communes pour répartir les étudiants par niveaux, on ne pourrait pas dire qu'un étudiant classé en 101 par le test à Montréal serait envoyé dans le cours 102 en région. Des procédures communes signifieraient simplement qu'à partir d'un test de classement commun, il y aurait plus d'étudiants dans les niveaux inférieurs en région et plus d'étudiants dans les niveaux supérieurs à Montréal, mais un étudiant de 101 classé par le même test serait du même calibre partout au Québec. À cause de cette absence d'uniformité, la Commission a raison de s'interroger sur la valeur des taux de réussite par niveau au collégial.

Pour trouver une mesure commune, on pourrait penser à l'épreuve de cinquième secondaire du Ministère. Prenons, à titre d'exemple, pour la cohorte considérée dans notre étude (automne 2001), Jonquière et Montréal. Montréal semble, pour plusieurs, avoir un statut mythique en termes de maîtrise de la langue seconde. Or, à en croire les résultats de cinquième secondaire, les étudiants de Jonquière s'expriment un peu mieux en anglais à l'oral et à l'écrit que ceux de Montréal. Sur la foi des résultats en production orale et écrite du secondaire, les professeurs d'anglais du cégep de Jonquière devraient en théorie s'attendre à ce que leurs étudiants soient tout aussi habiles à communiquer en anglais que ceux de Montréal.

Tableau 3 : Volet production 5e secondaire

ÉPREUVES UNIQUES DU MINISTÈRE
RÉSULTAT VOLET PRODUCTION D'UN DISCOURS ORAL ET D'UN DISCOURS ÉCRIT
GLOBAL, ANGLAIS, LANGUE SECONDE, 180-570 (5^e SECONDAIRE) JUIN 2001¹⁰

COMMISSION SCOLAIRE	MUNICIPALITÉ	MOYENNE (NOTES DES ÉTUDIANTS)	TAUX DE RÉUSSITE	RANG PROVINCIAL
de la Jonquière	Jonquière	80,9	95,5	21
de Montréal	Montréal	80,2	93,2	42

⁹ TCALS98, Test de classement en anglais, langue seconde.

¹⁰ Pour voir tous les résultats : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sanction/epreuv2001/Epreuv2001.xls>

La compréhension est toutefois meilleure à Montréal, tel qu'on le voit dans le tableau ci-dessous. Ces résultats semblent pour le moins incongrus puisqu'on accepte généralement qu'il faille commencer par comprendre une langue avant de pouvoir l'utiliser. Des analyses plus approfondies des façons d'évaluer (plus généreuses ou moins généreuses) ou des méthodes utilisées par le Ministère pour effectuer la « modération » des notes pourraient sans doute expliquer des chiffres qui pour l'instant peuvent laisser certains praticiens pantois.

Tableau 4 : Volet compréhension 5e secondaire

ÉPREUVES UNIQUES DU MINISTÈRE
RÉSULTAT VOLET COMPRÉHENSION D'UN DISCOURS ORAL ET D'UN DISCOURS ÉCRIT
GLOBAL, ANGLAIS, LANGUE SECONDE, 180-580 (5^e SECONDAIRE) JUIN 2001

COMMISSION SCOLAIRE	MUNICIPALITÉ	MOYENNE (NOTES DES ÉTUDIANTS)	TAUX DE RÉUSSITE	RANG PROVINCIAL
de la Jonquière	Jonquière	71,5	81,6	59
de Montréal	Montréal	80,6	93,8	11

Visiblement, un test à choix multiples, comme celui de lecture et compréhension auditive, défavorise les étudiants de Jonquière. Serait-ce que l'évaluateur a moins de marge de manœuvre pour attribuer la note? Des recherches futures portant sur des analyses plus approfondies des façons de corriger au secondaire pourraient nous éclairer.

Nous ne sommes pas les seuls à nous poser des questions sur l'écart entre ce que les chiffres du secondaire montrent et les capacités réelles des étudiants qui arrivent au collégial. Lapostolle (2003 : 148) manifeste son « étonnement » face à cette situation : « ...comment justifier l'absence de lien étroit entre la note obtenue à une épreuve ministérielle portant sur la compétence langagière et passée au terme du cours secondaire, et celle obtenue à la suite d'un cours visant l'amélioration en cette même matière et suivi à l'entrée du cours collégial? »

En termes de validité apparente (*face validity*), il semble exister un problème au secondaire.

Second début

À cause de leur faiblesse en anglais, environ le tiers des étudiants se retrouvent en Anglais 100 dans un cours « faux débutant ». Cette situation pourrait-elle démotiver les étudiants en les condamnant à un éternel recommencement des mêmes attentes? Comment les professeurs composent-ils avec ces étudiants? Est-il réaliste d'attendre qu'ils soient fonctionnels si on leur offre du matériel authentique¹¹ comme celui qu'on retrouve dans les épreuves ministérielles? Nous vérifierons donc auprès des professeurs la proportion de matériel authentique qu'ils estiment possible d'utiliser selon les niveaux.

¹¹ En langue seconde, « authentique » réfère à du matériel tiré de la vraie vie ou similaire à ce qu'on retrouve dans des situations réelles. Par exemple, les textes ne sont pas simplifiés pour en faciliter la compréhension.

Sous-classement

Plusieurs professeurs rapportent de façon anecdotique que les étudiants avouent s'être sous-classés en anglais, langue seconde. Les professeurs citent quelques euphémismes du genre utilisé par de nombreux étudiants quant à leur performance au test, « J'étais pressé ce soir-là. », « Je ne me sentais pas bien au test. », « Je n'ai pas fait de mon mieux. », « La partie 'écoute' était trop plate. Je n'ai pas écouté. » Certains étudiants rapportent même que des conseillers pédagogiques du secondaire leur disent de ne pas fournir leur meilleur effort pour le test de classement.

Le test de classement *TCALS98* a été conçu de telle sorte que chaque question est calibrée en fonction d'un niveau de cours d'anglais du collégial (mise à niveau, 100, 101, 102 et 103). Le test a été validé sur la population collégiale de telle sorte qu'on peut savoir que ceux, par exemple, qui sont parmi les rares étudiants à répondre correctement à la question x qui est calibrée au niveau 103 et aux questions y et z qui sont de niveau 103, sont donc des étudiants de niveau 103. De la même façon, si un étudiant ne répond correctement qu'à des questions calibrées « mise à niveau » qu'à peu près toute la population réussit et rate les questions calibrées difficiles, il est donc en mise à niveau. Suivant ce principe, un étudiant qui réussit, par exemple, les questions calibrées de difficulté 102, ne devrait pas manquer les questions calibrées à un niveau plus bas (101). S'il les manque, c'est qu'il tente de tricher pour avoir un cours plus facile, à moins qu'il ne soit chanceux et réponde correctement en devinant la réponse à des questions difficiles tout en manquant des questions intermédiaires. Cette façon de concevoir le test permet donc de détecter des patrons de réponses aberrants, c'est-à-dire les cas où les grappes de bonnes réponses d'un étudiant ne se concentrent pas autour d'un niveau que le test cherche à prédire.

10 % de patrons de réponses aberrants

Dans une étude des patrons de réponses des étudiants dans le test de classement *TCALS98* utilisé dans plusieurs collèges, Raïche (2002 : 87) estime que 10,36% des étudiants du cégep de L'Outatouais avaient des patrons de réponses aberrants. Vraisemblablement, la majorité d'entre eux avaient tenté de se sous-classer pour obtenir un cours d'anglais de niveau inférieur à leurs habiletés réelles. Les chiffres de Raïche ne sauraient toutefois pas identifier des étudiants qui ont triché intelligemment : par exemple, un étudiant de niveau 103 pourrait deviner le niveau attendu d'une question et suivre un patron de réponses qui demeure à l'intérieur de la conformité statistique (en manquant sciemment toutes les questions difficiles).

Nonobstant le fait que visiblement de tels étudiants ne rencontrent pas les exigences des intentions éducatives du Ministère pour l'anglais, langue seconde¹², est-ce là une bonne stratégie pour les étudiants qui veulent une bonne cote R? De plus, la tricherie est-elle suffisamment importante pour être détectable dans les taux de réussite? Notre analyse statistique devra s'y pencher.

¹² « La formation générale en anglais, langue seconde, a pour objet d'amener l'étudiant ou l'étudiante à maîtriser davantage la langue anglaise et à s'ouvrir à une autre culture. » (<http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp#intEduc>)

Plans de réussite des collèges

Pour encourager la réussite, les institutions de niveau collégial ont développé des *Plans de réussite*. Pour le réseau collégial québécois, notre examen préliminaire révèle que plusieurs *Plans de réussite* font état de mesures en anglais, langue seconde (par exemple, utilisation de moniteurs ou tutorat par les pairs) mais ne semblent pas s'appuyer sur des considérations autres que le « gros bon sens ».

Dans une recension complète des plans de réussite, la Commission d'évaluation (2004 : 11), après un examen des plans de réussite de 75 collèges ou campus, rapporte la présence de centres d'aide en langue seconde (majoritairement l'anglais) : « Dix-huit collèges ont mentionné explicitement le centre d'aide en langue seconde; de ce nombre, seize l'ont trouvé efficace et deux n'ont pu se prononcer. Nous ne connaissons pas cependant la nature des études qui en démontrent l'efficacité. Il pourrait ne s'agir dans certains cas que d'impressions. »

Donc, près du quart des collèges perçoivent un problème suffisamment grand en anglais pour investir dans des mesures visant à aider la réussite. Pour la plupart, on ne mentionne que la présence d'un centre d'aide.

Certains collèges, toutefois, offrent des interprétations, tel le Collège d'Alma (2002 : 4) : « Pour l'ensemble des élèves, le Collège a retenu une discipline problématique, l'anglais langue seconde, pour laquelle les difficultés rencontrées au collégial reflètent la situation vécue au niveau secondaire. »

Pour d'autres, des mesures pratiques sont mises en place, comme à Limoilou (en ligne). « Depuis l'automne 2001, le Département des langues modernes expérimente une pratique de l'apprentissage de la 'formation manquante' pour les cours d'anglais. Les étudiants qui terminent leur premier cours avec une note qui se situe entre 55 % et 60 % peuvent obtenir une formation complémentaire associée aux éléments de compétence qui leur font défaut. (Pour être admissibles à la cette formation, les élèves doivent maîtriser au moins deux des quatre éléments de compétence visés par le cours.) ». Des mesures similaires existent au collège de Lanaudière à Terrebonne.

Les mesures peuvent donc proposer des heures palliatives plutôt que d'imposer de recommencer le cours.

Moyenne générale et niveau d'anglais

En anglais, langue seconde, il est généralement admis, suite à plusieurs études de longue date, que des corrélations existent entre le niveau d'anglais et la moyenne générale. Il faudrait vérifier si le phénomène s'avère dans les collèges québécois et voir si, de façon plus pointue, certains prédicteurs émergent pour nous aider à trouver des pistes pour accroître les taux de réussite, en particulier en Anglais 100. Par exemple, certaines matières du secondaire permettent-elles de prédire la réussite en anglais au collégial?

Un élément de notre recension fait état d'une différence entre l'anglais et les autres disciplines. Pour les collèges québécois, Fernand Boucher, registraire de l'Université de Montréal rapportait ce qui suit dans une présentation à la Coordination provinciale d'anglais en mai 1997 :

Dans plusieurs collèges, les étudiants ayant une cote R élevée se trouvent surtout dans le niveau 102 plutôt que le niveau 103.¹³

Est-ce que ce constat est toujours vrai aujourd'hui? Dans notre analyse statistique nous tenterons de déceler des liens entre la moyenne au secondaire, la cote R et les résultats en anglais au collégial.

Conclusions à tirer de la recension

Notre recension de ce qui touche la réussite dans le contexte des collèges québécois révèle quelques pistes permettant de prédire la réussite : les résultats du secondaire, l'enseignement, l'engagement de l'étudiant et le système scolaire. Ces facteurs ou variables s'appliquent le plus souvent en général plutôt qu'au cas de l'anglais en particulier et donc ne donneraient que peu de pistes ne se dégageant que pour l'anglais.

Pour l'anglais, la réussite du cours le moins exigeant, Anglais 100, semble problématique. Bien que quelques mesures visant à améliorer la réussite aient été mises en place dans certains collèges, elles s'appuient sur le sens commun beaucoup plus que sur des études formelles.

Quelles avenues pourraient s'avérer utiles pour prédire des difficultés en rapport avec les niveaux d'anglais? À partir des questions soulevées dans la recension, c'est ce que cette étude cherchera à trouver.

¹³ Procès-verbal de la réunion de la Coordination provinciale d'anglais, langue seconde des 22-23 mai 1997. [En ligne] http://www.grasset.qc.ca/ESLcoordination/REPORTS_DOCS/MINUTES_97.htm (28 septembre 2004)

DEUXIÈME PARTIE : OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE

4. Objectifs

Notre recension révèle que dans le contexte des recherches sur la réussite au collégial, outre la ventilation des cours par niveaux de compétence des étudiants, peu de facteurs liés à la réussite semblent s'appliquer en particulier à l'anglais. Notre recherche doit donc tenter d'aller au-delà des facteurs et variables généralement connus comme prédicteurs et qui s'appliquent à tous indépendamment de la discipline scolaire considérée (travail extérieur, mauvais programme d'études...). C'est sur cette base que nous avons retenu l'objectif général et les objectifs spécifiques suivants.

4.1 Objectif général du projet

Déterminer s'il existe des prédicteurs de réussite en fonction des niveaux d'anglais, langue seconde.

Notre recherche vise à voir s'il existe des facteurs qui assureraient un apprentissage permettant des taux de réussite stables indépendamment du niveau d'anglais.

Si nous reprenons le tableau de la page 5 de ce rapport, nous voyons qu'en Anglais 100, le taux d'échec peut être jusqu'à plus de 5 points de pourcentage supérieur au niveau 101 et 102 et jusqu'à 8 points de pourcentage au niveau 103.

Tableau 5 : Reprise du tableau du pourcentage d'étudiants qui ont échoué

	604-100-03¹⁴ Anglais de base	604-101-03 Langue anglaise et communication	604-102-03 Langue anglaise et culture	604-103-03 Culture anglaise et littérature
<i>Automne 2000</i>	19,42 %	14,58 %	14,58 %	12,90 %
<i>Hiver 2001</i>	20,86 %	17,78 %	15,79 %	13,59 %
<i>Automne 2001</i>	20,50 %	16,28 %	14,25 %	12,41 %
<i>Hiver 2002</i>	23,38 %	17,98 %	16,20 %	17,55 %
<i>Automne 2002</i>	19,99 %	14,31 %	15,93 %	13,80 %
Moyenne	20,83 %	16,19 %	15,35 %	14,05 %

Comment s'expliquent ces écarts puisque, les étudiants étant classés par niveaux, on devrait s'attendre à des taux de réussite assez semblables dans chacun des niveaux?

¹⁴ Source : « Répartition des élèves entre les cours d'anglais, langue seconde. » et « Réussite aux cours d'anglais, langue seconde. » Communication reçue du Ministère de l'éducation par courriel le 6 mai 2004.

Nous utiliserons la question de recherche suivante :

Existe-t-il des facteurs qui assureraient un apprentissage permettant des niveaux de réussite stables indépendamment du niveau d'anglais?

4.2 Objectifs spécifiques

Obtenir un portrait des perceptions des enseignants sur les facteurs associés à la réussite pour dégager des pistes susceptibles d'améliorer les taux de réussite.

Identifier, à partir de données individuelles d'étudiants de différents collèges, s'il existe des résultats statistiquement significatifs qui permettent de prédire la réussite.

Quelques questions sous-jacentes peuvent orienter notre recherche :

- Quels sont les prédicteurs de réussite, et en corollaire, quels sont les facteurs pouvant indiquer un risque d'échec?
- Certains volets (expression ou compréhension) de l'épreuve de cinquième secondaire sont-ils meilleurs prédicteurs que la moyenne globale en anglais au secondaire?
- Existe-t-il certains paramètres ou certaines procédures permettant de s'assurer du bon classement des étudiants?
- Existe-t-il des mesures ou stratégies susceptibles d'aider les étudiants à risque? Ces stratégies devraient-elles être les mêmes pour tous les niveaux?
- Le taux d'échec en Anglais 100 tient-il à un certain nombre d'étudiants qui auraient besoin de mise à niveau? Devrait-on envisager des mesures de mise à niveau?
- Les écarts dans les taux de réussite tiennent-ils au fait que, nonobstant les standards pour chaque niveau, les professeurs gardent intuitivement à l'esprit une grille d'évaluation « universelle » sans s'en rendre compte?

5. Méthodologie

Nous avons utilisé deux types de données.

Nous avons d'abord obtenu des données perceptuelles auprès des professeurs pour voir si certaines pistes se dégagent des impressions et façons de faire des professeurs.

Nous avons ensuite obtenu, de la part de collèges volontaires, des statistiques pour chaque étudiant de la cohorte automne 2001. Nous avons choisi la cohorte 2001 parce qu'en plus de la réussite des cours, elle nous permet de considérer presque toute la cohorte dans l'ensemble de ses étudiants et d'associer les résultats des individus à leur réussite en anglais.

5.1 Données sur la perception des professeurs

Objectif :

Obtenir un portrait des perceptions des professeurs sur les facteurs associés à la réussite pour dégager des pistes susceptibles d'améliorer les taux de réussite.

Nous avons soumis aux professeurs un questionnaire servant à obtenir des données perceptuelles afin de connaître les éléments qui, dans la perception des professeurs, se recourent dans le cas d'étudiants en situation d'échec et de voir si les causes d'échec sont variables selon les niveaux d'anglais et en particulier au niveau 100 où le taux de réussite est plus bas.

Rédaction et validation d'un questionnaire pour les professeurs d'anglais

Nous avons recueilli des données perceptuelles auprès des professeurs en posant des questions autour des facteurs présentés dans les sections ci-dessous.

Chaque professeur devait indiquer son degré d'accord avec chacun des énoncés. L'échelle offrait cinq choix allant de *Strongly disagree* (Fortement en désaccord) à *Strongly agree* (Fortement en accord). La variable du milieu était neutre, *Neither agree nor disagree*.

Facteur : attitude et aptitude de l'étudiant

Comme nous l'avons vu dans la recension des recherches sur la réussite dans les collèges, l'attitude des étudiants, reflétée par leur engagement, est une variable importante dans la réussite. Dans leur perception, les professeurs d'anglais confirment-ils ce constat?

Les attitudes des étudiants telles que perçues par les professeurs peuvent-elles nous amener à voir qui sont les étudiants à risque?

Les habitudes de travail des étudiants sont-elles un facteur dans la perception qu'ont les professeurs? Les professeurs pensent-ils que certains étudiants n'ont pas ce qu'il faut pour réussir au collégial?

Nous avons également inclus des questions sur l'aptitude ou sur les antécédents de l'étudiant qui n'apparaîtraient pas dans un bulletin de notes.

Pour vérifier ces perceptions, nous avons posé les questions suivantes.

QUESTIONS : ATTITUDE ET APTITUDE DE L'ÉTUDIANT¹⁵

9. Lack of exposure to English prior to college courses is a primary cause of failure in ESL courses.
10. Failures are caused by a negative attitude towards English.
11. Students who turn in all assignments and write all exams don't fail ESL in college.
12. Students who miss a lot of English classes are likely to fail their English courses.
17. Students can miss a lot of classes and still do well in the course if their attitude towards English is good.
18. There are more students with learning disabilities in English 100 than in the other levels.
22. Students who work with tutors or monitors usually pass the course.
24. My best students are usually involved in the college's extra-curricular activities.
25. Students who focus on grammatical details tend to do better in my courses.
26. Outgoing students who don't worry about mistakes tend to do better in my courses.
27. Students who are happy with how fluent they consider themselves to be are more likely to fail.
28. Students who have cheated down on the placement test are more at risk of failing than students who did the test honestly.
29. Students who have good social skills rarely fail ESL.

Facteur : standard ministériel

Puisque l'anglais est ventilé par niveaux de compétence, les standards ministériels pour les étudiants d'une même cohorte varient selon le niveau d'entrée. Il existe donc quatre standards distincts pour le premier cours.

Comment les professeurs perçoivent-ils les applications de ces standards ministériels? Est-il possible d'appliquer les standards ministériels? Utilise-t-on des stratégies informelles pour se conformer aux attentes administratives sur la réussite? Certains critères informels semblent-ils s'appliquer pour déterminer qui mérite de réussir?

STANDARD¹⁶

13. In our department, the Ministry's standards are applied strictly.
14. A student would never fail for missing only the listening component.
15. To decide if a borderline student will pass my course, I try to see if a weakness in one skill can be compensated for by strength in other skills.
16. I tend to grade more generously in a group that has very weak students.
19. I try to apply the Ministry's standards as strictly as possible.
20. When students fail an ESL course, writing is usually the major weakness.
21. Some students fail because they just do not have an ear for intonation.
23. My colleagues are stricter than I am in applying the Ministry's standards.
30. At the end of the semester, my decision to pass a borderline student for a course depends on how many other students have already failed in the same group.

¹⁵ La traduction apparaît en Annexe A.

¹⁶ Idem.

34. *Self-assessment counts for approximately (0 5 10 15 20 25 30) % of the students' grades.*
35. *Peer evaluation counts for approximately (0 5 10 15 20 25 30) % of the students' grades.*
39. *To give all learners an equal chance of passing the course, my evaluation grids offer multiple levels of performance that the students can choose from. For instance: In order to get at least 90 %, you must do the following... In order to get at least 80 %, you must do the following...*

Facteur : style d'enseignement

Notre recension a fait état plus tôt de quelques questionnements sur le rôle des professeurs dans la réussite. Dans quelle mesure les styles d'enseignement utilisés contribuent-ils à la réussite?

Nous nous sommes inspirés des styles de Mosston¹⁷, initialement créés pour l'éducation physique, pour les appliquer à l'anglais et vérifier si ces styles peuvent être mis en parallèle avec les idées exprimées en lien avec les facteurs liés à la réussite.

STYLE D'ENSEIGNEMENT¹⁸

31. *When my students work in teams (two, three, or more), most of the feedback comes from me.*
32. *When my students work in teams (two, three, or more), most of the feedback comes from students working in the same group.*
33. *When my students work in teams (two, three, or more), most of the feedback comes from students in the rest of the class.*
36. *I like to give detailed instructions before the students work in groups.*
37. *I don't have enough time to give my students sufficient feedback when they work in small groups.*
38. *My students can check their progress against detailed criteria sheets.*
40. *I guide my students in correcting their own individual mistakes by offering a lot of written comments on their work.*
41. *I encourage the students to find their own solutions to grammar and communication problems.*
42. *To encourage students to speak, I do not correct their mistakes when they speak.*
43. *I try to individualize instruction as much as possible.*
44. *In my courses, students must correct mistakes on their graded copies to improve their marks.*

Le questionnaire

La version intégrale du questionnaire apparaît en Annexe B.

¹⁷ Voir p. 14 de ce rapport

¹⁸ La traduction apparaît en Annexe A.

Résultats bruts

Les résultats bruts apparaissent en Annexe C.

Versions du questionnaire

Nous avons d'abord rédigé une version bêta du questionnaire, programmée en Perl, que nous avons mise en ligne pour nos évaluateurs. Un professeur retraité d'anglais au collégial, une professeure de psychologie se spécialisant en méthodologie de la recherche et un professeur d'université en éducation ont analysé le questionnaire et proposé des corrections.

La version finale du questionnaire a été mise en ligne. Pour répondre au questionnaire, il fallait un code d'accès. À partir des listes de présences à l'assemblée générale du Comité d'anglais, langue seconde (formé des délégués d'anglais de chaque collège), qui nous permettait d'obtenir une liste d'adresses de courriel, nous avons choisi un responsable en anglais par collège privé et un responsable en anglais dans 25 collèges publics choisis pour assurer la plus grande distribution géographique possible. Nous avons demandé au récipiendaire du courriel initial de distribuer sur une base volontaire les codes d'accès de façon aléatoire à leurs collègues. La requête de participation au sondage fut envoyée le 14 avril 2005. Nous avons donné deux semaines pour répondre, soit jusqu'au 29 avril.

Le sondage était fait en ligne de façon anonyme.

Cueillette des données perceptuelles auprès des professeurs

Les résultats au questionnaire se compilaient automatiquement et étaient transférés en format Excel pour l'analyse.

5.2 Données par étudiant

Objectif :

Identifier, à partir de données de différents collèges, s'il existe des résultats statistiquement significatifs qui permettent de prédire la réussite.

En plus de l'obtention des données perceptuelles auprès des professeurs, nous avons obtenu de collèges volontaires des données individuelles par étudiant. En obtenant ainsi l'ensemble des performances des individus, nous tenterons de déterminer dans une analyse de variables multiples si certains facteurs permettent de prédire la réussite.

Nous avons pris contact avec quatre collèges privés et avons obtenu la collaboration du président de la Commission des affaires pédagogiques (assemblée des directeurs des études des collèges publics) pour demander à chacun des collèges de la Fédération de nous faire parvenir les données (ci-dessous) pour chaque élève ayant été admis à l'automne 2001.

Nous avons choisi la cohorte d'automne 2001 pour pouvoir évaluer le taux de diplomation. Afin d'assurer l'anonymat, chaque étudiant était identifié par son numéro de demande d'admission. Parce que certains numéros se recoupaient d'un collège à l'autre, nous avons ajouté une lettre devant le numéro de DA pour que chaque étudiant soit traité individuellement.

Nous avons demandé les données suivantes en format ANSI :

Numéro de demande d'admission

Les données de chaque étudiant au secondaire.

- Moyenne pondérée¹⁹ du secondaire
- École de provenance
- Codes de chaque cours suivi
- Résultat obtenu dans chaque cours
- Mois
- Année
- Rang centile (Dans les données reçues, la valeur "100" indique que la donnée n'est pas disponible car il n'y a pas eu d'examen du ministère pour ce cours. On retrouve donc un rang cinquième.)
OU
- Rang cinquième (La valeur "0" indique que la valeur n'est pas disponible. On retrouve donc un rang centile.)

Les données de chaque étudiant au collégial.

- Sexe
- Programme d'inscription à la session Automne 2001
- Cote R moyenne
- Code MELS du cours (bulletin collégial)
- Titre du cours
- Résultat obtenu
- Moyenne générale
- Session
- Année

Les données sur la diplomation

- Programme (ou profil) de diplomation
- Session de diplomation
- Année de diplomation

¹⁹ La **moyenne pondérée** (MPS) calculée par le SRAM tient compte de la note de chacun des cours mais prend aussi en compte la position relative de cette note par rapport au groupe (rang cinquième ou rang centile), le nombre d'unités associées à ce cours, le niveau du cours (4^e ou 5^e secondaire), le type de résultat (école ou ministère) et le nombre total d'unités réussies en 4^e et 5^e secondaire. Le calcul tient également compte du profil de l'étudiant, défini selon ses choix de cours en 4^e et 5^e secondaire (en général, avec ou sans sciences). Dans les collèges considérés, un calcul similaire a été fait dans le système COBA. Parce que notre étude utilise les données individuelles par étudiant, nous avons retenu la MPS puisqu'elle offre un portrait plus précis de chaque étudiant.

Les données sur le test d'anglais

- Résultat obtenu au test de classement
- Code de cours correspondant au classement (ne tient pas compte du cours suivi qui peut être différent suite à un changement de niveau demandé par le professeur)

Nous avons fusionné ces données pour en faire l'analyse.

Cours d'anglais et étudiants retenus

Notre analyse préliminaire des données nous a amené à rejeter certains étudiants.

Plusieurs étudiants n'en étaient pas à leur première inscription à l'automne 2001. Parce que les cours d'anglais pouvaient être différents selon les périodes, nous n'avons conservé que les étudiants qui s'inscrivaient pour la première fois à l'automne 2001. Par exemple, le cours 104 qui existait avant 1994 n'était pas le même (604-104-82) que le 104 de 1994 à 1999²⁰. De plus, l'échantillon pour la plupart de ces cours était trop petit pour être significatif.

L'anglais s'offre en formation générale commune, en formation générale propre et en formation spécifique. Les cours de formation générale propre et de formation spécifique ont chacun leur propre code de cours. En formation spécifique, les cours regroupent parfois des étudiants de plusieurs niveaux. De même, en formation générale propre, un des collèges de notre échantillon fusionne les groupes. Les cours de formation propre codés de façon distincte nous donnent des échantillons peu significatifs pour certains niveaux. Nous avons préféré ne pas les conserver dans notre analyse.

Pour avoir un échantillon significatif, nous avons donc ciblé la formation générale commune, c'est-à-dire le premier cours qui, selon le niveau d'anglais à l'arrivée au collégial, peut être 604-100-03 (Anglais de base), 604-101-03 (Langue anglaise et communication), 604-102-03 (Langue anglaise et culture) ou 604-103-03 (Culture anglaise et littérature).

²⁰ Le cours 604-104-03 est devenu officiellement 604-100-03 pour le SOBEC (Système des objets d'études collégiales) le 1^{er} janvier 1999.

TROISIÈME PARTIE : PERCEPTION DES PROFESSEURS

6. Perception des professeurs : Analyse des données

Cette partie de notre recherche vise l'objectif suivant :

Obtenir un portrait des perceptions des professeurs sur les facteurs associés à la réussite pour dégager des pistes susceptibles d'améliorer les taux de réussite.

6.1 COMPILATION DU QUESTIONNAIRE AUPRÈS DE PROFESSEURS

Nous avons compilé les résultats du sondage envoyé dans les départements d'anglais, langue seconde, de 5 collèges privés et 25 collèges publics.

Nous avons obtenu exactement cinquante répondants à notre questionnaire au moment de la compilation des résultats suite au délai pour la réception.

6.2 REPRÉSENTATIVITÉ DE L'ÉCHANTILLON

Dans le cadre d'une autre étude découlant d'un mandat ministériel sur les niveaux de maîtrise en langue seconde au printemps 2006, nous avons recensé dans les départements d'anglais (ou de langues modernes, auquel cas nous n'avons gardé que les professeurs d'anglais) 445 professeurs d'anglais, y inclus les temps partiels dans 62 collèges. Des sept autres collèges restant sur notre liste d'envoi, nous estimons, puisqu'il s'agit de petites institutions, à un maximum de 20 le nombre de professeurs non recensés pour un total estimé de 465.

Notre étude nous permet donc d'affirmer que notre sondage représente plus de 10 % des professeurs des collèges publics et privés dans la discipline. Cependant, l'échantillon étant constitué sur une base volontaire, les réponses ne représentent donc que les professeurs qui souhaitaient répondre. Cela peut affecter la représentativité car l'échantillon pourrait surreprésenter les professeurs motivés à s'exprimer.

Notre échantillon comprend 30 femmes et 20 hommes. Le ratio femmes / hommes de notre sondage surreprésente probablement un peu les hommes. Un échantillon de 296 professeurs ayant participé à l'enquête sur les niveaux de maîtrise en date du 1^{er} juin 2006 donne 66 % de femmes. Dans les assemblées générales, le ratio des personnes présentes était de 60 % de femmes en 2004 et de 69 % de femmes en 2005.

La langue maternelle des répondants se répartit ainsi: 34 = anglais (68 %); 12 = français (24 %); 4 = autre (8 %). Si l'on compare avec les résultats obtenus dans notre autre étude sur les niveaux de compétence, les différences sont minimes : anglais = 65,8 %; français = 26,5 %;

autre = 7,7 %. Notre échantillon représente bien la répartition de la langue maternelle dans l'ensemble des professeurs de la discipline.

Nous avons également relevé les niveaux auxquels les répondants enseignaient le plus souvent. Nous avons fusionné par niveaux la formation commune et la formation propre.

Les professeurs ont identifié les niveaux ci-dessous comme étant ceux qu'ils donnent le plus souvent.

Tableau 6 : Répartition des niveaux de cours donnés les plus fréquemment par les répondants

100	101	102	103
18=100	8=101	8=102	6=103
3= 100 (propre)	5=101 (propre)	2=102 (propre)	0= 103 (propre)
42%	26%	20%	12%

Comment cette distribution se compare-t-elle avec la répartition des étudiants par niveaux pour la cohorte 2001 dans tous les collèges?

Tableau 7 : Répartition de la cohorte 2001-2002 par niveau d'anglais

	100	101	102	103	TOTAL
A-2001	9874	10162	7413	2716	30165
H-2002	7202	6717	4759	1573	20251
	33,9%	33,4%	24,1%	8,6%	

En termes de premier choix, les professeurs enseignant les niveaux 100 et 103 sont surreprésentés et ceux des niveaux 101 et 102 sous-représentés par rapport à la distribution des étudiants pour l'ensemble de la province.

6.3 CALCUL DES RÉSULTATS

Pour le questionnaire auprès des professeurs, nous avons calculé les résultats suivants :

- la moyenne des réponses obtenues à chaque question;
- la médiane des réponses obtenues à chaque question;
- l'unanimité des réponses.

Pour mesurer l'unanimité, nous avons séparé les répondants en deux groupes pour chaque question : le premier groupe est celui des professeurs en accord avec un énoncé (sans distinguer entre « en accord » et « entièrement en accord ») et le deuxième groupe est celui des professeurs en désaccord (encore une fois, sans distinguer les deux formes possibles de

désaccord). Nous avons alors calculé la différence entre le nombre de professeurs dans chaque groupe. Une unanimité élevée indique une opinion partagée par un grand nombre de répondants.

Nous avons ordonné les questions en ordre décroissant du résultat donné par le calcul d'unanimité.

Parmi nos questions, 34 se prêtaient à ce type d'analyse : les questions 8 à 34 et les questions 36 à 44. Pour discuter des plus significatives, nous avons retenu les 10 premières (dans les faits 12, puisqu'il y a trois questions à égalité en dixième place) en termes d'unanimité.

Tableau 8 : Unanimité des réponses

Rang de la question	Numéro de la question	Unanimité	% des répondants d'accord ou selon, en désaccord	Texte de la question ²¹	Facteur en lien
1.	36	47	96%	<i>I like to give detailed instructions before the students work in group.</i>	Style d'enseignement
2.	19	46	96%	<i>I try to apply the Ministry's standards</i>	Standard
3.	40	44	92%	<i>I guide my students in correcting their own individual mistakes by offering a lot of written comments on their work.</i>	Style d'enseignement
4.	12	42	90%	<i>Students who miss a lot of English classes are likely to fail their English course.</i>	Attitude de l'étudiant
5.	13	41	86%	<i>In our department, the Ministry's standards are applied strictly.</i>	Standard
6.	41	38	84%	<i>I encourage students to find their own solutions to grammar and communication problems.</i>	Style d'enseignement
7.	22	37	76%	<i>Students who work with tutors usually pass the course.</i>	Attitude de l'étudiant
8.	38	36	84%	<i>My students can check their progress against detailed criteria sheet.</i>	Style d'enseignement
8.	30	36	80%	<i>At the end of the semester, my decision to pass a borderline student for a course depends on how many students have failed in the same group. (Dans ce cas, il s'agit d'un désaccord).</i>	Standard
10.	14	34	78%	<i>A student would never fail for missing only the listening component.</i>	Standard
10.	21	34	78%	<i>Some students fail because they just don't have an ear for intonation.</i>	Standard
10.	25	34	76%	<i>Students who focus on grammatical details tend to do better in my courses.</i>	Attitude de l'étudiant

²¹ La traduction apparaît en Annexe A.

6.4 FACTEUR : ATTITUDE ET APTITUDE DE L'ÉTUDIANT

Le premier facteur examiné dans notre analyse de résultats concerne les attitudes des étudiants telles que perçues par les professeurs. Ces attitudes constituent-elles un élément qui peut nous amener à voir qui sont les étudiants à risque?

Pour les questions reliées à l'attitude, les trois réponses les plus significatives ont été :

Tableau 9 : Unanimité des réponses, facteur attitude

Rang de la question	Numéro de la question	Unanimité	% des répondants d'accord ou selon, en désaccord	Texte de la question ²²
4	12	42	90%	<i>Students who miss a lot of English classes are likely to fail their English course.</i>
7	22	37	76%	<i>Students who work with tutors usually pass the course.</i>
10	25	34	76%	<i>Students who focus on grammatical details tend to do better in my courses.</i>

Les autres résultats nous donnent :

13	18	33	70%	<i>There are more students with learning disabilities in English 100 than in the other levels.</i>	
14	10	31	76%	<i>Failures are caused by a negative attitude towards English.</i>	
15	11	30	76%	<i>Students who turn in all assignments and write all exams don't fail ESL in college.</i>	
16	17	28	72%	<i>Students can miss a lot of classes and still do well in the course if their attitude towards English is good.</i>	Désaccord
21	9	19	78%	<i>Lack of exposure to English prior to college courses is a primary cause of failure in ESL courses.</i>	Désaccord
22	24	18	42%	<i>My best students are usually involved in the college's extra-curricular activities.</i>	
31	26	6	44%	<i>Outgoing students who don't worry about mistakes tend to do better in my courses.</i>	Désaccord
31	29	6	42%	<i>Students who have good social skills rarely fail ESL.</i>	
33	27	4	28%	<i>Students who are happy with how fluent they consider themselves to be are more likely to fail.</i>	Désaccord
34	28	2	42%	<i>Students who have cheated down on the placement test are more at risk of failing than students who did the test honestly.</i>	Désaccord

²² La traduction apparaît en Annexe A.

À quel point les habitudes de travail des étudiants sont-elles un facteur dans la perception qu'ont les professeurs?

Plusieurs études parlent des habitudes de travail qu'il faut développer pour réussir au collégial compte tenu, comme le note en particulier Paradis (2000b : 58) que « la majorité des élèves sont très clairs à ce sujet : ils n'avaient pas l'habitude de travailler ou d'étudier au secondaire. ».

La Fédération (1999 : 53) parle du choc du passage au collégial : « Nouveau contexte de liberté, nouvelle autonomie, mais aussi nouvelles exigences. La somme de travail exigée est beaucoup plus élevée que ce que les élèves avaient imaginé. »

Plusieurs étudiants arrivent donc au collégial avec une attitude qui n'implique pas un engagement suffisant pour mener à la réussite scolaire.

Bousquet considère (2005b : 19), en citant d'autres sources, le temps d'étude comme facteur :

L'étude de Terrill et Ducharme (1994) a montré que le temps consacré aux études au secondaire est faible en général. Il semble que les élèves du secondaire n'ont pas beaucoup de travaux si bien qu'ils ne sont pas habitués à travailler à leur arrivée au collégial. Il y aurait méconnaissance des conditions et des exigences des études collégiales de la part des nouveaux arrivants. (Conseil des Collèges, 1988 ; Fédération des Cégeps, 1999)

Quand on considère, comme nous le verrons plus tard, que près du tiers des étudiants avaient plus de 90 % en anglais au secondaire, on peut présumer que les habitudes de travail et les efforts consentis en anglais au collégial peuvent être déficients si de tels résultats sont possibles sans travailler au secondaire. Quand vient le temps de démontrer des compétences d'ordre collégial, l'étudiant est pris de court.

Suite à l'étude de Terrill et Ducharme, la Fédération (1999 : 7) exprime des doutes sur la qualité des études secondaires.

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

Voici comment se distribuent les notes en anglais pour les étudiants des trois collèges considérés dans notre étude. On voit qu'il est beaucoup plus facile d'obtenir des notes au-dessus de 85 % au secondaire qu'au collégial, ce qui confirme l'aisance avec laquelle on peut réussir au secondaire. L'arrivée au collégial marque une chute importante dans les notes en anglais pour les mêmes étudiants.

Tableau 10 : Note globale en anglais de cinquième secondaire

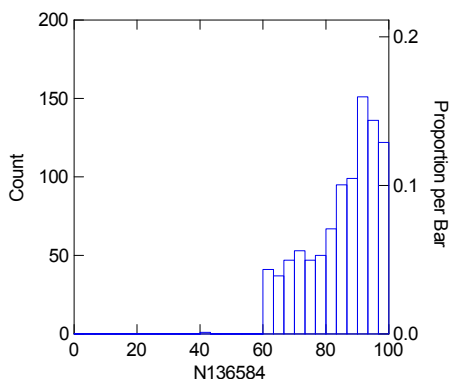
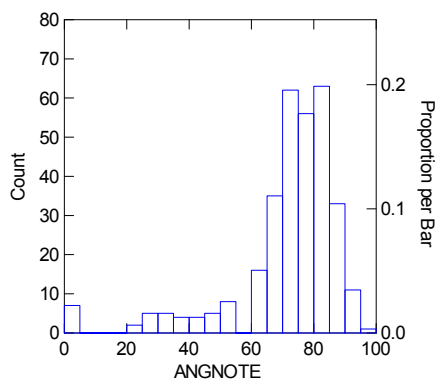


Tableau 11 : Note au premier d'anglais au collégial, tous niveaux confondus



Voyons maintenant, dans ce contexte où les étudiants peuvent réussir facilement au secondaire, ce qui apparaît significatif aux professeurs du collégial en lien avec l'attitude et l'aptitude des étudiants.

Absence au cours et tutorat

RANG	#Q	Unanimité	ACCORD/ DÉSACCORD		
4.	12	42	90%	<i>Students who miss a lot of English classes are likely to fail their English course.</i>	Attitude de l'étudiant

Dans le questionnaire auquel les professeurs ont répondu, la réponse la plus significative parmi les questions liées à l'attitude est la question 12 (4^e rang de toutes les questions avec une unanimité de 42) « *Students who miss a lot of English classes are likely to fail their English course.* » 90 % des répondants sont en accord. Si un étudiant a une attitude qui l'amène à manquer des cours, ses chances de réussite diminuent.

En parlant des étudiants en difficulté, Paradis (2000b : 67) note que même si les professeurs s'engagent dans une démarche où on reprend ce qui n'est pas acquis, il n'est pas facile d'obtenir l'engagement de l'étudiant. Au collégial, on reprend en Anglais 100 principalement des éléments du secondaire. Le fait d'arriver au collégial pour un cours de récupération qui n'est pas annoncé comme tel pourrait-il affecter négativement la motivation? Ou serait-ce l'absence d'engagement envers les études qui, en premier lieu, fait que ces étudiants sont au niveau 100?

Paradis note également (2000b : 7) que les étudiants en difficulté sont moins enclins à demander de l'aide. Donc, les étudiants qui manquent les cours et qui échouent seront, selon toute vraisemblance, également absents des mesures d'aide offertes par les collègues. Lapostolle (2003) ajoute que ce sont les garçons plus que les filles qui rejettent les mesures d'aide qui leurs sont offertes.

Les répondants au sondage confirment le lien entre le travail supplémentaire fait pour un cours et la réussite. La question 22 touche le travail supplémentaire que les étudiants font. « *Students who work with tutors usually pass the course.* » La réponse à cette question liée à l'attitude vient au septième rang de l'ensemble de nos résultats avec une unanimité de 37 ce qui la place au deuxième rang des questions liées à l'attitude. Dans la perception des professeurs, la motivation à faire du travail supplémentaire en dehors des cours fait que l'étudiant passe habituellement le cours.

RANG	#Q	Unanimité	ACCORD/ DÉSACCORD		
7.	22	37	76%	<i>Students who work with tutors usually pass the course.</i>	Attitude de l'étudiant

La perception des professeurs semble juste puisqu'elle confirme ce que les collègues constataient. La Commission d'évaluation (2004 : 12), dans son évaluation des plans d'aide à la réussite, a trouvé 64 collègues offrant des mesures reliées au tutorat par les pairs. Elle retient que 85 % des collègues publics et 63 % des collègues privés ont jugé la mesure efficace. Cependant, elle ajoute : « Les collègues qui n'ont pas trouvé la mesure efficace évoquent surtout le fait que les élèves les plus faibles n'utilisent pas le service et qu'ils se dirigent plutôt vers leurs amis ou vers leurs enseignants. »

Ces tendances se reflètent également dans les commentaires ajoutés par les professeurs à la fin du questionnaire. Un répondant offre cette explication en parlant des étudiants qui réussissent : « *A good attitude. A strong work ethic. The intelligence to use resources like teacher help.* » Un autre répondant nous dit : « *If students prepare or take advantage of the peer tutoring system we have, even students who have learning disabilities have passed my classes very well.* »²³

Les collègues peuvent-ils faire mieux? Beaucoup de ressources sont disponibles pour les aider, mais les étudiants visés, ceux qui pourraient en bénéficier le plus pour réussir, les ignorent.

C'est ce qu'on note dans une analyse plus exhaustive de l'impact d'un service d'aide au collège de Sainte-Foy. Monaghan et Chalout (2004 : 77) ont trouvé que le recours à l'aide après une session (mesuré en janvier 2002) est plus utilisé par ceux qui réussissent et qui font également appel à leurs professeurs et à leurs pairs.

Ce n'est que plus tard que l'aide atteint ceux qui en ont besoin. « Aux sessions suivantes, le recours à l'aide a tendance à augmenter chez les élèves ciblés mais, curieusement, il n'est plus intimement lié à la réussite scolaire. Il se peut qu'à partir du moment où le recours à l'aide est jugé suffisant, il ne fasse plus la différence entre un élève qui réussit bien et un autre qui réussit moins bien. Il s'agit peut-être là d'un comportement à développer chez l'élève dans une intervention primaire, dès son arrivée au collège. » (p. 77)

²³ Traduction libre : « Une bonne attitude. Une solide éthique du travail. L'intelligence d'utiliser les ressources comme l'aide du professeur. » ; « Si les étudiants se préparent ou utilisent les services de tuteurs disponibles, même les étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage peuvent réussir dans mes cours. »

Un révélateur de mauvaise attitude?

Peut-on extrapoler que l'absence aux cours est un révélateur de mauvaise attitude ou de manque de motivation? Selon la Fédération (1999 : 59), on note parmi les manifestations d'un manque de motivation : « absences aux cours, retards dans les travaux, travail personnel réduit au minimum... ». Une de ces manifestations liée au manque de motivation est notée par les professeurs dans leur réponse claire à la question 12 sur les absences.

Peut-on sur la foi de cette réponse des professeurs présumer qu'un étudiant qui se présente aux cours et fait le travail va réussir? Nous verrons plus loin dans les commentaires des professeurs que c'est probablement la piste la plus plausible.

À cause du taux d'échec plus élevé, le niveau 100 nous préoccupe plus particulièrement. Barbeau (1993 : 23), en citant Wiener, mentionne que si un étudiant est habitué à échouer, il s'attendra à échouer et donc sa motivation sera affaiblie à cause des insuccès anticipés. D'ailleurs, nos analyses démontrent que les étudiants ayant échoué un des volets des épreuves ministérielles d'anglais au secondaire se retrouvent systématiquement en Anglais 100 dans les collèges observés (avec classement par le test *TCALS98*), niveau dans lequel le taux d'échec est le plus élevé. (Voir le Tableau 50, p. 106 de ce rapport)

De plus, Bousquet (2005b : 76), dans son étude sur la façon dont les professeurs se représentent les étudiants, nous dit que le temps accordé aux études est un indicateur de motivation. « En lien avec la représentation des professeurs, un étudiant motivé est celui qui passe du temps dans ses études. » En ce sens, la reconnaissance par les professeurs de l'effort investi par l'étudiant avec les tuteurs ou en se présentant aux cours semble un gage de réussite. Serait-ce donc l'effort plus que l'atteinte du standard qui détermine la réussite?

Les étudiants consciencieux

RANG	#Q	Unanimité	ACCORD/ DÉSACCORD		
10	25	34	76	<i>Students who focus on grammatical details tend to do better in my courses.</i>	Attitude /Standard

Au troisième rang des questions en lien avec l'attitude des étudiants, la question 25 arrive ex aequo au dixième rang de l'ensemble des questions avec une unanimité de 34. « *Students who focus on grammatical details tend to do better in my courses.* » Le niveau d'application d'un étudiant doit être pris en compte comme prédicteur de réussite, puisqu'il est possiblement un reflet de l'attitude générale, et certainement un reflet de la capacité de travail. Un répondant mentionne d'ailleurs dans la boîte de commentaires que les étudiants « consciencieux » tendent à mieux réussir et à être plus motivés. On doit noter cependant que l'accord des répondants est souvent partiel.

Il faut être prudent en interprétant ces réponses. Il faut se demander si cette donnée s'inscrit dans la lignée de ce que constatait la Commission d'évaluation (2001 : 36) : « Sur le plan de l'évaluation, en anglais, langue seconde, la vérification de l'atteinte de certains objectifs est

parfois délaissée; l'accent trop grand mis sur les épreuves et les exercices grammaticaux est en grande partie responsable de cette situation. » Les réponses des professeurs n'invalident pas ce constat de la Commission.

Au-delà des trois questions ci-dessus liées à l'apprentissage, nous avons considéré quelques autres questions qui, bien qu'ayant donné des réponses moins significatives au niveau statistique, peuvent donner des pistes d'interprétation associées à la prédiction de réussite.

Difficultés d'apprentissage

Certaines questions ont eu peu de gens en accord ou désaccord mais beaucoup d'indécis. Parmi celles-ci, la question 18 « *There are more students with learning disabilities in English 100 than in the other levels.* » a un fort taux d'indécis (26 %), mais plusieurs des répondants n'enseignent pas présentement à ce niveau. Toutefois, seulement 2 des 50 répondants sont en désaccord et ce désaccord est partiel.

RANG	#Q	Unanimité	ACCORD/ DÉSACCORD		
13	18	33	70%	<i>There are more students with learning disabilities in English 100 than in the other levels.</i>	Attitude de l'étudiant

Si on limite les réponses aux professeurs qui ont indiqué Anglais 100 (formation commune) ou 100B (formation propre) en premier, aucun n'est en désaccord.

Dans les commentaires écrits à la fin de notre questionnaire, un professeur parle de la faiblesse des stratégies d'apprentissage pour expliquer les difficultés : « *the 100 students often have weak learning strategies and some cognitive disabilities. Sometimes one can change that, particularly with individual tutoring, but motivation and hard work are big factors in determining success.* »²⁴

Donc, les professeurs qui ont choisi de répondre semblent généralement d'accord pour dire que les difficultés d'apprentissage sont plus communes en Anglais 100.

Attitude envers l'anglais

En lien avec l'attitude, il n'était pas rare dans les années 70 d'entendre des professeurs d'anglais dire que pour des raisons politiques, les étudiants refusaient d'apprendre l'anglais. Aujourd'hui, on entend plutôt dire que certains étudiants ne voient pas l'importance de poursuivre leur apprentissage de l'anglais au collégial.

²⁴ Traduction libre : « Les étudiants de niveau 100 ont souvent des faiblesses en stratégies d'apprentissage et quelques déficits cognitifs. Parfois, en particulier avec du tutorat individuel, on peut changer cela, mais la motivation et le travail sont les gros facteurs qui déterminent le succès. »

Cette vision concorde avec ce qu'exprime Tardif (2002) sur la perception que les étudiantes en Techniques d'éducation à l'enfance peuvent avoir de deux autres matières de la formation générale (français et philosophie). Elles voient ces matières comme étant sans lien avec le programme ou avec leur future vie professionnelle et ont ainsi des difficultés à maintenir leur motivation pour ces cours.

Certaines réponses liées à l'attitude des étudiants ne sont pas parmi les plus significatives statistiquement, par exemple la question 10, « *Failures are caused by a negative attitude towards English.* » (14^e rang) avec une unanimité de 31 et un taux d'accord de 76 %. Nous ne savons pas si les réponses moins en accord ont été causées par le fait que les professeurs voient le problème de la motivation comme allant au-delà de la perception de l'anglais, c'est-à-dire s'appliquant à l'ensemble des études collégiales ou si, dans l'ensemble, les étudiants qui échouent en anglais n'ont pas d'attitudes négatives perceptibles à l'égard de l'anglais.

Nous devons également nous demander si la question aurait obtenu le même résultat si elle avait été formulée de façon positive, par exemple : « Les étudiants réussissent bien s'ils ont une attitude positive envers l'anglais. »

En général, l'attitude semble être une question qui préoccupe les professeurs. Nous avons donc voulu voir si les résultats pour l'ensemble ont été tempérés par les cours de niveau supérieur et voulu vérifier si l'attitude de l'étudiant affecte la réussite dans les niveaux inférieurs. Nous avons donc examiné les données pour les professeurs qui ont placé Anglais 100 (formation commune) ou 100 (formation propre) comme premier choix.

La question 10, « *Failures are caused by a negative attitude towards English.* », passe alors du 14^e au 6^e rang dans l'ordre d'unanimité et 18 des 21 répondants (86 %) sont d'accord. Les professeurs perçoivent donc une mauvaise attitude face à l'apprentissage de l'anglais chez les élèves qui échouent au niveau 100.

Une attitude négative envers l'anglais semblerait expliquer certains échecs au niveau 100.

Autres questions en lien avec l'attitude

Nous avons retenu ici, bien qu'elles soient moins statistiquement significatives, quelques autres questions.

Participation aux activités parascolaires

Selon la Fédération (1999 : 71), « le degré d'engagement dans la vie collégiale, mesuré par la participation aux divers comités, aux projets étudiants et aux autres activités parascolaires » augmente les chances de succès de l'étudiant. Le Conseil supérieur (1995 : 64) avait d'ailleurs noté que la participation parascolaire mériterait d'être considérée comme une stratégie de soutien à la réussite.

La participation aux activités parascolaires peut d'ailleurs maintenant être reconnue par une mention au bulletin. Nous avons donc posé la question 24: « *My best students are usually involved in extra-curricular activities.* ». Cette question a amené plus de la moitié des répondants à n'être ni d'accord ni en désaccord. Il serait intéressant dans une étude subséquente de vérifier pourquoi. Est-ce parce que la participation étudiante n'a aucun effet? Est-ce parce que pour chaque étudiant qui s'implique et réussit on retrouve un étudiant qui s'implique et dont la performance scolaire en souffre? Est-ce parce que les professeurs, qui en anglais ont souvent bien au-delà de 125 étudiants par session, ne savent pas ce que les étudiants font en-dehors des cours, auquel cas il devient difficile de trouver ce qui les motive?

Ce qu'on note cependant, c'est que pour les professeurs qui n'ont pas répondu de façon neutre, 21 des 24 répondants sont d'accord qu'une attitude généralement positive des étudiants eu égard à leur participation à des activités collégiales fait partie d'un profil corrélé avec le succès scolaire.

Avec l'inclusion au bulletin de la reconnaissance de l'engagement étudiant qui permet désormais les comparaisons, il serait intéressant que des recherches futures explorent la corrélation entre l'implication parascolaire et les résultats scolaires.

Extroversion

Les professeurs croient-ils que la réussite en anglais est influencée par le fait que certains étudiants possèdent de belles aptitudes sociales, sont à l'aise dans leurs contacts avec les autres et ne sont pas timides quand vient le temps de s'exprimer?

De prime abord, on peut imaginer que c'est le cas. L'habileté à communiquer en situation d'interaction sociale ou au niveau interpersonnel devrait à tout le moins se refléter dans l'évaluation des habiletés d'expression orale.

Toutefois, les réponses reçues nous amènent à dire qu'aucun effet de personnalité n'est noté par les professeurs comme facteur contribuant à la réussite.

RANG	#Q	Unanimité	ACCORD/ DÉSACCORD	
31	29	6	42%	<i>Students with good social skills rarely fail.</i>

Commentaires écrits en lien avec l'attitude (Question 45)

Au-delà des résultats statistiques, les commentaires à la question ouverte placée à la fin du questionnaire indiquent certaines pistes qui pourraient orienter de futures recherches. La boîte de commentaires (question 45) demandait des commentaires généraux avec une question à titre d'exemple (*What explains that some students succeed while others fail?*)

Trente-trois répondants ont ajouté des commentaires en lien la réussite, dont 11 commentaires en lien avec l'attitude ou la motivation. De ce nombre, sept mentionnent le mot « attitude » ou les mots « attitude et motivation » et quatre mentionnent « motivation ».

Dans les commentaires, 11 répondants ont mentionné un facteur en lien avec le manque de travail, souvent parce que les étudiants ne sont pas intéressés à faire du travail en anglais au collégial. De plus, des répondants mentionnent la « paresse » comme facteur déterminant, d'autres disent « la plupart des étudiants qui échouent ne font aucun effort »; ou « ne donnent pas un effort honnête ». On retrouve des formulations similaires avec « un manque d'engagement (*shows a lack of commitment*) ».

Pour d'autres professeurs, c'est l'état d'esprit nécessaire aux études qui fait défaut aux étudiants qui échouent : « *not minded for / confused as to why attending cegep; unable to adapt to change in teaching styles and the demands of cegep; don't give an honest effort; unstructured; first semester and blinded by the parties and 'the free life'* ». ²⁵

Les étudiants qui ne réussissent pas seraient, par manque d'engagement, les artisans de leur propre malheur.

Dans les faits, il est également un peu aberrant d'imaginer que des étudiants en Anglais 102 ou 103, donc qui ont atteint un niveau assez élevé de compétence en anglais, échoueraient soudainement à cause d'un manque d'aptitude pour la langue. Il faut toutefois considérer qu'aux niveaux les plus élevés d'anglais, le type de cours change et la capacité d'analyse entre en jeu, ce qui pourrait amener des échecs.

Donc, si selon plusieurs professeurs d'anglais, la mauvaise attitude des étudiants est un problème, que sait-on du niveau d'intérêt des étudiants pour leurs études collégiales? Les étudiants s'engagent-ils dans leurs études? Roy (2003a : 96) s'est penché sur la question au cégep de Sainte-Foy et il présente un portrait positif :

Les étudiants, majoritairement, se sentent bien au Cégep; huit sur dix ont un intérêt « élevé » pour leurs études. Enfin, des valeurs comme l'importance de réussir ses études ou l'acquisition de connaissances figurent au haut de la liste des valeurs, loin devant l'hédonisme ou le matérialisme, par exemple, qui servent parfois de cadre pour définir les jeunes. Nous avons rencontré de fait des étudiants qui étaient plutôt à leur « affaire » et pour qui le diplôme collégial est porteur de signification. Rien qui ressemblerait à une cohorte d'étudiants qui s'éclateraient à travers les multiples sollicitations – celles du divertissement et de la consommation – en provenance de l'extérieur et qui ne seraient psychologiquement que de « passage » au Collège. Non! En majorité, ils sont engagés dans leurs études. Ils viennent au Cégep pour apprendre et pour réussir.

Bien que l'association de chiffres non comparables soit risquée, il serait également intéressant dans des études subséquentes de voir s'il existe des parallèles réels entre les étudiants qui ont déclaré avoir un intérêt élevé pour leurs études et le taux de réussite correspondant à ce niveau d'intérêt. Pour l'instant, on ne peut que constater que ces chiffres se situent dans la même zone, soit autour de 80 %.

Si la plupart des étudiants réussissent et, comme le dit Roy, sont à leur affaire, chez ceux qui échouent certaines tendances semblent décelables pour Paradis (2000a : 6) :

²⁵ Traduction libre : « N'a pas l'état d'esprit requis; se sent mêlé quant à sa motivation à faire des études collégiales; incapable de s'adapter au changement de style d'enseignement et aux exigences du cégep; ne fournit pas un effort honnête ; n'est pas structuré ; étudiant de première session aveuglé par les *parties* et la liberté. »

... un certain nombre d'entre eux avouent avoir consommé régulièrement des drogues douces durant la première session. La plupart du temps, ils consommaient en groupe de pairs et au cégep. Il s'agit principalement de garçons du secteur technique. Selon eux, cette consommation a surtout joué sur leur présence en classe et la qualité de leur participation. Ils ne voient pas tous de liens directs avec leurs échecs scolaires.

Ce constat recoupe le lien que voient les professeurs d'anglais entre la présence aux cours et la réussite. Cela rejoint aussi un point de vue exprimé dans les commentaires des professeurs à l'effet que les étudiants qui ne savent pas trop pourquoi ils sont au collégial et préfèrent « faire le party » ne réussissent pas.

Conclusion : Aller au cours et faire les travaux

À partir de la perception des professeurs, si nous devons écrire une prescription qui prédirait le succès, il semble qu'un étudiant qui se présente aux cours et fait le travail soit assuré de réussir. Cependant, tout étudiant qui manque de motivation et a une mauvaise attitude (manque des cours, ne fait pas tous les travaux...) risque d'échouer. Donc, notre prescription est « *Show up, do the work.* »

Peut-on expliquer le manque de motivation?

Puisque l'attitude et le manque de motivation reviennent souvent dans la perception des professeurs, si on veut avoir un effet sur la réussite, il faut pouvoir comprendre pourquoi un certain pourcentage d'étudiants n'aura pas la motivation requise. Dans le cadre où un collègue peut intervenir, qu'est-ce qui peut motiver un étudiant? Quelques recherches proposent des pistes.

Perception de compétence ou estime de soi

Monaghan et Chalout (2004 : 21) associent, en citant d'autres sources, l'estime de soi dans le domaine académique²⁶ et les résultats scolaires à la perception de compétence. Un étudiant qui a le sentiment de pouvoir organiser et exécuter les actions requises pour atteindre le niveau de performance attendu saura utiliser ses connaissances et habiletés pour progresser.

En Anglais 100, quelques commentaires des professeurs s'inscrivent dans cette vision : « *Fear and attribution of past failures account for much of why students fail.* »; « *they come in with the*

²⁶ Nous sommes conscients que l'Office de la langue française déconseille l'usage du terme « académique », mais Monaghan et Chalout l'utilisent dans des contextes marquant certaines nuances avec « scolaire ». C'est pourquoi nous n'avons pas utilisé la mention [sic].

idea that they have wasted enough time in trying to learn a language with so little progress. » ; « *Some even think they are not intelligent enough to understand...* » ; « *Lack of confidence* ». ²⁷

Barbeau (1993 : 21) note que « vers le milieu de l'élémentaire, un élève qui échoue sans investir un effort important protège ainsi son estime de soi; il peut se trouver intelligent et expliquer un échec par un manque de travail. » (p. 22) Ce constat pourrait s'appliquer également aux jeunes adultes.

Toujours selon Barbeau, « La motivation scolaire prend aussi son origine dans les perceptions qu'un individu a de lui-même et de son environnement. » De façon anecdotique, on peut rapporter que les étudiants du niveau 100 s'identifient parfois comme étant en « anglais des poches ». Visiblement, il ne s'agit pas là d'une perception d'eux-mêmes qui pourrait promouvoir la motivation.

Répulsion

Rivière, Sauvé et Jacques (1997) caractérisaient les étudiants faibles comme ayant la répulsion et la résignation comme conception de l'école. En anglais, le fait que les étudiants soient classés par niveaux et que, nous le verrons plus tard, ces résultats soient corrélés à leur moyenne générale du secondaire pourrait indiquer que les étudiants des niveaux inférieurs auront plus de difficulté à réussir si leur attitude face aux études en est une de résignation et de répulsion. En plus de ce que notent certains professeurs dans les exemples ci-dessus, un professeur va jusqu'à affirmer qu'au niveau 100, les étudiants sont *sick of it* (traduction libre : *écoeurés*) au regard du contenu.

Importance de la tâche

Une autre variable en lien avec la motivation peut être la perception que l'étudiant a de l'importance de la tâche. Outre l'éternel « Ça compte-tu? », l'étudiant se demande : « Pourquoi ferais-je cette tâche? » En dehors des régions de Montréal et de Gatineau, certains étudiants peuvent croire qu'ils n'auront jamais à utiliser l'anglais dans leur travail. L'anglais est dans les faits une langue étrangère, pas une langue seconde, puisque autour de chez lui, l'étudiant n'est pas au contact de gens dont la langue est l'anglais. Par exemple, en Éducation à l'enfance en région, on peut croire à cet âge que l'anglais ne servira jamais en service de garde dans une communauté francophone ²⁸. La motivation à apprendre ne serait donc pas aussi élevée.

Comme nous l'avons vu plus haut, Tardif (2002) note les difficultés qu'ont les étudiantes en Techniques d'éducation à l'enfance à maintenir la motivation pour les cours de formation générale en philosophie et en français parce que ces disciplines sont ressenties comme étant sans lien avec le programme ou avec la future vie professionnelle.

²⁷ Traduction libre : « La peur et l'attribution d'échecs dans le passé explique en bonne partie pourquoi les étudiants échouent. » ; « ils arrivent avec l'idée qu'ils ont assez perdu de temps à essayer d'apprendre une langue tout en faisant si peu de progrès. » ; « Certains pensent qu'ils ne sont pas assez intelligents pour comprendre. » ; « Manque de confiance. »

²⁸ On nous a rapporté qu'il est possible de devenir suppléant occasionnel en anglais à Montréal avec un DEC en Éducation à l'enfance.

Pourtant, dans une étude sur les besoins en langue seconde en Beauce, Ainsley (2005) trace un portrait des attentes des employeurs en région qui souligne l'importance de l'anglais. Bien que son échantillon soit limité compte tenu du nombre d'entreprises dans la région, certaines pistes émergent quant aux attentes dans différents types d'emploi. Ainsley ajoute même qu'on se trouve en situation de pénurie dans le recrutement de la main d'œuvre causée par le manque de compétences langagières. Il est donc possible de montrer aux étudiants que pour plusieurs, même en région, les heures investies en anglais au collégial seront récompensées à l'arrivée sur le marché du travail.

Pour pallier le manque de motivation, les professeurs devraient sans doute trouver des façons de faire qui amèneront les étudiants à saisir l'importance des tâches dans un cours donné. Barbeau, Montini et Roy (1997) présentent des façons de favoriser la perception de l'importance des tâches à réaliser à l'école d'abord en expliquant les objectifs visés afin de donner un sens au travail demandé et d'offrir un défi dans l'apprentissage. Ils affirment : « Si la tâche n'offre aucun défi à l'élève, elle peut lui apparaître comme peu importante. » (en ligne)

Cette vision liée au manque de défi est corroborée dans les commentaires des professeurs : « *Most students in 100 have learned to HATE English and they can't stand hearing the terms SIMPLE PRESENT and SIMPLE PAST AGAIN and AGAIN and AGAIN (by the time they're in Cégep, it's old stuff; still not understood but too old and sick of it to start being interested in).* »²⁹

Barbeau, Montini et Roy soulignent l'importance de rendre la tâche signifiante pour les étudiants en montrant comment ils peuvent utiliser les apprentissages scolaires dans la vraie vie. Ils proposent cinq façons de faire tirées de Marzano (1992) : « le processus de prise de décision, l'approche utilisée dans l'étude d'un phénomène, la démarche scientifique, la résolution de problème, l'invention. »

Quelques-unes de ces stratégies pourraient s'appliquer à l'anglais. Par exemple, pour la prise de décision, déterminer « quelle méthode est plus appropriée pour résoudre ce problème, quel sujet choisir pour ce travail de fin de session ». De telles stratégies pourraient s'appliquer dans des tâches comme la description d'un processus visant à offrir une solution. Laisser aux étudiants le choix des travaux pourrait accroître la motivation.

L'approche utilisée vise à examiner une situation sous divers angles. Elle permet aux étudiants, à partir d'une description du passé et de la situation actuelle, de prédire ce qui arriverait dans un cas donné.

Tardif (2004 : 84) considère la question de tâches signifiantes en lien avec deux autres matières de la formation générale, le français et la philosophie, dans sa recherche sur des étudiantes en Techniques d'éducation à l'enfance (autrefois Techniques d'éducation en service de garde). En lien avec une recherche préalable qu'elle avait publiée en 2002 sur le sens et l'utilité du français et de la philosophie dans ce programme, elle offre :

Comment amener les étudiantes en TÉE à changer possiblement et suffisamment leurs perceptions sur elles-mêmes dans les cours à caractère théorique? Ces divers points de vue s'avèrent prometteurs en ce qui concerne l'innovation pédagogique que je veux proposer :

²⁹ Traduction libre: « La plupart des étudiants en Anglais 100 ont appris à détester l'anglais et ils ne sont plus capables d'entendre des termes comme le présent et le passé simple encore et toujours (une fois arrivé au collégial, c'est rendu des vieilles affaires, toujours pas comprises, mais dépassées et dont on est trop écoeuré pour pouvoir s'y intéresser). »

- *par des situations pédagogiques variés [sic], des discussions, des défis menés par les étudiantes, conformes à leurs buts et non à ceux du cours ou aux miens [du professeur] – des éléments périphériques;*
- *ces étudiantes saisiront davantage l'apport du français et de la philosophie en tant que future éducatrice [sic] – noyau central.*

Matériel utilisé

Si les étudiants, en particulier au niveau 100, peuvent manifester de la répulsion face à leurs cours d'anglais, peut-on expliquer le manque de motivation par le fait que le matériel continue à trop ressembler à ce qu'on retrouve au secondaire (par exemple, l'absence de matériel authentique, c'est-à-dire du matériel scolaire tiré de la vraie vie ou similaire à ce qu'on retrouve dans des situations réelles)? Nous y reviendrons plus loin en analysant les réponses des professeurs en lien avec les styles d'enseignement (p. 72).

On doit noter la situation décrite par Cake (2005) à l'effet que l'examen final de cinquième secondaire comprend au niveau écrit des textes authentiques (par exemple, de journaux et de revues ou une courte œuvre littéraire) non simplifiés. Seule la longueur peut amener des coupures à l'article original. En compréhension auditive, les élèves doivent comprendre une discussion naturelle (bien qu'écrite à l'avance), une entrevue radio authentique (par exemple, de la CBC³⁰) et une entrevue faite spécialement pour l'épreuve avec une personnalité québécoise (8 minutes).

Après avoir réussi un tel examen, les étudiants entrent au collégial et, dans presque tous les cas, reprennent les verbes au présent et au passé. Il serait intéressant dans des études ultérieures de comparer des manuels scolaires publiés pour le secondaire et d'autres publiés pour le collégial pour vérifier si le collégial offre des défis réels aux étudiants par rapport à ce qu'on leur a présenté au secondaire. Bien que le fait d'avoir vu une forme donnée n'en garantisse pas la maîtrise, comme en toute chose, l'attrait de la nouveauté s'émousse et la motivation diminue.

Conclusion sur les causes du manque de motivation

Dans le cadre de notre étude, rien ne nous permet de conclure sur des causes absolues expliquant le manque de motivation. Cependant, les commentaires des professeurs apportent quelques nuances par rapport aux différences liées à la motivation chez les étudiants avancés et chez les « faux débutants³¹ ». Pour les faux débutants, des concepts tels que le passé simple ou le présent simple n'ont pas été compris auparavant et sont devenus trop « vieux » pour susciter de l'intérêt (« *sick of it* »). Dans les commentaires des professeurs au sujet des étudiants avancés, on note que certains étudiants ne voient aucun besoin d'améliorer leur

³⁰ Canadian Broadcasting Corporation, le volet anglais de Radio-Canada.

³¹ À leur neuvième année d'anglais (pour cette cohorte, trois ans d'anglais au primaire et cinq au secondaire), le terme débutant généralement utilisé pour les cours d'Anglais 100 est souvent remplacé par faux débutant.

niveau d'anglais puisque les gens les comprennent. Ils ne manifestent aucun intérêt pour s'exprimer de façon plus claire ou plus précise et ont peu d'intérêt pour la littérature.

Ce manque d'intérêt, si on sait l'identifier, pourrait prédire les risques d'échec. Dans le cadre de notre recherche, au cours de laquelle nous n'avons pas consulté les étudiants, nous ne pouvons toutefois formellement identifier les causes de ce manque d'intérêt.

6.5 FACTEUR : STANDARD MINISTÉRIEL

La division des cours de langue en niveaux a traditionnellement permis, quand les procédures de classement se font selon des normes standardisées validées sur la population (ce qui est le cas dans les trois collèges observés³²) de regrouper les étudiants en fonction de leurs besoins d'apprentissage propres. Cette pratique offre donc à chacun un niveau de cours adapté à ses capacités. Les standards ministériels ventilés de la sorte devraient donc permettre des taux de réussite qui suivent la même courbe dans chaque niveau, ce qui n'est pas tout à fait le cas. (Voir p. 64-65 pour les courbes de réussite par niveau.)

Reprenons ici le tableau de la page 5.

<i>Pourcentage d'étudiants qui ont échoué le cours d'anglais</i> ³³	100	101	102	103
Automne 2000	19,42%	14,58%	14,58%	12,90%
Hiver 2001	20,86%	17,78%	15,79%	13,59%
Automne 2001	20,50%	16,28%	14,25%	12,41%
Hiver 2002	23,38%	17,98%	16,20%	17,55%
Automne 2002	19,99%	14,31%	15,93%	13,80%
Moyenne	20,83 %	16,19 %	15,35 %	14,05 %

Dans quelle mesure le système scolaire, donc l'application des standards ministériels, peut-elle entraîner des échecs?

Les trois questions auxquelles les réponses sont les plus significatives sont les suivantes :

³² Les trois collèges qui ont participé à l'étude utilisent le test *TCALS98* développé pour les collèges.

³³ Source : « Répartition des élèves entre les cours d'anglais, langue seconde. » et « Réussite aux cours d'anglais, langue seconde. » Communication reçue du Ministère de l'éducation par courriel le 6 mai 2004.

Tableau 12 : Unanimité des réponses, facteur standard

Rang de la question	Numéro de la question	Unanimité	% des répondants d'accord ou selon, en désaccord	Texte de la question ³⁴	
2	19	46	96%	<i>I try to apply the Ministry's standards as strictly as possible.</i>	
5	13	41	86%	<i>In our department, the Ministry's standards are applied strictly.</i>	
8	30	36	80%	<i>At the end of the semester, my decision to pass a borderline student for a course depends on how many other students have already failed in the same group.</i>	Désaccord

Les autres résultats nous donnent :

10	14	34	78%	<i>A student would never fail for missing only the listening component.</i>	
10	21	34	78%	<i>Some students fail because they just do not have an ear for intonation.</i>	
17	20	27	72%	<i>When students fail an ESL course, writing is usually the major weakness.</i>	
26	15	14	54%	<i>To decide if a borderline student will pass my course, I try to see if a weakness in one skill can be compensated for by strength in other skills.</i>	
26	39	14	54%	<i>To give all learners an equal chance of passing the course, my evaluation grids offer multiple levels of performance that the students can choose from. For instance: In order to get at least 90%, you must do the following... In order to get at least 80%, you must do the following...</i>	Désaccord
29	23	10	34%	<i>My colleagues are stricter than I am in applying the Ministry's standards.</i>	Désaccord
30	16	8	50%	<i>I tend to grade more generously in a group that has very weak students.</i>	

Application du standard

RANG	#Q	Unanimité	ACCORD/ DÉSACCORD	
2	19	46	96%	<i>I try to apply the Ministry's standards as strictly as possible.</i>

Dans notre questionnaire, la question 19, « *I try to apply the Ministry's standards as strictly as possible.* », vient au deuxième rang de toutes les questions quand on considère son unanimité avec 96 % des répondants qui sont d'accord. Nous avons préféré une question avec « je

³⁴ La traduction apparaît en Annexe A.

tente » pour tenir compte du facteur humain dans l'évaluation en étant conscient que la compétence pour un niveau donné peut s'évaluer de diverses façons, voire ne pas être testée formellement quand on peut observer qu'elle est acquise.

D'ailleurs, quand on demande à la question 13 « *In our department, the Ministry's standards are applied strictly.* », la réponse vient au cinquième rang parmi toutes les questions du sondage, donc un rang très élevé dans l'accord des professeurs.

Les professeurs d'anglais de notre échantillon, en tant que groupe, disent donc faire un effort légitime pour appliquer les standards. Cependant, puisque notre échantillon était auto-sélectionné, nous ne savons pas si le groupe compte les professeurs les plus motivés à suivre les prescriptions ministérielles.

RANG	#Q	Unanimité	ACCORD/ DÉSACCORD	
5	13	41	86%	<i>In our department, the Ministry's standards are applied strictly.</i>

Toutefois, quand on demande aux professeurs si leurs collègues sont plus stricts qu'eux, plus de la moitié des répondants demeurent neutres. On peut inférer que l'absence de réponse peut s'expliquer soit par le fait qu'ils ne savent pas ce que font leurs collègues, surtout s'ils n'enseignent pas les mêmes niveaux, soit qu'ils considèrent que leurs collègues se répartissent à peu près également en plus stricts et moins stricts. Parmi ceux qui répondent, 17 des 24 (71 %) sont en désaccord. La tendance demeure de croire que leurs collègues sont moins stricts.

RANG	#Q	Unanimité	ACCORD/ DÉSACCORD		
29	23	10	34%	<i>My colleagues are stricter than I am in applying the Ministry's standards.</i>	Désaccord

Généralement, on sent une nette volonté d'appliquer les standards chez les répondants de notre échantillon. Cependant, le facteur humain mentionné plus haut fait que plusieurs circonstances non écrites pourraient faire partie de la décision finale pour déterminer si un étudiant a atteint la compétence et, en corollaire, a réussi le cours (76 % des professeurs avaient répondu qu'un étudiant qui remet tous les travaux réussit, donc il se peut que dans certains cas on évalue la capacité de travail tout autant que le standard). Il peut aussi arriver qu'une faiblesse dans un élément de la compétence puisse être compensée par des forces dans d'autres éléments puisqu'un peu plus de la moitié des professeurs (54 %) étaient d'accord avec cet énoncé. (Par exemple, une faiblesse en expression orale pourrait être compensée par des forces en lecture et écriture.)

De plus, au contraire des domaines techniques et scientifiques où les problèmes n'appellent généralement qu'une réponse, l'anglais a pour objectif de communiquer. Il n'est pas toujours possible, même avec des grilles d'évaluation très précises, d'obtenir une réponse claire, nette et tranchée sur l'atteinte de la compétence.

On sent donc que les professeurs tentent d'appliquer le standard mais font preuve de tolérance pour ne pas causer d'échecs indus.

Décision de donner une note de passage dans les cas limites

RANG	#Q	Unanimité	ACCORD/ DÉSACCORD	
8	30	36	80%	<i>At the end of the semester, my decision to pass a borderline student for a course depends on how many other students have already failed in the same group.</i> Désaccord

Le désaccord avec la question 30, « *At the end of the semester, my decision to pass a borderline student for a course depends on how many other students have already failed in the same group.* », est manifeste, avec 80 % des professeurs en désaccord, dont 74 % des répondants qui sont fortement en désaccord. On peut voir que le standard dans les cas limites est donc principalement jugé en fonction de l'individu en soi.

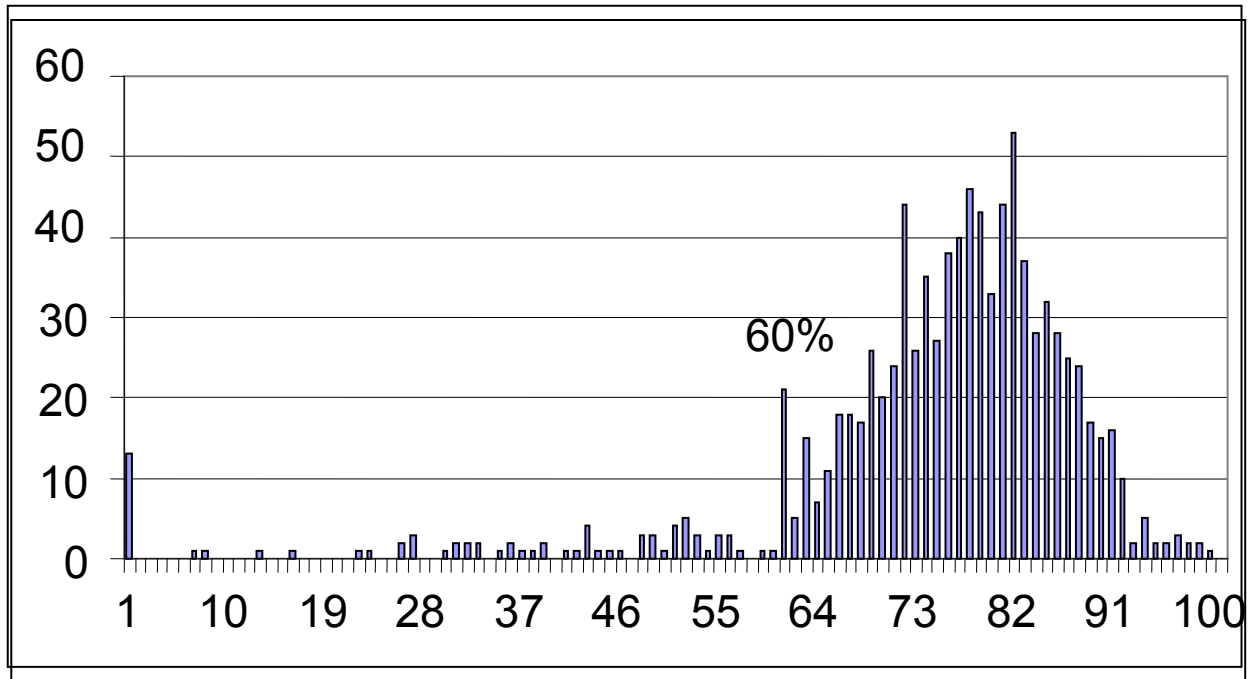
Pour les professeurs qui ont mis Anglais 100 ou 100B (formation propre), le ratio 16/1 signifie que 94% des professeurs ne se préoccupent pas de la distribution normative.

Cependant, la répartition des notes dans le premier cours d'anglais des trois collèges qui nous ont fourni des données pour les étudiants de la cohorte 2001 semble indiquer que les professeurs ont un intervalle de tolérance et qu'un bon nombre d'étudiants a pu bénéficier de la bonté de son professeur.

Il faudrait voir dans une recherche subséquente si dans l'attribution d'une note de passage aux étudiants qu'on retrouverait normalement en situation d'échec, les professeurs sont réfractaires à l'idée de pénaliser les étudiants qui ont une bonne attitude.

Nous avons donc distribué les notes des étudiants pour voir si un pic se forme à 60 %, ce qui indiquerait que des étudiants qui auraient normalement eu entre 55 et 59 % se retrouvent à 60 %.

Tableau 13 : Distribution des notes (tous les niveaux d'anglais)



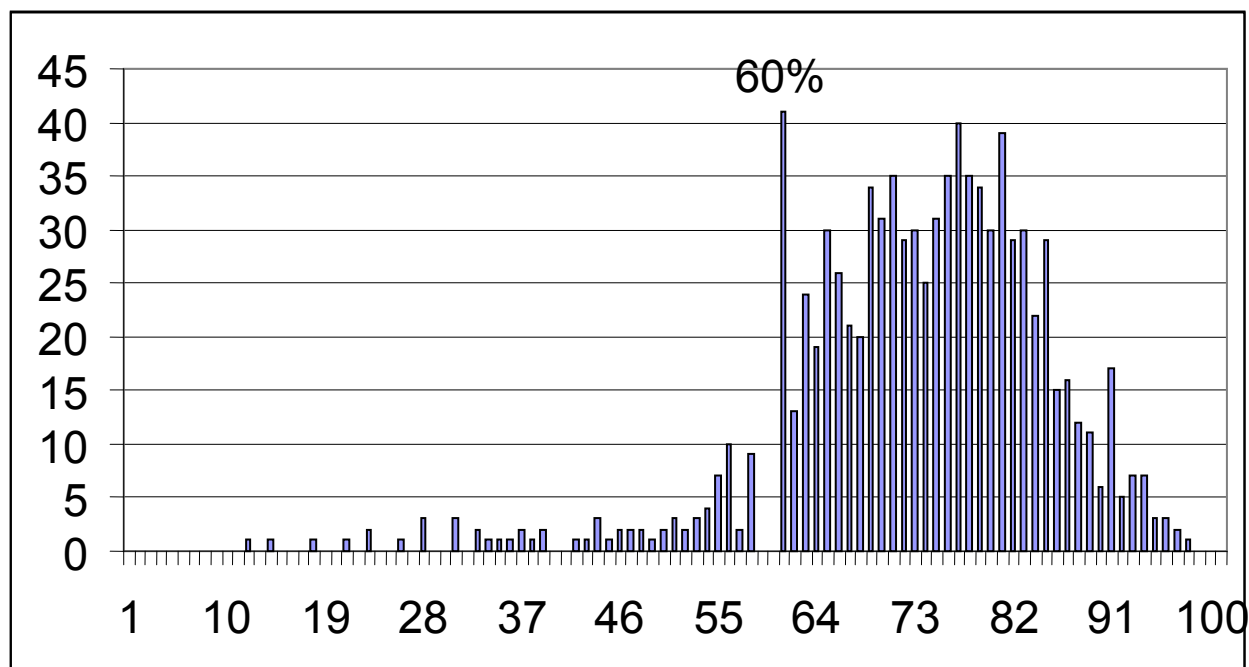
Les nombres à gauche indiquent le nombre d'étudiants. Les nombres de la ligne du bas indiquent la distribution des notes obtenues.

Constat

Selon la distribution des notes suivant une courbe normale, la plupart des étudiants qui ont obtenu entre 55 et 59 % se sont vu attribuer une note de 60 %.

Cette note de passage, comme nous l'avons vu dans certains plans de réussite des collèges, peut être subséquente à des travaux compensatoires supplémentaires ou tout simplement, une décision personnelle du professeur. Une telle distribution de notes comportant un pic se retrouve ailleurs. Pour fins de comparaison, nous avons observé deux autres matières de la formation générale, français et philosophie.

Tableau 14 : Distribution des notes au premier cours de français



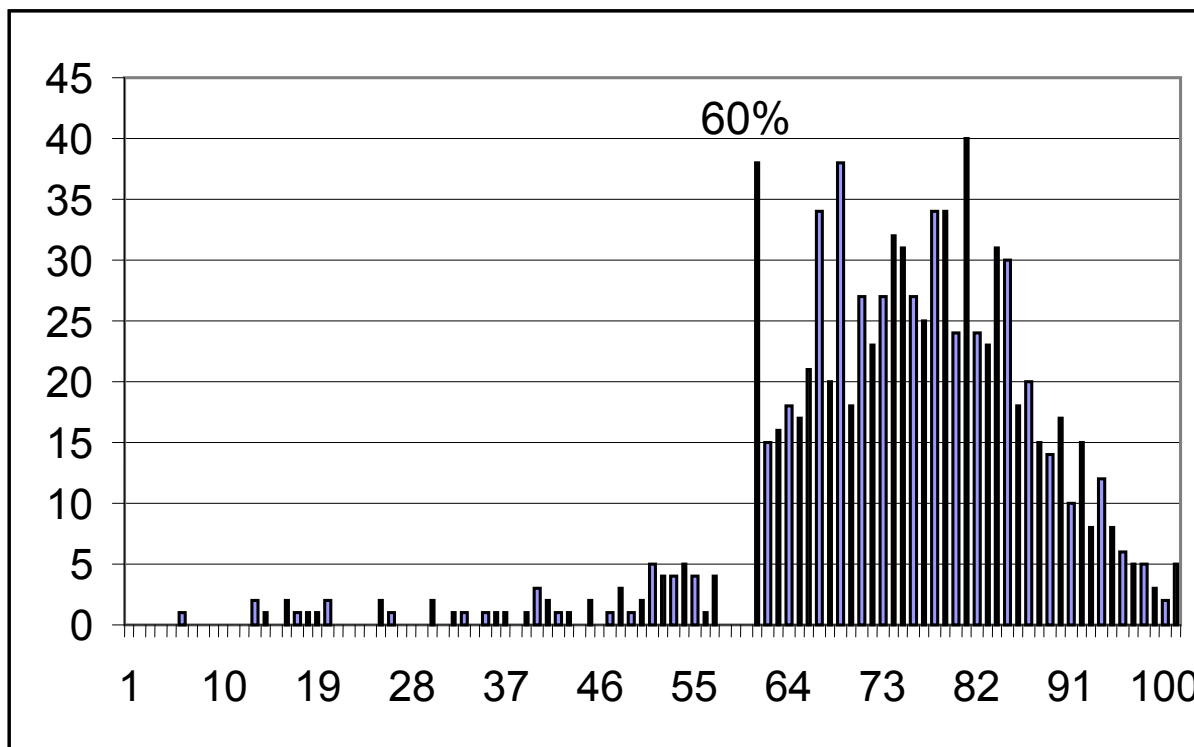
Constat

De toutes les notes attribuées en français dans les trois collèges considérés, la note de 60 % est la plus fréquente. Les professeurs de français utilisent donc beaucoup plus souvent que les professeurs d'anglais une note qui reflète qu'on a « donné la chance au coureur ».

Il faut noter que la présence de niveaux d'entrée en anglais, et donc d'exigences moindres pour les plus faibles, pourrait rendre l'utilisation de la note de 60 % moins nécessaire en anglais qu'en français.

On peut s'étonner de l'absence de note de 0 % dans ce graphique et le suivant, alors que cette note est relativement fréquente pour le cours d'anglais. En fait, le logiciel de traitement informatique a éliminé les notes de 0 % en français et en philosophie, tandis que le graphique pour le cours d'anglais a été tracé alors que ces notes étaient encore présentes. Il ne faut donc pas tenir compte de cette différence entre les graphiques.

Tableau 15 : Distribution des notes au premier cours de philosophie



Constat

En philosophie, la note de 60 % est la deuxième plus fréquente en termes de distribution (38 étudiants ont obtenu 60 %, ex aequo avec la note de 68 %).

Le constat est donc assez semblable à celui de français. On peut noter que les professeurs de philosophie sont les seuls à donner des notes de 100 % et que la note qu'ils attribuent le plus souvent est de 80 %.

Généralement, dans les matières de la formation générale que nous avons considérées, ce sont les professeurs d'anglais semblent les moins enclins à donner une note de 60 %, tout comme on peut constater qu'il s'agit aussi de la matière dans laquelle une note supérieure à 90 est la plus difficile à obtenir.

Cette distribution statistique est compatible avec les résultats à la question 30 où les professeurs disent ne pas se préoccuper du nombre d'échecs dans un groupe quand ils doivent prendre la décision de faire passer un étudiant qui est près du seuil de passage.

Pour faire une prédiction de réussite à partir des décisions des professeurs, il faudrait un examen des patrons individuels de distribution des notes par professeur sur une longue période qui pourrait permettre de voir combien d'étudiants devraient avoir 60 dans une distribution normale et combien ont dans les faits 60 et ainsi voir si le professeur X améliore ses taux de réussite plus que le professeur Y et donc, le fait d'avoir professeur X serait un prédicteur de réussite. À défaut de telles études, nous ne pouvons conclure que la générosité des professeurs d'anglais est un prédicteur de réussite.

Nous observons également que le désaccord à la question 30 ne se calque pas sur les réponses à la question 16, *I tend to grade more generously in a group that has very weak students*. Bien que 50 % des professeurs soient en désaccord avec la question 16, on trouve néanmoins 34 % des répondants qui sont d'accord. Toutefois, parmi ceux-ci, seulement 2 % fortement en accord. Donc, un étudiant dans un groupe très faible peut bénéficier dans certains cas d'une mesure compensatoire grâce à la générosité des professeurs.

Il est à noter que dans 8 % des cas (les professeurs qui sont d'accord avec la question 30), il faudrait évaluer dans quelle mesure les professeurs ajustent leurs taux de réussite soit pour tenter d'obtenir une courbe normale, soit pour répondre aux attentes administratives sur la réussite.

Il serait intéressant de voir dans des études subséquentes couvrant toutes les matières si, sur une population plus grande, ce chiffre de 8 % se vérifie ou s'il ne s'applique qu'aux professeurs d'anglais. Si 8 % des professeurs de la province donnent des notes en fonction de la distribution de leurs groupes, le nombre de cas serait-il assez important au niveau de l'ensemble des collèges pour influencer les taux de réussite que la Fédération (2004 : 23) considère encourageants?

On peut toutefois observer, avec toute la prudence nécessaire, les tendances encourageantes qui peuvent déjà se faire sentir. On voit ainsi que :

- *Entre l'année 2000-2001 et l'année 2003-2004, le **taux de réussite** aux cours des nouveaux étudiants en 1^{re} session dans l'ensemble du réseau a augmenté, passant de **82,6 %** à **83,4 %**. Au secteur **préuniversitaire** seulement, ce taux est passé de **84,3 %** à **84,6 %**, et au secteur **technique** seulement, de **83,1 %** à **84,8 %**, soit presque deux points de pourcentage. On constate, par ailleurs, que l'augmentation du taux de réussite en 1^{re} session est plus prononcée chez les **garçons** – il est passé de **77 %** à **78 %** – que chez les **filles** – de **87 %** à **87,3 %** –, ce qui pourrait indiquer, bien qu'il soit trop tôt pour tirer des conclusions, que les efforts particuliers des collèges auprès des garçons commencent à porter fruit.*

Éléments de la compétence

Dans les cours 100, 101 et 102, un des quatre éléments de la compétence est la compréhension auditive. Lors de l'implantation de la réforme en 1994, un représentant du Ministère expliquait qu'il n'était pas nécessaire de tester tous les éléments de la compétence dans la mesure où le professeur pouvait évaluer que le niveau attendu était atteint. C'est ce qui est devenu la façon de faire dans plusieurs collèges.

RANG	#Q	Unanimité	ACCORD/ DÉSACCORD		
10	14	34	78	<i>A student would never fail for missing only the listening component.</i>	
10	21	34	78	<i>Some students fail because they just don't have an ear for intonation.</i>	Désaccord

La question 14, qui vient au dixième rang ex aequo d'unanimité, « *A student would never fail for missing only the listening component.* » pourrait montrer que la compétence à communiquer est évaluée de façon globale et qu'aucun des éléments en particulier n'empêche la réussite.

Les réponses identiques aux questions 14 et 21 montrent une grande cohérence de la part des professeurs dans leur façon de voir l'élément de compréhension auditive et ses manifestations possibles dans l'expression orale. Pourquoi les professeurs ne semblent-ils pas tenir compte de la compréhension auditive comme élément qu'on peut échouer?

On doit d'abord noter qu'au niveau 103, il n'y a pas d'élément de compétence en rapport avec la compréhension auditive et donc, elle n'a pas à être évaluée à ce niveau (14 des 50 professeurs ont mentionné parmi les deux cours qu'ils enseignaient le plus souvent soit 103 *formation commune* ou 103 *formation propre*).

On peut aussi se demander si la barre fixée par le standard ministériel est trop élevée. Par exemple, au niveau 100 le standard parle d'un « message ... exprimé à un débit normal ». Bien que l'examen de cinquième secondaire soit à ce niveau, est-ce une attente réaliste compte tenu de la modération des notes que fait le Ministère? Le matériel vendu par les éditeurs pour les niveaux les plus bas du collégial comprend plusieurs passages dans lesquels le débit est plus lent qu'un débit normal, donc, en deçà du standard.³⁵

Le manque d'oreille pour l'intonation n'est pas une cause d'échec (60 % sont fortement d'accord) donc, si on transpose le manque d'intonation à l'expression orale, on peut présumer que des difficultés à utiliser une intonation similaire à celles des gens pour qui l'anglais est la langue maternelle ne constituent pas un critère pouvant causer un échec. Au niveau 100, il suffit d'ailleurs d'être « intelligible » avec « prononciation, intonation et débit acceptables ». En 101, le Ministère demande « prononciation, intonation et débit convenables ». Ces critères sont suffisamment flous pour donner de la latitude aux professeurs et ceux-ci ne semblent pas en faire un critère qui pourrait empêcher la réussite.

Cependant, la question 20 « *When students fail an ESL course, writing is usually the major weakness* », bien que les résultats ne soient pas parmi les plus significatifs au niveau statistique, reçoit néanmoins l'accord de 72 % des répondants.

On peut également se demander si au niveau humain, les professeurs préfèrent détenir une preuve tangible pour justifier une note en cas de contestation, ce qui n'est pas possible dans la composante orale à moins d'enregistrer l'expression orale sur un support audio.

³⁵ L'ensemble transitoire original crée en 1994 (604-104-03, compétence 0015) par le Comité d'écriture formé principalement d'enseignants offrait, dans la colonne des activités d'apprentissage, des balises pour l'écoute : « une prononciation et une intonation normales, un débit lent à normal, un récit linéaire... ». Ces précisions sont disparues avec la révision de 1998.

En termes d'habileté de communication, la composante écrite illustre facilement la maîtrise, ou son absence, d'habiletés grammaticales. Faut-il voir dans l'écriture la façon la plus facile de vérifier l'aptitude aux études supérieures? La question mériterait des études subséquentes.

Nous observons également que dans les données que nous avons obtenues des trois collèges considérés, dans les résultats par volet des épreuves d'anglais du secondaire, le volet expression entraîne moins d'échecs que le volet compréhension :

Tableau 16 : Répartition des échecs par volet des épreuves du secondaire

Nombre total d'échecs dans un des volets d'anglais au secondaire	Production d'un discours oral et d'un discours écrit Échecs 4 ^e sec. 136-470	Compréhension d'un discours oral et d'un discours écrit Échecs 4 ^e sec. 136-480	Production d'un discours oral et d'un discours écrit Échecs 5 ^e sec. 136-570	Compréhension d'un discours oral et d'un discours écrit Échecs 5 ^e sec. 136-580
86	19	24	12	31

Constats

Au secondaire, dans les collèges considérés, quand un étudiant a un échec dans un des volets de l'épreuve ministérielle, dans 64 % des cas, il s'agit d'un échec en compréhension.

Au collégial, les professeurs disent dans 72 % des cas que la faiblesse principale dans les cas d'échec est l'écriture alors qu'au secondaire, 36 % des échecs sont attribuables à l'expression. Il y a donc un écart marqué entre la perception des professeurs du secondaire et ceux du collégial dans l'évaluation de la production.

Toutefois, il nous aurait fallu poser une question sur la composante de lecture aux professeurs du collégial, mais il semble y avoir une piste à développer dans des études subséquentes : au secondaire, on semble réussir plus facilement en expression. Au collégial, l'expression écrite semble l'habileté déterminante qui peut entraîner un échec.

Si certains éléments de la compétence au collégial semblent mener à l'échec plus fréquemment, il faut se demander si ces éléments contribuent à un standard trop élevé. Dans la boîte de commentaires suite au questionnaire, deux répondants mentionnent que le nombre d'heures est insuffisant face aux attentes :

- « *I do not think it is realistic to cover 4 skills in 45 hours.* »
- « *TIME Teachers (and students) do not have enough time to teach, learn, assimilate and evaluate four skills. It works very well in high school (I've taught high school), but at the cegep level we have 45 hours. It's a drop in the bucket.* »³⁶

³⁶ Traduction libre : « Je ne crois pas qu'il soit réaliste de couvrir quatre habiletés langagières en 45 heures. » ; « Le temps ! Les professeurs (et étudiants) manquent de temps pour enseigner, apprendre, assimiler et évaluer quatre habiletés. Ceci fonctionne bien au secondaire (j'y ai enseigné auparavant), mais au collégial, 45 heures ne sont qu'une goutte d'eau dans l'océan. »

Des recherches subséquentes pourraient donc vérifier si les contraintes de temps, plus que le standard en soi, peuvent entraîner des échecs au collégial.

Auto-évaluation et évaluation par les pairs

Nous avons demandé aux professeurs quel pourcentage de la note sur 100 d'un étudiant provenait de l'auto-évaluation et quel pourcentage provenait d'évaluations faites par des pairs.

120/50 34. Self-assessment counts for approximately (0 5 10 15 20 25 30) % of the students' grades.
165/50 35. Peer evaluation counts for approximately (0 5 10 15 20 25 30) % of the students' grades.

Les notes relevant d'évaluation par des pairs ou d'auto-évaluation n'ont que peu d'impact statistique sur l'atteinte possible d'une note de 60 %. Avec 120 points attribués par les 50 professeurs à l'auto-évaluation (2,4 % par professeur en moyenne mais avec une médiane à 0) et 165 points accordés à l'évaluation par les pairs (3,3 % en moyenne par répondant, encore avec une médiane à 0). Seulement 10 % des professeurs utilisent les deux mesures. Pour l'auto-évaluation, 41 % des points mentionnés proviennent de deux répondants. Pour l'évaluation par les pairs, 4 professeurs contribuent 39 % des points mentionnés.

Plus de la moitié des répondants, soit 26 professeurs, n'utilisent aucune des deux mesures.

Donc, sauf dans deux cas où ces mesures vont jusqu'à 30 % de la note, pour l'ensemble, on ne peut y voir une façon déguisée d'aider à la réussite.

Grille interne?

Dans un monde idéal, grâce au classement des étudiants par niveaux de compétence à l'entrée, on devrait s'attendre à une distribution relativement similaire des notes obtenues à l'intérieur de chacun des niveaux de cours puisque tous les étudiants auraient à composer avec un standard qui correspond à leur niveau d'habileté.

Cependant, il semble que plus le cours est avancé, plus il soit facile pour les étudiants d'obtenir une bonne note.

Tableau 17 : Résultat en anglais selon le cours d'anglais suivi

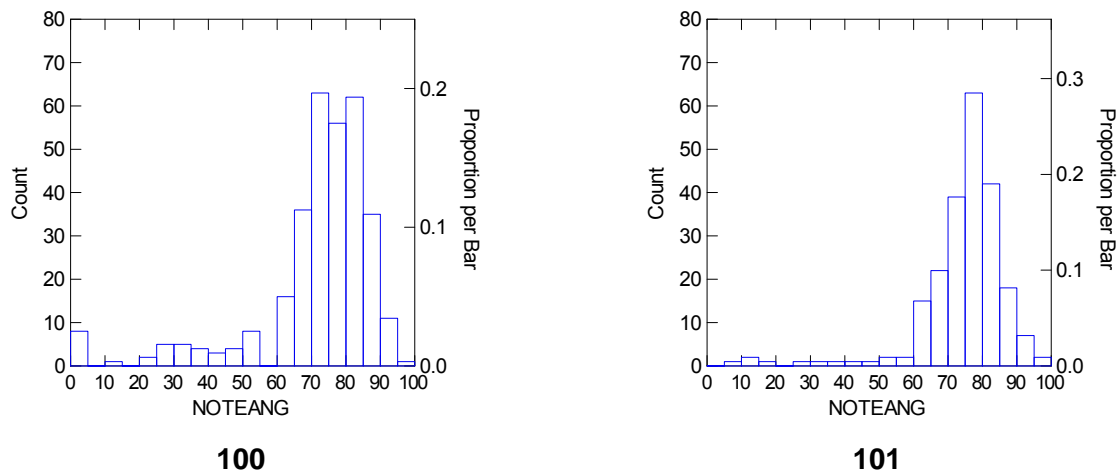
	Global	Anglais 100	Anglais 101	Anglais 102	Anglais 103
Nombre de sujets	942	320	221	259	142
Note Minimum	0.000	0.000	7.000	0.000	31.000
Note Maximum	99.000	96.000	96.000	99.000	98.000
Médiane	77.000	75.000	76.000	78.000	77.000
Moyenne du niveau	73.514	70.784	73.968	75.340	75.627
Écart type	15.152	18.065	13.145	14.337	10.965
Skewness(G1)	-2.475	-2.178	-2.485	-2.887	-1.086
Kurtosis(G2)	8.288	5.170	9.190	12.227	2.988

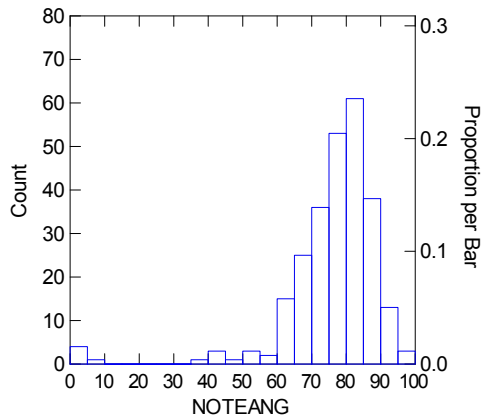
Constats

Dans les trois collèges considérés, plus on monte de niveau, plus la moyenne est forte (de 70,7 % en 100 à 75,6 % en 103). On note aussi que les deux cours de niveau supérieur (102 et 103) ont des moyennes nettement plus élevées que les cours de niveaux inférieurs.

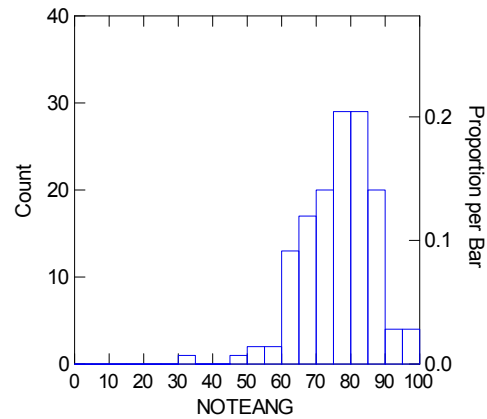
La médiane la plus élevée se retrouve toutefois en Anglais 102.

Tableau 18 : Distribution des notes par niveau d'anglais au collégial





102



103

Constat

Il est beaucoup plus rare d'obtenir une note de > 95 % en Anglais 100 qu'en Anglais 103. Les notes autour de 70 % diminuent de fréquence à mesure que le niveau d'anglais augmente.

Comment expliquer une telle tendance vers des notes plus fortes dans les niveaux plus élevés si la distribution par le test de classement assure une répartition qui permet d'espérer des résultats similaires puisque chaque étudiant doit atteindre un standard qui correspond à son niveau de maîtrise de la langue?

Est-ce une hypothèse raisonnable de croire que les professeurs aient, sans s'en rendre compte, une grille d'évaluation interne qui limite la possibilité d'avoir des notes élevées dans les cours inférieurs? Ou alors, deuxième hypothèse, les étudiants des niveaux inférieurs sont-ils tellement faibles au niveau scolaire qu'il leur est difficile d'obtenir de bons résultats bien que le cours soit plus facile? Les notes en anglais au collégial refléteraient alors pour une part l'aptitude globale aux études (*academic skills*). Nous penchons vers la deuxième hypothèse que nous vérifierons dans la deuxième partie de ce rapport en examinant la présence ou non de corrélations entre les notes du secondaire et les résultats en anglais au collégial (voir 7.2 : Variables en lien avec le secondaire, p. 81).

Conclusion pour le facteur « standard ministériel »

Les professeurs d'anglais font un effort pour appliquer les standards ministériels. L'évaluation du standard en anglais semble se faire de façon plus holistique que par la réussite de chacun des éléments de compétence. Serait-ce que l'attitude de l'étudiant, c'est-à-dire la capacité à faire les travaux et à se présenter aux cours et aux examens, est plus déterminante que le standard? Nous ne pouvons répondre dans le cadre de nos recherches. Cependant, en cas d'échec, 72 % des professeurs disent que l'écriture est la faiblesse principale. Pourtant, les volets des épreuves du secondaire ne montrent que 36 % d'échecs en expression (orale et

écrite confondues). Des recherches subséquentes pourraient aider à expliquer pourquoi des faiblesses en écriture créeraient plus d'échecs au collégial qu'au secondaire.

Dans les groupes très faibles, un tiers des professeurs disent être généreux dans l'attribution des notes. Dans 8 % des cas, peu importe le niveau d'anglais, on se préoccupe même du nombre d'échecs pour prendre une décision dans les cas limites (étudiants près du standard).

Pour expliquer les échecs, certains répondants se demandent s'il est réaliste qu'en 45 heures les étudiants puissent apprendre, assimiler et être évalués dans les quatre éléments de la compétence. Certains aménagements devraient-ils être envisagés? Faudrait-il modifier les devis de cours pour que les éléments de compétence soient répartis différemment?

6.6 FACTEUR : STYLE D'ENSEIGNEMENT

Les styles d'enseignement peuvent-ils être un facteur aidant à la réussite au point d'en faire un prédicteur? Selon Roy (2005 : 8), suite à son étude menée dans trois cégeps, « La relation du professeur avec ses étudiants joue un rôle important dans la réussite au collégial. (...) sur le plan statistique, la qualité du contact avec les professeurs est un prédicteur de premier plan de la réussite et de la persévérance scolaire. »

Il ajoute : « Parmi les principales caractéristiques mentionnées par les étudiants rencontrés pour décrire le professeur qui contribue à la réussite des étudiants, on retrouve la capacité à entrer en contact avec les étudiants (au sens d'attitude et d'accueil) et à communiquer avec eux, le respect qu'il leur démontre, l'engagement personnel manifesté pour ce qu'il enseigne. » (p. 8)

La barrière linguistique pourrait rendre la capacité à communiquer difficile pendant les premières semaines de cours si les étudiants sont de niveau 100 et ne comprennent strictement rien à l'anglais parlé, mais une attitude accueillante et respectueuse du professeur peut pallier les carences linguistiques.

Pour voir quel genre de contact les professeurs d'anglais établissent en classe, nous nous sommes inspirés des styles de Mosston³⁷, initialement créés pour l'éducation physique, pour les adapter et les appliquer à l'anglais et pour vérifier si ces styles peuvent être mis en parallèle avec les idées qu'ont les professeurs sur l'évaluation.

Puisque les réponses au questionnaire sont demeurées anonymes, nous ne pouvons vérifier les incidences des styles d'enseignement sur la réussite.

Cependant, il s'agit de la partie du questionnaire qui a semblé montrer le plus grand consensus chez les professeurs. Quatre des questions en lien avec les styles d'enseignement apparaissent aux huit premiers rangs de l'ensemble du questionnaire.

³⁷ Voir p. 14 de ce rapport pour en savoir plus.

Pour les questions reliées au style d'enseignement, les trois réponses les plus significatives ont été :

Tableau 19 : Unanimité des réponses, facteur style d'enseignement

Rang de la question	Numéro de la question	Unanimité	% des répondants d'accord ou selon, en désaccord	Texte de la question ³⁸
1	36	47	96%	<i>I like to give detailed instructions before the students work in group.</i>
3	40	44	92%	<i>I guide my students in correcting their own individual mistakes by offering a lot of written comments on their work.</i>
6	41	38	84%	<i>I encourage students to find their own solutions to grammar and communication problems.</i>

Les autres résultats nous donnent :

8	38	36	84%	<i>My students can check their progress against detailed criteria sheet.</i>	
18	42	23	70%	<i>To encourage students to speak, I do not correct their mistakes when they speak</i>	
19	33	21	62%	<i>When my students work in teams (two, three, or more), most of the feedback comes from students in the rest of the class.</i>	Désaccord
19	32	21	60%	<i>When my students work in teams (two, three, or more), most of the feedback comes from students working in the same group.</i>	
22	37	18	64%	<i>I don't have enough time to give my students sufficient feedback when they work in small groups.</i>	
22	43	18	58%	<i>I try to individualize instruction as much as possible.</i>	
25	44	17	60%	<i>In my courses, students must correct mistakes on their graded copies to improve their marks.</i>	
28	31	11	52%	<i>When my students work in teams (two, three, or more), most of the feedback comes from me.</i>	

Si l'on se fie à certains commentaires à la question ouverte (45) à la fin du questionnaire, les trois questions ci-dessus reliées au travail d'équipe (31-32-33) ont parfois pu sembler ambiguës aux répondants puisque les stratégies d'enseignement peuvent varier selon les niveaux d'anglais.

³⁸ La traduction apparaît en Annexe A.

Instructions détaillées

La question ci-dessous, qui vient au premier rang de tout le sondage avec une vision presque unanime avec 96 % d'accord, fait référence aux styles de Mosston.

RANG	#Q	Unanimité	ACCORD/ DÉSACCORD		
1	36	47	96%	<i>I like to give detailed instructions before the students work in group.</i>	Style d'enseignement

Doit-on se surprendre que des cours dont la compétence s'articule autour de « communiquer » fassent l'objet d'autant de directives?

Il faut considérer que puisque plusieurs étudiants sont dans les niveaux inférieurs, il leur est difficile de communiquer spontanément. De plus, comme nous l'avons vu dans plus tôt dans ce rapport, la motivation faisant souvent défaut, il semble donc nécessaire que le professeur prenne les décisions et donne aux étudiants des directives claires sur ce qu'ils doivent accomplir (par exemple, nombre de questions à poser dans l'activité de communication, temps limite, consignes pour un jeu de rôle...). De telles directives pourraient aussi faciliter l'évaluation. « Communiquer » étant un concept tellement large, il faut cibler certains éléments adaptés au niveau de l'étudiant pour mesurer ses progrès. Donc, le professeur peut voir si les étudiants suivent les instructions et ces instructions peuvent se relier aux points à retenir, par exemple, formes grammaticales ou nouveau vocabulaire à pratiquer suite à une leçon donnée ou en réponse à un document écrit ou audio.

Parmi les implications d'un style d'enseignement comprenant l'usage de directives, on note l'établissement d'un standard fixe pour l'exercice (donc plus facile à évaluer dans un contexte de communication); l'apprentissage par répétition et donc assimilation par utilisation de la mémoire (nécessaire en langue seconde); et la progression rapide. Ce style permet au professeur de circuler d'un petit groupe à un autre et d'offrir du feedback. En référence aux styles de Mosston, on note également que ce style permet un usage efficace du temps d'enseignement.

Comme dans la plupart des collèges les groupes comportent souvent trop d'étudiants pour permettre beaucoup d'interactions avec le professeur, on rentabilise ainsi le temps en structurant les heures-contact.

Comme nous l'avons vu plus haut, les professeurs peuvent aussi se sentir pressés par les contraintes de temps dans un cours de 45 heures comprenant l'évaluation des divers éléments de la compétence. L'usage de consignes semble donc la façon retenue par la quasi-totalité des professeurs d'anglais pour optimiser les heures en classe.

Pour tempérer cette vision quasi unanime de la méthode privilégiée et éviter d'en faire une vision idéale, il faut considérer ses limites. Parfois, malgré toute la bonne volonté des professeurs, les consignes ou les documents ne sont pas toujours perçus ou compris de la façon attendue. À titre d'exemple, on peut voir ce que constatait la Commission d'évaluation (2001 : 35) après avoir analysé les plans de cours :

L'information qu'ils [les plans de cours] contiennent est souvent trop succincte pour permettre aux élèves de bien comprendre les liens entre les objectifs des cours, les apprentissages à réaliser et les évaluations. L'évaluation formative, utilisée par un professeur sur deux, n'est que très rarement intégrée aux plans de cours. Enfin, les élèves ont peu d'information sur les critères de correction utilisés par leurs professeurs.

Donc, une étude subséquente s'adressant aux étudiants pourrait vérifier à quel point les étudiants comprennent les consignes qui leur sont fournies et voir si la situation en classe diffère de ce que constatait la Commission.

Capacité à s'auto-corriger

Les intentions éducatives ministérielles en anglais requièrent de l'étudiant de « développer l'habileté de s'auto-corriger ».³⁹

Les questions en lien avec ce qui touche à ce style d'enseignement, que Raïche nomme « autovérification » (*self check*) obtiennent des résultats significatifs.

Parmi toutes les réponses au questionnaire, la question 40 vient au troisième rang des réponses les plus significatives statistiquement.

RANG	#Q	Unanimité	ACCORD/ DÉSACCORD	
3	40	44	92%	<i>I guide my students in correcting their own individual mistakes by offering a lot of written comments on their work.</i>

Avant de faire nos constats, nous avons choisi de voir dans quelle mesure les professeurs adaptent les styles d'enseignement en fonction des niveaux d'anglais de faux débutants à avancés.

Nous avons constaté que si on ne considère que les professeurs qui ont mis comme premier cours 102, 103, ou 102 *formation propre* (aucun répondant n'avait mis 103 *formation propre* comme cours donné le plus souvent), la question 40 passe au premier rang du sondage (ex aequo avec 36).

Chez les professeurs, on semble donc présumer une meilleure capacité de l'étudiant à s'auto-corriger une fois ces niveaux atteints. L'étudiant du niveau 100 n'aurait donc pas suffisamment d'acquis pour reconnaître ce qui est à corriger.

³⁹ <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp#intEduc>

Constat

Encore une fois, le niveau 100 semble différent des autres relativement aux attentes des professeurs. Il semble donc qu'il existe des différences de pratique, selon les niveaux, dans les façons de faire des professeurs. Cette méthodologie différente est sans doute en rapport avec les différences notables au niveau de la réussite pour les étudiants d'Anglais 100.

Deux autres questions en lien avec l'auto-correction ont obtenu des scores élevés.

RANG	#Q	Unanimité	ACCORD/ DÉSACCORD	
6	41	38	84%	<i>I encourage students to find their own solutions to grammar and communication problems.</i>

En soi, la question 41 peut être un peu difficile à interpréter mais si on regarde la question 38, ci-dessous, on peut avancer un élément de réponse.

8	38	36	84%	<i>My students can check their progress against detailed criteria sheet.</i>
---	----	----	-----	--

La question 38 confirme ce que dit la question 40. Les professeurs font des commentaires et s'appuient sur des grilles d'évaluation détaillées, ce qui amène les étudiants (question 41) à trouver des solutions à leurs problèmes de grammaire et de communication.

Ceci est également compatible avec ce que quelques professeurs mentionnent sur le manque de temps. À la question 37. « *I don't have enough time to give my students sufficient feedback when they work in small groups.* », 64 % se sont dit d'accord.

À la question 44, on s'aperçoit que la correction des fautes devient une imposition pour plusieurs.

25	44	17	60%	<i>In my courses, students must correct mistakes on their graded copies to improve their marks.</i>
----	----	----	-----	---

On voit que 60 % des professeurs font corriger les copies pour améliorer la note. Malgré tout, 22 % des professeurs sont complètement en désaccord et 4 % partiellement en désaccord. Donc, bien qu'une majorité d'étudiants aient l'obligation d'améliorer leurs copies, certains étudiants n'ont pas à utiliser de *feedback* pour revenir sur leurs erreurs. Nous n'avons pas trouvé de distinctions pour le niveau 100 dans les réponses obtenues.

Ceci nous donne un portrait d'une classe d'anglais où le professeur donne des consignes précises pour un atelier ou un exercice de communication mais, dans près du deux tiers des cas, manque de temps pour offrir suffisamment de commentaires visant à l'amélioration. Ce

manque de temps pourrait être causé par des devis trop ambitieux pour 45 heures mais pourrait aussi dépendre du nombre d'étudiants par groupe. La question 42 révèle que 70 % des professeurs préfèrent, afin d'encourager les étudiants à s'exprimer, ne pas corriger les erreurs pendant que les étudiants parlent. Toutefois, on voit que les professeurs compensent en consacrant beaucoup de temps à présenter des critères détaillés pour l'évaluation et à offrir des commentaires dans les productions écrites. L'étudiant se voit, dans la plupart des cas, imposer de corriger sa copie suite à ces commentaires. C'est donc une façon pratique qu'ont trouvée les professeurs d'aider l'étudiant à s'auto-corriger, rencontrant ainsi les intentions éducatives ministérielles.

Faible usage de matériel authentique (non adapté pour la langue seconde)

Dans la section sur les standards, les professeurs disent suivre les prescriptions ministérielles. Cependant, la question sur le matériel authentique, c'est-à-dire des documents de la vraie vie non simplifiés pour des apprenants, révèle que les professeurs du collégial semblent réfractaires à l'idée de demander systématiquement à leurs étudiants de se pencher sur des documents semblables à ce qu'on trouve dans des milieux où on fait usage de l'anglais.

Les questions 5 et 6 demandaient aux professeurs d'estimer le pourcentage de matériel authentique qu'ils utilisaient dans les deux cours qu'ils enseignent le plus souvent.

C'est au niveau 101 que les devis ministériels imposent, à la fin du cours, l'utilisation de matériel « authentique ». Pour la compétence de compréhension auditive, l'élément de la compétence est : *Dégager le sens d'un message oral authentique*. Il semble aller de soi, puisque la compréhension auditive est plus exigeante que la lecture (la lecture permet d'aller à son rythme et d'utiliser un dictionnaire) que si l'exigence apparaît pour l'oral elle doit normalement s'accompagner d'attentes similaires en lecture. Pour les cours au-delà du niveau 101, on donc peut donc présumer que son utilisation est implicite.

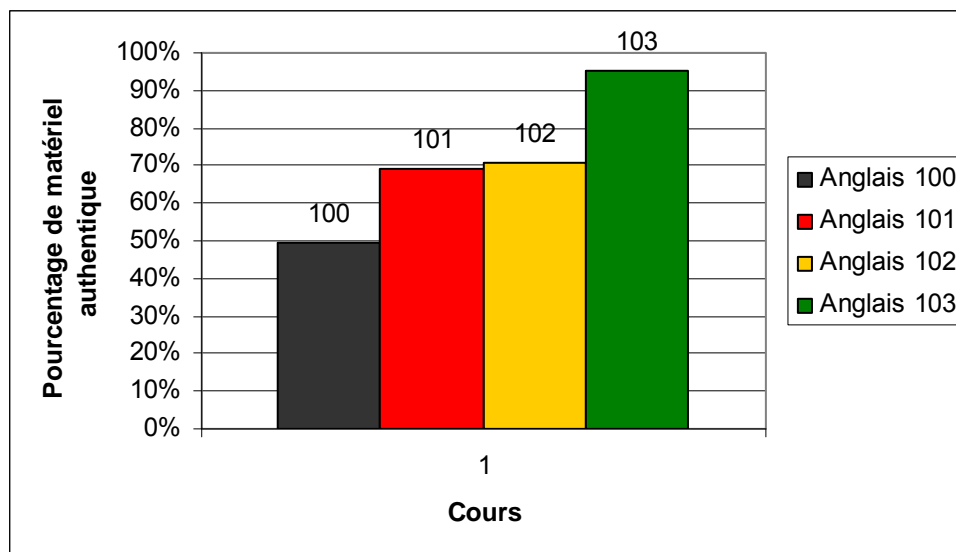
Notre questionnaire révèle qu'en Anglais 101, les professeurs estiment qu'en moyenne, 69 % du matériel utilisé est authentique, ce qui peut s'expliquer si on note une progression au fil de la session, par exemple, un professeur qui en introduirait de plus en plus au fil d'une session pour atteindre le standard à la fin. 17 des 19 professeurs mentionnant ce niveau utilisent 50 % ou plus de matériel authentique, et deux utilisent du matériel authentique à 100 %.

Cependant, 2 des 19 professeurs ayant indiqué ce niveau disent utiliser du matériel authentique seulement 10 % du temps. Il est difficile de croire que les étudiants dans un tel cours 101 aient un cours de même niveau que celui des cours 101 des autres professeurs. Si les étudiants sont bien classés, le cours est trop facile pour eux. Un cours sans défi pourrait être un facteur de démotivation.

Ce qui est plus surprenant, c'est l'absence de gradation vers le niveau suivant. En Anglais 102, en moyenne, on estime à 71 % la quantité de matériel authentique utilisé. La médiane se situe à 100 % comparativement à une médiane à 70 % en 101. Toutefois, comme en Anglais 101, deux des 17 professeurs du niveau 102 ont des exigences à la baisse, avec respectivement 30 % et 50 % de matériel authentique, ce qui est loin de rencontrer l'esprit des devis ministériels

et pourrait aussi être un facteur de démotivation si les étudiants perçoivent le matériel comme en deçà de leurs capacités.

Tableau 20 : Gradation dans l'utilisation de matériel authentique



En Anglais 100, la moyenne estimée d'usage de matériel authentique est de 49,5 %. Quatre des 20 répondants utilisent moins de 10 % de matériel authentique et 7 des répondants (plus du tiers) utilisent moins de 30 % de matériel authentique.

La motivation des étudiants pourrait-elle se trouver affectée négativement par le fait qu'arrivés à l'âge adulte, on continue après huit ans d'anglais à ne leur présenter que du matériel facilité sans qu'ils ne se trouvent confrontés à du matériel de la vraie vie?

Ou bien doit-on plutôt explorer du côté de besoins de mise à niveau? Si plus du tiers des professeurs qui enseignent le cours d'anglais qui a le plus haut taux d'échec (Anglais 100) utilisent du matériel simplifié, quel serait le résultat si on utilisait du matériel authentique non simplifié?

On note dans l'estimation des professeurs une gradation compatible avec les niveaux en passant de 100 à 101 et de 102 à 103. Toutefois, la gradation est à peine perceptible de 101 à 102 si on considère la moyenne mais elle fait un bond de 30 points si on considère la médiane.

Y-a-t-il des perceptions différentes de ce que sont 101 et 102 dans l'esprit des professeurs? Si les étudiants travaillent à partir de matériel de niveau similaire, le cours devient-il plus facile en 102, et donc les étudiants manquent-ils de motivation si le cours n'offre que peu de défi? Les taux de réussite en 101 et 102 se trouvent dans une fourchette similaire, généralement entre 84 et 86 %. Une hypothèse plausible voudrait, comme on le rapporte souvent, que les professeurs aient des exigences plus élevées à partir de matériel similaire, dans ce cas-ci en 102.

Les professeurs continuent-ils à penser que les étudiants ne sont pas prêts à tenter de lier leurs capacités, bien que limitées, en anglais à des sujets qui les intéressent au niveau collégial? Lapostolle, Massé et Pinho (2003) dans leur étude des garçons en mise à niveau en français,

langue d'enseignement, rapportent que les garçons manquent de motivation pour la lecture à cause du manque de contrôle qu'ils ont sur le choix des lectures. De plus, chez les garçons, la lecture est valorisée pour les connaissances et les habiletés qu'elle permet d'acquérir. (p. 167) La même situation prévaudrait-elle en langue seconde? Le matériel simplifié offert dans le cours d'anglais, tel qu'on en trouve régulièrement dans les manuels scolaires utilisés au collégial, peut-il offrir suffisamment de sujets d'intérêt pour les étudiants du collégial?

Ce manque d'intérêt que les étudiants peuvent avoir pour le contenu des manuels scolaires n'est pas spécifique à l'anglais, langue seconde. Dans une analyse du monde de l'édition, Ravitch (2003) se plaint de l'auto-censure des éditeurs de manuels scolaires. Les garçons dont parle Lapostolle, Massé et Pinho seraient-ils donc d'accord avec Ravitch que « *Once textbooks are carefully sanitized, they are guaranteed to be blander and less realistic than a daily newspaper, a weekly news magazine, or a television newscast, and far less interesting than any of them*⁴⁰. » (p. 111) ? Il faudrait poser la question aux étudiants : le matériel proposé est-il un facteur de démotivation?

⁴⁰ Traduction libre : Une fois que les manuels scolaires sont soigneusement aseptisés, nous sommes assurés de leur fadeur qui les rend moins réalistes et moins intéressants que les journaux, revues et bulletins de nouvelles télévisés.

Perception des professeurs : Portrait synthétique

Sur la base des commentaires les plus fréquents des professeurs, on peut croire que l'étudiant qui échoue manque de motivation, non seulement en anglais mais en général, et ne s'investit pas dans ses études collégiales.

Ce manque de motivation se reflète dans l'attitude des étudiants, à moins que ce ne soit la mauvaise attitude qui entraîne la baisse de motivation. Pour certains, l'attitude négative tient au fait que le secondaire n'avait que peu d'exigences (confirmé par le fait qu'environ le tiers des étudiants ont plus de 90 % en anglais au secondaire) et donc, les étudiants ne pensent pas devoir faire de progrès pour réussir en anglais au collégial. Dans certains cas, ils sont satisfaits du niveau d'anglais atteint et ils ne feront que le minimum requis pour passer le cours. Ils se préoccupent peu des erreurs et continuent à soumettre des travaux de niveau secondaire. Pour d'autres, le manque de progrès en anglais au cours des études antérieures les a amenés à penser qu'ils ne peuvent apprendre et donc, ils ne mettent pas les heures requises (absence de perception de compétence chez l'individu).

La mauvaise attitude, que certains professeurs qualifient de paresse, se manifeste par des absences au cours, des travaux ou examens non faits. Les étudiants consciencieux, qui font le travail, vont au cours et, pour certains, font aussi appel aux services de moniteurs ou tuteurs, réussissent les cours.

Dans la perception des professeurs, l'habileté à suivre les consignes contribue aussi à la réussite.

En Anglais 100, le manque de contact préalable avec la langue seconde (*lack of exposure*) peut expliquer certains échecs mais aux autres niveaux, il est à peu près assuré que quiconque fait le travail va réussir son cours.

Dans quelques cas, en particulier dans les niveaux inférieurs, l'échec peut être causé par des difficultés d'apprentissage. Cependant, un étudiant avec des difficultés d'apprentissage peut réussir s'il travaille.

Bref, indépendamment des standards, on peut prédire la réussite d'un étudiant qui se présente au cours et fait le travail. Pour les professeurs, une bonne attitude semble garante de la réussite.

Conclusion sur les données perceptuelles

Selon la perception des professeurs, pour prédire qui seront les étudiants à risque, il faut considérer leur niveau de motivation. On doit noter, toutefois, que les professeurs ont des perceptions différentes selon les niveaux, en particulier le niveau 100 qui entraîne des réponses différentes.

Les professeurs tentent d'appliquer les standards mais c'est souvent l'écriture qui est le critère décisif alors qu'au secondaire, les échecs dans les volets des épreuves ministérielles apparaissent principalement dans les volets de compréhension qui sont à choix multiples.

L'enseignement de l'anglais au collégial est assez directif, probablement à cause du nombre d'heures limitées en classe et du manque de motivation (et donc possiblement du manque de participation spontanée) de certains étudiants.

Le matériel scolaire utilisé est souvent simplifié et pourrait n'offrir que peu de défis aux étudiants dans certains niveaux.

Sur la foi des réponses des professeurs, nous pourrions prédire que les étudiants motivés à se présenter aux cours et à faire leurs travaux seront ceux qui réussiront. Le problème est de savoir comment dépister les autres à leur arrivée au collégial. C'est ce que nous tenterons de faire dans la quatrième partie de ce rapport en analysant les données par étudiant.

QUATRIÈME PARTIE : DONNÉES PAR ÉTUDIANT

7. Données individuelles par étudiant : Analyse

Cette partie de notre recherche vise les objectifs suivants :

Identifier, à partir de données individuelles d'étudiants de différents collèges, s'il existe des résultats statistiquement significatifs qui permettent de prédire la réussite.

Les données recueillies nous ont permis d'obtenir l'ensemble des performances des individus. Il n'existe donc pas dans le cadre de notre recherche un illusoire « étudiant moyen ».

Nous avons reçu et utilisé les données par étudiant de trois collèges privés, aucun collège public n'ayant répondu à notre appel. Les collèges se distribuent géographiquement ainsi : un de la région de Montréal, un de la région de Québec et un de la région du Centre du Québec.

Notre analyse se fonde sur les cours d'anglais de la formation générale commune (100, 101, 102 et 103). Nous reprenons ici les raisons énoncées plus haut : L'anglais s'offre en formation générale commune, en formation générale propre et en formation spécifique. Les cours de formation générale propre et de formation spécifique ont chacun leur propre code de cours. En formation spécifique, les cours regroupent parfois des étudiants de plusieurs niveaux. Nous avons préféré ne pas les conserver dans notre analyse. Les cours de formation propre, codés de façon distincte, nous donnent des échantillons peu significatifs (<50) pour certains niveaux. De plus, dans un des trois collèges considérés, certains niveaux d'anglais étaient regroupés dans les cours de formation propre.

De l'ensemble des trois collèges, nous avons obtenu des données sur 1498 sujets pour la cohorte d'automne 2001. Nous en avons éliminé 442 qui avaient suivi un cours avant l'automne 2001 et 21 qui ont suivi leur premier cours après l'automne 2001. Il est donc resté 1035 étudiants. Nous en avons encore éliminé 58 pour lesquels nous n'avions aucune information au sujet du premier cours d'anglais au collégial. Il en est donc resté 977. Parmi ceux-là, 39 ont une inscription au cours mais aucune note : 3 chacun en Anglais 100, 101 et 102, et 30 en Anglais 103. Ce sont peut-être des équivalences ou des abandons. Puisque les raisons pouvaient diverger et que nous n'avions aucune indication supplémentaire, pour plusieurs analyses, ils sont donc éliminés puisque le système de calcul attribuait une note de 0 et que ce n'était pas la note obtenue. Il y a donc 938 étudiants pour qui nous détenons une note en anglais. Certains tests sont faits sur les 977, d'autres sur les 938. De plus, dans certaines analyses, le nombre total d'étudiants sera inférieur à 938 puisque nous avons éliminé de chaque analyse les étudiants pour lesquels les données requises n'étaient pas disponibles.

Pour tenter d'identifier les éléments permettant de prédire la réussite, nous avons d'abord examiné les relations entre plusieurs paires de variables. Pour chaque étudiant dont nous avons le numéro de demande d'admission, les variables comprenaient :

Les données de chaque étudiant au secondaire

- Moyenne pondérée⁴¹ du secondaire
- École de provenance
- Codes de chaque cours suivi
- Résultat obtenu dans chaque cours
- Mois
- Année
- Rang centile (Dans les données reçues, la valeur "100" indique que la donnée n'est pas disponible car il n'y a pas eu d'examen du ministère pour ce cours. On retrouve donc un rang cinquième.)
OU
- Rang cinquième (La valeur "0" indique que la valeur n'est pas disponible. On retrouve donc un rang centile.)

Les données de chaque étudiant au collégial

- Sexe
- Programme d'inscription à la session Automne 2001
- Cote R moyenne
- Codes MELS des cours (bulletin collégial)
- Titre du cours
- Résultat obtenu
- Moyenne générale
- Session
- Année

Les données sur la diplomation

- Programme (ou profil) de diplomation
- Session de diplomation
- Année de diplomation

Les données sur le test d'anglais

- Résultat obtenu au test de classement
- Code de cours correspondant au classement (ne tient pas compte du cours suivi qui peut être différent suite à un changement de niveau demandé par le professeur)

Nous avons rejeté plusieurs de ces analyses initiales, soit parce l'échantillon était insuffisant (par exemple, école secondaire de provenance) ou qu'aucune tendance significative du point de vue statistique n'était décelable.

⁴¹ Voir la note 19, p. 33, dans la section Méthodologie pour une explication sur la Moyenne pondérée.

7.1 ANALYSE À VARIABLES MULTIPLES

Nous avons ensuite appliqué à plusieurs variables des analyses de régression multiples⁴² pour tenter de discerner dans un ensemble de variables l'importance relative de certaines variables ou certaines combinaisons de variables pouvant servir à prédire la réussite.

Des analyses de régression multiples permettent d'identifier des corrélations mais ne vont pas nécessairement nous permettre d'identifier des causes expliquant la réussite ou les échecs. Pour comprendre les analyses de régression multiples, prenons l'exemple suivant : « Quand il neige, il fait froid ». ⁴³ Bien qu'on puisse noter une corrélation entre les deux, on ne peut prouver la cause : il peut faire froid sans qu'il ne neige, et on admettra que la neige ne cause pas le froid.

Imaginons maintenant un mur géant où les dizaines de données que nous avons obtenues sur chaque étudiant apparaissent comme si elles étaient chacune un commutateur qui est soit à « ON », soit à « OFF ». Dans notre analyse, nous tenterons d'identifier en superposant tous les murs représentant les données de chaque étudiant, les variables qui, ensemble parce qu'elles se trouvent à « ON » (ou à « OFF »), peuvent servir à prédire la réussite ou l'échec. Cette analyse pourrait nous orienter vers des corrélations significatives sans toutefois nécessairement nous indiquer ce qui cause la réussite ou l'échec.

7.2 VARIABLES EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS DU SECONDAIRE

Plusieurs études considèrent que les résultats scolaires antérieurs sont de bons prédicteurs de réussite.

Terrill et Ducharme (1994) montrent que les résultats scolaires antérieurs sont les meilleurs prédicteurs de réussite, en particulier en mathématiques et en français.

Toujours en lien avec le secondaire, Paradis (2000b) dans son étude sur les étudiants en situation d'échec au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, considérait, entre autres, les variables suivantes :

- moyenne générale au secondaire
- résultats aux cours de sciences
- résultats en français de quatrième et cinquième secondaire
- résultats au cours d'histoire 414
- profil des cours suivis au secondaire

⁴² À l'aide du logiciel *Systat* et d'*Excel*, nous avons d'abord calculé des coefficients de corrélation entre des paires de variables de façon à identifier celles qui sont fortement corrélées. *Systat* nous a également permis de tracer des graphiques complexes montrant les relations entre plus de deux variables qui illustrent nos analyses de régression multiples.

⁴³ L'exemple est inspiré de Steven D. Levitt et Stephen J. Dubner dans *Freakonomics*, p. 148

Nous avons, comme les auteurs ci-dessus, examiné ces données pour tenter de trouver des prédicteurs significatifs. En plus de vérifier les liens avec la moyenne du secondaire, nous avons exploré les questions suivantes :

- Existe-t-il des corrélations entre la moyenne générale du secondaire et les cours d'anglais (tous les cours d'anglais ensemble, et pour chaque niveau d'anglais)?
- Y a-t-il des matières individuelles qui permettent de prédire la réussite à certains niveaux d'anglais?
- Trouve-t-on certains profils de cours (ou groupes de matières) au secondaire qui permettent de prédire quasi à coup sûr l'échec ou la réussite en anglais (ventilé par niveau d'anglais?)

Voici les constats que nous pouvons faire.

Une moyenne pondérée au secondaire de 80 garantit presque la réussite en anglais

Nous avons fait une analyse de trois variables : la note de cinquième secondaire en anglais, la réussite au premier cours d'anglais au collégial et la moyenne générale pondérée du secondaire.

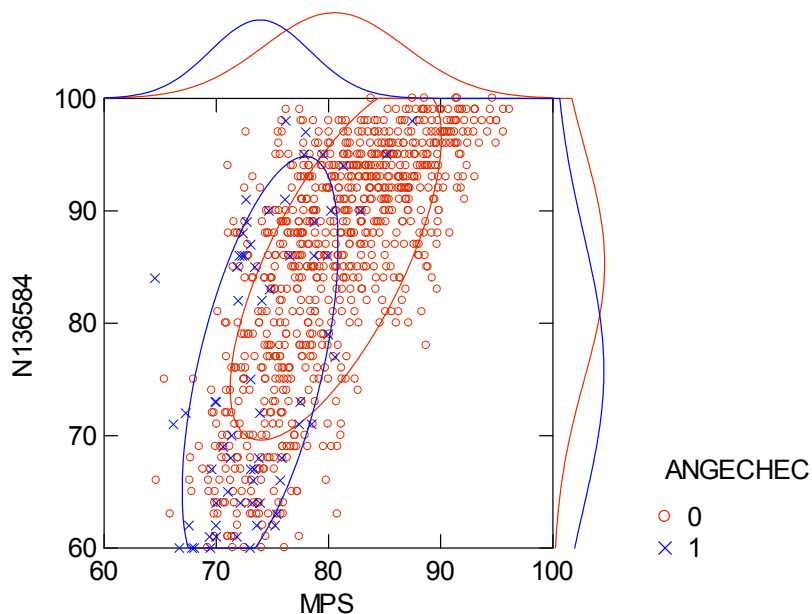
Constat

La moyenne pondérée du secondaire est un prédicteur de réussite en anglais au collégial. De plus, la moyenne générale au secondaire est en fait un meilleur prédicteur de la réussite en anglais au collégial que ne le sont les résultats en anglais au secondaire.

En utilisant la moyenne pondérée du secondaire, on peut prédire avec plus de 98,6 % de certitude que les étudiants des trois collèges considérés ayant obtenu une moyenne pondérée de 80 % ou plus au secondaire vont réussir leur premier cours d'anglais au collégial.

Le graphique met en relation la moyenne pondérée du secondaire (MPS) et la note en anglais de cinquième secondaire (136-584) selon la réussite au collégial.

Tableau 21 : MPS, anglais 5^e secondaire et anglais au collégial



L'ellipse de gauche (bleue si vous lisez à l'écran) représentant les étudiants qui échouent le premier cours d'anglais au collégial est très dispersée verticalement (étalement de la note en anglais de cinquième secondaire) mais elle l'est beaucoup moins horizontalement (étalement de la MPS) : son extrémité droite s'arrête vis-à-vis 80 % de Moyenne Pondérée du Secondaire. La quasi-totalité des étudiants des trois collèges considérés, sauf 6 étudiants, qui ont une MPS supérieure à 80 % n'échouent pas le premier cours d'anglais au collégial.

Constats

- 98,6 % des étudiants ayant une MPS de 80 % ou plus réussissent leur premier cours d'anglais au collégial.
- La note en anglais de cinquième secondaire n'est pas un bon prédicteur de l'échec ou de la réussite dans le premier cours d'anglais au collégial.

Cette première analyse considérait les quatre niveaux d'anglais du collégial confondus. Nous avons voulu vérifier pour chacun des niveaux d'anglais si une moyenne pondérée du secondaire de plus de 80 % prédisait la réussite. Nous avons donc ventilé les résultats par niveau d'anglais suivi au collégial.

Tableau 22 : Anglais 100

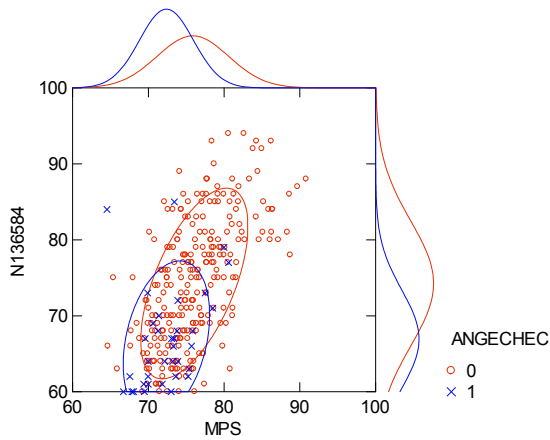


Tableau 23 : Anglais 101

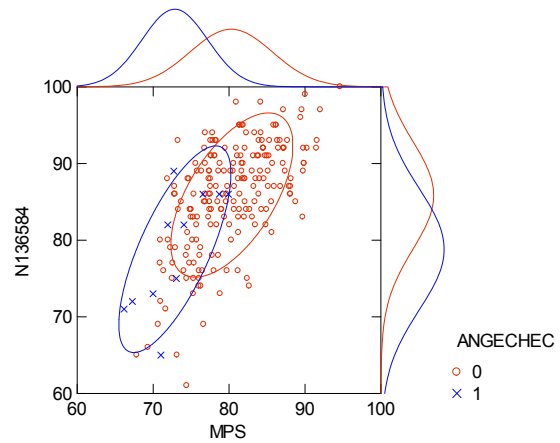


Tableau 24 : Anglais 102

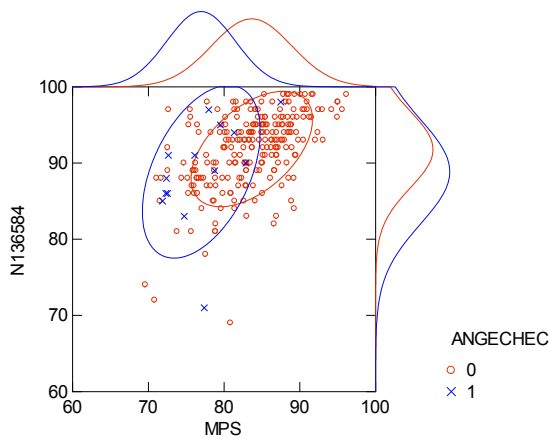
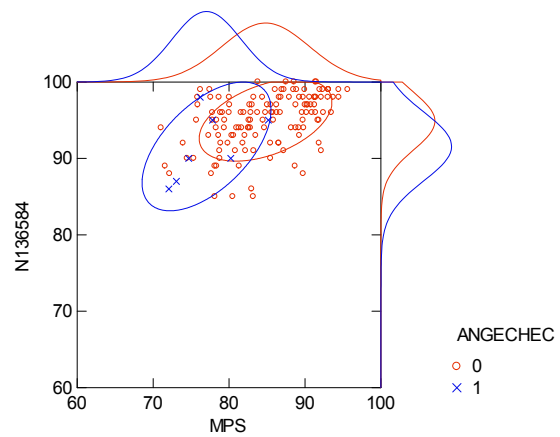


Tableau 25 : Anglais 103



Les résultats ventilés apportent peu de nouvelles informations.

Constat

Les étudiants qui ont une moyenne pondérée faible au secondaire se retrouvent dans des cours d'anglais faibles.

Nous avons regroupé l'information dans un tableau en divisant les étudiants entre ceux qui ont eu moins de 80 % et ceux qui ont eu 80 % et plus de MPS au secondaire et en considérant les échecs dans le premier cours d'anglais au collégial.

Tableau 26 : Taux d'échec au premier cours d'anglais selon la MPS <80 % ou ≥80 %

Niveau	MPS < 80		MPS ≥ 80	
	Echecs	% échec	Echecs	% échec
100	36 / 257	14,01 %	1 / 51	1,96 %
101	11 / 112	9,82 %	0 / 103	0,00 %
102	12 / 70	17,14 %	3 / 181	1,66 %
103	5 / 36	13,89 %	2 / 104	1,92 %
Total	64 / 475	13,47 %	6 / 439	1,37 %

Constats

Indépendamment du niveau d'anglais, moins de 2 % des étudiants vont échouer s'ils ont une MPS de 80 % ou plus. Pour les autres, les taux d'échecs varient, selon le niveau d'anglais, entre 10 et 17 %.

En Anglais 101, une moyenne pondérée de ≥ 80 % au secondaire assure la réussite en anglais au collégial.

Conclusion sur une moyenne pondérée de ≥80 % au secondaire

Notre analyse des notes en anglais au secondaire, de la moyenne pondérée du secondaire et de la note dans le premier cours d'anglais au collégial indique que la moyenne du secondaire est un meilleur prédicteur de réussite que la note d'anglais du secondaire. De plus, nous constatons que parmi les étudiants qui ont eu 80 % ou plus de moyenne pondérée au secondaire, il y a seulement 1 échec en 100, 0 échec en 101, 3 échecs en 102 et 2 échecs en 103. Donc 6 échecs sur les 439 étudiants ayant eu plus de 80 % de moyenne, ou 1,37 %. Dit d'une autre façon, de tous les étudiants des trois collèges considérés, seulement 6 étudiants (0,6 % de tous les étudiants) conjuguent une moyenne de 80 % au secondaire avec un échec en anglais au collégial.

Nous constatons également une corrélation entre le niveau d'anglais et la MPS. Plus on monte de niveau d'anglais, plus la MPS est élevée.

Comparaison des taux d'échec en formation générale pour les étudiants dont la MPS est <80 et ≥80.

Nous avons voulu voir si la prédiction du risque d'échec à moins de 80 % est spécifique aux cours d'anglais. Nous avons donc comparé nos données avec les résultats pour deux autres cours de la formation générale, français et philosophie.

Vérifions si c'est vrai pour le premier cours de français (601-101-04).

Tableau 27 : Taux d'échec au premier cours de français selon la MPS <80 % ou ≥80 %

MPS	Nb échecs français	Nb étudiants	% échec
60-65		2	0 %
65-70	7	28	25,00 %
70-75	38	161	23,60 %
75-80	27	251	10,76 %
80-85	3	212	1,42 %
85-90		173	0 %
90-95		63	0 %
95-100		4	0 %
TOUS	75	894	8,39 %

Vérifions si c'est vrai pour le premier cours de philosophie (340-103-04).

Tableau 28 : Taux d'échec au premier cours de philosophie selon la MPS <80 % ou ≥80 %

MPS	Nb échecs philosophie	Nb étudiants	% échec
60-65		3	0 %
65-70	10	38	26,32 %
70-75	28	174	16,09 %
75-80	20	247	8,10 %
80-85	3	201	1,43 %
85-90		150	0 %
90-95		54	0 %
95-100		3	0 %
TOUS	61	870	7,01 %

Constat

En philosophie et en français, tout comme en anglais, une MPS de 80 % semble être le seuil critique sous lequel un étudiant a un risque beaucoup plus élevé d'échouer le cours.

À partir de 85 % de MPS dans les trois collèges considérés, il y a certitude que les étudiants vont réussir français et philosophie.

C'est seulement en anglais, où 2 étudiants sur 914 ont conjugué un échec et une MPS supérieure à 85 %, que la certitude de réussir dans les trois disciplines de la formation générale considérées n'est pas absolue avec un risque d'échec infime d'un peu plus de deux millièmes.

Tableau 29 : Comparaison des risques d'échec en formation générale selon la MPS

Premier cours	<80 % MPS	≥80 % MPS
Anglais	13,47 % (64/475)	1,37 % (6/439)
Français	16,28 % (72/442)	0,66 % (3/452)
Philosophie	12,55 % (58/462)	0,73 % (3/408)

Conclusion de la comparaison des risques d'échec pour les disciplines de la formation générale

Une moyenne pondérée de 80 % et plus est donc un excellent prédicteur de réussite, non seulement pour l'anglais mais aussi en philosophie et en français. En anglais, cette donnée sur la réussite est indépendante du niveau de cours suivi, qu'un étudiant soit débutant ou avancé. Il faut toutefois tenir compte du fait que les étudiants ayant eu ≥80 % de MPS sont moins nombreux dans les cours inférieurs (Anglais 100 et 101).

Une moyenne pondérée de moins de 75 % entraîne un risque élevé d'échec en anglais

À la lueur des indications ci-dessus, nous avons ventilé les moyennes du secondaire par tranches dans les tableaux suivants.

Constat

Les étudiants qui ont moins de 70 % de moyenne au secondaire ont 85 % des chances de se retrouver en Anglais 100. De ce nombre, plus du tiers vont échouer le cours d'anglais.

On constate dans les graphiques ventilés par niveau que cette prédiction ne s'applique qu'aux niveaux inférieurs (100 et 101) puisque dans les niveaux supérieurs (102 et 103), un seul étudiant a moins de 70 % de MPS.

En Anglais 102 et 103, bien qu'il faille être prudents puisque les chiffres sont petits (n=24), les étudiants qui ont eu entre 70 et 75 % de moyenne pondérée au secondaire ont un risque d'échec de 37,5 %.

Examinons nos résultats en chiffres absolus :

Tableau 30 : Échecs en anglais au collégial selon la MPS

Niveau	MPS	Nb échecs	Nb étud	% échec
TOUS	60-65	1	3	33,33 %
	65-70	13	38	34,21 %
	70-75	32	180	17,78 %
	75-80	18	254	7,09 %
	80-85	4	211	1,90 %
	85-90	2	167	1,20 %
	90-95		56	0 %
	95-100		5	0 %
	Total Tous		70	914

Les résultats ventilés par niveau indiquent :

Niveau	MPS	Nb échecs	Nb étud	% échec
100	60-65	1	2	50 %
	65-70	11	33	33,3 %
	70-75	17	120	14,2 %
	75-80	7	102	6,86 %
	80-85	1	37	2,7 %
	85-90	0	13	0 %
	90-95	0	1	0 %
	95-100	0	0	0 %
	Total 100		37	308

Niveau	MPS	Nb échecs	Nb étud	% échec
101	60-65	0	1	0 %
	65-70	2	4	50 %
	70-75	6	36	16,7 %
	75-80	3	71	4,23 %
	80-85	0	61	0 %
	85-90	0	36	0 %
	90-95	0	6	0 %
	95-100	0	0	0 %
	Total 101		11	215

Constat

Si un étudiant a eu moins de 70 de MPS, il devrait être en Anglais 100 pour avoir une meilleure chance de réussir.

Niveau	MPS	Nb échecs	Nb étud	% échec
102	60-65	0	0	0 %
	65-70	0	1	0 %
	70-75	6	16	37,5 %
	75-80	6	53	11,3 %
	80-85	2	77	2,6 %
	85-90	1	81	1,23 %
	90-95	0	19	0 %
	95-100	0	4	0 %
Total 102		15	251	5,98

Niveau	MPS	Nb échecs	Nb étud	% échec
103	60-65	0	0	0 %
	65-70	0	0	0 %
	70-75	3	8	37,5 %
	75-80	2	28	7,14 %
	80-85	1	36	2,78 %
	85-90	1	37	2,7 %
	90-95	0	30	0 %
	95-100	0	1	0 %
Total 103		7 ⁴⁴	140	5

Constat

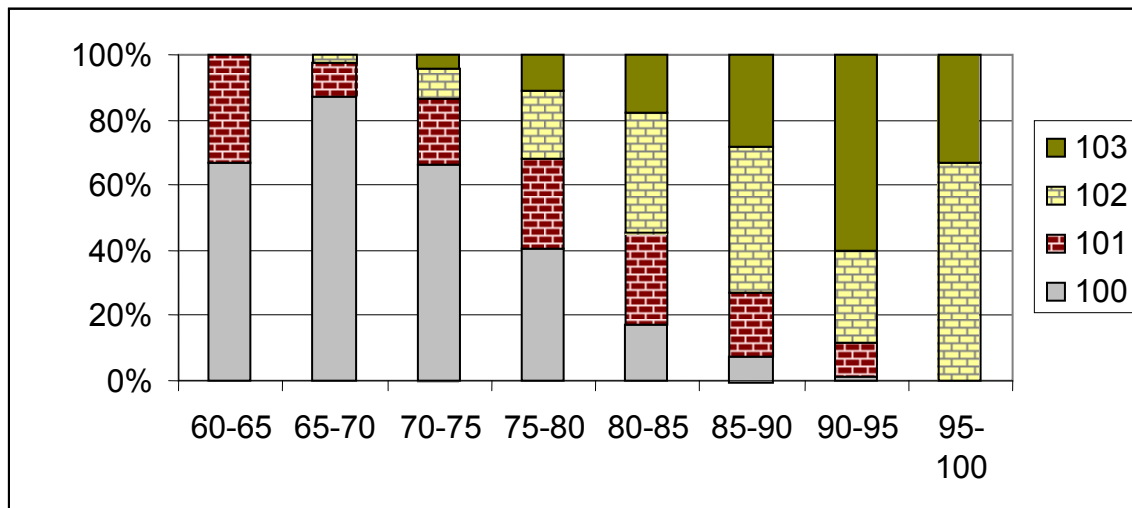
Pour chacun des niveaux, on note une diminution du nombre d'échecs à mesure que la MPS augmente. Pour les niveaux supérieurs, la MPS commence dans des intervalles beaucoup plus élevés.

Répartition entre les niveaux d'anglais selon la moyenne pondérée du secondaire

Le tableau ci-dessous nous montre comment les étudiants se répartissent en niveau d'anglais par rapport à leur moyenne pondérée du secondaire.

⁴⁴ Un étudiant qui a échoué n'avait pas de MPS (possiblement un étudiant ayant fait son secondaire hors Québec).

Tableau 31 : Composition des groupes selon la MPS



Constat

Plus on monte de niveau d'anglais au collégial, plus la MPS est élevée. Aucun étudiant n'ayant eu plus de 95 % de MPS ne se trouve dans les deux niveaux inférieurs. On constate cependant qu'à plus de 95 %, la progression cesse et on retrouve une plus forte proportion des ces étudiants en 102 qu'en 103.

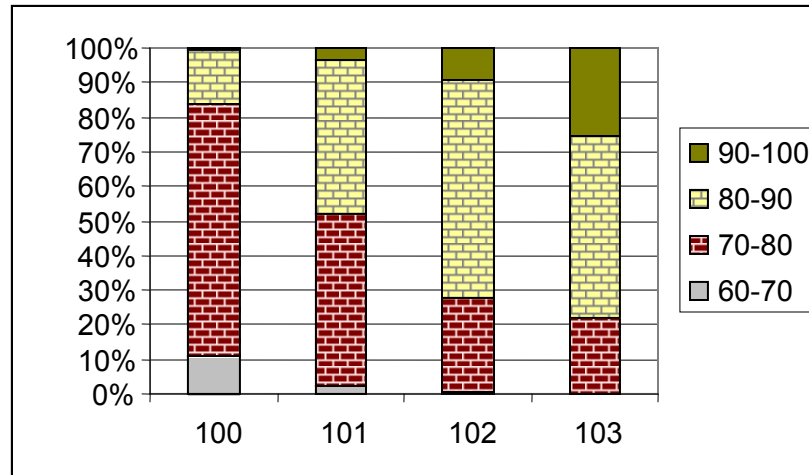
Ces données ne sont pas incompatibles avec des stratégies de sous-classement que pourraient utiliser les étudiants.

Il faut également prendre en compte que les résultats scolaires tels que nous les avons reçus ne permettent pas de faire de différence entre les échecs et les cas où les étudiants n'avaient pas de notes, par exemple dans le cas d'une substitution, donc certains étudiants de 103 pourraient avoir eu une substitution.

Composition des groupes selon la moyenne du secondaire

Le tableau ci-dessous nous montre la composition des groupes selon la MPS, c'est-à-dire, dans un niveau donné, comment se répartissent les étudiants en fonction de leurs notes au secondaire.

Tableau 32 : Composition de chaque niveau en fonction de la MPS



Constat

Les étudiants qui ont eu plus de 80 % de MPS sont peu nombreux en Anglais 100. La progression est normale puisqu'une fois en 102 et en 103, la plupart des étudiants ont eu entre 80 et 90 au secondaire et qu'aucun étudiant en Anglais 103 n'a eu moins de 70 au secondaire.

Une classe d'Anglais 103 comprend donc en proportion le plus grand pourcentage d'étudiants ayant eu plus de 90 % de MPS.

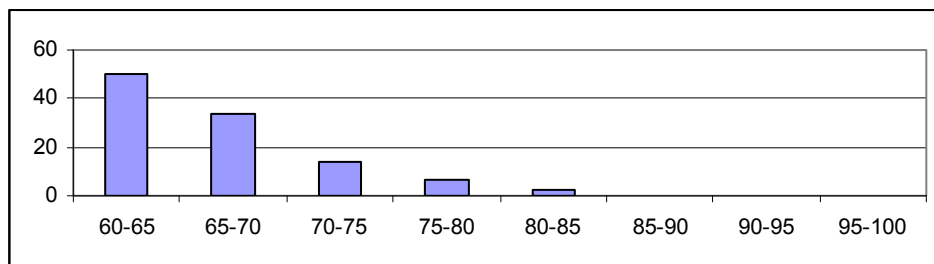
Nous avons voulu voir comment se répartit le taux d'échec en fonction de la MPS pour voir si les étudiants se situant dans certains intervalles sont plus à risque.

Taux d'échec selon la moyenne pondérée au secondaire

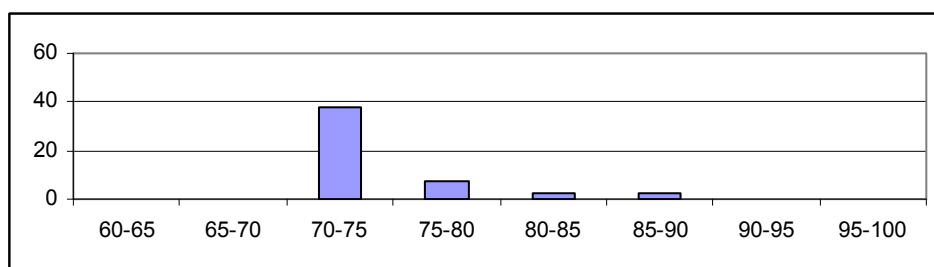
Pour chaque niveau d'anglais, les tableaux ci-dessous montrent comment se distribuent, selon leur MPS, les étudiants qui ont échoué leur cours d'anglais. Chaque colonne représente un intervalle de 5 points pour la MPS, et la hauteur de la colonne indique quel pourcentage des étudiants en échec avaient une MPS dans cet intervalle. Par exemple, dans le premier graphique, on peut lire que 50 % des étudiants qui ont échoué Anglais 100 avaient une MPS entre 60 et 65 %.

Tableau 33 : Répartition des échecs selon la MPS, ventilé par niveau d'anglais

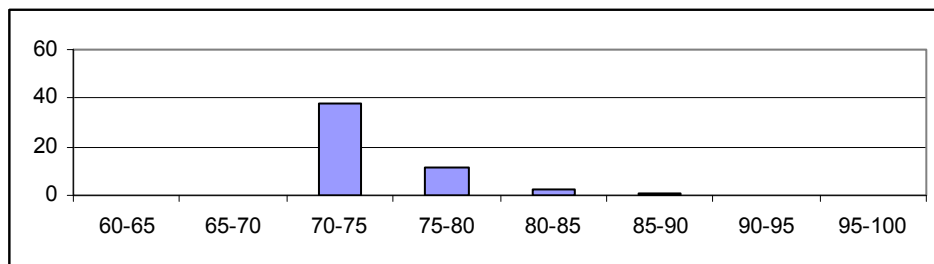
Anglais 100



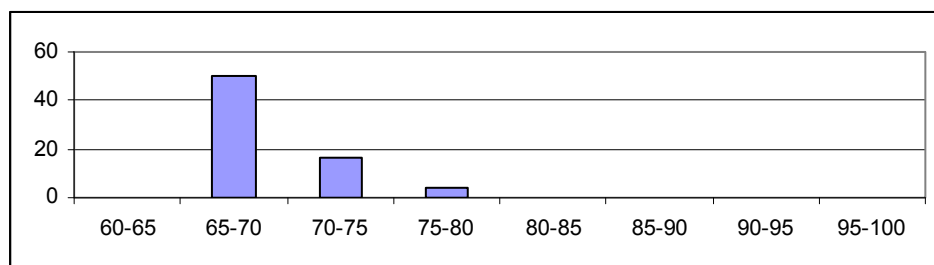
Anglais 101



Anglais 102



Anglais 103



Constats

Pour les niveaux 100 et 101, le seuil de 75 % de MPS montre que les échecs se situent principalement parmi les étudiants qui étaient sous ce seuil.

En Anglais 102, presque tous les échecs se situent entre 70 et 80.

En Anglais 103, bien que le nombre soit trop petit pour être significatif, la moitié des échecs est attribuable à des étudiants ayant une MPS inférieure à 70.

Conclusion sur les corrélations entre la moyenne pondérée du secondaire et l'anglais au collégial

En tant que discipline, c'est sur les étudiants du secondaire ayant obtenu moins de 80 % de moyenne générale pondérée au secondaire que les efforts d'aide à la réussite en anglais devraient porter. De façon toute particulière, il faut accorder une attention accrue aux étudiants qui ont eu moins de 75 % de MPS.

Pour l'ensemble des niveaux, nous constatons qu'un étudiant qui a eu ≤ 75 % de MPS a 20,8 % de chances d'échouer son cours d'anglais. Entre 70 et 75, le taux d'échec est de 17,78 % dans les collèges considérés. À 70 % ou moins, le taux d'échec est de plus du tiers. Cependant, à >75 , seulement 5,4 % échouent leur cours d'anglais. À >80 % de MPS, le taux d'échec en anglais baisse à 1,3 %.

En ventilant les résultats par niveau d'anglais de 100 à 103, on s'aperçoit que ce sont les étudiants d'Anglais 100 qui ont le plus haut risque d'échec.

Dans les cas d'échecs en anglais, en se basant sur les données obtenues, nous croyons que ce n'est pas l'anglais qui est en cause mais bien des carences dans les habiletés ou dans la préparation aux études supérieures (*overall academic skills*). Cependant, ce constat des carences n'est pas un prédicteur spécifique à l'anglais puisqu'il s'avère également pour les autres disciplines de la formation générale observées, français et philosophie.

Comme nous l'avons vu plus tôt [Paradis (2000b) et Fédération (1999)], plusieurs étudiants n'ont jamais travaillé au secondaire. Il leur manque de nombreux acquis qui ne peuvent soudainement tomber du ciel dans le temps imparti au collégial et leur permettre de réussir.

Le sondage auprès des professeurs nous lançait sur la piste d'un tel constat. Parmi les explications des professeurs sur les échecs, les données en lien avec le secondaire s'inscrivent dans la lignée de ce commentaire : « *Literally not college material; not minded for /confused as to why attending cegep; unable to adapt to change in teaching styles and the demands of cegep.* »⁴⁵

En associant nos données et ce que rapportent les professeurs en lien avec le manque de motivation, il apparaît clairement qu'il faut porter une attention particulière aux étudiants qui ont eu moins de 75 % de moyenne pondérée au secondaire. Les collèges doivent trouver une façon pour que les étudiants à risque investissent le nombre d'heures manquantes qui a créé un tel décalage par rapport aux étudiants qui ont eu plus de 80 % de MPS et qui réussissent presque

⁴⁵ Traduction libre : « N'a pas ce qu'il faut pour étudier au collégial, n'a pas l'état d'esprit requis; se sent mêlé quant à sa motivation à faire des études collégiales; incapable de s'adapter au changement de style d'enseignement et aux exigences du cégep. »

tous. Quand on considère que les étudiants les plus faibles sont probablement aussi les moins motivés, il faut agir à plusieurs niveaux.

La session d'Accueil et d'intégration est une tentative en ce sens mais le taux de diplomation des étudiants qu'on y retrouve demeure très bas et cette mesure ne semble pas en soi suffisante pour augmenter significativement le taux de réussite en anglais.

Nous avons vu plus haut que bien que certains collèges aient adopté des mesures d'aide, les étudiants qui en bénéficieraient le plus ne s'en servent pas suffisamment. Serait-il pertinent d'imposer des mesures d'aide à certains étudiants?

Avant d'accéder au cours 100, plusieurs étudiants ont clairement besoin de faire une quantité d'heures de mise à niveau pour pallier les apprentissages manquants, ce qui pourrait aller jusqu'à plusieurs cours chez certains. Sans une telle mesure, on condamne plus du tiers d'entre eux à l'échec.

En Anglais 100, une façon évidente d'aider les étudiants à risque implique des activités ou des cours de mise à niveau. Cependant, compte tenu du manque de motivation noté par les professeurs en première partie de ce rapport, il faudrait voir si ces activités de mise à niveau peuvent faire l'objet d'une pédagogie permettant d'intéresser ces étudiants. On doit également noter que bien qu'un cours de mise à niveau ait été développé par le Ministère lors de l'implantation du Renouveau de l'enseignement collégial, l'absence de financement l'a à toutes fins pratiques aboli. Nos chiffres tendent à montrer que pour certains étudiants, un nombre d'heures plus grand que ce que le cours 604-100-03 alloue est nécessaire pour atteindre le standard du premier cours.

À défaut, faudrait-il songer à imposer des apprentissages obligatoires (par exemple, de la récupération préalable à la première session) comme condition d'admission pour les étudiants à risque? Faudrait-il songer à instaurer des heures d'études palliatives obligatoires, compte tenu, comme le notent Monaghan et Chalout (2004) que les mesures d'aide n'attirent pas ceux qui en ont besoin?

Si l'état actuel des choses persiste, il est évident qu'un grand nombre d'étudiants (en particulier ceux en Anglais 100 qui ont eu une MPS inférieure à 75 %) ne pourront réussir leurs études collégiales dans le temps imparti.

Les notes en anglais au secondaire ne prédisent pas la note en anglais au collégial

Existe-t-il des corrélations entre les notes d'anglais au secondaire et le résultat au premier cours d'anglais au collégial?

Au secondaire, les notes en anglais apparaissent⁴⁶ comme suit pour la cohorte considérée :

⁴⁶ Il n'y a plus aujourd'hui d'épreuves en quatrième secondaire. Les résultats de 2001 ne ventilent pas les étudiants selon le niveau d'anglais fait (régulier ou enrichi).

Quatrième secondaire

- 136-470 Production d'un discours oral et d'un discours écrit
- 136-480 Compréhension d'un discours oral et d'un discours écrit
- 136-484 Résultat global

Cinquième secondaire

- 136-570 Production d'un discours oral et d'un discours écrit
- 136-580 Compréhension d'un discours oral et d'un discours écrit
- 136-584⁴⁷ Résultat global

Nous avons donc cherché des corrélations pour chacun des éléments disponibles d'anglais du secondaire (136-*) et le résultat au premier cours d'anglais au collégial (tous les niveaux confondus, et par niveau d'anglais).

Résultat au premier cours d'anglais au collégial vs note en anglais de cinquième secondaire

Comment les étudiants performent-ils en anglais au collégial en fonction de la note qu'ils ont obtenue en anglais de cinquième secondaire?

Examinons d'abord l'histogramme de notes de secondaire en anglais. À l'horizontal, on voit la répartition des notes. À la verticale, on voit le nombre d'étudiants ayant obtenu chaque note.

Tableau 34 : Note en anglais de 5e secondaire (Volet expression)

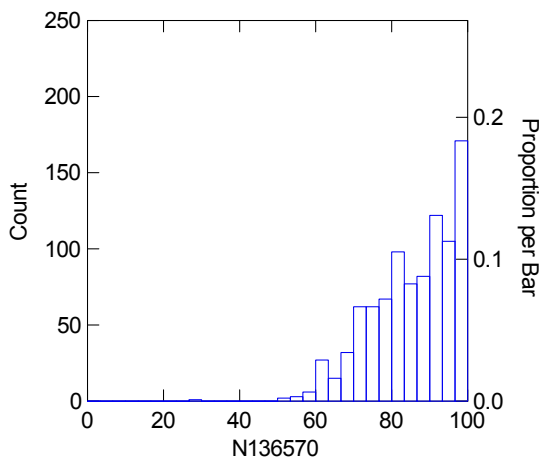
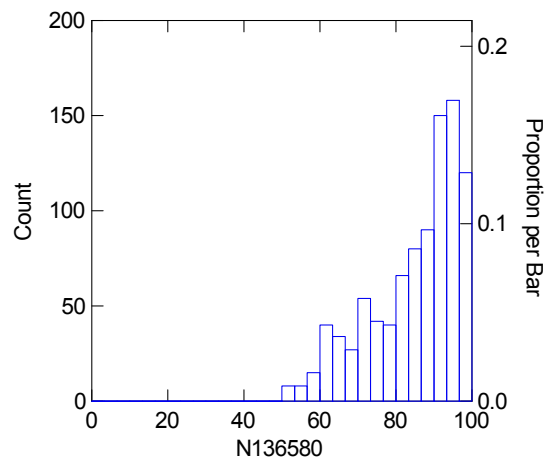


Tableau 35 : Note en anglais de 5e secondaire (Volet compréhension)



En joignant les deux volets du secondaire, nous obtenons la note globale en anglais du secondaire (histogramme de gauche ci-dessous) que nous comparons aux notes dans le premier cours d'anglais au collégial, tous les niveaux confondus (histogramme de droite).

⁴⁷ Les numéros de cours ont changé depuis cette cohorte.

Tableau 36 : Distribution de la note globale en anglais du secondaire (compréhension et expression)

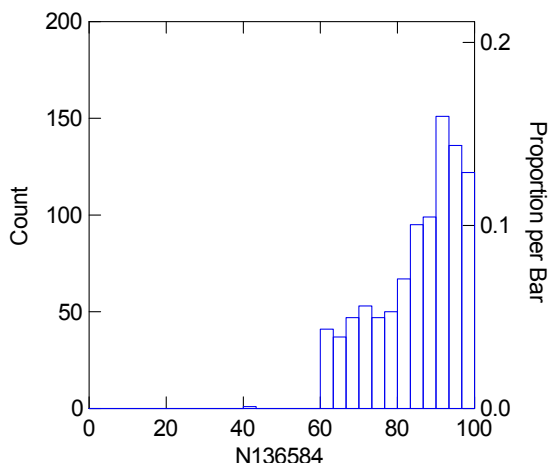
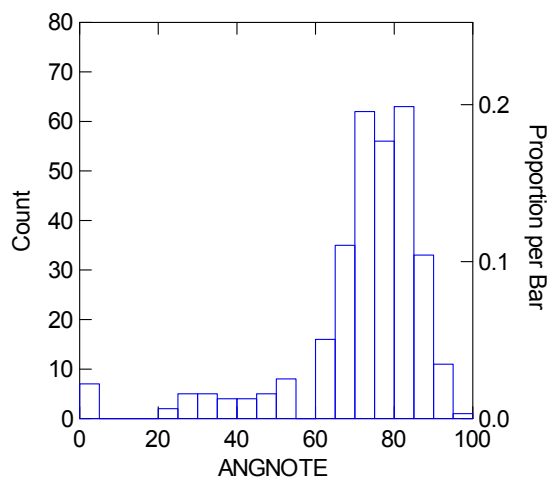


Tableau 37 : Distribution de la note du premier cours d'anglais au collégial (tous les niveaux confondus)



Constats

Dès le premier coup d'œil, on voit que la courbe de distribution des notes en anglais au secondaire n'est pas représentative des courbes de distribution de population normalement attendues (distribution normale ou de Gauss, dite « en cloche »).

On constate que la courbe de distribution est normale pour le collégial (histogramme du bas à droite, Tableau 37). On doit noter également que toute la population du secondaire (histogramme de gauche) est répartie entre 60 et 100 puisque le seuil de 60 est un critère d'admission au collégial.⁴⁸

On constate également que s'il était facile d'obtenir plus de 90 % en anglais au secondaire pour les étudiants des trois collèges observés, il devient très difficile d'obtenir plus de 90 % au collégial. On voit que c'est une minorité d'étudiants qui obtient une note supérieure à 80 au collégial. Au secondaire, les étudiants qui ont moins de 80 sont minoritaires. Passé le seuil de 80 la courbe progresse et inclut une grande proportion d'étudiants qui ont plus de 90 %, voire plus de 95 %. Au collégial, dans les trois collèges considérés, seulement 45 étudiants sur 977 ont eu plus de 90 % et il est exceptionnel d'avoir une note de plus de 95 en anglais.

Cette courbe non normale avec un grand nombre d'étudiants qui ont des notes élevées diminue le pouvoir prédictif des notes du secondaire puisque les courbes de distribution en anglais au collégial sont normales.

⁴⁸ On note une exception : un étudiant avec une note de 48% en anglais au secondaire a été admis dans un collège.

Le fait qu'autant d'étudiants soient si forts en anglais au secondaire pourrait faire conclure à première vue que la population du secondaire se répartirait principalement en Anglais 102 ou 103 au collégial. Or, nous savons que la plupart des étudiants sont en fait dans les niveaux 100 et 101.

Des prédictions de niveau d'anglais au collégial fondées sur les résultats du secondaire en anglais semblent donc difficiles à faire puisque les évaluations du secondaire identifient comme forts plusieurs étudiants qui dans l'absolu ne le sont pas. L'échelle d'évaluation du secondaire ne semble pas pouvoir discriminer entre les étudiants moyens et les forts.

Si le résultat du secondaire ne peut prédire le niveau d'anglais au collégial, on peut donc s'attendre à ce qu'il ne soit pas prédictif de la note en anglais au collégial, et donc, ne soit pas prédictif de la réussite.

De plus, en théorie, puisque chaque niveau de cours d'anglais du collégial correspond à des standards adaptés à la force attendue de l'étudiant, on pourrait s'attendre à une courbe de distribution normale pour chacun des niveaux, donc quatre courbes de distribution normales au lieu de la courbe atypique du secondaire.

Avant de poursuivre, nous voudrions voir si on retrouve des différences dans les résultats par niveau au collégial. Les tableaux suivants nous montrent comment se répartissent les notes dans chacun des niveaux du collégial.

Tableau 38 : Notes en Anglais 100

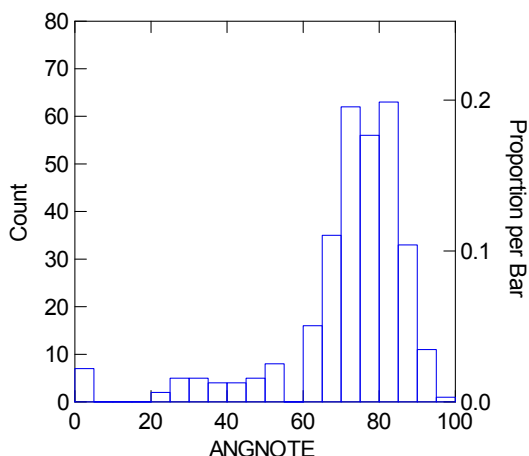


Tableau 39 : Notes en Anglais 101

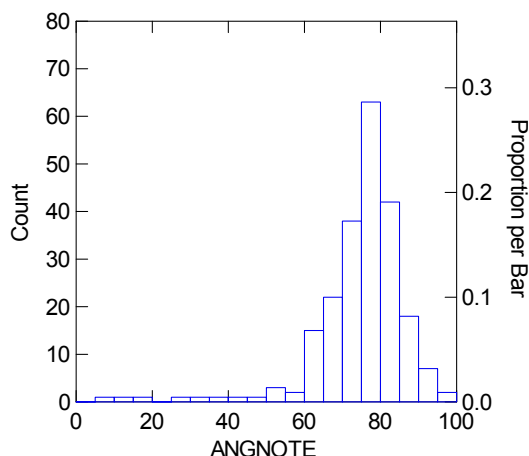


Tableau 40 : Notes en Anglais 102

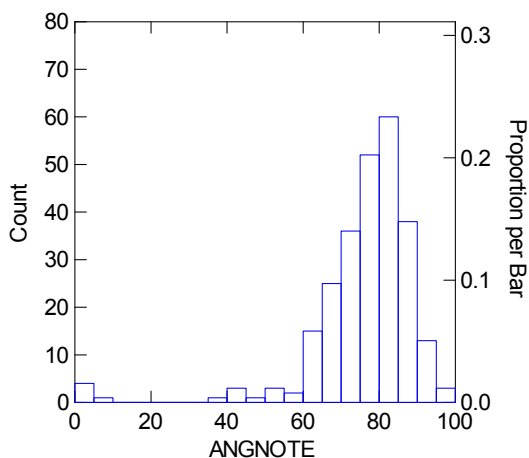
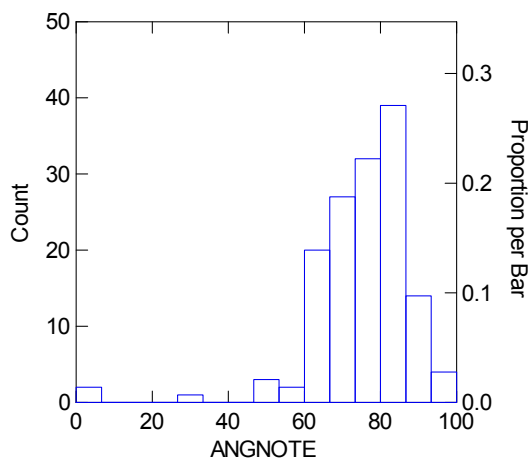


Tableau 41 : Notes en Anglais 103



Constat

On constate des courbes qui s'inscrivent dans la suite de ce que les étudiants ont eu comme moyenne pondérée du secondaire par niveau d'anglais du collégial, c'est-à-dire que, comme la moyenne du secondaire, les résultats moyens en Anglais 100 sont plus bas qu'en 101, qui sont plus bas qu'en 102 ou en 103.

Voici les chiffres qui ont servi de base aux graphiques ci-dessus :

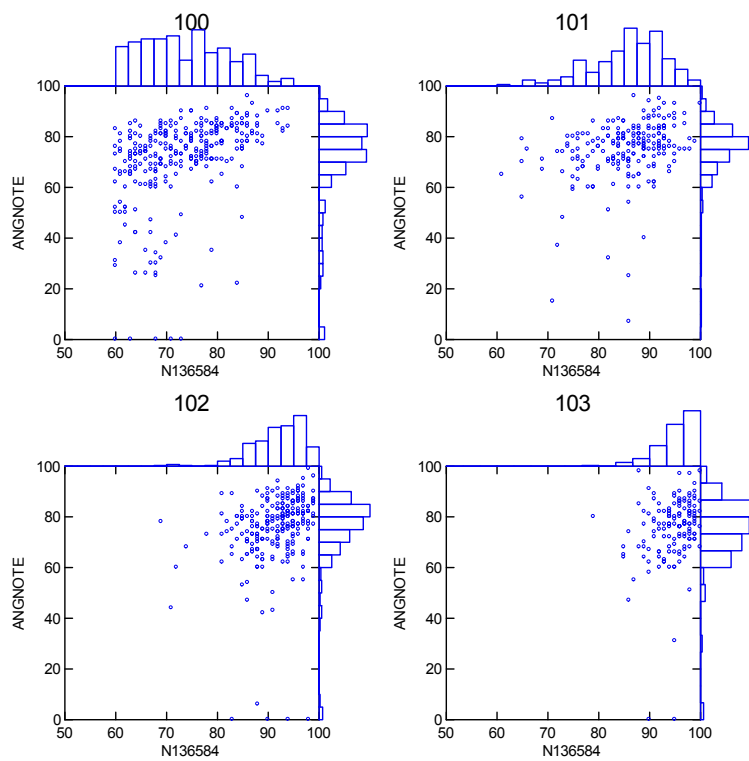
Tableau 42 : Répartition des notes au 1^{er} cours d'anglais au collégial

Ang. suivi	0-9	10-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-99	ND ⁴⁹	Total
100	7		7	9	9	8	51	118	96	12	3	320
101	1	2	1	2	2	5	37	101	60	9	3	223
102	5			1	4	5	40	88	98	16	3	260
103	2			1	1	4	30	49	49	8	30	174
Total	15	2	8	13	16	22	158	356	303	45	39	977

Nous avons ensuite mis en relation la note en anglais au collégial et celle du secondaire pour chaque étudiant. L'axe horizontal donne les résultats en cinquième secondaire, donc nécessairement au dessus de 60 puisqu'il s'agit d'une condition d'admission. L'axe vertical place les étudiants selon leur note au collégial et comporte donc des notes de moins de 60 %.

⁴⁹ La colonne ND indique une note non disponible.

Tableau 43 : Relation entre la note d'anglais de 5^e secondaire (136-584) et celle du collégial



Constats

Nos résultats montrent que la note en anglais de cinquième secondaire est généralement peu corrélée avec la note du premier cours d'anglais au collégial. On constate une certaine corrélation en Anglais 100, surtout pour les étudiants plus faibles.

La note d'anglais de cinquième secondaire est également peu corrélée avec les échecs en anglais au collégial.

Pour que les notes soient corrélées entre les deux ordres d'enseignement, il faudrait qu'au collégial plus du tiers des étudiants obtiennent 90 % et plus dans leur cours d'anglais. Présentement, pour les quatre niveaux confondus, seulement 4,6 % des étudiants du collégial obtiennent une note supérieure à 90 %, ce qui représente une baisse radicale de 29 points de pourcentage dans la fréquence de distribution. L'autre façon d'accroître la corrélation résiderait dans un changement de pratiques d'évaluation au secondaire qui rendrait plus fréquente une distribution de notes dans l'intervalle entre 60 % et 90 %.

Conclusion sur la comparaison des notes en anglais du secondaire et du collégial

Quand on considère les notes des deux ordres d'enseignement, on peut comprendre pourquoi les étudiants arrivent du secondaire avec un niveau de confiance dans leur capacité à réussir en anglais qui est, pour les étudiants moyens qui ont obtenu plus de 90 %, incompatible avec leurs habiletés réelles et incompatible avec les habitudes de travail nécessaires au collégial. Les professeurs d'anglais du collégial semblent remettre les pendules à l'heure quant aux capacités réelles des étudiants une fois aux études supérieures.

L'anglais est parmi les deux matières obligatoires du secondaire les moins corrélées avec le résultat en anglais au collégial

Puisque la note en anglais au secondaire n'a à toutes fins pratiques que peu de valeur prédictive sur la note en anglais au premier cours du collégial, nous avons considéré les matières obligatoires du secondaire pour voir si les corrélations entre leurs résultats et la note d'anglais au collégial étaient plus élevées que pour la note en anglais du secondaire. À titre indicatif, nous avons placé en tête de liste la Cote de rendement du collégial.

Constat

Pour l'ensemble des étudiants, nous aurions donc de meilleures chances de prédire la note d'un étudiant en anglais au collégial en utilisant un autre résultat que sa note d'anglais au secondaire.

Tableau 44 : Corrélations entre la note en anglais au collégial et les matières obligatoires du secondaire

	Tous niveaux	100	101	102	103
COTE DE RENDEMENT DU COLLÉGIAL	0.613	0.608	0.646	0.656	0.599
MOYENNE PONDÉRÉE DU SECONDAIRE	0.425	0.377	0.515	0.466	0.498
FRANÇAIS SEC. 4 128486	0.382	0.334	0.467	0.376	0.400
MATH (MOY. DE 416,426, 436, 526, 536, 514)	0.359	0.209	0.316	0.474	0.503
SCIENCES PHYSIQUES SEC. 4 056486	0.359	0.374	0.344	0.340	0.321
FRANÇAIS SEC. 5 128586	0.333	0.251	0.431	0.317	0.436
HISTOIRE SEC. 4 085414	0.303	0.240	0.333	0.372	0.257
ANGLAIS SEC. 5 (GLOBAL) 136584	0.298	0.406	0.321	0.266	0.245
ANGLAIS SEC. 5 (COMPRÉHENSION) 136580	0.293	0.426	0.328	0.255	0.170
ANGLAIS SEC. 5 (PRODUCTION) 136570	0.269	0.332	0.249	0.197	0.283
ÉDUCATION ÉCONOMIQUE SEC. 5 102514	0.241	0.170	0.289	0.296	0.147

Dans le tableau ci-dessus, les corrélations sont entre 0 et 1, le nombre 0 indiquant une absence de corrélation et 1 indiquant une corrélation parfaite.

Constats

- Globalement, tous les niveaux confondus, pour les matières considérées, l'anglais est la matière, sauf l'éducation économique, qui est la moins corrélée avec la note en anglais au collégial. La note du secondaire en français, mathématiques et physique est plus corrélée que la note du secondaire en anglais avec la note au premier cours d'anglais au collégial. La valeur prédictive de la note en anglais au secondaire est très faible. Autrement dit, des prédictions de notes en anglais au collégial seraient meilleures si on utilisait chacune des autres matières du secondaire (sauf une, Éducation économique) au lieu de l'anglais.
- Plus on monte de niveau d'anglais au collégial, plus la corrélation avec la note d'anglais du secondaire baisse.
- La MPS, tous les niveaux d'anglais confondus, est l'élément du secondaire le plus corrélé avec la note en anglais. C'est donc l'ensemble des notes du secondaire qui permettrait de faire de meilleures prédictions que la note en anglais.
- La corrélation la plus élevée du tableau est entre la note d'anglais du collégial et la cote de rendement du collégial (dont fait partie la note d'anglais).⁵⁰
- Plus on monte de niveau, plus la corrélation entre les mathématiques et la note en anglais est élevée. Au niveau 103, les mathématiques sont la matière du secondaire la plus corrélée avec la note en anglais au collégial.

Par niveau, nous pouvons noter :

- En Anglais 100, les corrélations pour toutes les matières sont basses et non significatives. Pour ce niveau, cependant, la note d'anglais montre la plus haute corrélation avec la note d'anglais au collégial. Ceci s'explique sans doute par le fait que les étudiants ont beaucoup de notes faibles.
- En Anglais 101, les corrélations sont uniformément basses, sauf la MPS qui est plus corrélée. La matière la plus corrélée est le français de quatrième secondaire. On note, comme on le voit également en 102, la corrélation très basse entre la note du volet de production en anglais et la note au collégial.
- En Anglais 102, l'anglais du secondaire montre la plus faible corrélation et les mathématiques la plus élevée.
- Aux niveaux 101, 102 et 103, les notes en anglais au secondaire sont un mauvais prédicteur de la note en anglais au cégep. Généralement, la moyenne du secondaire est plus fiable.

Pourquoi les notes en anglais du secondaire ne permettent-elles pas d'estimer la note en anglais au collégial? Nous avançons deux explications possibles :

⁵⁰ Il serait intéressant de vérifier dans une étude subséquente l'importance relative qu'accordent les professeurs d'anglais du collégial aux « overall academic skills » dans leur évaluation.

- 1) Les notes en anglais au secondaire ne séparent pas les étudiants moyens des étudiants forts.
- 2) Aux niveaux élevés (102 et 103, qui requièrent des habiletés d'analyse), il se pourrait que la combinaison optimale de bonne attitude et d'aptitudes scolaires élevées soit plus commune chez les étudiants, ce qui expliquerait que la moyenne pondérée du secondaire, un reflet du succès dans les études, offre une plus grande corrélation que l'anglais. Ce n'est pas le cas en Anglais 100.

Différence entre filles et garçons

Puisque notre recension de la littérature révèle que les filles et les garçons ont souvent des résultats différents, nous avons voulu voir quelles différences existaient entre les filles et les garçons pour les corrélations entre la note d'anglais au collégial et les matières obligatoires du secondaire. Comme dans le tableau précédent, nous avons placé la Cote de rendement du collégial en tête de liste.

Tableau 45 : Corrélations entre la note en anglais au collégial et les matières obligatoires du secondaire, séparées entre filles et garçons

	Tous niveaux		100		101		102		103	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
CRC	0.591	0.646	0.633	0.606	0.558	0.726	0.564	0.686	0.547	0.654
MPS	0.413	0.442	0.379	0.414	0.392	0.610	0.371	0.482	0.499	0.454
ANGEXP136570	0.302	0.219	0.364	0.280	0.118	0.378	0.084	0.255	0.230	0.320
ANGCOM136580	0.357	0.202	0.432	0.387	0.263	0.404	0.245	0.240	0.128	0.187
ANGMOY136584	0.350	0.217	0.419	0.358	0.226	0.424	0.221	0.277	0.218	0.234
FRA128486	0.366	0.373	0.350	0.276	0.380	0.527	0.272	0.371	0.374	0.376
FRA128586	0.325	0.318	0.256	0.210	0.323	0.509	0.275	0.273	0.386	0.460
MATH	0.320	0.448	0.205	0.249	0.281	0.356	0.299	0.590	0.520	0.452
SCPHYS056486	0.390	0.305	0.395	0.289	0.259	0.381	0.193	0.459	0.474	0.188
HIST085414	0.302	0.345	0.247	0.198	0.229	0.554	0.285	0.451	0.317	0.152
ECON102414	0.232	0.279	0.180	0.111	0.288	0.269	0.086	0.484	0.184	0.074

Constats

- Sauf en 103, la note en anglais des filles est moins corrélée avec la MPS que pour les garçons.
- Pour les filles en Anglais 100, c'est en Anglais 136-580 (volet compréhension) et 136-584 (note globale) que la corrélation est la plus élevée. Pour tous les autres niveaux, que l'on considère les garçons ou les filles, l'anglais du secondaire n'a jamais la plus haute corrélation.
- Plus on monte de niveau d'anglais au collégial pour les filles, plus la corrélation avec les mathématiques du secondaire augmente alors qu'on note des fluctuations chez les garçons.

Pour le reste des matières, on note généralement des fluctuations dans les corrélations avec les niveaux d'anglais, tant chez les filles que chez les garçons.

- Les garçons d'Anglais 101 ont les notes d'anglais au collégial qui sont les mieux corrélées à l'ensemble de leur performance dans les autres cours.

Quelques variables du tableau semblent indiquer un comportement statistiquement différent du reste de la population pour les filles, tendances qui émergent plus particulièrement pour les filles en Anglais 100. Nous analyserons donc les variables filles-garçons un peu plus en profondeur dans une autre partie de ce rapport.

Conclusion sur les variables en lien avec les matières du secondaire

Une fois que l'on met en parallèle les données relatives aux matières obligatoires du secondaire, on s'aperçoit que l'anglais de cinquième secondaire pour l'ensemble des niveaux est en fait, avec éducation économique, la matière la moins corrélée du groupe avec la note d'anglais au premier cours du collégial.

Tous les niveaux d'anglais du collégial confondus, la note en anglais au collégial est moins corrélée avec l'anglais du secondaire qu'avec le français ou avec les mathématiques. Certaines différences émergent selon les niveaux. De plus, quelques données semblent indiquer que les variables filles-garçons méritent une analyse plus approfondie.

Donc, la moyenne pondérée du secondaire demeure un meilleur prédicteur de la performance en anglais au collégial que les cours d'anglais du secondaire.

Autres considérations sur les résultats du secondaire

Compte tenu de l'absence de pouvoir prédictif des notes d'anglais du secondaire, nous avons examiné quelques données pour la cohorte considérée à partir des données de ce qu'on appelait à l'époque le Ministère de l'éducation (2001).

Tableau 46 : Anglais, langue seconde, 5^e secondaire, épreuve de juin 2001 : Résultat global (136-584)

	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	Moyenne	Taux de réussite
Tous ⁵¹		58 063	79,7	95,3
Écoles publiques	305	46 748	78,3	94,5
Écoles privées	112	11 262	85,7	98,7

Pour la même cohorte (première admission au collégial A-2001), nous avons également regardé les résultats de quatrième secondaire.

Tableau 47 : Anglais, langue seconde, 4^e secondaire, épreuve de juin 2000 : Résultat global (136-484)

	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	Moyenne	Taux de réussite
Tous ⁵²		65 278	78,4	91,2
Écoles publiques	335	54 276	76,8	89,9
Écoles privées	109	10 909	86,9	98,2

Constat

- Le taux de réussite s'améliore au public de près de 5 points de pourcentage entre quatrième et cinquième secondaire, ce qui donne, en tenant compte des écoles privées, une amélioration de plus de 4 points de pourcentage.
- La moyenne globale augmente de 1,5 point au public mais baisse au privé.

Peut-on présumer qu'un certain élagage se fait entre la quatrième secondaire et la cinquième secondaire? Suivant le même principe, il ne devrait subsister que peu d'étudiants faibles en anglais une fois au collégial.

Nous avons voulu voir si certaines différences émergeaient entre les volets des épreuves ministérielles.

Tableau 48 : Anglais, langue seconde, 5^e secondaire, épreuve de juin 2001
Volet Production d'un discours oral et d'un discours écrit (136-570)

	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	Moyenne	Taux de réussite
Tous ⁵³		57 979	80,4	94,7
Écoles publiques	306	46 668	79,1	93,9
Écoles privées	112	11 257	85,8	98,3

⁵¹ N'inclut que les écoles ayant présenté plus de 10 élèves.

⁵² Idem.

⁵³ Ibid.

Tableau 49 : Anglais, langue seconde, 5^e secondaire, épreuve de juin 2001
Volet Compréhension d'un discours oral et d'un discours écrit (136-580)

	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	Moyenne	Taux de réussite
Tous ⁵⁴		58 001	79,3	92,0
Écoles publiques		46 690	77,8	90,7
Écoles privées		11 257	85,6	97,4

Constat

Sur la foi de ces résultats, il semble que les élèves de 5^e secondaire s'expriment un peu mieux qu'ils ne comprennent.

Il serait intéressant dans des recherches futures d'investiguer pourquoi c'est le cas. Généralement, dans l'apprentissage des langues la capacité à s'exprimer montre une performance inférieure à la performance en compréhension puisqu'il faut s'exposer à la langue de façon réceptive pour pouvoir ensuite s'exprimer.

De plus, dans la première partie de ce rapport, nous avons vu que pour les professeurs du collégial, l'écriture semblait l'habileté déterminante en cas d'échec.

Il faudrait voir à quoi tient cet état de fait.

- Le volet de compréhension est-il légèrement plus difficile?
- Le volet d'expression est-il légèrement plus facile?
- Les professeurs donnent-ils plus facilement le bénéfice du doute en production que dans des épreuves de compréhension alors que les choix de réponse en compréhension laissent peu de latitude pour bonifier les résultats?

Un échec en anglais dans un volet de l'épreuve ministérielle au secondaire assure qu'on sera placé en Anglais 100

L'anglais étant une matière qu'on doit absolument réussir au secondaire pour être admis au collégial, la note globale d'anglais au secondaire assure que l'étudiant n'a pas eu d'échec. Cependant, il est possible pour des étudiants d'entrer au collégial malgré un échec dans un des volets des épreuves ministérielles 136-470 et 136-570 (Volet Production d'un discours oral et d'un discours écrit) et 136-480 et 136-580 (Volet Compréhension d'un discours oral et d'un discours écrit) au secondaire.⁵⁵

Nous avons donc voulu voir quelle incidence aurait un échec dans un volet des épreuves ministérielles sur la performance au collégial.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Il n'y a plus aujourd'hui d'épreuve de 4^e secondaire.

Tableau 50 : Étudiants qui ont échoué un volet de l'épreuve ministérielle par niveau d'anglais au collégial

Nombre de volets échoués	100	101	102	103	Total
0	240	216	255	171	882
1	54	3			57
2	11				11
3	1				1
4	1				1
(Non disponible) ⁵⁶	13	4	5	3	25
Total	320	223	260	174	977

Constat

Le fait d'avoir eu un échec au secondaire dans un des quatre volets de l'épreuve d'anglais du secondaire assure presque qu'on sera placé en Anglais 100 (seules exceptions : 3 étudiants qui ont échoué un volet et qui ont été placés en Anglais 101. Deux de ces étudiants ont échoué 136-580, l'autre a échoué 136-470.)

Ce constat confirme la validité du test de classement qui a bien identifié le niveau de ces étudiants.

Tableau 51 : Répartition des échecs par volet

Échec dans un des volets ⁵⁷	Échec en 470 Production	Échec en 480 Compréhension	Échec en 570 Production	Échec en 580 Compréhension
86	19	24	12	31

Constat

La compréhension semble, dans les trois collèges considérés dans notre étude, plus difficile que l'expression à réussir au secondaire, comme le montrent les chiffres vus plus haut pour l'ensemble de la province.

Les étudiants qui ont échoué un des quatre volets de l'épreuve ministérielle en anglais ont-ils échoué leur premier cours d'anglais au collégial?

⁵⁶ Il s'agit généralement d'étudiants ayant fait leurs études à l'étranger.

⁵⁷ Les 86 échecs sont répartis parmi 70 étudiants.

Tableau 52 : Résultats au 1^{er} cours du collégial pour les étudiants ayant échoué un volet du secondaire

Nombre de volets échoués	Résultat au 1 ^{er} cours d'anglais collégial			
	Succès	Échec	Pas de note	Total
0	794	52	36	882
1	42	15		57
2	7	3	1	11
3		1		1
4	1			1
(Non disponible)	18	5	2	25
Total	862	76	39	977

Constat

Parmi les 70 étudiants qui ont échoué un volet au secondaire, il y a 19 échecs, pour une probabilité d'échec de 27 %. Par contre, si un étudiant n'a pas échoué un volet au secondaire, il a une probabilité $52/794 = 6,5 \%$ d'échec seulement.

Finalement, puisque nos données semblent jusqu'ici montrer un comportement différent en Anglais 100, examinons la situation en Anglais 100 :

Tableau 53 : Résultats en Anglais 100 pour les étudiants ayant échoué un volet du secondaire

Nombre de volets échoués	Résultat Anglais 100 au collégial			Total
	Succès	Échec	Pas de note	
0	220	18	2	240
1	39	15		54
2	7	3	1	11
3		1		1
4	1			1
(n/d)	10	3		13
	277	40	3	320

Constat

Un échec dans un volet des épreuves d'anglais du secondaire donne une probabilité de 19/67 (28 % d'échec), tandis qu'aucun échec dans un volet du secondaire donne une probabilité de 18/240 (7,5 % d'échec), ce qui est de loin inférieur au taux d'échec usuel en Anglais 100.

Donc, un étudiant qui a échoué un volet au secondaire sera très probablement placé en Anglais 100, et il aura plus d'une chance sur 4 d'échouer le cours.

Pour ce qui est des 3 étudiants avec échec placés en Anglais 101, ils ont réussi le cours.

Échecs dans toute autre discipline au secondaire

Les échecs dans des disciplines du secondaire autres qu'anglais sont-ils un bon prédicteur d'échec en anglais du collégial?

Nous avons vérifié si le fait d'avoir eu un ou des échecs au secondaire peu importe la discipline peut prédire les échecs en anglais au collégial.

Nous avons d'abord ventilé les étudiants par niveau d'anglais et par nombre d'échecs au secondaire.

Tableau 54 : Nombre d'échecs au secondaire (toutes matières confondues)

Niveau d'anglais	0	1	2	3	4	5+	Pas de données	Total
100	131	68	35	28	10	46	2	320
101	137	40	19	15	5	6	1	223
102	220	22	7	6	1	3	1	260
103	163	6	5					174
Total	651	136	66	49	16	12	4	977

Constat

La plupart des étudiants d'Anglais 100 (59 %) ont eu des échecs au secondaire. Cette proportion diminue selon le niveau d'anglais pour n'atteindre que 6 % en Anglais 103.

Le fait d'avoir eu un ou des échecs, peu importe la matière, au secondaire est corrélé avec la force en anglais au collégial. On pourrait donc présumer que l'aptitude aux études supérieures s'accroît avec le niveau d'anglais.

Tableau 55 : Résultat en anglais selon les échecs dans une discipline autre qu'anglais au secondaire

Résultat au 1 ^{er} cours d'anglais collégial						
Nombre d'échecs au secondaire	Succès en anglais au collégial	Échec en anglais au collégial	n/d	Total	% échec	
0	595	24	32	651	3,8 %	
1	120	13	3	136	9,6 %	
2	55	10	1	66	15,1 %	
3	33	14	2	49	28,6 %	
4	13	3		16	18,8 %	
5	10	2		12	16,7 %	
6 et plus	34	9	0	43	20,9 %	

Constats

Dans plus des deux tiers des échecs en anglais au collégial (51/75), l'étudiant avait eu un échec dans une matière au secondaire.

- Un échec dans une matière du secondaire augmente de 2,5 fois la probabilité d'échouer en anglais au collégial par rapport à un étudiant qui n'a eu aucun échec.
- Deux échecs au secondaire signifient qu'un étudiant a quatre fois plus de chances d'échouer en anglais par rapport à un étudiant qui n'a eu aucun échec.
- Trois échecs au secondaire entraînent près de huit fois plus de chances d'échouer en anglais par rapport à un étudiant qui n'a eu aucun échec.

Tableau 56 : Taux d'échec en anglais selon le nombre d'échecs au secondaire (toutes matières confondues)

	Aucun échec	Un échec	Deux échecs	Trois échecs et plus	Taux d'échec global de ce niveau ⁵⁸
Anglais 100	8/131 6,11 %	9/67 13,43 %	6/34 17,65 %	17/83 20,48 %	40/315 12,70 %
Anglais 101	4/136 2,94 %	1/39 2,56 %	2/19 10,53 %	5/21 23,81 %	12/215 5,58 %
Anglais 102	6/219 2,74 %	2/21 9,52 %	1/7 14,29 %	5/8 62,50 %	14/255 5,49 %
Anglais 103	6/133 4,51 %	1/6 16,17 %	1/5 20,00 %	Aucun étudiant	8/144 5,56 %

⁵⁸ Les totaux n'arrivent pas à 977 car certains étudiants, notamment en 103, n'ont pas de note au premier cours d'anglais au collégial et ont été enlevés.

Constats

- En Anglais 100, on voit que 80 % des étudiants qui ont eu un échec avaient déjà eu un échec dans une matière du secondaire.
- Dans tous les niveaux sauf 103, la majorité des étudiants qui ont eu un échec en anglais avaient aussi eu un échec dans une matière du secondaire.
- Dans les quatre niveaux d'anglais, on voit que le taux d'échec en anglais augmente à mesure que le nombre de matières échouées au secondaire augmente. Bien que les chiffres en 102 et 103 soient trop petits pour être interprétés, ils s'inscrivent néanmoins dans cette tendance.
- Un étudiant qui a échoué trois cours ou plus au secondaire va échouer son premier cours d'anglais dans près du quart des cas.
- Les étudiants des niveaux 102 et 103 (combinés) qui n'ont aucun échec au secondaire n'échouent le premier cours d'anglais au collégial que dans 3,4 % des cas. Cependant, le fait d'avoir échoué au moins un cours dans une matière du secondaire augmente de six fois la probabilité d'échec (21,2 %).

On voit donc que si on combine Anglais 102 et 103, un seul échec au secondaire augmente sensiblement les chances d'échouer anglais au cégep.

En Anglais 101, le fait d'avoir échoué un cours dans une seule matière du secondaire n'augmente pas la probabilité d'échouer.

Ce constat pourrait-il s'expliquer par le fait que dans les niveaux supérieurs, les cours d'anglais vont au-delà de l'apprentissage de la langue et font appel à des aptitudes propres aux études supérieures? (En 102, la compétence s'énonce : « *Communiquer avec aisance en anglais sur des thèmes sociaux, culturels ou littéraires* »; en 103, « *Traiter en anglais de thèmes culturels et littéraires* ».) Le fait d'avoir eu des difficultés au niveau scolaire se reflète de façon un peu plus marquée dans les deux cours dans lesquels la compétence ne se limite pas à des habiletés générales de communication (au contraire des cours 100 et 101 où le contenu est surtout concret).

Il semble donc que les professeurs d'anglais du collégial, sans avoir consulté, du moins on le présume dans presque tous les cas, les notes du secondaire, dépistent les difficultés chez les étudiants qui avaient déjà eu des difficultés au niveau scolaire au secondaire, tel que le manifeste la présence d'échecs.

Conclusion sur les échecs au secondaire

Après avoir considéré les résultats en anglais au secondaire et les résultats dans l'ensemble des matières du secondaire, nous constatons que les échecs antérieurs permettent de faire certaines prédictions sur le premier cours d'anglais au collégial.

Le fait d'avoir eu un échec dans un volet des épreuves d'anglais au secondaire prédit qu'un étudiant sera presque certainement en Anglais 100 au collégial. De plus, quand on considère les échecs au secondaire, peu importe la matière, on note que les étudiants qui ont eu un échec dans une matière du secondaire ont un plus haut risque d'échec en anglais que ceux qui n'ont eu aucun échec. Les probabilités d'échec en anglais au collégial augmentent avec le nombre d'échecs au secondaire. Donc, l'aptitude aux études supérieures semble un facteur qu'on ne peut dissocier de la réussite des cours d'anglais au collégial.

Profil des cours suivis au secondaire : prédicteur de réussite et d'échec

Dans quelle mesure le profil des cours suivis au secondaire peut-il nous aider à prédire la réussite en anglais?

Nous avons retenu les profils utilisés par Paradis (2000b : 11) dans son étude au Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu.

- Profil 1 : Étudiants qui ont suivi et réussi des cours de mathématiques, de chimie et de physique de cinquième secondaire
- Profil 2 : Étudiants qui ont suivi et réussi des cours de mathématiques et de chimie de cinquième secondaire et le cours de physique de quatrième secondaire.
- Profil 3 : Les autres.

Tableau 57 : Distribution des profils selon le niveau en anglais

Profil	Anglais suivi				Total
	100	101	102	103	
1	63	106	165	124	458
2	8		5	8	21
3	249	117	90	42	498
Total	320	223	260	174	977

À cause du trop petit nombre d'étudiants dans le profil 2, nous l'excluons de notre analyse.

Constat

Peu d'étudiants du profil 1 sont en Anglais 100. Être fort en sciences signifie donc un niveau d'anglais plus élevé. En revanche, exactement la moitié des étudiants du profil 3 se retrouvent en Anglais 100. Ils constituent de fait la grande majorité des étudiants de ce niveau : 249 des 320 étudiants (78 %) en Anglais 100 sont de profil 3.

Tableau 58 : Distribution des échecs au 1^{er} cours d'anglais au collégial selon le profil suivi au secondaire

Profil	Réussite	Échec	N/D	Taux d'échec
1	424	6	28	1,4 %
3	419	70	9	14,3 %
Total ⁵⁹	862	76	39	8,1 %

Constats

Être dans le profil 1, donc avoir fait des sciences en cinquième secondaire, augmente grandement les chances de réussir le premier cours d'anglais au collégial.

La plupart des échecs, 92,1 % (70/76), sont attribuables à des étudiants ayant fait le profil 3 au secondaire.

Si on regarde en même temps le niveau du cours d'anglais suivi au collégial et sa réussite selon le profil du secondaire :

Tableau 59 : Cours d'anglais et réussite en lien avec le profil du secondaire

Anglais suivi	Profil	Réussi	Échec	N/D	Taux d'échec
100	1	59	3	1	4,8 %
	3	210	37	2	15,0 %
Total 100		277 ⁶⁰	40	3	
101	1	104	1	1	1,0 %
	3	103	12	2	10,4 %
Total 101		207	13	3	
102	1	162	2	1	1,2 %
	3	75	13	2	14,8 %
Total 102		242	15	3	
103	1	99		25	0 %
	3	31	8	3	20,5 %
Total 103		136	8	30	
Total		862	76	39	

⁵⁹ Le total inclut le profil 2 que nous avons exclu de l'analyse à cause du nombre trop petit.

⁶⁰ Idem.

Constats

Un étudiant qui a fait le profil 3 et se retrouve en Anglais 103 a un risque d'échec supérieur à 20 %.

Un étudiant qui a fait le profil 1 au secondaire va réussir le cours d'Anglais 103.

Il pourrait être souhaitable, avant de classer un étudiant en 103, de vérifier d'autres données en lien avec le secondaire pour diminuer les risques d'échec, entre autres, la capacité d'analyse et autres habiletés dites « *academic skills* ». Des croisements avec d'autres données nous montrent que les étudiants ayant eu moins de 80 % de MPS constituent la majorité de ceux qui échouent en Anglais 103. Bien que leur niveau d'anglais soit fonctionnel, le fait d'avoir fait le profil 3 au secondaire et d'avoir eu moins de 80 % de MPS augmente de façon significative leur risque d'échec en 103.

Pour déceler des tendances, nous avons également vérifié le sexe des étudiants qui ont le profil 1 mais qui ont échoué 101 et 102 (aucun n'ayant échoué 103). Dans les trois cas, il s'agit de garçons. Pour notre échantillon de trois collèges, si nous savons que le sujet est une fille de 101, 102 ou 103 qui a fait le profil 1 au secondaire, nous pouvons donc prédire avec une certitude absolue (100 %) que l'étudiante réussit son premier cours d'anglais au collégial.

Tableau 60 : Échecs en 103 chez les étudiants à MPS inférieure à 80 % selon le profil du secondaire

Profil	103 réussi	103 échoué	N/D	Taux d'échec
Profil 1	17	0	1	0 %
Profil 3	13	5	0	28 %

Constat

Parmi les 36 étudiants en 103 qui ont eu moins de 80 % de MPS, 18 ont suivi le profil 1 et 18 ont suivi le profil 3 au secondaire. Les 5 étudiants qui ont échoué le cours provenaient du profil 3. Cela représente un taux d'échec de 28 % pour les étudiants en 103 qui ont suivi le profil 3 et qui ont eu moins de 80 % de MPS.

Pour voir dans quelle mesure le profil de provenance est en corrélation avec la note du premier cours d'anglais au collégial, nous avons regardé la note moyenne en anglais au 1^{er} cours du collégial :

Tableau 61 : Note moyenne en anglais selon le profil suivi au secondaire

Profil	Anglais suivi	Note anglais
1	100	79,48
	101	78,10
	102	79,53
	103	78,26
Total Profil 1		78,88
3	100	68,54
	101	70,54
	102	67,42
	103	65,15
Total Profil 3		68,54
Total		73,48

Constats

La note moyenne ne varie pas beaucoup par niveau d'anglais à l'intérieur du profil 1 (1,4 point de pourcentage, 78,1 à 79,5). Pour les étudiants du profil 3, on note toutefois un écart de plus 5 points entre le niveau le plus fort (101) et le plus faible (103). On remarque de plus une grande différence pour la note moyenne en anglais entre les profils. Le profil 3 est systématiquement loin derrière. Selon les niveaux, l'écart entre les profils, toujours à l'avantage des étudiants du profil 1, varie de 8 à 13 points.

Nous avons également considéré la moyenne pondérée du secondaire tous les niveaux d'anglais confondus, puis par niveau d'anglais en fonction du profil suivi au secondaire.

Tableau 62 : MPS par profil suivi au secondaire

Profil	Total
1	79,08
3	71,65
Total	75,29

Constat

Sans aucune surprise, on voit que le profil 1 est plus fort au niveau scolaire.

La MPS se répartit ainsi selon les niveaux :

Profil	Anglais suivi	Total
1	100	74,13
	101	77,83
	102	79,88
	103	81,61
Total 1		79,08
3	100	69,63
	101	72,05
	102	74,82
	103	76,32
Total 3		71,65
Total		75,24

Constats

- À l'intérieur d'un même profil, plus le niveau d'anglais monte, plus la MPS monte aussi.
- Pour chaque niveau d'anglais, la moyenne des étudiants du profil 1 se situe toujours à 5 points de pourcentage de plus.
- La MPS moyenne des étudiants du profil 1 est à partir d'Anglais 101 plus forte que la moyenne des étudiants du profil 3, y inclus ceux en Anglais 103.

On note également qu'en Anglais 102 et 103 la MPS moyenne est plus forte pour les étudiants du profil 3 que celle des étudiants du profil 1 en Anglais 100.

La MPS moyenne la plus basse est celle du profil 3 en Anglais 100, des étudiants qui sont à haut risque d'échouer. Nous avons vu plus haut qu'à moins de 70 % de MPS, 34,2 % des étudiants échouent le cours d'Anglais 100.

Conclusion sur le profil du secondaire

On note une grande différence tant dans la moyenne que dans la probabilité de réussite selon le profil suivi au secondaire. Les étudiants avec un profil de sciences (profil 1) au secondaire réussissent mieux en anglais au collégial (98,6 % de réussite) que ceux du profil 3. Au total, les étudiants du profil 3 ont 92 % des échecs dans le premier cours d'anglais au collégial. On devrait porter une attention plus particulière aux étudiants d'Anglais 103 qui, s'ils ont suivi le profil 3 et eu une MPS inférieure à 80 %, ont un taux d'échec atteignant 28 %. Les concepts abstraits du niveau 103 semblent rendre le cours très difficile pour eux.

Étant donné les résultats ci-haut, on peut se demander si l'école de provenance a une valeur prédictive sur la réussite au collégial, soit parce que les notes y ont connu une certaine inflation et que le niveau collégial remet le compteur à zéro, soit parce que les élèves qui y ont obtenu leur diplôme se retrouvent généralement dans des cours plus avancés ou réussissent mieux en anglais au collégial.

Nous avons voulu faire une analyse à variables multiples comprenant la note du premier cours d'anglais au collégial, la note en anglais au secondaire et l'école de provenance. Notre échantillon ne comprenait pas assez de données par école de provenance pour nous permettre des résultats significatifs.

7.3 VARIABLE GARÇON VS. FILLE

Terrill et Ducharme (1994 : 118) montrent que les filles consacrent plus de temps à leurs études que les garçons et donc ceci prédirait une meilleure réussite pour les filles. Paradis (2000b : 6-10) cite quelques études qui montrent des différences entre garçons et filles et constate (p.9) que certaines interventions pourraient ne viser que les garçons.

Roy (2005 : 6) note que le portrait des différences entre garçons et filles ne se découpe pas de façon absolue.

Quant aux différences entre filles et garçons, le tableau est plus complexe, voire bigarré. Nous pourrions résumer l'analyse dans les termes suivants : en comparant l'ensemble des étudiants, il n'existe pas réellement de distinctions fondamentales selon le sexe des étudiants. Des différences ont néanmoins surgi ici et là dans notre itinéraire mais sans qu'elles n'aient conditionné l'essentiel des prédicteurs de la réussite. C'est principalement chez les étudiants à risque sur le plan de la réussite que des différences, parfois significatives, sont apparues selon le genre. Là, le clivage est manifeste! À partir d'un examen attentif des variables associées à la réussite scolaire, nous pouvons suggérer l'existence de deux modèles : un modèle d'engagement chez les filles à risque et un modèle de désengagement chez les garçons à risque. Ce qui signifie, entre autres, que les filles éprouvant des difficultés scolaires vont davantage identifier le poids de la charge de travail pour expliquer leur volonté d'interrompre leurs études alors que le manque d'intérêt est plus flagrant chez les garçons susceptibles d'abandonner leur étude programme d'études.

Quelles différences pouvons-nous trouver entre les filles et les garçons en anglais?

Les filles se retrouvent dans des niveaux plus faibles en anglais que les garçons

Dans une présentation à l'assemblée générale du Comité d'anglais, langue seconde en 2001⁶¹, Madame Louise Chené, alors commissaire à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, notait que :

- dans les cours de la formation générale, les statistiques sur la réussite confirment que les filles réussissent mieux que les garçons **sauf en anglais**: Deux données à noter: plus on augmente de niveau d'anglais moins le pourcentage de filles qu'on y trouve est élevé. De plus, le taux de réussite des filles diminue avec la difficulté du niveau, donc, il y a plus de filles en transitoire (100) qu'en 103 (proportionnellement) et elles ont moins de succès;
- dans toutes les disciplines, le nombre de filles augmente avec la difficulté du cours mais en anglais, c'est l'inverse;
- dans le transitoire (100) [40 % des élèves sont placés en 100], selon les années de 58 à 63 % sont des filles.

Pour les trois collèges considérés dans notre recherche, il y a en effet plus de filles en proportion en Anglais 100 (82 % sont des filles) et elles y réussissent moins bien (taux d'échec le plus élevé de tous les niveaux, filles ou garçons).

Le tableau ci-dessous inclut tous les étudiants classés pour un niveau même s'ils n'ont pas eu de notes. Le pourcentage entre parenthèses indique comment se répartissent les étudiants selon le sexe dans chacun des niveaux.

Tableau 63 : Nombre d'étudiants de chaque sexe dans chaque niveau et pourcentage dans le niveau

Anglais suivi	F	M	Total
100	263 (82,19 %)	57 (17,81 %)	320
101	147 (65,92 %)	76 (34,08 %)	223
102	148 (56,92 %)	112 (43,08 %)	260
103	104 (59,77 %)	70 (40,23 %)	174
Total	662 (67,76 %)	315 (32,24 %)	977

Constats

On constate un nombre disproportionné de filles en Anglais 100. Alors que 68 % des étudiants des trois collèges considérés dans notre étude sont des filles, elles représentent 82 % de la population en Anglais 100.

⁶¹ Comité d'enseignants d'anglais langue seconde (coordination provinciale). Compte rendu de la réunion du 24/25 mai 2000 http://www.grasset.qc.ca/eslcoordination/REPORTS_DOCS/MINUTES_MAY_00.htm

On constate également qu'il y a plus de garçons en Anglais 103 qu'en Anglais 100.

En Anglais 102 et 103, les cours les plus forts, les garçons représentent 43 % et 40 % du groupe bien que seulement 32 % des étudiants des trois collèges soient des garçons. Les garçons sont donc surreprésentés dans les deux niveaux supérieurs.

Le niveau 101 reflète une répartition près de la normale statistiquement.

Pourquoi les filles sont-elles surreprésentées en Anglais 100? Nous n'avons pas de réponse dans le cadre de notre étude sur les prédicteurs de réussite.

Nous pouvons toutefois affirmer que le fait d'être une fille prédit que de façon disproportionnée statistiquement, on sera faible en anglais. Le tableau ci-dessous le confirme en montrant quel pourcentage de l'ensemble des étudiants d'un sexe donné se retrouve dans chaque niveau.

Tableau 64 : Pourcentage de chaque sexe réparti par niveau d'anglais

Anglais suivi	Sexe		Total
	F	M	
100	39,7 %	18,1 %	32,8 %
101	22,2 %	24,1 %	22,8 %
102	22,4 %	35,6 %	26,6 %
103	15,7 %	22,2 %	17,8 %
Total	100 %	100 %	100 %

Constats

Les filles sont généralement plus faibles en anglais que les garçons. On constate en effet que 62 % des filles sont dans les deux niveaux les plus faibles. Chez les garçons, c'est le contraire. On retrouve 58 % des garçons dans les deux niveaux les plus forts. De plus, il y a une plus forte proportion des garçons en Anglais 103 qu'en Anglais 100.

Chez les filles, pour chaque fille forte (Anglais 103), on retrouve 2,5 filles faibles (Anglais 100).

On constate qu'encore une fois l'Anglais 101 se distingue en présentant un profil similaire dans le pourcentage de garçons et de filles.

Le fait qu'il y ait plus de filles dans des niveaux donnés ne signifie pas qu'on doive s'attendre à des taux de réussite plus bas puisque le test de classement a réparti les étudiants en fonction de leur force attendue. Voyons donc comment se répartissent les échecs en anglais pour tenter de discerner des pistes.

Les filles en Anglais 100 causent 45 % de tous les échecs en anglais au collégial indépendamment du niveau

Comment se distribuent les échecs au premier cours d'anglais au collégial? Nous avons examiné la contribution de chaque sexe aux échecs en anglais dans les trois collèges considérés.

Tableau 65 : Distribution des échecs au premier cours d'anglais par sexe

Anglais suivi ⁶²	Sexe		Échecs/Nombre d'étudiants Globalement
	Échecs/Nombre d'étudiants F	Échecs/Nombre d'étudiants M	
100	34 / 261 = 13,02 %	6 / 56 = 10,71 %	40 / 317 = 12,62 %
101	5 / 145 = 3,45 %	8 / 75 = 10,67 %	13 / 220 = 5,91 %
102	3 / 146 = 2,05 %	12 / 111 = 10,81 %	15 / 257 = 5,84 %
103	4 / 86 = 4,65 %	4 / 58 = 6,90 %	8 / 144 = 5,55 %
Total	46/638 = 7,2%	30/300 = 10%	76/938 = 8,1%

Constats

Non seulement les filles sont-elles plus nombreuses en proportion en Anglais 100, elles y échouent davantage que les garçons alors que partout ailleurs, elles échouent moins qu'eux. Les filles d'Anglais 100 sont en fait, de toute la population en anglais des trois collèges considérés, celles qui ont le plus grand risque d'échouer leur premier cours d'anglais.

On constate que les taux de réussite chez les garçons sont très constants pour Anglais 100, 101 et 102.

Bien que notre étude s'attache aux prédicteurs de réussite, nous constatons que le fait d'être une fille en Anglais 100 prédit un risque plus élevé d'échec au premier cours d'anglais du collégial que d'être une fille dans les autres niveaux d'anglais ou d'être un garçon.

Pour prédire la réussite avec les meilleures probabilités, nous choisirions dans l'ordre les filles en Anglais 102, puis en 101 et en 103, et les garçons en 103. En ne retenant que ces variables pour faire des prédictions de réussite, nous aurions alors raison dans nos prédictions de réussite 96,3 % du temps.

Pour fin de comparaison, puisque notre échantillon se limitait à trois collèges, nous avons voulu voir si le comportement aberrant des filles par rapport à ce qu'on trouve généralement au collégial s'avérait également dans l'ensemble des collèges. Nous avons choisi la cohorte d'automne 2001 et, pour fins de comparaison, la cohorte 2004, la plus récente pour laquelle les chiffres étaient disponibles.⁶³

⁶² Certains étudiants n'ont aucune note pour le cours et n'ont pas été comptés (2F et 1G en 100, 101 et 102; 18F et 12G en 103). Ce sont peut-être des équivalences ou des abandons.

⁶³ Données obtenues du SRAM, représentant les collèges affiliés à PSEP (Profil scolaire des étudiants par programme).

Tableau 66 : Réussite des filles et garçons en anglais SRAM/PSEP

		COHORTE AUTOMNE 2001		COHORTE AUTOMNE 2004	
		Garçons	Filles	Garçons	Filles
604-100-03	Nombre	2551	4262	1450	2793
	% réussi	73 %	84 %	73 %	83 %
604-101-03	Nombre	3593	4746	2348	3327
	% réussi	80 %	89 %	80 %	90 %
604-102-03	Nombre	3222	3684	2436	2680
	% réussi	81 %	92 %	82 %	92 %
604-103-03	Nombre	1033	1003	784	725
	% réussi	79 %	93 %	84 %	92 %

Constat

Dans les collèges compris dans les données SRAM/PSEP, les filles d'Anglais 100 ont un taux de réussite qui se rapproche plus de celui des garçons des niveaux 101, 102 et 103 que de celui des autres filles.

Pour les collèges PSEP, au niveau 100, les garçons sont à haut risque d'échouer dans les deux sessions considérées mais on retrouve à ce niveau proportionnellement moins de garçons (Par exemple, en A-2001, 31 % des filles étaient en 100 mais seulement 22 % des garçons s'y retrouvaient). En chiffres absolus pour les deux sessions considérées, les filles ont plus d'échecs que les garçons en 100 (1136 filles ont échoué contre 1081 garçons)⁶⁴.

Tableau 67 : Pourcentage de filles par niveau

	Automne 2001		Automne 2004	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
604-100-03	37,5 %	62,5 %	34,2 %	65,8 %
604-101-03	43,1 %	56,9 %	41,4 %	58,6 %
604-102-03	46,7 %	53,3 %	47,7 %	52,3 %
604-103-03	50,8 %	49,2 %	52 %	48 %
Total	43,2 %	56,8 %	42,5 %	57,5 %

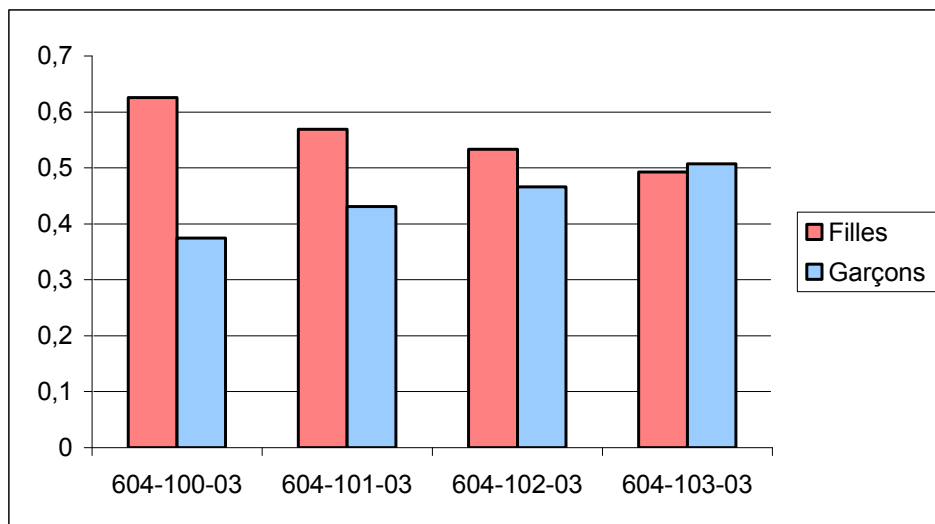
On constate que dans l'ensemble des collèges affiliés à PSEP, pour les périodes considérées, les filles sont sous-représentées dans les cours avancés. Elles constituent 57 % de la population totale mais sont systématiquement surreprésentées en Anglais 100. Le phénomène n'est donc pas seulement une caractéristique des trois collèges considérés dans notre étude.

⁶⁴ 689 garçons et 681 filles ont eu des échecs en 2001; 392 garçons et 475 filles en 2004.

L'Anglais 101, comme nous l'avons vu plus haut, semble le cours qui s'aligne le plus sur la moyenne. Dès que l'on atteint le niveau supérieur, les garçons deviennent majoritaires avec un écart qui s'accroît de 2001 à 2004.

Le tableau ci-dessous illustre la régression des filles à mesure que l'on monte de niveau et la progression des garçons qui deviennent majoritaires en 103.

Tableau 68 : Proportion de filles et garçons par niveau, automne 2001; collèges PSEP



Moyenne des filles et des garçons

Nous avons voulu voir si d'autres variables pouvaient indiquer des différences entre les filles et les garçons. Nous avons donc considéré la moyenne des notes obtenues en anglais dans les trois collèges considérés dans notre étude.

Tableau 69 : Moyenne des notes obtenues en anglais au collégial par niveau et par sexe

Moyenne de notes en anglais	Sexe		
	F	M	Total
Anglais suivi			
100	71,1	70,5	71,0
101	76,0	70,5	74,2
102	78,0	71,7	75,3
103	76,2	72,6	74,8
Total	74,5	71,4	73,5

Constat

La moyenne des filles est partout supérieure à celle des garçons, même en Anglais 100. Donc ce n'est pas que les filles de 100, dans l'ensemble, sont moins bonnes que les garçons de 100 mais que dans les trois collèges considérés, il y a un groupe de filles qui échoue le cours 100.

Nous devons vérifier plus loin si certaines variables nous permettent de délimiter ce qui caractérise ce groupe de filles.

Pour 101, 102 et 103, la différence entre les moyennes reflète ce qu'on trouve généralement au collégial, c'est-à-dire que dans les échelons supérieurs, les filles réussissent mieux que les garçons. Considérons maintenant les histogrammes des moyennes. Les filles sont dans l'histogramme de gauche, les garçons dans celui de droite.

Tableau 70 : Répartition des notes entre filles et garçons, tous les niveaux

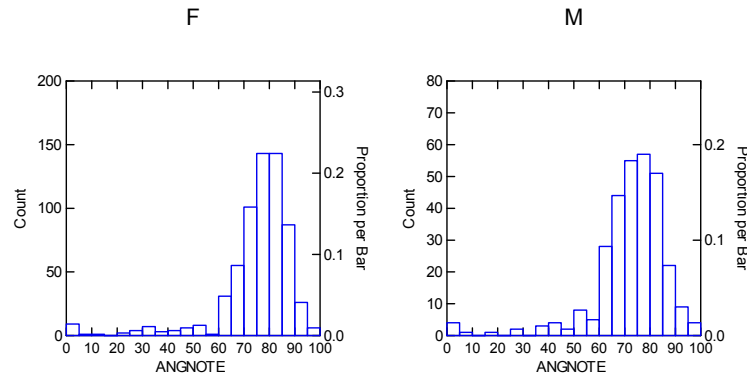
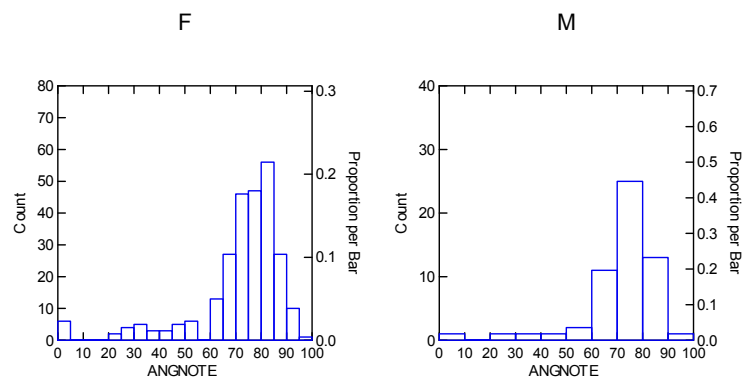


Tableau 71 : Répartition des notes entre filles et garçons, Anglais 100



Constat

L'histogramme confirme qu'entre 20 et 55 %, il existe un groupe de filles qui à la fois baisse la moyenne et augmente le taux d'échec.

Nous avons voulu voir comment les données que nous avons sur les filles d'Anglais 100 se comparent à d'autres variables.

Quelles notes comparées les garçons et les filles ont-ils eues au secondaire? Nous avons considéré la moyenne des notes pour chacun des volets de l'épreuve d'anglais de cinquième secondaire ainsi que la note globale en anglais et la moyenne pondérée du secondaire.⁶⁵

Tableau 72 : Moyennes au secondaire par niveau d'anglais

	100		101		102		103		Total	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
MPS	75,73	74,19	81,01	77,84	84,60	81,51	86,31	83,39	80,54	79,73
Anglais 136-570 Production	76,13	70,89	86,15	83,15	92,10	90,27	95,89	94,14	85,15	85,99
Anglais 136-580 Compréhension	71,85	71,85	86,50	84,64	92,44	91,47	95,69	94,49	83,61	87,03
Anglais 136-584 Note globale	73,59	71,81	86,27	84,03	92,13	90,97	95,79	94,26	84,16	86,68

Constats

En moyenne par niveau d'anglais du collégial, les filles battent les garçons partout, sauf pour les filles d'Anglais 100 pour lequel il y a égalité en 136-580, le volet compréhension de cinquième secondaire.

Pour la MPS, les filles sont aussi globalement plus fortes que les garçons.

Cependant, quand on regarde la moyenne globale en anglais de cinquième secondaire plutôt que chaque niveau, on constate que les garçons sont dans l'ensemble plus forts dans tous les aspects de l'épreuve de cinquième secondaire.

Sur la base des moyennes comparées des filles et des garçons ventilées par niveau d'anglais, on pourrait penser que le fait que les garçons se hissent à des niveaux d'anglais supérieurs au collégial malgré une moyenne en anglais plus faible que celle des filles et malgré une moyenne pondérée du secondaire plus faible est une aberration.

Toutefois, au total, quand la moyenne en anglais de cinquième secondaire de tous les garçons et de toutes les filles est prise en compte, on voit qu'en moyenne, les garçons sont supérieurs aux filles en anglais.

Nous fûmes pour le moins étonnés de constater que les filles aient pu obtenir au secondaire de meilleures moyennes que les garçons dans chacun des niveaux d'anglais du collégial mais que

⁶⁵ Nous verrons (Note 66) qu'il s'agit d'une aberration statistique compte tenu du poids de chaque niveau.

la moyenne globale favorise les garçons par plus de 2,5 points de pourcentage en 136-584 (qui combine 570 et 580).

Bizarrement, il n'y a pas de contradiction dans le fait qu'on puisse être supérieur dans chacun des quatre niveaux mais pas au total. Le nombre de garçons et de filles étant différent selon les niveaux, les écarts ne peuvent s'additionner.⁶⁶

Nous avons noté plus tôt qu'une fois au collégial, sauf en Anglais 100, le taux d'échec des garçons est plus élevé que celui des filles dans les trois collèges faisant l'objet de notre étude. La MPS semble encore une fois mieux refléter la réussite que les notes en anglais au secondaire.

Pour tenter de creuser un peu plus, nous avons tenté de voir si d'autres éléments pouvaient nous amener à comprendre le comportement des filles en Anglais 100.

Tableau 73 : Moyenne des MPS pour les filles et garçons ayant échoué le 1^{er} cours d'anglais au collégial

Étudiants =	100		101		102		103		Total
	F	M	F	M	F	M	F	M	
Réussite anglais coll.	76,18	74,46	81,16	78,48	84,73	82,12	85,86	83,14	80,52
Échec anglais coll.	72,56	71,31	73,87	72,28	78,68	76,53	79,23	75,39	73,91

Constat

Les étudiants ayant échoué ont une moyenne, tous les niveaux confondus, inférieure de près de 7 % à celle des étudiants qui ont réussi.

Pour vérifier si le comportement en anglais est similaire à celui des autres matières, nous avons examiné les résultats du premier cours de philosophie et du premier cours de français dans les trois collèges considérés dans notre étude.

⁶⁶ Pour illustrer cette observation plutôt surprenante en surface, faisons une analogie avec le baseball: considérons deux joueurs, Albert et Brad, qui sont échangés des Yankees aux Blue Jays au cours de la saison. Avec les Yankees, Albert a une moyenne de 60 en 100 = 0,600 tandis que Brad a une moyenne de 10 en 20 = 0,500. Donc, Albert est meilleur que Brad. Avec les Blue Jays, Albert a une moyenne de 30 en 40 = 0,750 tandis que Brad a une moyenne de 70 en 100 = 0,700. Donc, Albert est encore meilleur que Brad. Mais si on regarde l'ensemble de la saison, Albert a une moyenne de 90/140 = 0,643, tandis que Brad a une moyenne de 80/120 = 0,667 donc Brad au total est meilleur qu'Albert. C'est ce qui se passe avec nos garçons et filles: si on regarde seulement un niveau (100, 101, 102 ou 103), les filles sont meilleures, mais si on regarde l'ensemble des étudiants, les garçons dépassent les filles.

Tableau 74 : Étude des taux de réussite par sexe au premier cours de philosophie et de français

340-103-04	Sexe		
Philosophie	F	M	Total
Réussi	578	252	830
Échoué	33	32	65
Total	611	284	895

La proportion d'échecs pour les filles en philosophie est $33/611 = 5,4 \%$.

La proportion d'échecs pour les garçons en philosophie est $32/284 = 11,3 \%$

601-101-04	Sexe		
Français	F	M	Total
Réussi	590	247	837
Échoué	30	48	78
Total	620	295	915

La proportion d'échecs pour les filles en français est $30/620 = 4,8 \%$.

La proportion d'échecs pour les garçons en français est $48/295 = 16,3 \%$

Pour les filles, si l'on considère la philosophie, le français et l'anglais 101, 102 et 103, le taux d'échec est toujours inférieur à 5,4 %. Toutefois, en Anglais 100, le taux d'échec des filles (13,2 %) se situe entre celui des garçons au premier cours de philosophie (11,3 %) et de français (16,3 %). Encore une fois, nous notons un comportement aberrant chez les filles d'Anglais 100 par rapport à celles des autres niveaux d'anglais.

Conclusion sur la variable garçon vs. fille

Globalement, dans l'ensemble des collèges qui participent au PSEP, les filles ont un taux de réussite plus élevé en anglais, mais cette réussite se fait dans des cours plus faciles. De même, pour les trois collèges considérés dans notre étude, la majorité des filles se retrouve dans les deux niveaux inférieurs d'anglais. La plupart des garçons se retrouvent dans les deux niveaux supérieurs. De toute la cohorte d'automne 2001 des trois collèges considérés, ce sont les filles en Anglais 100 qui ont le plus haut risque d'échec.

Filles et garçons confondus, les taux de réussite sont assez similaires quand on compare le premier cours de chacune des disciplines de la formation générale avec 7,2 % d'échecs en philosophie, 8,1 % en anglais, et 8,5 % en français. Les professeurs de ces disciplines semblent donc en symbiose sur un taux d'échec qui est apparemment incompressible. Cependant, puisqu'en anglais on peut ventiler par niveau, on s'aperçoit qu'en chiffres absolus 45 % des échecs (34 sur 76) sont causés par des filles en Anglais 100.

On note que la moyenne des filles est partout supérieure à celle des garçons, même en Anglais 100. Donc ce n'est pas que les filles de 100, dans l'ensemble, sont moins bonnes que les

garçons de 100 mais que dans les trois collèges considérés, il y a un groupe de filles qui échoue le cours.

Pour augmenter de façon significative les taux de réussite pour l'anglais, il semble nécessaire d'envisager des mesures spéciales qui permettraient d'agir sur les résultats de ce groupe de filles ayant des échecs en Anglais 100. Sans mesures supplémentaires, admettre au collégial des étudiantes ayant une MPS <70 % condamne plusieurs d'entre elles à l'échec en anglais.

Pour les autres niveaux, quelques interrogations subsistent : Devrions-nous placer les filles à un niveau d'anglais plus haut? Devrions-nous placer les garçons dans des cours moins élevés? Les cours sont-ils trop exigeants pour les garçons puisqu'ils échouent dans une proportion nettement plus élevée?

À l'assemblée générale annuelle du Comité d'anglais, langue seconde, en 2001, Madame Louise Chené, alors commissaire à la Commission d'évaluation, terminait son allocution en demandant « Pourquoi les filles n'ont-elles pas le même comportement en anglais que dans les autres cours? »

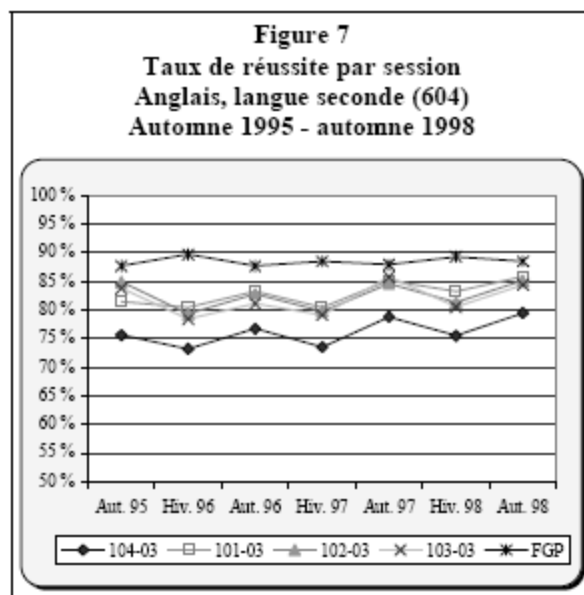
Un début de réponse pour les trois collèges considérés est : quand on considère les taux de réussite, les filles ont le même comportement qu'ailleurs sauf si elles sont en Anglais 100. C'est de ce côté que devraient se poursuivre des recherches ultérieures.

7.4 VARIABLE PREMIÈRE SESSION

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce rapport, certaines études montrent que les étudiants sont plus à risque en première session, au point où la Fédération des cégeps propose même une trousse de pédagogie de la première session.

Un tableau de la Commission d'évaluation nous montre toutefois qu'en anglais à la fin des années 90, les taux de réussite baissaient à la deuxième session.

Tableau 75 : Taux de réussite par session en anglais, A-95 à A-98



À la lueur de ces données⁶⁷, nous nous sommes demandé si l'anglais aurait plutôt besoin d'une pédagogie de la deuxième session.

Y a-t-il un lien entre la réussite en anglais et la session où l'étudiant a fait son premier cours?

Tableau 76 : Effet « première session »

	Nb étud	Nb échecs	% échec
1 ^{re} session (aut. 2001)	385	38	9,87
2 ^e session (hiv. 2002)	451	29	6,43
Plus tard	102	9	8,82
Total	938	76	8,10

Constat

Pour les trois collèges observés, le pourcentage d'échecs est un peu plus élevé en première session. Il est également plus élevé pour ceux qui font le cours d'anglais à partir de la troisième session.

⁶⁷ Source : Données provenant de SIGDEC (MEQ), nov. 1999, et traitées par la CEEC.

Note 1: En langue seconde (anglais et français), le cours de niveau transitoire (le niveau le plus faible) est le 104-03, celui de niveau I, le 101-03, celui de niveau II, le 102-03 et celui de niveau III, le 103-03; le cours de formation générale propre, tous niveaux confondus, est le FGP.

Commission (2001 : 37) http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/SYNTHESES/FGenerale_Synthese.pdf

Note 2 : Le cours 104 est devenu le cours 100 en 1999.

Cependant, puisqu'en anglais nous pouvons ventiler par niveau, nous avons voulu vérifier si certains niveaux avaient des comportements aberrants.

Le choc de la première session n'existe qu'en Anglais 100

Tableau 77 : Taux de réussite par session ventilé par niveau d'anglais

	100		101		102		103	
	Échecs	%	Échecs	%	Échecs	%	Échecs	%
1 ^{re} session (aut. 2001)	21/107	19,63 %	8/140	5,71 %	6/91	6,59 %	3/47	6,39 %
2 ^e session (hiv. 2002)	15/187	8,02 %	3/55	5,45 %	7/138	5,07 %	4/71	5,63 %
Plus tard	4/23	17,39 %	2/25	8,00 %	2/28	7,14 %	1/26	3,85 %
Total	40/317	12,62 %	13/220	5,91 %	15/257	5,84 %	8/144	5,56 %

Constat

En Anglais 100, faire le cours à la 2^e session augmente sensiblement la probabilité de le réussir. Cela ne s'observe pour aucun des autres niveaux, pour lesquels nous avons trouvé une variation minimale entre la première et la deuxième session (toujours entre 0,26 points de pourcentage et 1,52).

Est-ce que cela voudrait dire que le haut pourcentage d'échecs en Anglais 100 s'expliquerait par ce que certains appellent le « choc du cégep », ou parce que comme nous l'avons vu plus haut, par le fait que la moyenne des MPS des étudiants qui échouent en Anglais 100 est respectivement de 72,56 % (filles) et 71,31 % (garçons), donc dans la zone à haut risque que nous avons identifiée plus tôt?

Puisque si choc il y avait, il affecterait tous les niveaux de la même façon, nous penchons vers la deuxième hypothèse. Ce n'est pas le choc du cégep mais bien le choc causé par des acquis inadéquats qui causerait l'échec en première session. Il faut toutefois considérer que la sélection naturelle pourrait opérer et faire en sorte que ces étudiants à risque (en corrélation avec leur MPS) ne soient plus au collégial en deuxième session ce qui expliquerait le taux de réussite supérieur en Anglais 100 en deuxième session mais l'absence de variation pour les autres niveaux. Si on considère que les étudiants des autres niveaux sont ceux qui possèdent les résultats antérieurs qui marquent qu'ils ont ce qu'il faut pour réussir au collégial, ils y resteront donc pour poursuivre leurs études.

Admettre au collégial des étudiants qui seront en Anglais 100 et auront une MPS de moins de 73 % équivaut à condamner une proportion significative d'entre elles (puisque dans les collèges considérés il s'agit principalement de filles) à l'échec.

Visiblement, si on les admet dans les collèges et si on espère les amener vers la diplomation, il faut prévoir pour ces étudiantes des moyens plus étendus que ce qui est offert présentement.

Un nombre élevé d'heures d'activités de mise à niveau sont nécessaires pour permettre à ces étudiantes de faire les heures de récupération requises pour réussir au collégial et pallier les carences au niveau des acquis antérieurs.

7.5 VARIABLE PROGRAMME

Le programme choisi par un étudiant permet-il de prédire la réussite en anglais? Nous avons comparé, par programme, la note en anglais (au premier cours du collégial) avec la moyenne pondérée au secondaire, qui nous l'avons vu est généralement corrélée avec la réussite.

Nous avons considéré les programmes avec plus de 25 étudiants. Il faudra donc être prudent avec ces résultats puisqu'ils peuvent être fortement influencés par la façon d'évaluer d'un professeur ou deux pour tout le programme.

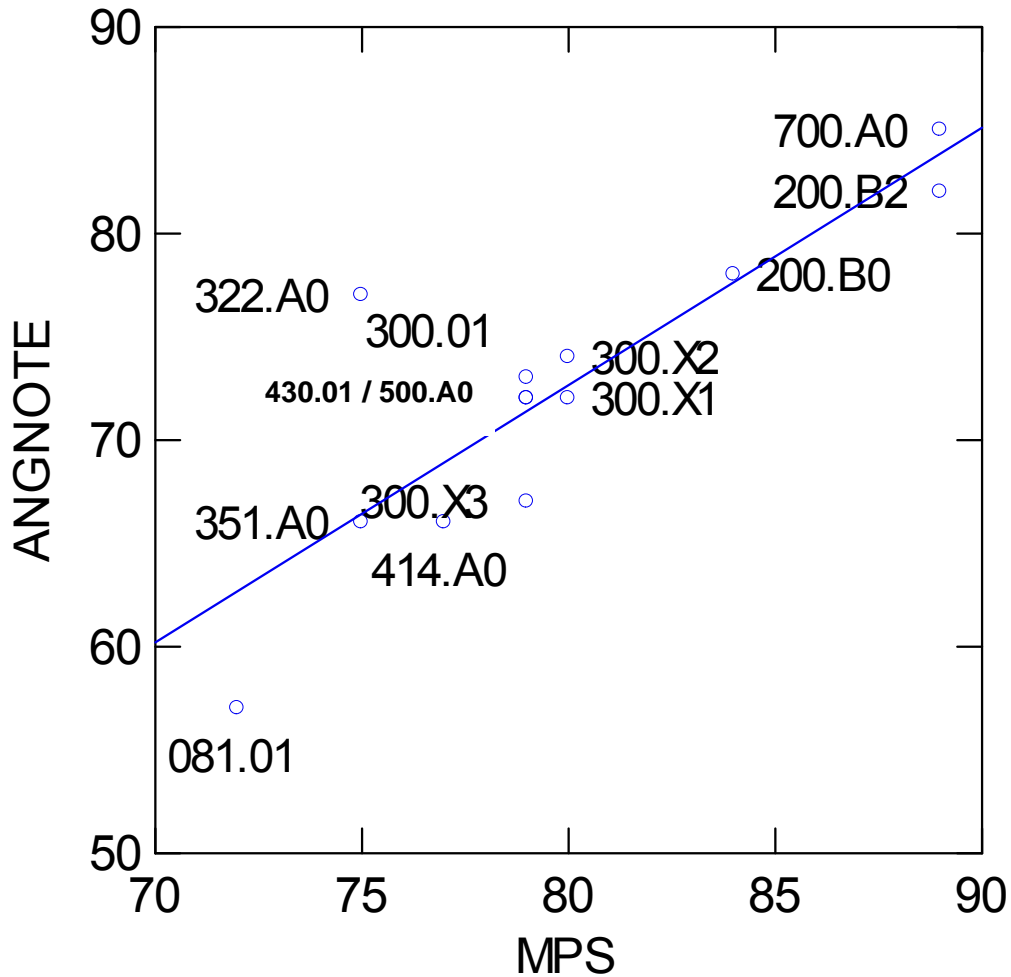
Tableau 78 : Moyenne des notes en anglais et MPS par programme

Programme	Nb étudiants	Moyenne des CRC	Moyenne des Notes ang.	Moyenne des MPS	Nb Échecs	% échecs en anglais dans le programme
081.01 ⁶⁸	29	20,712	56,96	71,98	9	31 %
322.A0	31	24,004	77,19	75,07	2	6 %
300.01	33	24,878	72,81	78,64	3	9 %
300.X3	34	24,240	67,03	79,40	6	19 %
200.B2	39	31,537	81,60	88,68	0	0 %
300.X2	44	25,338	73,52	79,54	2	5 %
500.A0	44	25,437	71,93	78,71	3	7 %
700.A0	45	30,331	85,12	88,97	0	0 %
414.A0	51	23,441	65,78	76,71	11	22 %
430.01	56	24,646	72,23	78,57	2	4 %
300.X1	85	25,504	71,50	79,89	5	6 %
351.A0	87	22,991	66,44	75,12	14	16 %
200.B0	243	27,934	78,23	83,89	3	1 %

Nous avons ensuite mis en relation trois variables dans le graphique ci-dessous.

⁶⁸ *Accueil et intégration* n'est pas à proprement parler un programme.

Tableau 79 : Relation entre la note en anglais et la MPS par programme



Constat

La régression montrée par la ligne nous indique que généralement, en fonction de ce que prédit la MPS, il n'y a pas de relation entre le choix du programme et la réussite en anglais : les programmes dans lesquels les étudiants sont meilleurs en anglais attirent des étudiants qui avaient des moyennes au secondaire élevées.

Donc, y a-t-il un lien entre la note au premier cours d'anglais et le programme? En général, non : lorsque les étudiants d'un certain programme sont forts (mesuré avec leur cote de rendement au collégial ou avec leur MPS), leur note en anglais tend à être forte aussi.

Ce constat confirme ce que notait le Conseil supérieur (1997) à l'effet que des étudiants ayant des antécédents du secondaire similaires auront des taux de réussite similaires en formation générale peu importe qu'il soit aux secteurs pré-universitaire ou technique.

À noter que le programme 322.A0 (n= 31), Techniques d'éducation à l'enfance, dans lequel presque toutes les étudiantes sont en Anglais 100 est celui qui se démarque le plus positivement (les étudiantes sont plus fortes dans leur cours d'anglais que ce prédiraient les résultats du secondaire, mais elles sont dans le cours le plus faible).

Le programme 414.A0, Techniques de tourisme, (n= 51) a l'écart négatif le plus marqué. Bien que les étudiants soient en moyenne faibles, ils performant encore plus faiblement dans leurs cours d'anglais que ce que prédiraient leurs notes. Le programme 300.X3 (n=34), Sciences humaines, profil administration, se démarque négativement lorsque mesuré avec la MPS (mais pas avec la CRC). Ces étudiants performant globalement moins bien en anglais au collégial que ce que leurs résultats au secondaire indiquent. Puisque les nombres sont petits, il faut être prudent dans l'interprétation.

Le parcours 081.01, Accueil et intégration, est un cas particulier. Les étudiants performant moins bien que ce que prédisent leurs résultats du secondaire. Toutefois, il ne s'agit pas d'un programme en soi puisque les étudiants s'inscrivent dans d'autres programmes mais suivent un parcours particulier.

On constate également que dans deux programmes, 200.B2 (Sciences de la nature) et 700.A0 (Sciences, lettres et arts), aucun étudiant n'a échoué en anglais. Malgré cela, il n'y a pas d'écart marqué par rapport à ce que prédisent leurs résultats du secondaire. En 700.A0 on réussit un peu mieux que ce prédit la MPS alors qu'en 200.B2, on réussit un peu moins bien. Dans les deux cas, on ne trouve rien de significatif au niveau statistique.

Ce qui est plus impressionnant tient au fait que l'on réussisse mieux dans des cours plus exigeants en anglais comme le montre, ci-dessous, la répartition des étudiants par niveau d'anglais selon les programmes.

En effet, si on observe le pourcentage des étudiants de chaque programme qui se trouve à chaque niveau d'anglais, on constate que les deux programmes dans lesquels les étudiants ont la MPS la plus élevée (89 % dans les deux cas), on ne retrouve aucun étudiant en Anglais 100 et moins de 13 % de la population en 101.

Par contre, en 322.A0 et 351.A0, les deux programmes avec la MPS la plus faible (75 %), plus de 80 % des étudiants sont en Anglais 100.

Donc, le programme n'est pas en soi une variable qui permette généralement de faire des prédictions sur la réussite en anglais.

Tableau 80 : Répartition des étudiants par niveau d'anglais selon les programmes

Programme	Nb	100	101	102	103	% échecs en anglais dans le programme
081.01	29	48,3 %	20,7 %	20,7 %	10,3 %	31 %
200.B0	243	13,6 %	23,0 %	39,5 %	23,9 %	1 %
200.B2	39	0,0 %	12,8 %	51,3 %	35,9 %	0 %
300.01	33	42,4 %	30,3 %	21,2 %	6,1 %	9 %
300.X1	85	8,2 %	24,7 %	38,8 %	28,2 %	6 %
300.X2	44	27,3 %	31,8 %	36,4 %	4,5 %	5 %
300.X3	34	11,8 %	14,7 %	41,2 %	32,4 %	19 %
322.A0	31	83,9 %	12,9 %	3,2 %	0,0 %	6 %
351.A0	87	80,5 %	14,9 %	2,3 %	2,3 %	16 %
414.A0	51	27,5 %	45,1 %	9,8 %	17,6 %	22 %
430.01	56	37,5 %	39,3 %	16,1 %	7,1 %	4 %
500.A0	44	25,0 %	27,3 %	31,8 %	15,9 %	7 %
700.A0	45	0,0 %	11,1 %	33,3 %	55,6 %	0 %

Constats

Même si certains programmes ont un pourcentage élevé de leurs étudiants en Anglais 100, leurs taux d'échec peuvent demeurer assez bas.

Les programmes 200 et 700 ont peu d'étudiants en Anglais 100 et à peu près aucun de ces étudiants n'échoue (moins de 1 %).

Conclusion sur la variable programme

Le programme n'est pas en soi une variable qui permette généralement de faire des prédictions sur la réussite en anglais différentes de ce que la moyenne pondérée du secondaire prédit.

7.6 VARIABLE COLLÈGE

Est-il plus facile de réussir ses cours d'anglais dans un collège que dans un autre?

Nous observons d'abord comment se distribuent les étudiants par niveaux d'anglais dans les trois collèges considérés.

Tableau 81 : Distribution des étudiants selon le niveau d'anglais et le collège

Anglais suivi	Collège			Total
	A	B	C	
100	44 (9,9 %)	180 (54,3 %)	96 (47,0 %)	320 (32,7 %)
101	95 (21,4 %)	92 (27,7 %)	36 (17,6 %)	223 (22,8 %)
102	170 (38,4 %)	50 (15,1 %)	40 (19,6 %)	260 (26,6 %)
103	133 (30,0 %)	9 (2,7 %)	32 (15,6 %)	174 (17,8 %)
Total	442	331	204	977

Constat

Les trois collèges pris ensemble ont des pourcentages de distribution similaires au reste de la province pour la même cohorte au niveau provincial en 100 = 33,9 % et 102 = 24,1 %. Toutefois, le niveau 101 est sous-représenté par 11 % et le niveau 103 est surreprésenté par 9 %. En 103, ceci est dû au fort pourcentage du collège A.

On remarque que les étudiants du collège A sont beaucoup plus forts en anglais (68 % dans les deux niveaux supérieurs alors que près de 18 % des étudiants du collège B seulement sont dans les deux niveaux du haut).

Dans les collèges B et C, environ la moitié des étudiants sont en Anglais 100.

Cela signifie-t-il que les étudiants du collège A sont plus forts généralement au collégial? Examinons la moyenne des cotes R par niveau,

Tableau 82 : Cote R par collège et par niveau d'anglais

Moyenne de CRC	Collège			
	Ang. suivi	A	B	C
100	24,011	24,007	22,795	23,655
101	25,718	26,202	23,813	25,546
102	27,055	28,637	27,786	27,462
103	28,728	25,549	26,952	28,346
Total	26,968	25,358	24,605	25,929

Constats

- Au niveau 100, les étudiants des collèges A et B performant à toutes fins pratiques de façon identique. Le collège C a des étudiants un peu plus faibles en 100.
- Au niveau 101, les étudiants les plus forts viennent du collège B. Comme pour Anglais 100, le collège C a des étudiants plus faibles au collégial.

- En Anglais 102, les étudiants des trois collèges distancent ceux des niveaux inférieurs. C'est au collège B que les étudiants du niveau 102 sont les plus forts au niveau scolaire.
- En Anglais 103, les étudiants du collège A se démarquent de tous les étudiants des trois collèges. Ils sont les plus forts académiquement de tous les niveaux d'anglais. À cause du petit nombre d'étudiants en 103 dans les autres collèges, ils gonflent unilatéralement la moyenne des cotes R pour le niveau au-dessus de la moyenne pour 102.

Compte tenu de ces données sur la force relative des étudiants au niveau scolaire, comment se comportent les étudiants dans chacun des collèges si on considère la réussite et l'échec?

	Collège A	Collège B	Collège C
100	$1 / 43 = 2,3 \%$	$14 / 179 = 7,8 \%$	$25 / 95 = 26,3 \%$
101	$7 / 94 = 7,4 \%$	$4 / 90 = 4,4 \%$	$2 / 36 = 5,6 \%$
102	$11 / 168 = 6,5 \%$	$1 / 49 = 2,0 \%$	$3 / 40 = 7,5 \%$
103	$3 / 106 = 2,8 \%$	$0 / 8 = 0 \%$	$5 / 30 = 1,7 \%$
Tous	$22/411 = 5,3 \%$	$19/326 = 5,8 \%$	$35/201 = 17,4 \%$

Constats

On constate que le taux d'échec en Anglais 100 est beaucoup plus élevé dans le collège C.

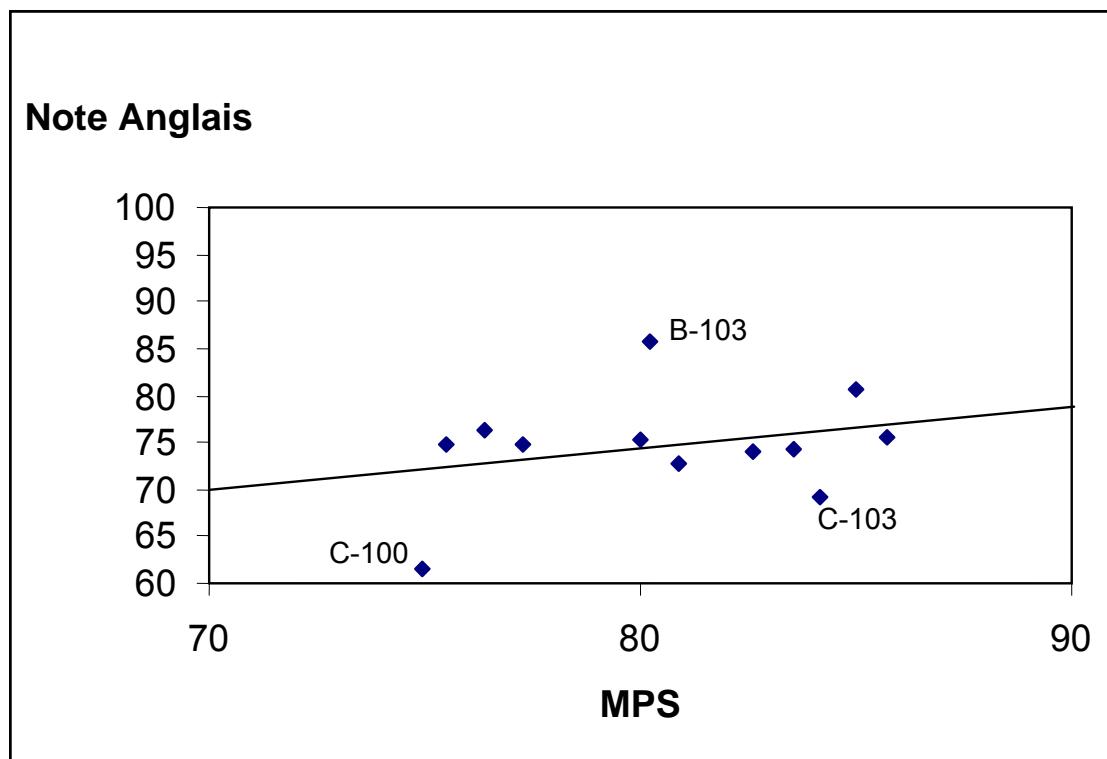
Les collèges A et B ont des taux d'échec similaires.

Même si on retire le niveau 100 du collège C, on compte toujours 9,4 % d'échecs, 4 points de pourcentage au-dessus du taux des collèges A et B. Le niveau 100 n'explique donc pas à lui seul le taux d'échec plus élevé du collège C.

Dans quelle mesure la faiblesse en anglais au collège C reflète-t-elle une faible MPS au secondaire? Pour obtenir de l'information sur l'effet que pourrait avoir un collège sur la réussite, nous avons mis en relation trois variables : la note en anglais, le niveau d'anglais et la MPS.

Dans le tableau ci-dessous, la prédiction de réussite basée sur la moyenne du secondaire est indiquée par la ligne oblique qui traverse le graphique. Chaque point représente un niveau d'anglais dans un collège. Plus un point est près de la ligne, plus il agrée avec la prédiction. Le graphique montre trois groupes qui se détachent de façon significative de la ligne : les étudiants du collège B en Anglais 103 et ceux du collège C en 100 et en 103.

Tableau 83 : Relation entre trois variables : la note en anglais, le niveau d'anglais et la MPS



Constat

La note des étudiants en Anglais 100 du collège C est nettement inférieure à ce que leur MPS prédirait.

Bien que nos données montrent que la MPS des étudiants du niveau 100 au collège C est légèrement inférieure à celle des étudiants du même niveau dans les autres collèges, cette différence n'explique pas leurs faibles résultats.

On voit aussi que les étudiants en Anglais 103 du collège B obtiennent des notes bien supérieures à ce que leur MPS prédirait. Il convient toutefois d'être prudent : ces étudiants sont au nombre de 8 seulement, ce qui n'est pas un échantillon suffisamment grand pour pouvoir tirer des conclusions.

De même, les chiffres pour les étudiants en Anglais 103 du collège C (n=30) pourraient avoir été influencés par la façon de corriger d'un seul professeur, ce qui inspire la prudence plutôt que des conclusions.

À la lumière de ces résultats, il semble qu'il existe un « effet collège » quant à la réussite en Anglais 100 mais pas dans les autres niveaux. Pour prédire la réussite d'un étudiant avec de

bonnes probabilités d'avoir raison, nous éviterions de prédire la réussite d'un étudiant en Anglais 100 inscrit au collège C puisque dans plus du quart des cas, l'étudiant ne réussit pas.

La faiblesse ou la force en anglais en fonction de la cote R

Où se retrouvent donc les étudiants identifiés comme faibles ou forts par leur cote R si on exprime la cote R moyenne en pourcentage de celle de l'ensemble de la population du collège? Peut-on ainsi voir si les résultats en anglais des étudiants du collège C sont corrélés avec une réussite scolaire inférieure à ce qu'on retrouve généralement?

Par exemple, le tableau montre qu'au collège A, les étudiants en 100 ont en moyenne une cote R égale à 0,89 fois la cote R moyenne de ce collège, ce qui fait d'eux les plus faibles du collège.

Tableau 84 : Cote R moyenne d'un étudiant dans le collège et le niveau indiqué, exprimée comme une proportion de la cote R moyenne du collège

Anglais suivi	Collège			Total
	A	B	C	
100	89 %	89 %	85 %	88 %
101	95 %	97 %	88 %	95 %
102	100 %	106 %	103 %	102 %
103	107 %	95 %	100 %	105 %

Constats

Dans chaque collège, les étudiants en Anglais 100 ont toujours la cote R moyenne la plus basse en proportion de la cote R moyenne du collège.

Au collège C, les étudiants de 101 sont plus faibles au niveau scolaire que ceux de 100 aux collèges A et B.

Aux collèges B et C, les étudiants forts au niveau scolaire sont en Anglais 102 plutôt qu'en Anglais 103. Cette donnée rejoint ce que mentionnait le registraire de l'Université de Montréal, Fernand Boucher, à l'assemblée générale de la Coordination d'anglais en 1997 à l'effet que dans plusieurs collèges, les étudiants ayant une cote R élevée se trouvaient en Anglais 102.⁶⁹ On compte toutefois peu d'étudiants en 103 dans les collèges B et C.

Dans le cas du collège A, ce sont les étudiants du niveau 103 qui sont nettement plus forts que la moyenne de leur collège.

⁶⁹ Procès-verbal de la réunion de la Coordination provinciale d'anglais, langue seconde des 22-23 mai 1997. [En ligne] http://www.grasset.qc.ca/ESLcoordination/REPORTS_DOCS/MINUTES_97.htm (28 septembre 2004)

Conclusion sur la variable collège

Parce que le nombre de sujets est souvent petit, il est difficile de tirer des conclusions fermes sur l'effet collège. On note que la force en anglais des étudiants varie selon les collèges. Les étudiants des niveaux inférieurs au collège C ont de moins bons résultats que les autres au niveau collégial.

7.7 VARIABLES EN LIEN AVEC LE TEST DE CLASSEMENT

En anglais, langue seconde, les étudiants du collégial sont répartis selon leurs besoins d'apprentissage. Pour classer les étudiants, un grand nombre de collèges utilisent le test *TCALS98* (Test de classement en anglais, langue seconde), développé et validé dans les collèges québécois dans le cadre d'un projet PAREA. Les trois collèges considérés dans notre recherche utilisent le test *TCALS98*. Nous avons voulu voir si le test de classement pouvait fournir certaines données qui seraient utiles quant à la prédiction de réussite en anglais.

Pour interpréter les résultats obtenus à un test de classement, il faut tenir compte du fait que la note sur 100 ne réfère pas à un critère de réussite fixé à 60 %. Comparé aux autres résultats scolaires, on retrouvera donc plusieurs résultats à moins de 60 %. Au contraire de plusieurs autres résultats de notre recherche où nous avons réparti les étudiants en réussite (≤ 59) ou échec (≥ 60), le test de classement répartit les étudiants selon cinq niveaux : *Mise à niveau* (cours qui était financé au moment du développement du test); 100; 101; 102 et 103.

Pour tenter de prédire la réussite, nous avons d'un côté le test de classement qui prédit comment l'étudiant se place relativement à une norme générale et sert à le classer dans un groupe qui optimise les apprentissages en fonction de ses besoins, et de l'autre côté, la note du secondaire qui reflète la performance d'un étudiant face à un standard de réussite, c'est-à-dire les exigences du secondaire, qui comme nous l'avons vu, peuvent être inférieures aux capacités de plusieurs étudiants.

Deux autres facteurs peuvent nuire à la valeur prédictive. Premièrement, les notes du secondaire font l'objet de « modération⁷⁰ », ce qui peut créer certaines distorsions dans les résultats et deuxièmement, le facteur humain dans l'attribution des notes dans le volet production en anglais au secondaire a une importance plus grande que dans les résultats du test de classement dont les résultats sont objectifs. Ce même facteur humain s'applique au test de classement, cette fois-ci du côté des étudiants, si certains étudiants tentent de se sous-classer. Comme nous l'avons écrit plus tôt (p. 21), selon Raïche (2002), plus de 10 % des patrons de réponses sont aberrants.

⁷⁰ La note attribuée localement « modère » la note ministérielle.

Le test de classement peut-il, en soi, prédire la réussite en anglais? On présume que non puisque l'étudiant, s'il fait le test consciencieusement, fera des apprentissages adaptés à sa compétence linguistique et donc, à l'intérieur de chacun des niveaux d'anglais, nous devrions retrouver une distribution normale de la population (courbe de Gauss, dite en cloche) donc, quatre courbes distinctes, une pour chaque niveau du premier cours d'anglais alors que les résultats du secondaire devraient donner une courbe de distribution normale s'appliquant à toute la population. Nous examinerons ces données plus bas.

Pour vérifier si le test de classement peut servir à prédire la réussite, il faut donc, en fonction des scores de césure (*cut-off scores*) vérifier comment l'étudiant réussit quand il fait le cours dans le niveau déterminé par le test. Nous pourrions aussi voir si les étudiants qui se retrouvent parmi les plus bas d'un niveau donné (par exemple, un étudiant qui se classe en 101 mais qui avec un point de moins aurait été en 100) sont plus à risque en termes de réussite.

De même, nous devons vérifier si les étudiants qui échouent un cours ont des résultats au test de classement qui auraient permis de prédire cet échec.

Scores de césure

Les scores de césure marquent les intervalles où se situent les étudiants pour chacun des niveaux (100, 101, 102, 103). Voici les intervalles recommandés par le comité qui gère le test.

Tableau 85 : Scores de césure au test de classement TCALS98

	Version commune (85 questions)	Version Adaptée 1 (65 questions)	Version Adaptée 2 (65 questions)
604-001 ⁷¹ Mise à niveau	0-37	0-33	0-15
604-100	38-48	34-42	16-23
604-101	49-66	43-55	24-40
604-102	67-79	56-62	41-56
604-103	80-85	63-65	57-65

Deux collèges (B et C) utilisent la version dite « commune » du test de classement et un collège (A) utilise la version adaptée 2 dite « avancée » qui discrimine mieux parmi les étudiants les plus forts.

Dans les trois collèges, les notes sont ramenées en pourcentage.

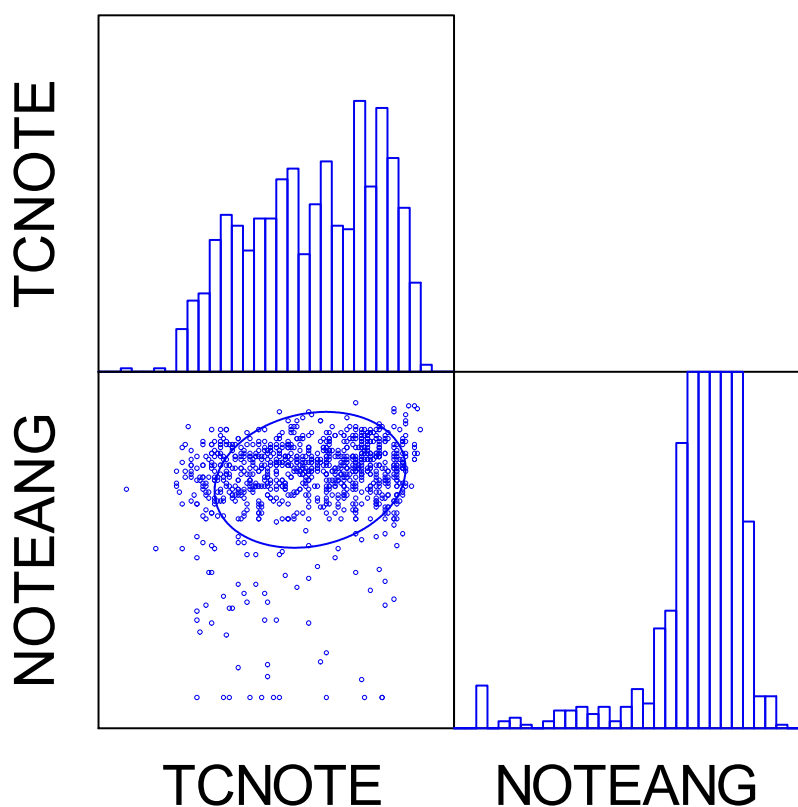
⁷¹ Source: <http://www.grasset.qc.ca/eslcoordination/PLACEMENTTEST/index.htm> (Revised February 27, 1998; still effective.)

On doit noter que dans les faits, il n'existe que quatre cours, puisque le cours de mise à niveau n'est pas financé pour les étudiants qui ont réussi leur cinquième secondaire. Nous avons donc traité au départ, comme le font tous les collèges dans la pratique, les étudiants classés en mise à niveau comme étant des étudiants du niveau 100.

Valeur prédictive du test de classement sur la note en anglais au collégial

Le test de classement est-il un bon prédicteur de la note en anglais au cégep? On s'attend à ce que la réponse soit non, puisque le but du test est de former des groupes aussi homogènes que possible. Le graphique ci-dessous illustre la corrélation, ou plutôt, comme on le voit, l'absence de corrélation entre le résultat au test de classement et la note au premier cours d'anglais (tous les niveaux d'anglais confondus).

Tableau 86 : Résultats au test de classement et au premier cours d'anglais au collégial



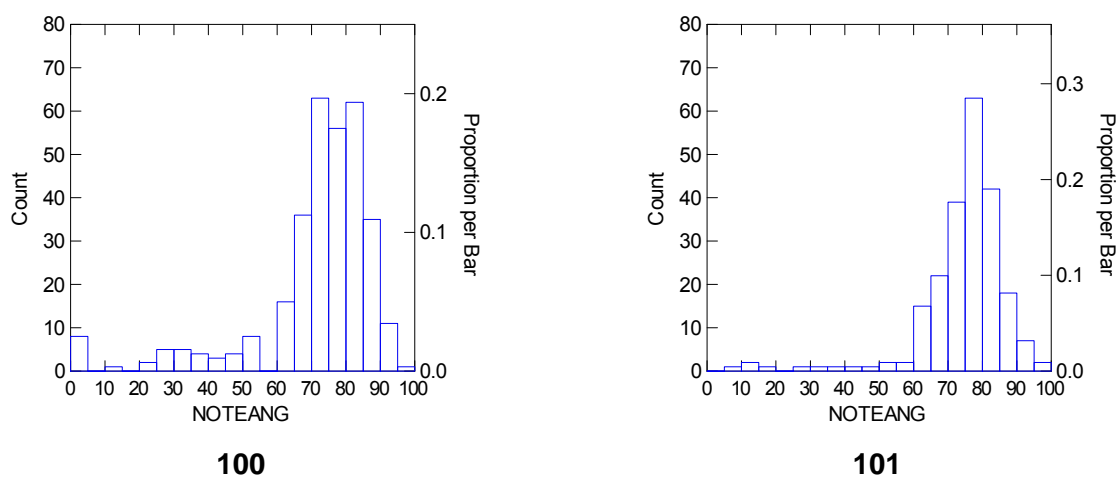
Constat

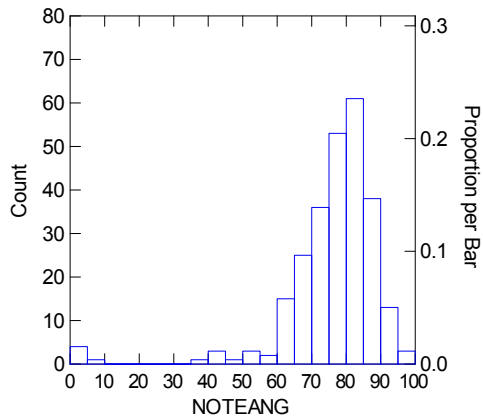
Les résultats confirment notre hypothèse à l'effet que le test de classement n'est pas un bon prédicteur de la note en anglais. En effet, la corrélation obtenue dans notre calcul n'est que de 0,167. Ceci est normal compte tenu des buts du test.

À noter que les notes au test de classement sont davantage étalées (histogramme du haut) que la note en anglais au collégial (histogramme en bas à droite) puisqu'il n'y a pas de note de passage, donc aucune pression pour que la majorité des résultats soient entre 60 et 100. Dans l'histogramme plaçant les notes au test et les notes en anglais au collégial (en bas à gauche), la dispersion en nuage de points s'étale de façon horizontale (l'axe horizontal représente le test de classement), sans marquer de corrélation avec la note en anglais (positionnement vertical moins dispersé) qui se regroupe principalement entre 60 et 100.

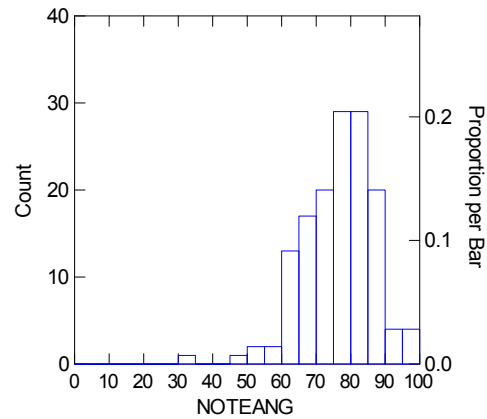
Nous reprenons ci-dessous des graphiques présentés en première partie de ce rapport, et qui illustrent la distribution des notes par niveau d'anglais. Le niveau d'anglais correspond à l'intervalle déterminé par le test de classement, et pour chaque niveau déterminé par le test, on devrait obtenir une courbe à peu près normale de distribution des notes dans chaque niveau.

Tableau 87 : Distribution des notes par niveau d'anglais au collégial





102



103

Constats

On constate, comme nous l'avons prédit, une courbe de distribution normale pour chacun des niveaux puisque le test de classement a réparti les étudiants par force attendue.

On note cependant une plus grande distribution sous 60 % pour le niveau 100.

Puisque le test de classement ventile les résultats en cinq niveaux d'anglais, peut-on obtenir certaines corrélations en cherchant de ce côté?

Avoir eu moins que la chance ne prédirait

Pour tenter d'expliquer le plus grand nombre d'échecs en Anglais 100 en lien avec le classement, nous tiendrons d'abord compte du facteur chance.

Le test de classement est objectif et chaque question offre quatre choix de réponses. Quelqu'un qui répondrait au hasard obtiendrait donc dans la plupart des cas une note autour de 25 %. Nous avons noté toutefois que plusieurs étudiants ont obtenu une note inférieure à 25 % au test. On peut donc s'attendre à ce que ceux qui ont fait pire que le hasard au test de classement soient très faibles en anglais. Comment ces étudiants ont-ils performé dans leurs cours d'anglais?

Nous avons dépisté 34 étudiants sur 977 dans les trois collèges considérés dans notre étude qui ont eu moins que 25 % au test de classement.

Tableau 88 : Étudiants qui ont fait pire que le hasard au test de classement

	Succès	Échec	Non disp	% échec	Total
Mieux que le hasard	836	69	38	7,6 %	943
Pire que le hasard	26	7	1	21,2 %	34
Total	862	76	39		977

Constat

Parmi ces étudiants, il y a eu 7 échecs, 26 réussites et 1 note non disponible. Le taux d'échec de 21,2 % se compare à celui de 7,6 % pour les autres. Donc, en tant que groupe, ils sont beaucoup plus faibles.

Nous avons considéré la distribution des cours suivis par ces 34 étudiants :

- 32 en Anglais 100
- 1 en Anglais 101 (sous-classement volontaire?)
- 1 en Anglais 102 (sous-classement volontaire?)

Les 7 échecs sont en Anglais 100. Donc les deux étudiants reclassés et envoyés en 101 ou 102 ont réussi le cours. Il se peut qu'il se soit agi de sous-classement volontaire. En ne gardant que les étudiants en 100, le taux d'échec passe à 22,5 % et on ne sait pas si certains étudiants ayant sciemment manqué des questions au test n'ont pas été dépistés en début de session. Le pourcentage d'échec chez les étudiants qui ont vraiment eu moins que ce que le hasard prédit au test de classement est donc beaucoup plus élevé que la norme.

Nous avons également considéré le collège de provenance de ces 34 étudiants :

- 12 du collège A
- 15 du collège B
- 7 du collège C

La répartition par collège se rapproche du pourcentage de la distribution d'étudiants par collège et ne fournit aucune information utile.

Programme de ces 34 étudiants :

081.01	5	322.A0	4
145.A0	2	351.A0	4
200.B0	5	384.01	1
300.01	3	411.A0	1
300.X1	1	414.A0	2
300.X2	2	430.01	1
300.X3	2	571.C0	1
		TOTAL :	34

Constats

Compte tenu de la force au secondaire des étudiants de Sciences de la nature (200.B0), il pourrait être surprenant d'en voir autant (n=5) ici. Le nombre d'étudiants dans ce programme est toutefois plus grand (n=243) que dans les autres programmes (de n=29 à n=87 selon les programmes).

Cependant, des données similaires (n=5) pour les étudiants en Accueil et intégration (081.01) reflètent des difficultés scolaires.

Nous avons ensuite ventilé les échecs selon la note en anglais de 5^e secondaire. Pour vérifier la force de ces étudiants au niveau des études supérieures, nous avons ajouté leur cote de rendement au collégial.

Tableau 89 : Performance au secondaire, taux d'échec en anglais au collégial et CRC moyenne des étudiants ayant eu moins que le hasard au test de classement

Note 136-584	60-64	65-69	70-74	75-79	80-84	85-89	90-94	Non disp.
Nb étud.	10	11	4	2	2	2	1	2
Nb échecs en anglais collégial	5	2	0	0	0	0	0	
Taux d'échec	50 %	18 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	
CRC	21,23	21,57	24,04	22,85	26,35	24,91	27,11	

Constats

Pour les étudiants ayant eu moins que ce que la chance prédirait au test de classement, une moyenne en anglais au secondaire en haut de 70 % permet d'éviter l'échec. Notre échantillon étant petit, il faut user de prudence et il est difficile d'extrapoler à partir de ces résultats. Cependant, il faut se demander si à partir d'un certain niveau, quelques étudiants, par exemple, ceux ayant eu plus de 80 en anglais au secondaire et moins que ce que le hasard prédirait au test de classement, ont investi leurs meilleurs efforts dans le test.

Pour les 7 étudiants qui ont échoué en Anglais 100 et avaient moins que 70 % au secondaire, le test de classement semble avoir bien identifié qu'ils avaient des difficultés en anglais.

Performance des étudiants classés en mise à niveau

Au moment du développement du test de classement, un devis du ministère existait pour un cours de mise à niveau. Le test ventile donc toujours les résultats en cinq niveaux de cours.

Pour élargir l'échantillon des étudiants ayant fait moins bien que la chance au test de classement, nous considérons maintenant ceux classés en mise à niveau par le test et qui, pour la plupart, font Anglais 100. Comment se comportent les étudiants qui sont identifiés par le test comme devant être en mise à niveau?⁷²

Outre ceux qui ont fait Anglais 100 (n=172), notons d'abord que 15 étudiants ont été classés en mise à niveau par le test mais ont fini par faire Anglais 101 (9 étudiants), 102 (5 étudiants) ou même 103 (1 étudiant). Tous ces étudiants (100 %) ont réussi le cours qu'ils ont suivi. Nous présumons donc qu'il s'agissait d'étudiants qui ont sciemment tenté d'obtenir un cours plus facile mais qui ont été dépistés par le professeur. Donc, des étudiants sous-classés volontairement réussissent tout cours plus élevé qu'un professeur les juge aptes à réussir.⁷³

Nous ne savons pas combien d'autres étudiants ont utilisé le sous-classement sans être dépistés par les professeurs avant la date où il est possible de changer des cours et ont donc fait le cours 100. Cependant, parmi ceux qui étaient classés en mise à niveau par le test et qui ont fait le cours 100, nous observons les résultats suivants.

Tableau 90 : Taux d'échec en Anglais 100 des étudiants classés en mise à niveau par le test

	Anglais 100, Classés au niveau 100 par le test	Anglais 100, Classés mise à niveau par le test
	Taux d'échec	Taux d'échec
Total	11 / 145 = 7,59 %	29 / 172 = 16,86 %

Constat

Dans les trois collèges considérés, 29 des 40 échecs (72,5 %) en Anglais 100 sont attribuables à des étudiants qui auraient selon le test de classement dû être placés dans un cours de mise à niveau. Les chances d'échouer le cours sont donc 2,6 fois plus élevées pour ces étudiants.

Si on ne gardait en Anglais 100 que les étudiants classés par le test à ce niveau, le taux d'échec (7,59 %) du niveau 100 pour les trois collèges considérés deviendrait alors assez rapproché de celui que l'on observe pour les autres niveaux (autour de 5 % pour chacun des trois autres niveaux) et comparable à ce qu'on retrouve au premier cours de philosophie (7,01 %) et de français (8,39 %).

Au-delà du taux de réussite, comment performant globalement les étudiants qui auraient dû être en mise à niveau?

⁷² Pour les deux collèges utilisant la version commune, les scores que nous avons utilisés sont : 0-37 sur 85 ramené en pourcentage (0 à 44 %) = mise à niveau ; 38-48 sur 85 (45 à 56 %) = Anglais 100.

Pour le collège utilisant la version adaptée avancée :

0-15 sur 65 ramené en pourcentage (0 à 24 %) = mise à niveau ; 16-23 sur 65 (25 à 35 %) = Anglais 100.

⁷³ Bien que l'échantillon soit petit, nous croyons que 100 % des cas marque une nette tendance.

Tableau 91 : Notes moyennes en anglais des étudiants classés en mise à niveau par le test

Collège	Anglais 100, Moyenne des étudiants classés au niveau 100 par le test	Anglais 100, Moyenne des étudiants classés mise à niveau par le test	Ensemble
A	76,81	75,09	76,37
B	79,13	72,04	74,73
C	67,87	55,64	61,43
Total	75,12	67,47	70,97

Constat

Sauf au collège A dans lequel l'échantillon est petit, les notes baissent de 7 et 12 points de pourcentage respectivement dans les collèges B et C.

Globalement, pour les trois collèges considérés, les étudiants qui sont classés en mise à niveau et font Anglais 100 ont une moyenne qui est de près de 8 points de pourcentage inférieure à celle des étudiants classés au niveau 100 par le test.

Donc, le fait d'être classé en mise à niveau par le test de classement est prédictif d'un plus grand risque d'échec.

Score limitrophe au test de classement : aucune influence sur la probabilité de réussite

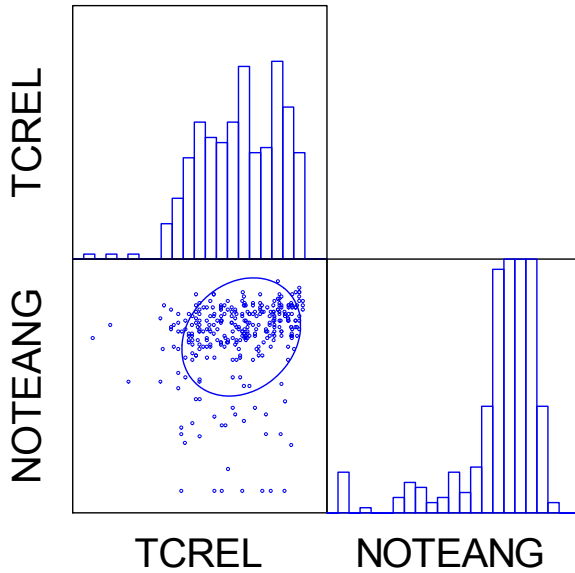
Les étudiants qui sont classés à un certain niveau par le test de classement mais dont la note au test est près du score de césure inférieur ou supérieur d'un niveau donné se distinguent-ils des autres par leur résultat en anglais?⁷⁴ En particulier, peut-on dire qu'un étudiant qui est classé parmi les plus faibles d'un niveau donné est pénalisé au niveau statistique?

Étudions la correspondance entre la note relative au test et la note en anglais. Dans chaque ensemble de trois graphiques en forme de « L », c'est le graphique du milieu, de type « nuage de points », qui indique la corrélation. Plus les points sont alignés, plus la corrélation est forte. On constate que les points sont très dispersés et qu'il ne se dégage pas de corrélation.

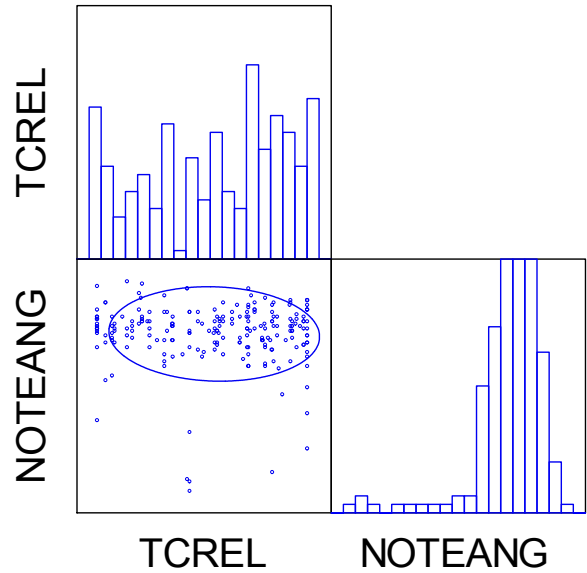
⁷⁴ Le traitement des étudiants classés en mise à niveau est ici celui qu'on retrouve dans la pratique dans les collèges, c'est-à-dire qu'ils sont inclus dans le niveau 100.

Tableau 92 : Corrélation entre la note en anglais et la proximité du score de césure au test de classement

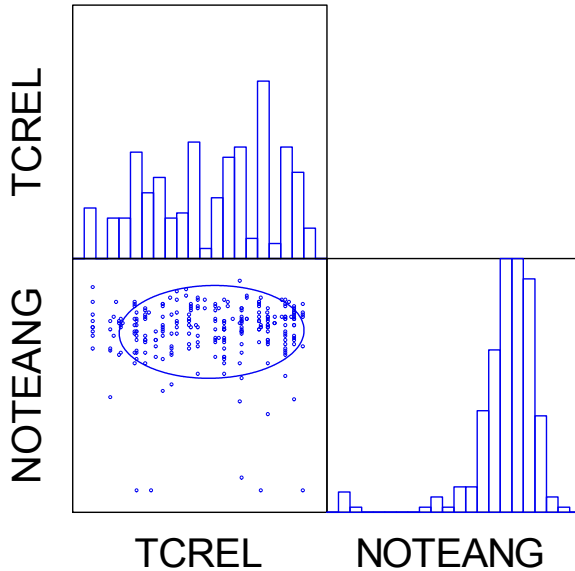
Anglais 100 : $r = 0,203$



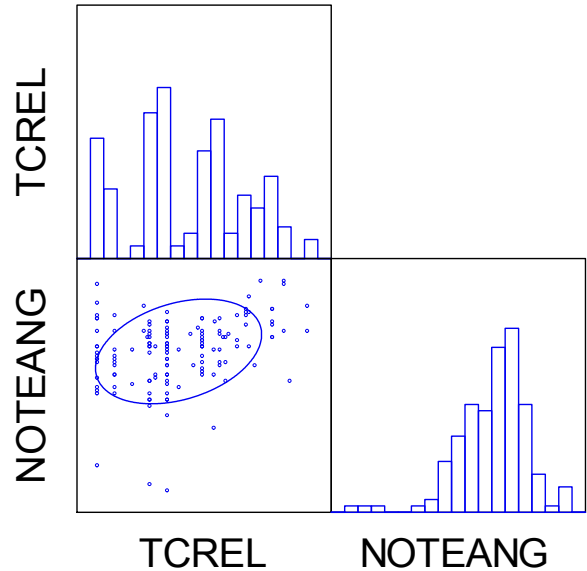
Anglais 101 : $r = -0,058$



Anglais 102 : $r = 0,034$



Anglais 103 : $r = 0,325$



Constat

Les corrélations sont basses. Un étudiant peut avoir obtenu une note au test de classement près du seuil supérieur de son groupe et quand même échouer le cours.

Cours suivi différent des résultats du test de classement

Les étudiants ne suivent pas toujours le cours correspondant à leur résultat au test de classement. Dans certains cas, il peut arriver que pour équilibrer le nombre d'étudiants par groupe qu'un collège place les étudiants près de la limite d'un niveau soit au niveau inférieur soit au niveau supérieur. Dans d'autres cas, c'est le professeur qui dépiste qu'un étudiant est trop fort ou trop faible pour un cours donné. L'étudiant change alors de niveau. De plus, dans le cas d'un collège, tous les étudiants d'un programme devaient prendre Anglais 103. Parfois, ces différences entre les résultats du test et le cours suivi vont jusqu'à deux niveaux, par exemple quelqu'un classé en 101 qu'on reclasse en 103.⁷⁵

De tels changements ont-ils une influence sur les chances de réussite des étudiants qui se retrouvent surclassés ou améliorent-ils les chances de réussite de ceux qui sont placés à un niveau inférieur? Comme le montre le tableau ci-dessous, nous avons trouvé 87 étudiants, soit 9 % de la population, qui étaient dans cette situation.

Tableau 93 : Étudiants qui n'ont pas suivi le cours de niveau déterminé par leur test de classement

		Collège					
Niveau suivi ⁷⁶	Résultat selon test	Anglais suivi	A	B	C	Total	
-2	102	100	1		1	2	Étudiants qui ont suivi un cours deux niveaux plus bas
	103	101		1		1	
Total -2			1	1	1	3	
-1	101	100		3	1	4	Étudiants qui ont suivi un cours un niveau plus bas
	102	101	7	7		14	
	103	102	1	4	4	9	
Total -1			8	14	5	27	
0	100		43	170	94	307	Étudiants qui ont suivi un cours au niveau déterminé par le test
	101		87	58	33	178	
	102		169	36	35	240	
	103		114	7	31	152	
Total 0			413	271	193	877	
1	100	101	1	24	3	28	Étudiants qui ont suivi un cours un niveau plus haut
	101	102		4		4	
	102	103	15	1	1	17	
Total 1			16	29	4	49	
2	100	102		3	1	4	Étudiants qui ont suivi un cours deux niveaux plus hauts
	101	103	4			4	
Total 2			4	3	1	8	

⁷⁵ Les collèges, vu l'absence d'un cours de mise à niveau, classent tous ses étudiants en 100. Nous les traitons dans cette section comme s'ils étaient au départ en 100. Voir les sections précédentes pour observer comment ils s'y comportent.

⁷⁶ Niveau suivi : Exemple, si Niveau suivi = 1, l'étudiant a suivi un cours au niveau immédiatement supérieur à celui déterminé par le test. Ainsi, un étudiant classé en 102 par le test aurait alors fait le 103.

(vide) Pas de résultats de test	100	7	7	
	101	2	2	
	102	3	3	
	103	1	1	
Total (vide)		13	13	
Total	442	331	204	977

Le fait de reclasser des étudiants à un niveau supérieur nuit-il à la réussite? Voyons comment les étudiants ont réussi selon qu'ils aient été placés à un niveau plus élevé ou moins élevé.

Tableau 94 : Taux de réussite pour les étudiants ayant fait un cours autre que celui correspondant aux résultats du test de classement

Niveau suivi	1 ^{er} cours au collégial			Taux d'échec
	Réussi	Échoué	N/D	
-2	2		1	0 %
-1	24	2	1	7,69 %
0	771	70	36	8,32 %
1	45	3	1	6,25 %
2	8			0 %
N/D	12	1		7,69 %
Total	862	76	39	8,10 %

Constat

Pour les étudiants « promus » ou « déclassés » d'un niveau, les taux de réussite correspondent à peu près à ceux de l'ensemble de la population. Que l'étudiant ait fait un cours déterminé par le test ou un autre, le taux d'échec varie entre 6,25 et 7,69 %. Si on inclut parmi eux ceux « promus » ou « déclassés » de deux niveaux, le taux d'échec passe à 5,35 % chez ceux qu'on monte de niveau et à 7,14 % chez ceux qu'on déclasse. Ceci pourrait confirmer, comme nous le notions dans la première partie de ce rapport, que c'est l'attitude ou la motivation de l'étudiant plus que le standard d'un niveau qui prédit la réussite.

Toutefois, avant de généraliser, il faut tenir compte que l'échantillon pour ceux « déclassés » d'un niveau est petit (n=30). Il faut également tenir compte du fait que le sur-classement vers 103 comprend des étudiants du programme 700.A0 dans le collège A qui avaient collectivement une moyenne pondérée au secondaire de 88,97 %, ce qui les placent dans une fourchette où les probabilités d'échec en anglais au collégial sont infimes.

La MPS demeure encore une fois, plus que le niveau d'anglais anticipé par le test et celui suivi, le meilleur prédicteur de réussite.

Le fait de déclasser ou surclasser un étudiant ne semble avoir aucune incidence sur les probabilités de réussite.

Test de classement et résultats en anglais du secondaire

Puisque nous avons vu plus tôt que la moyenne pondérée au secondaire est un meilleur prédicteur de réussite que les résultats en anglais au secondaire, nous avons voulu voir si les résultats au test de classement ont une corrélation plus élevée avec la MPS qu'avec les résultats en anglais au secondaire.

On ne devrait pas s'attendre à des corrélations élevées entre la MPS et les résultats au secondaire et le test de classement.

On s'attend toutefois à des corrélations élevées entre le test de classement et les résultats du secondaire en anglais puisque les deux mesurent la compétence en anglais.

Tableau 95 : Corrélation avec le test de classement

	Global	100	101	102	103
Cote de rendement au collégial	0.363	0.185	0.098	0.099	0.038
Moyenne pondérée du secondaire	0.563	0.317	0.127	0.152	0.068
136570 Production	0.730	0.386	0.320	0.339	0.317
136580 Compréhension	0.783	0.456	0.312	0.406	0.101
136584 Note globale	0.804	0.477	0.349	0.428	0.252
136470 Production	0.733	0.309	0.268	0.328	0.156
136480 Compréhension	0.770	0.396	0.270	0.361	0.089
136484 Note globale	0.793	0.402	0.302	0.396	0.145

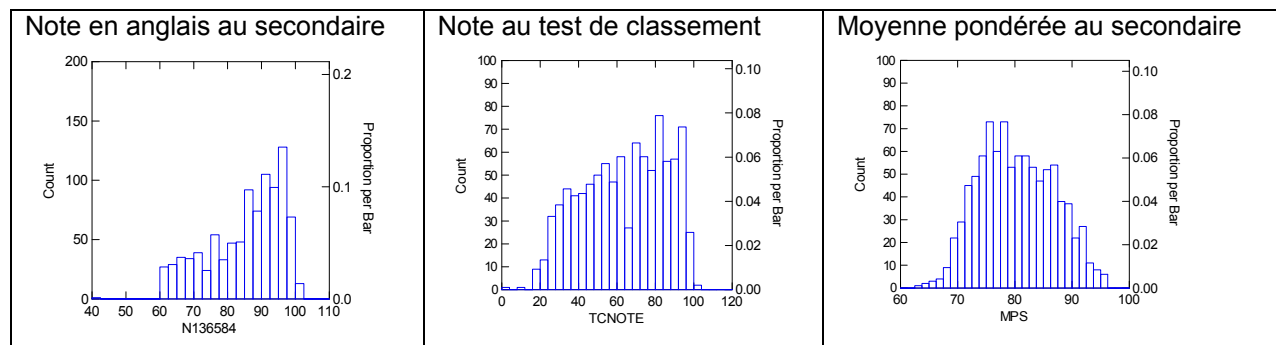
Constat

Tel que prédit, les résultats au test de classement sont plus corrélés avec la note d'anglais qu'avec la MPS pour tous les niveaux d'anglais.

On note moins de corrélation entre chacun des niveaux pris individuellement et le test de classement qu'entre la note globale en anglais du secondaire et le test. Ceci est normal parce que le fait de savoir qu'un étudiant est en Anglais 103 nous informe sur sa note probable au test de classement et sur sa note probable au secondaire. Autrement dit, si on ne regarde que les étudiants d'un niveau en anglais, par exemple, Anglais 100, l'étendue possible des notes au test de classement est plus petite que si on regarde tous les étudiants, ce qui va affecter la corrélation. (C'est le même effet qui provoque la faible corrélation entre la note en anglais au secondaire et la note au collégial : une trop petite étendue pour la majorité des étudiants).

Sous forme d'histogramme, les données globales se distribuent ainsi.

Tableau 96 : Distribution selon la note en anglais 5^e secondaire, le test de classement et la MPS



Constat

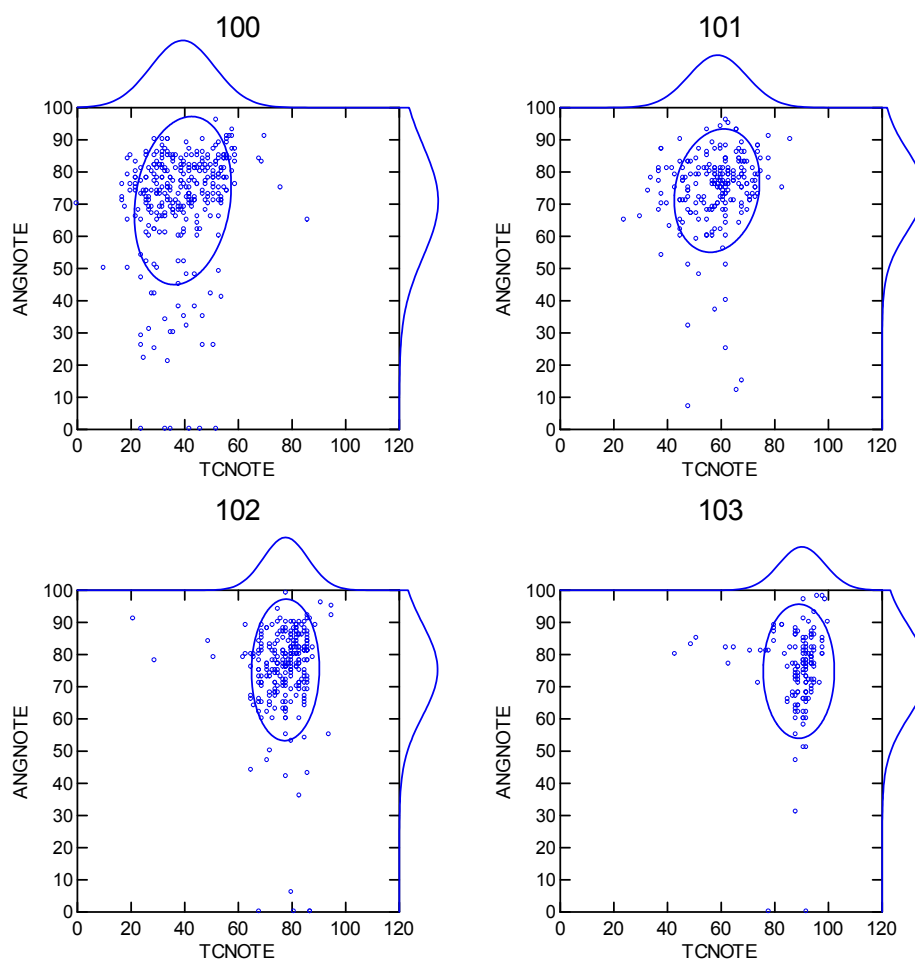
Pour la MPS (histogramme de droite), à partir de 75 % le nombre d'étudiants décroît à mesure que la moyenne augmente. Cependant, en anglais de cinquième secondaire le nombre d'étudiants continue de s'accroître même passé le seuil de 90 % (histogramme de gauche). Cela signifie qu'il est plus fréquent d'avoir une bonne note en anglais que dans l'ensemble des autres matières du secondaire. Donc, proportionnellement, les cours d'anglais semblent plus faciles que l'ensemble des cours de cinquième secondaire.

Le test de classement serait-il un meilleur prédicteur dans certains niveaux?

Nous avons voulu vérifier si le test de classement avait une corrélation plus ou moins grande avec la note en anglais au collégial selon les niveaux d'anglais.

Tableau 97 : Corrélation entre la note au test de classement et la note au 1^{er} cours d'anglais au collégial

Globalement	100	101	102	103
0,151	0,180	0,161	0,021	0,001



Constat

La corrélation est basse en 100 et 101 et devient à peu près nulle en 102 et 103. Pour les deux niveaux supérieurs, le test peut dire que les étudiants sont forts mais ne peut prédire lesquels vont échouer.

On voit que certains étudiants en Anglais 102 et 103 ont eu des résultats faibles au test de classement mais ont été surclassés et ont très bien réussi le cours, contrairement à ceux qui ont échoué qui étaient presque tous classés au bon niveau. En général, les notes au test de

classement des étudiants qui échouent en anglais sont distribuées assez uniformément parmi les étudiants du même niveau.

Certaines hypothèses peuvent être envisagées. Il pourrait s'agir d'étudiants sous-classés dépistés par les professeurs et reclassés au bon niveau. Il se peut également que des étudiants se retrouvant dans des cours plus forts que leur niveau attendu investissent plus d'efforts pour le réussir et donc obtiennent de meilleurs résultats, confirmant ainsi ce que les professeurs voyaient en lien avec l'attitude.

À défaut d'explications réelles, nous observons que de surclasser les étudiants n'affecte pas le taux de réussite. Nous ne savons pas toutefois si certains cours sont nivelés vers le bas (ce qui est plausible quand on considère l'usage relativement bas de matériel authentique, p. 72) ou si les professeurs tiennent compte des efforts d'un étudiant surclassé pour déterminer la réussite.

Donc, le test de classement ne peut prédire ni la note, ni la réussite en anglais, ce qui tout à fait normal.

Test de classement et Cote R

Cote R selon le niveau d'anglais suivi

Plusieurs étudiants, et certains parents, se plaignent depuis des années qu'il est injuste pour les étudiants de se retrouver dans des cours avancés (102 et 103) sous prétexte que de tels cours étant plus avancés, il devient plus difficile d'obtenir un meilleur écart à la moyenne. Nous savons également, puisque les étudiants le disent, qu'ils ne font pas nécessairement leur meilleur effort au test de classement et que, comme nous avons vu plus tôt (p. 21), selon Raïche (2002), 10 % des répondants ont des patrons de réponses déviants au test de classement.

La stratégie adoptée par certains étudiants est fondée sur l'espoir de se démarquer par rapport à la moyenne du groupe et ainsi qu'il devienne plus facile d'obtenir un plus grand écart à la moyenne. Dans les trois collèges considérés, est-ce là une bonne stratégie?

Puisque la moyenne pondérée du secondaire est un peu plus corrélée avec la note d'anglais que d'autres variables, qu'en est-il de la cote R?

Pour les trois collèges considérés, nous avons donc tenté de voir si le niveau d'anglais suivi pouvait nuire à un étudiant qui veut obtenir une cote R élevée.

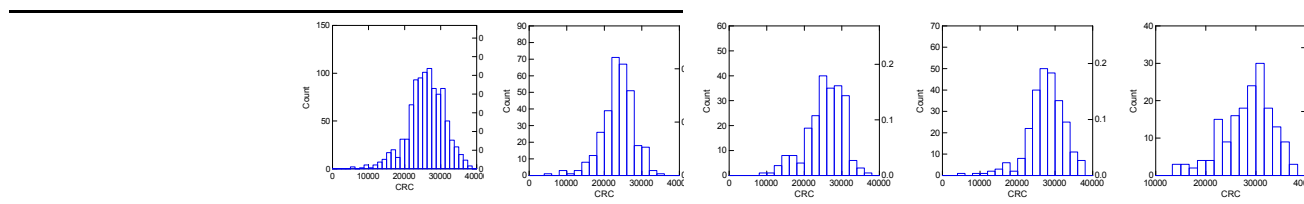
La cote R comprend l'indice de force de groupe (IFG) qui prend en compte la moyenne des étudiants du groupe au secondaire.

Comme on le voit dans le tableau ci-dessous, c'est dans le cours 103, donc le niveau le plus élevé, que la moyenne des cotes R est la plus élevée (28,346) avec une médiane à 29,224, également la plus élevée.

Au niveau 100, la moyenne des cotes R est de 23,655 avec une médiane à 23,850. Les histogrammes illustrent la distribution de la population (nombre dans l'axe vertical) selon la cote R (axe horizontal).

Tableau 98 : Moyenne des cotes R par niveau d'anglais

	Global	100	101	102	103
Nombre	977	321	223	262	171
Minimum	5,000	5,000	9,060	5,000	13,476
Maximum	37,980	34,760	36,637	37,690	37,980
Médiane	26,093	23,850	26,073	27,750	29,224
Moyenne	25,929	23,655	25,546	27,462	28,346
Écart type	5,098	4,261	4,939	4,949	5,110



L'indice de force de groupe compense-t-il pour les niveaux supérieurs au point que de se sous-classer nuirait à la cote R de l'étudiant?

Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pu appliquer la méthode de calcul de l'indice de force de groupe. Cependant, l'avantage que l'étudiant pense retirer d'un plus grand écart à la moyenne va être contrebalancé par un IFG plus faible. En théorie, cela devrait s'égaliser (si la cote R était une mesure parfaite). En pratique, à moins d'appliquer à chaque individu les mêmes méthodes statistiques que celles utilisées dans le calcul de la cote R, ce qui n'était pas possible dans le cadre de notre recherche, nous ne pouvons savoir de quel côté va pencher la balance. Avec les chiffres que nous avons et qui montrent des cotes R plus élevées dans les niveaux plus élevées, nous croyons que statistiquement 1) il n'apparaît pas clairement que c'est à l'avantage d'un étudiant donné de se sous-classer, et 2) même s'il y a un avantage, il risque d'être minime.

De plus, puisque comme nous avons vu dans la première partie de ce rapport que du point de vue des professeurs, l'attitude et la motivation semblent d'importants prédicteurs de réussite, il serait intéressant de voir les résultats d'une recherche sur les étudiants qui ont une attitude les amenant à viser la facilité en se sous-classant plutôt que l'excellence et en mesurer les incidences sur la cote R.

Le test mesure-t-il l'aptitude aux études?

Sur la foi de ces résultats, peut-on penser que le test mesure l'aptitude aux études (*academic skills*) tout autant que le niveau d'anglais? Nous avons vu que plus on monte de niveau en

anglais, plus la moyenne de la MPS des étudiants de ce niveau augmente. De même, nous avons constaté que plus le niveau d'anglais est élevé, plus la cote R moyenne est élevée. En tant que groupe, chaque niveau a donc une force académique corrélée. Cependant, notre analyse se fonde sur les résultats des individus pour faire des prédictions.

Nous avons donc considéré la corrélation entre le résultat au test de classement et l'aptitude aux études de chaque étudiant mesurée par la cote de rendement au collégial (CRC) et non sur la moyenne de la cohorte.

La corrélation entre le résultat au test de classement et la CRC est 0,363 pour l'ensemble des étudiants. Cette corrélation est visible dans le graphique ci-dessous. C'est une corrélation faible (rappelons que la corrélation entre la MPS et la CRC est de 0,742) mais qui suggère que l'aptitude aux études influence dans une certaine mesure le résultat au test de classement. Autrement dit, les étudiants qui ont de bons résultats au test de classement (et qui seront donc placés dans les niveaux avancés) ont en général de meilleures chances d'avoir une bonne cote R, mais les exceptions sont nombreuses : certains étudiants ont une note supérieure à 90 % au test d'anglais mais une cote R inférieure à 15. Pour ce qui est des résultats faibles, le lien est plus évident : d'après le graphique, parmi tous les étudiants qui ont eu 25 % ou moins dans le test d'anglais, aucun n'a obtenu une cote R supérieure à 30.

Tableau 99 : Corrélation entre le test de classement et l'aptitude aux études (CRC)

Le graphique ci-dessous illustre la corrélation entre la cote R (axe vertical) et la note au test de classement (horizontal).

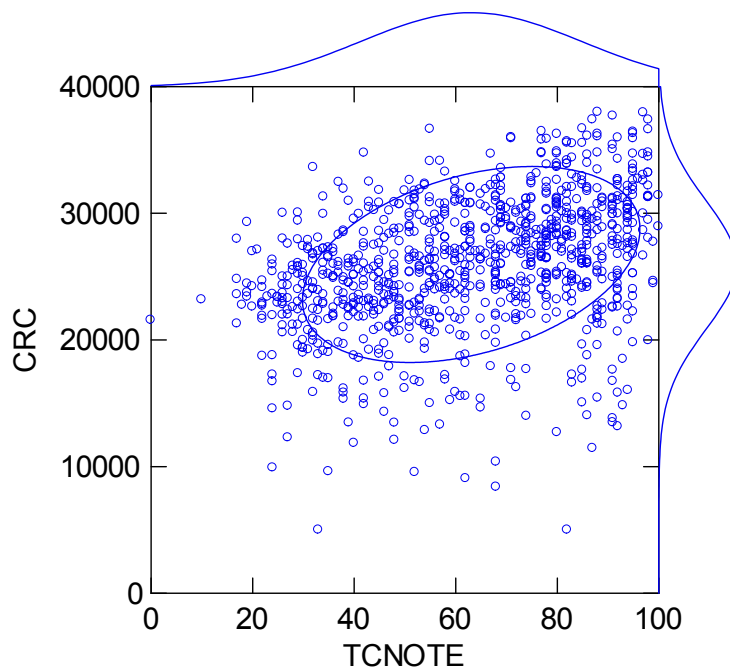
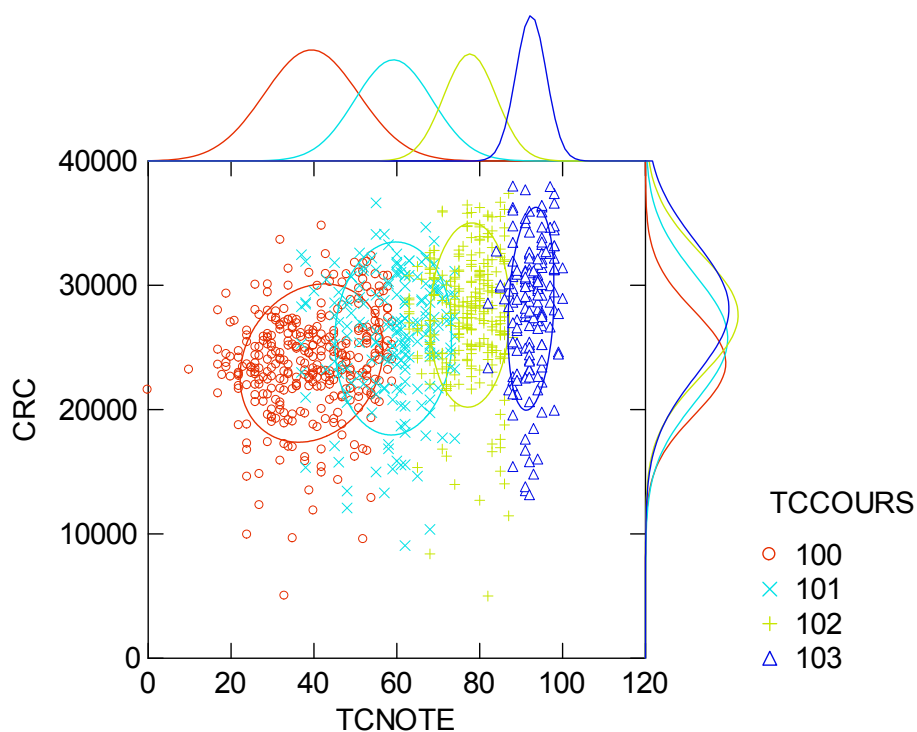


Tableau 100 : Corrélation entre le test de classement et l'aptitude aux études (CRC) par niveau d'anglais

	100	101	102	103
r=	0,185	0,098	0,099	0,038

Le graphique ci-dessous illustre la corrélation entre la cote R (axe vertical) et la note au test de classement (horizontal).



Constat

Pour chacun des niveaux, sur la base des résultats individuels de chaque étudiant, il n'apparaît pas de corrélation entre le test de classement et la cote R et il serait impossible de faire une prédiction qui soit juste pour un individu à partir d'une telle base.

Test de classement et autres matières

Pour fins de comparaison et pour vérifier ce qui ne s'applique qu'à l'anglais, nous avons comparé le test avec philosophie et français du collégial et avec français et mathématiques de

cinquième secondaire. Le test de classement reconnaît-il la force dans d'autres matières? Nous avons vu plus haut que la corrélation avec la note en anglais au collégial n'était que de 0,167 mais que le test avait une corrélation très élevée de 0,804 avec la note globale de 5^e secondaire.

Tableau 101 : Corrélation entre le test de classement et d'autres matières

	Corrélation avec la note au test de classement
34010304 Philosophie	0,282
60110104 Français (collégial)	0,323
128586 Français (secondaire)	0,455
Math (secondaire)	0,373

Constat

Le test est corrélé avec les matières du secondaire plus qu'avec celles du collégial. La corrélation la plus élevée est avec le français du secondaire. Les corrélations sont trop basses pour affirmer quoi que ce soit sur le pouvoir prédictif du test.

Performance au test de classement selon le sexe

Nous avons constaté plus tôt dans ce rapport la corrélation entre la moyenne pondérée du secondaire et la prédiction de réussite. Nous avons également noté que plus le niveau d'anglais s'élève, plus le pourcentage de garçons augmente.

Le test de classement a-t-il une influence qui jouerait en faveur des garçons? Nous avons d'abord comparé les MPS des filles et des garçons.

Tableau 102 : MPS moyenne des filles et des garçons

Sexe	MPS moyenne
F	80,54
M	79,73

Constat

Les garçons ont une MPS plus basse que celle des filles.

Les garçons sont-ils meilleurs en anglais au secondaire que les filles?⁷⁷ Nous avons considéré les volets production (136-470 et 570), compréhension (136-480 et 580) qui servent à produire la note globale (136-484 et 584). Dans le tableau ci-dessous, l'écart absolu représente la note moyenne des garçons moins la note moyenne des filles. L'écart relatif est l'écart absolu divisé par la note moyenne des filles X 100 %. Donc, par exemple, en 136-470, le garçon moyen obtient une note 3,88 % meilleure que la fille moyenne.

Tableau 103 : Comparaison des moyennes des filles et des garçons en anglais au secondaire

Moyenne en anglais du secondaire	136-470 moyenne	136-480 moyenne	136-484 moyenne	136-570 moyenne	136-580 moyenne	136-584 moyenne
F	83,40	85,53	84,72	85,15	83,61	84,16
M	86,64	90,20	88,85	85,99	87,03	86,66
Écart absolu	3,24	4,67	4,13	0,84	3,42	2,51
Écart relatif	3,88 %	5,46 %	4,88 %	0,98 %	4,09 %	2,99 %

Constat

Les garçons obtiennent dans tous les volets d'anglais du secondaire une meilleure note que les filles. La différence est particulièrement élevée en 480 et 580 (compréhension, corrigée objectivement), moindre en 470 et 570 (production).

Pouvons-nous, à la lueur de ces données, voir si le test de classement favorise les garçons?

Tableau 104 : Comparaison des moyennes des filles et des garçons au test de classement

Sexe	Note moyenne au test de classement (ramenée sur 100)
F	60,43
M	68,58
Écart absolu	8,14
Écart relatif	13,47 %

Constat

Le test de classement reflète la meilleure performance des garçons en anglais au secondaire. La différence en faveur des garçons s'amplifie. Les garçons obtiennent, en moyenne, une note 13,47 % meilleure que celle des filles à ce test.

⁷⁷ Nous avons établi que bien que les filles soient meilleures en moyenne au secondaire quand on ventile par niveau d'anglais du collégial, au total les garçons sont plus forts en anglais au secondaire (Tableau 72). Nous ne ventilerons donc pas les données par niveau d'anglais du collégial ici.

Nous avons ensuite voulu observer si le phénomène de la force des garçons était vrai pour les trois collèges considérés dans notre étude.

Tableau 105 : Comparaison des moyennes des filles et des garçons par collège au test de classement

Note moyenne au test de classement	Collège		
	A	B	C
Sexe			
F	70,62	51,97	58,62
M	71,59	61,10	65,57
Écart absolu	0,97	9,13	6,95
Écart relatif	1,37	17,56	11,86

Constat

Le phénomène de la force des garçons ne se manifeste pas de façon significative au collège A, au contraire des collèges B et C.

Peut-on penser que le test favorise les garçons? Par exemple, le test manquerait-il d'items qui incluent une part de mesure des aptitudes aux études supérieures comme le marque la MPS? Puisque la tendance de surreprésentation des garçons dans les niveaux d'anglais supérieurs s'avère à l'échelle de la province et que l'usage du test de classement *TCALS98* n'est pas généralisé, et puisque dans un des trois collèges considérés, le test ne marque pas de différences notables par rapport aux notes du secondaire qui marquent la force des garçons en anglais, il semble que le test de classement ne puisse expliquer la présence plus fréquente de garçons dans les niveaux élevés d'anglais. Des recherches subséquentes pourraient nous orienter vers des tentatives d'explication, par exemple, le fait qu'un plus grand nombre de garçons que de filles abandonnent les études à la fin du secondaire ferait-il en sorte que les garçons qui restent soient en moyenne plus forts?

Conclusion sur le test de classement

À l'intérieur d'un niveau, le test de classement ne permet pas de prédire le résultat au premier cours d'anglais.

Le test de classement répartit les étudiants de telle sorte que la cote R augmente avec le niveau d'anglais. Par individu, toutefois, les corrélations sont trop basses pour faire des prédictions.

Le test de classement ne pénalise pas les étudiants obtenant des résultats près des scores de césure. De plus, quand un étudiant fait un cours supérieur à celui attribué par le test (souvent

parce qu'un changement est demandé par le professeur), il a de meilleures chances de réussir le cours que les étudiants classés par le test. Le fait de changer de niveau n'a aucun effet négatif sur la réussite d'un étudiant.

Le classement par le test indique que les étudiants classés en mise à niveau par le test mais qui font le cours d'Anglais 100 sont la cause de 72,5 % de tous les échecs en Anglais 100 dans les trois collèges considérés. En fait, si on ne considère en Anglais 100 que les étudiants classés par le test à ce niveau, le taux d'échec de 7,59 % est semblable à celui du premier cours en philosophie et en français, et à peine supérieur à celui des autres cours d'anglais. D'envoyer dans le cours 100 des étudiants qui sont classés en mise à niveau augmente de façon significative le risque qu'ils échouent le cours. De plus, leur moyenne collective est inférieure de 8 points de pourcentage à celle des étudiants classés au niveau 100.

Quant aux inquiétudes que certains étudiants ont de se retrouver dans un cours trop fort pour eux, nous avons observé que de surclasser un étudiant d'un niveau ou deux n'a pas d'incidence sur ses chances de réussite mais il faudrait approfondir les analyses des caractéristiques de tels étudiants pour pouvoir expliquer ce constat.

Par ailleurs, nous avons noté qu'en considérant les niveaux d'anglais déterminés par le test et la cote R, il n'apparaît pas clairement qu'un étudiant aurait un quelconque intérêt statistique à se sous-classer.

7.8 VARIABLES FILLE, ANGLAIS 100 ET PROFIL DU SECONDAIRE : UNE PROBABILITÉ PLUS ÉLEVÉE D'ÉCHEC

Sur la base de nos analyses nous avons identifié des variables qui nous donnent le profil suivant comme étant plus fréquemment en situation d'échec que les autres combinaisons de variables.

Dans les trois collèges considérés, nous avons combiné ces trois critères :

- Être une fille
- Être classée en Anglais 100
- Ne pas avoir pas fait un profil de sciences au secondaire (profil 3 de Paradis).

Si les filles n'ayant pas fait un profil de sciences au secondaire n'étaient pas admises au collégial, 33 des 76 échecs (43 %) en anglais seraient éliminés dans les trois collèges considérés. Une telle mesure aurait pour effet malheureux de pénaliser 175 filles qui, elles, réussissent avec les mêmes variables.

Tableau 106 : Taux de réussite en fonction des variables « fille, Anglais 100, profil du secondaire + ou - sciences »

	Anglais				Total
	Réussite	Échec	n/d	Taux d'échec	
Étudiants ne combinant pas les trois critères	687	43	38	5,89 %	768
Étudiantes combinant les trois critères	175	33 ⁷⁸	1	15,86 %	209
Total	862	76	39	8,10 %	977

Constats

Si les filles d'Anglais 100 n'ayant pas fait un profil de sciences au secondaire n'étaient pas admises au collégial, 83 % des échecs (il y a eu 40 échecs en Anglais 100, donc 33/40) en Anglais 100 disparaîtraient.

Puisqu'une telle mesure n'est pas envisageable, c'est néanmoins en tentant d'aider les étudiantes rencontrant ces trois critères qu'on aura le plus d'impact sur les taux de réussite.

Pour raffiner le dépistage et accroître les probabilités de prédire correctement un échec dans le groupe, nous ajoutons comme critère 4 :

- Rencontrer au moins une des trois conditions suivantes :
 - échec dans un volet de l'épreuve ministérielle d'anglais au secondaire, ou
 - au moins 2 échecs au secondaire, peu importe la matière, ou
 - MPS < 72 %.

Si nous appliquons ce quatrième critère, nous réduisons maintenant à 114 étudiantes le groupe à risque mais puisqu'on y retrouve 26 étudiantes qui ont échoué sur les 114, nous avons un groupe de filles dans lequel plus d'une sur cinq (22,81 %) se retrouve dans la zone de danger.

Nous notons qu'aucune étudiante du collège A n'a échoué en tenant compte des critères ci-haut.

⁷⁸ Une seule étudiante ayant eu un autre profil au secondaire a échoué Anglais 100. Donc, nous pouvons prédire que dans 97 % des cas d'échec de filles en Anglais, l'étudiante n'avait pas fait un profil de science au secondaire.

Conclusion sur les filles d'Anglais 100 n'ayant pas fait de profil de sciences au secondaire

Les filles présentant ces trois variables comptent pour 83 % des échecs en Anglais 100. Tous les niveaux d'anglais confondus, ces filles constituent par ailleurs près de la moitié de tous les échecs en anglais (45 %) dans les trois collèges considérés dans notre étude. De plus, nous ne trouvons ce groupe de filles que dans deux des trois collèges considérés. Si les deux collèges identifient ces filles et peuvent les aider à réussir, on peut améliorer de façon significative le taux de réussite.

L'implantation de mesures de dépistage pour les filles en Anglais 100 dans les collèges B et C apparaît impérieuse.

Données individuelles par étudiant : Portrait synthétique

Une part disproportionnée des échecs au premier cours d'anglais, langue seconde, dans les trois collèges considérés est attribuable à des étudiants combinant trois variables : être une fille en Anglais 100 qui n'a pas suivi un profil de sciences au secondaire.

Dans l'ensemble, pour le niveau 100, quand on considère la moyenne pondérée du secondaire et les échecs antérieurs au secondaire, que ce soit dans un volet de l'épreuve d'anglais ou dans toute autre matière, il apparaît que les difficultés scolaires antérieures prédisent une probabilité d'échec plus grande.

Les filles se retrouvent en plus grande proportion dans les cours des niveaux inférieurs (100 ou 101). Cependant, toutes les filles qui ont fait un profil de sciences au secondaire réussissent les cours 101, 102 et 103.

Pour les niveaux 101, 102 et 103, la variable la plus souvent corrélée à un échec est le fait de ne pas avoir fait un profil de sciences au secondaire.

Une moyenne pondérée du secondaire au-dessus de 80 % est corrélée à la réussite au premier cours d'anglais. Dans près de 99 % des cas, les étudiants réussissent.

Compte tenu que la cote R moyenne par niveau d'anglais augmente à mesure que l'on monte de niveau d'anglais du collégial, que la MPS suit la même courbe, et que le taux de réussite augmente également, on peut observer une corrélation entre l'aptitude aux études et la réussite en anglais au collégial.

Conclusion

Nous avons, dans plusieurs parties de ce rapport, présenté des conclusions s'appliquant aux variables observées. Dans nos constats, nous avons noté des corrélations sans toutefois pouvoir identifier des causes spécifiques menant à la réussite ou à l'échec. Ce qui en ressort pour nous permettre de répondre à notre question de recherche, « *Existe-t-il des facteurs qui assureraient un apprentissage permettant des niveaux de réussite stables indépendamment du niveau d'anglais?* » nous mène à penser que les niveaux de réussite pour une cohorte donnée, quand on n'inclut pas les deuxièmes inscriptions au collégial, sont déjà assez stables dans les cours 101, 102 et 103 et peu compressibles à moins de pouvoir agir sur l'attitude et la motivation des individus (5,4 %) qui échouent.

Dans le sondage auprès des professeurs, on décelait une tendance à traiter différemment le cours d'Anglais de base (604-100-03). Cette perception des professeurs s'est confirmée dans l'analyse des données individuelles des trois collèges considérés dans notre étude. Les facteurs pouvant mener à une amélioration des taux de réussite pointent vers le niveau 100 comme étant celui où les efforts seraient les plus rentables. Avant de présenter des mesures pouvant aider à améliorer la réussite, nous reviendrons sur les principales conclusions tirées au fil de cette recherche exploratoire afin d'offrir des pistes pour des études ultérieures plus poussées.

Prédictions de réussite

Notre recherche visait à déterminer, à partir des dossiers individuels des étudiants d'une cohorte (automne 2001), s'il existe certains prédicteurs de réussite en anglais, langue seconde, au collégial. Après avoir tenté d'utiliser les données les plus évidentes, comme la note en anglais au secondaire, et constaté que nous aurions de meilleures chances de prédire les résultats en anglais au collégial en utilisant une note autre que celle d'anglais au secondaire, nous avons ciblé les variables ou combinaisons de variables permettant de faire des prédictions significatives. Certaines combinaisons de variables nous permettent de faire des prédictions de réussite en anglais qui seront justes dans 100 % des cas pour les sujets de la cohorte dans les trois collèges considérés.

Prédiction avec une seule variable : 80 % de MPS

Si nous considérons une seule variable dans les trois collèges considérés dans notre étude, nous pouvons faire des prédictions de réussite pour chaque individu de la cohorte et avoir raison dans 98,6 % des cas si l'étudiant a obtenu une Moyenne pondérée du secondaire supérieure à 80 %. Toutefois, une telle prédiction n'est pas spécifique à l'anglais puisque nous avons observé deux autres disciplines de la formation générale, français et philosophie, et trouvé des résultats similaires.

Prédiction avec deux variables : Niveau d'anglais et sexe

Nous voulions également explorer, puisque les cours d'anglais sont répartis selon le niveau de maîtrise de l'étudiant, si des différences existaient dans les prédictions de réussite en fonction des quatre niveaux d'anglais du collégial.

Par niveau, sans tenir compte des résultats obtenus au secondaire, nous pouvons également avoir raison dans nos prédictions de réussite 96,3 % du temps pour chaque individu si nous prédisons qu'une fille en Anglais 101, 102 ou 103 et un garçon en Anglais 103 vont réussir. Cette prédiction atteint 97,3 % si l'échantillon ne touche que les filles en Anglais 101 et 102.

Prédiction avec deux variables : Niveau d'anglais et profil du secondaire

Dans les niveaux d'Anglais 101, 102 et 103, si on ne considère que les étudiants ayant suivi un profil de sciences au secondaire, nous pouvons prédire que dans 99,2 % des cas, un étudiant réussira son premier cours d'anglais au collégial.

Prédiction avec trois variables : Niveau d'anglais, profil du secondaire et fille

Dans la cohorte considérée, nous atteignons une certitude de 100 % de réussite au premier cours d'anglais dans les trois collèges considérés quand le sujet est une fille qui a fait Anglais 101, 102 ou 103 et qui a fait au secondaire un profil de sciences.

Corrélations plus élevées avec des échecs

Pour assurer un apprentissage menant à des taux de réussite stables indépendamment du niveau d'anglais, il semble donc que les observations que nous venons de faire ne nous permettent pas d'avoir un effet significatif dans l'amélioration du taux de réussite. Nous croyons que les efforts investis pour améliorer la réussite risqueraient de s'attaquer à un noyau quasi incompressible si on vise les étudiants à qui s'appliquent les variables ou combinaisons de variables ci-dessus. Nous croyons plus profitable d'orienter notre boule de cristal vers le dépistage de profils d'étudiants plus à risque.

Fille, Anglais 100 et ne pas avoir fait un profil de sciences au secondaire

Notre analyse nous indique qu'une combinaison de trois variables explique une bonne part des échecs et permet de prédire une probabilité plus élevée d'échec : le fait d'être une **fil**le en **Anglais 100** et de **ne pas avoir fait un profil de sciences au secondaire** entraîne un risque d'échec de 15,86 %. Si en soi, le taux d'échec peut ne pas apparaître démesuré, il faut tenir compte de la contribution de ce groupe de filles à l'ensemble de la réussite en anglais dans les trois collèges considérés. À elles seules, ces filles comptent pour 83 % des échecs en Anglais 100. Tous les niveaux d'anglais confondus, ces filles constituent par ailleurs près de la moitié des échecs en anglais (45 %) dans les trois collèges considérés dans notre étude. Si les collèges identifient ces filles et peuvent les aider à réussir, on peut améliorer de façon significative le taux de réussite quand on considère les données de la discipline d'anglais, langue seconde, tous niveaux confondus.

Classement en mise à niveau par le test TCALS98

Nous notions dans la première partie de ce rapport que les professeurs semblent percevoir de façon différente les étudiants du niveau 100. Nos analyses statistiques confirment que les étudiants de niveau 100 ont un comportement différent. Parmi les constats, on note plus d'échecs pour les filles, plus d'échecs en première session et plus d'échecs au secondaire. On note aussi que c'est le seul niveau où le comportement statistique est différent de français et philosophie, de même qu'il est différent de celui des autres niveaux d'anglais. En poussant plus loin notre analyse, et grâce au fait que les trois collèges considérés dans notre étude utilisent le test de classement provincial *TCALS98*, nous avons constaté que 72,5 % des échecs en Anglais 100 sont attribuables à des étudiants qui selon le test de classement auraient dû être dans un cours de mise à niveau. Les risques d'échouer en Anglais 100 sont 2,6 fois plus élevés pour ces étudiants. Sans la présence de ces étudiants en Anglais 100, ce cours aurait un taux de réussite comparable à celui des premiers cours de français et de philosophie et à celui des autres cours d'anglais. Cette variable est un facteur important dont il faut tenir compte si on tient à obtenir des taux de réussite stables indépendamment du niveau d'anglais : un nombre significatif d'étudiants du secondaire arrivent au collégial sans avoir les acquis nécessaires pour réussir en langue seconde au collégial.

Ne pas avoir fait un profil de sciences au secondaire

Outre le groupe de filles à risque en Anglais 100, nous avons identifié une autre combinaison de trois variables pour laquelle nous n'avons que 13 sujets, ce qui rend difficile toute conclusion à partir de laquelle on pourrait extrapoler : les étudiants d'Anglais 103 qui ont une MPS inférieure à 80 % et qui n'ont pas fait un profil de sciences au secondaire ont un risque d'échec de 28 % (5 des 13 étudiants). Toutefois, pour que notre échantillon soit significatif, il faudrait étendre l'étude à plusieurs collèges pour voir si ces trois variables combinées constituent vraiment un prédictEUR.

Pour tenter d'augmenter la taille de notre échantillon, nous avons considéré deux des trois variables (Anglais 103 et ne pas avoir fait un profil de sciences au secondaire) ce qui nous a donné 39 sujets, encore une fois un nombre très petit. On note une tendance décelable avec un risque d'échec de 20,5 % (8/39). Malgré les limites prédictives d'un échantillon aussi restreint, nous observons que tous les étudiants qui ont échoué en 103 avaient ce profil. Serait-il donc souhaitable, avant de classer des étudiants en Anglais 103, d'évaluer leur capacité d'analyse et de synthèse? Nous n'avons aucune certitude qu'une telle mesure améliorerait de façon significative le taux de réussite. En effet, si nous considérons Anglais 101 et 102 et les combinons, le taux d'échec pour les étudiants ayant eu un profil avec sciences au secondaire est de 1,1 % mais il est de 14 % pour les étudiants n'ayant pas suivi un profil de sciences au secondaire. Comme groupe, y aurait-il donc un problème lié aux aptitudes aux études supérieures en fonction du profil au secondaire? Indépendamment du niveau d'anglais, 92,1 % des échecs en anglais touchent des étudiants n'ayant pas suivi un profil de sciences au secondaire. Compte tenu de ces données, y-a-t-il d'autres caractéristiques identifiables qui nous permettraient d'améliorer les résultats de ces étudiants? Des recherches ultérieures en ce sens pourraient nous indiquer quelques pistes.

Autres considérations

Outre les données statistiques, notre recherche nous a amené à soulever certaines questions pour lesquelles nous n'avons pas de réponses absolument tranchées mais qui méritent qu'on y réfléchisse.

Attitude et motivation

Dans la partie de notre recherche portant sur les perceptions des professeurs, les réponses semblent souvent manifester que l'attitude et la motivation peuvent expliquer la réussite et les échecs. Suite à notre questionnaire ayant servi à obtenir des données perceptuelles auprès des professeurs, nous avons considéré les résultats les plus significatifs.

Dans la perception des professeurs, les deux facteurs en lien avec l'attitude qui ont obtenu les plus hauts résultats semblent indiquer un lien avec le temps consacré aux études : les étudiants qui échouent manquent des cours; les étudiants qui travaillent avec des tuteurs réussissent.

Une troisième donnée significative au niveau statistique dans le questionnaire auprès des professeurs, la corrélation entre la réussite et le fait de porter attention à la grammaire, doit être traitée prudemment puisqu'elle pourrait n'être que le reflet d'attentes ou de pratiques d'évaluation des professeurs même si on peut imaginer que dans plusieurs cas, l'application qu'un étudiant met en grammaire peut indiquer qu'il est consciencieux ou qu'il ne craint pas les concepts théoriques. En ce sens, la corrélation entre la note d'anglais au collégial et la moyenne pondérée du secondaire qui est plus élevée qu'entre la note d'anglais et toute autre matière du secondaire semble en soi un reflet de l'aptitude générale aux études.

Des recherches subséquentes pourraient tenter de voir dans quelle mesure les hautes notes obtenues en anglais au secondaire peuvent avoir un effet sur l'attitude des étudiants à leur arrivée au collégial. Plusieurs étudiants n'ont jamais eu besoin de travailler en anglais au secondaire et ont néanmoins obtenu des notes élevées qui ont pu leur donner un niveau de confiance incompatible avec le développement de la motivation à mettre les heures requises pour combler le décalage dans les acquis. Ces heures pourraient permettre de compenser le retard avec ceux qui réussissent.

Quant aux échecs plus nombreux en Anglais 100, peuvent-ils être causés, comme le notent certains chercheurs, par une attitude de résignation, voire de répulsion face à la discipline? Le manque de motivation est-il accru à cause du manque de nouveauté du cours dans lequel on retrouve du matériel scolaire et des activités trop semblables à ce qu'on retrouve au secondaire? Si résignation il y a, faut-il se pencher sur le fait que la plupart des étudiants qui échouent le cours 100 avaient des besoins en mise à niveau et se sont ainsi retrouvés dans un cours au-delà de leurs capacités? Ce sont des questions qui mériteraient des recherches plus approfondies. On doit noter toutefois que ces étudiants avaient déjà un nombre plus élevé d'échecs au secondaire que les autres étudiants, peu importe la matière.

Certains chercheurs croient qu'il est possible de pallier le manque de motivation en montrant l'importance des tâches dans les cours. Présentement, le style d'enseignement en anglais semble directif et on retrouve une faible quantité de matériel dit « authentique » qui ressemble à l'anglais tel qu'il existe en dehors des cours. Ces deux facteurs combinés, style directif et matériel simplifié, nuiraient-ils à la motivation? Il y aurait certaines pistes à explorer de ce côté. En particulier pour amener les étudiants classés en mise à niveau à investir les heures requises pour réussir, il faudrait penser à des innovations pédagogiques susceptibles de les intéresser.

Aptitude aux études supérieures

Serait-il par ailleurs possible de croire que le manque d'aptitude en anglais puisse causer des échecs au-delà du niveau le plus bas (Anglais 100)? Sinon, comment expliquer que des étudiants puissent atteindre les niveaux avancés sans avoir les aptitudes nécessaires dans leur langue seconde?

Les données fournies par les collèges considérés montrent d'ailleurs que les moyennes des étudiants dans le premier cours d'anglais au collégial augmentent à mesure que le niveau d'anglais s'élève (de 70,7 % en 100 à 75,6 % en 103). Pour ces mêmes étudiants, la courbe des moyennes pondérées du secondaire augmente en parallèle, de même que la moyenne des cotes R. Les professeurs d'anglais du collégial en tant que groupe d'évaluateurs ont, pour ces étudiants, un comportement similaire à celui de l'ensemble des professeurs du secondaire et du collégial.

On peut présumer que dans plusieurs cas d'échecs aux niveaux avancés, ce n'est pas l'anglais qui soit en cause mais bien la capacité à comprendre et s'exprimer en anglais à un degré qui correspond aux attentes des études supérieures. Ces attentes peuvent sous-tendre les habiletés d'analyse et de synthèse et la capacité à saisir ou à exprimer des concepts abstraits. En ce sens, les étudiants sont évalués en anglais par des professeurs qui, sciemment ou non, reflètent ce qu'on retrouve dans les intentions éducatives du Ministère pour l'anglais, langue seconde, « *atteindre un niveau de compréhension de cette langue qui va au-delà de données*

strictement factuelles, de communiquer avec aisance dans des situations variées dont le degré de complexité correspond à celui que l'on rencontre habituellement à l'ordre d'enseignement collégial. »

Deux autres indicateurs semblent prédire des difficultés. Les étudiants n'ayant jamais eu d'échecs au secondaire ont un risque d'échec de 3,8 % au premier cours d'anglais au collégial. Les étudiants ayant eu un échec ou plus, peu importe la matière du secondaire, ont un risque de 16,1 %. De fait, dans deux tiers des cas d'échec au premier cours d'anglais, les étudiants avaient déjà échoué un cours au secondaire. Les difficultés scolaires antérieures, et non pas seulement des difficultés en anglais, augmentent donc la probabilité d'avoir un échec en anglais.

Nous avons déjà noté toutefois que 92,1 % des échecs en anglais au collégial touchent des étudiants qui n'ont pas fait un profil de sciences au secondaire. Nous avons également constaté que dans 99 % des cas, les étudiants ayant fait un profil de sciences au secondaire réussissent leur premier cours d'anglais et que leur moyenne en anglais au collégial est près de 10 points de pourcentage plus élevée que celle des étudiants qui n'ont pas fait un profil de sciences au secondaire. Donc, le profil du secondaire peut donner des pistes pour identifier les étudiants qui auront besoin d'aide, en particulier en 102 et en 103.

Combinaison optimale d'aptitude et d'attitude

L'aptitude aux études prédit donc une moyenne plus forte dans les cours plus avancés. Toutefois, sans l'attitude nécessaire, c'est-à-dire la motivation à se présenter aux cours et à faire les travaux, la réussite n'est pas assurée.

Nous croyons que la combinaison optimale de bonne attitude et d'aptitudes scolaires élevées chez un individu est plus commune chez les étudiants de 102 et de 103. Donc, même si ces deux cours ont des exigences plus élevées en capacité d'analyse, la probabilité de réussite ne s'en trouve pas affectée.

Application du standard par niveau

Ventilée par niveau, la discipline d'anglais donne théoriquement à tous, sauf pour les étudiants classés en mise à niveau qui se retrouvent en Anglais 100, la même chance de réussir en fonction des apprentissages qu'ils leur restent à faire. Pourtant, les taux de réussite s'améliorent à mesure qu'on monte de niveau d'anglais.

Nous avons considéré la possibilité que les écarts dans les taux de réussite tiennent au fait que, nonobstant les standards pour chaque niveau, les professeurs pourraient garder intuitivement à l'esprit une grille d'évaluation « universelle ». Par exemple, sans s'en rendre compte, un professeur qui corrige une série de copies d'un groupe avancé est-il sujet à un certain effet de rémanence qui l'amène à être plus sévère s'il corrige ensuite des copies de débutants, ou, en corollaire, serait-il plus généreux avec des groupes avancés s'il vient de corriger des copies de

débutants? Vu la constance des courbes de progression par niveau d'anglais qui impliquent tous les professeurs du secondaire (MPS) et du collégial (cote R), nous tendons à croire que les professeurs d'anglais reconnaissent en fait très justement le niveau d'aptitude aux études d'un individu.

La faiblesse généralisée dans certains niveaux d'anglais ne tiendrait donc pas au fait que les professeurs aient une grille interne qui leur rendrait difficile le fait d'attribuer de bonnes notes dans les niveaux inférieurs mais bien que la réussite en anglais au collégial dépende pour une bonne part de l'aptitude aux études supérieures.

Par où commencer pour améliorer la réussite?

Le niveau 100 est clairement distinct des autres. Les mesures visant l'amélioration de la réussite devraient donc viser en priorité les étudiants de ce niveau.

Aider les filles à risque en Anglais 100

Les filles sont dans des cours d'anglais plus faibles que les garçons. De plus, au niveau 100, le taux d'échecs des filles est plus élevé que celui des garçons. Malgré tout, la moyenne des notes des filles est, pour chaque niveau d'anglais du collégial, supérieure à celle des garçons, y compris au niveau 100 où elles échouent plus que les garçons. Ce n'est donc pas que globalement elles sont plus faibles, mais bien qu'un groupe restreint de filles fait gonfler le taux d'échec. Nous savons que ces filles n'ont pas suivi de profil de sciences au secondaire. Puisque, malgré tout, la plupart des filles combinant ces variables réussissent, il faudrait voir au fil des ans si d'autres critères peuvent servir à repérer celles qui auront le plus besoin d'aide, par exemple, le nombre d'échecs au secondaire ou un seuil de MPS.

Pour améliorer le taux de réussite en Anglais 100, il faudra apprendre à bien identifier les caractéristiques de ce groupe de filles qui échouent.

Faire attention aux étudiants classés en mise à niveau

Comme nous l'avons vu, notre recherche de facteurs permettant de prédire la réussite indique que c'est au niveau 100 que les actions pour encourager la réussite devraient d'abord s'appliquer puisque c'est à ce niveau que le risque d'échec est le plus élevé. Ce constat n'est pas surprenant si l'on tient compte du fait que ces étudiants ont la plus basse moyenne générale pondérée du secondaire. De plus, grâce à la ventilation des cours en cinq niveaux dans le test de classement, on voit que tout près des trois quarts des échecs en Anglais 100 sont attribuables aux étudiants classés en mise à niveau. Leur moyenne en Anglais 100 est de près de 8 points de pourcentage inférieure à celle des étudiants classés en 100. Ces étudiants ont donc besoin d'aide.

Porter attention aux étudiants n'ayant pas fait un profil de sciences au secondaire

Au-delà des difficultés notées au niveau 100, pour l'ensemble des niveaux on constate que presque tous les étudiants ayant eu un échec au premier cours d'anglais (92,1 %) n'avaient pas fait un profil de sciences au secondaire. Il faudrait vérifier à plus long terme, compte tenu que notre échantillon pour une seule cohorte est petit, si d'assortir le profil du secondaire à un seuil donné de MPS permettrait d'identifier les étudiants à risque et de leur offrir l'aide nécessaire dès leur arrivée au collégial.

Accroître la motivation pour amener l'étudiant à risque à faire le travail

Au-delà des prédictions ci-dessus, on note que la plupart des étudiants présentant les combinaisons de variables que nous considérons à risque réussissent néanmoins leur premier cours d'anglais au collégial. Il faudrait donc pouvoir comprendre ce qui sépare ceux qui réussissent de ceux qui échouent malgré des antécédents comparables. Le meilleur prédicteur de réussite en anglais au collégial serait-il alors ce qui émergeait du questionnaire auprès des professeurs? Un étudiant qui a la motivation qu'il faut pour faire le travail et se présenter aux cours va réussir.

Pour agir sur les autres, ceux qui sont à risque d'échouer, il n'y aura pas de solution miracle applicable à tous. De plus, les problèmes de motivation qui créent les échecs au collégial étaient, selon certaines recherches, dans la plupart des cas déjà présents au secondaire et ont fait en sorte que les étudiants n'ont pas mis les heures requises pour arriver au niveau nécessaire pour réussir au collégial. Afin d'amener les étudiants à faire le travail, en particulier pour pallier les carences, il faudrait certaines exigences fondées sur le nombre d'heures investies par l'individu.

Puisque les causes du manque de motivation peuvent être variées, l'augmentation du taux de réussite dépend d'un ensemble de mesures, chaque mesure pouvant aider un certain nombre d'étudiants.

En attendant des recherches plus poussées sur certains facteurs que nous avons explorés, nous proposons donc un ensemble de mesures qui pourraient contribuer à améliorer la réussite.

Au niveau des collèges

Compte tenu que certaines données du secondaire permettent d'identifier les étudiants qui ont un risque élevé d'échouer :

- ❑ Dépister à l'entrée les étudiants à risque.
 - Aux niveaux inférieurs, il faut porter attention aux étudiants dont la MPS est inférieure à 80 %.
 - De plus, les filles en Anglais 100 ayant suivi un profil sans sciences au secondaire devraient faire l'objet d'une attention plus particulière.
 - En Anglais 103 : identifier les étudiants n'ayant pas un profil de sciences au secondaire et s'assurer de bien les encadrer.
 - Assortir le test de classement à certains pré-requis (MPS) pour raffiner les analyses.
- ❑ S'assurer que les étudiants qui n'ont pas mis les heures requises au secondaire rattrapent ces heures pour pouvoir fonctionner au collégial. En anglais, ceci signifie le développement de mesures, voire de cours, de mise à niveau.

Si le Ministère continue de refuser de subventionner des cours de mise à niveau en anglais pour les étudiants ayant réussi leur cinquième secondaire :

- ❑ Imposer des heures de travail au collégial, et obliger certains étudiants, pour montrer leur motivation, à travailler sous la supervision du centre d'aide puisque les étudiants qui en ont le plus besoin n'y vont pas.

Par exemple, l'engagement de tuteurs supervisant 45 heures imposées de travail hors classe pourrait aider certains étudiants à réussir.

Au niveau des départements

Compte tenu que les professeurs semblent indiquer que le secret de la réussite se résume par « Présentez-vous et faites le travail » :

- ❑ Envisager des mesures qui mettent des notes conditionnelles au fait d'avoir mis les heures requises pour faire le travail.

Des politiques qui imposent de faire le nombre d'heures de travail hors classe requis comme condition pour se présenter aux épreuves finales du cours pourraient amener certains étudiants à investir le temps requis pour atteindre les standards.

- ❑ Imposer des travaux supplémentaires sous la supervision de tuteurs pour compenser les heures d'absence.

L'absence au cours étant corrélée avec les échecs, le fait de devoir reprendre les heures manquées pourrait encourager quelques étudiants à faire le travail au moment prévu.

Les départements pourraient avec le temps développer une banque d'activités de compensation pour les heures à reprendre.

Au niveau de l'enseignement

Compte tenu de ce que l'on connaît sur la motivation :

- S'assurer de présenter une variété de sujets et de thèmes qui intéresseraient suffisamment les étudiants pour les motiver.

Ceci implique de tenter d'éviter tout ce qui peut ressembler au secondaire.

- Permettre aux étudiants de soumettre leurs propres sujets de travaux s'ils sont insatisfaits de ceux proposés par le professeur.
- Offrir des activités dirigées qui forcent à trouver des solutions, qui donnent des tâches précises à effectuer.

Trop souvent, si les étudiants savent d'avance qu'ils ont un cours de conversation, ils s'absentent. En assortissant les activités à des résultats attendus, les étudiants pourraient voir leur motivation accrue.

- Montrer régulièrement en quoi l'anglais a son importance.

Quand l'occasion s'y prête, selon les activités ou les sujets, il peut être utile de manifester l'importance de l'anglais.

Au niveau du Ministère

Compte tenu que plusieurs professeurs mentionnent le manque de temps comme facteur :

- Vérifier le réalisme de tenter de couvrir quatre éléments de compétence en 45 heures.

Compte tenu que les étudiants d'Anglais 100 classés en mise à niveau par le test de classement ont un risque d'échec 2,6 fois plus élevé que ceux classés en anglais 100 :

- Assurer le financement de cours de mise à niveau pour les étudiants dont la faiblesse au secondaire est identifiable.

Aucune des mesures que nous proposons ci-dessus ne constitue une solution miracle. Si la combinaison de certaines mesures peut amener des étudiants à risque à investir les heures requises pour progresser, on peut espérer qu'ils auront ainsi emprunté la voie de la réussite.

Bibliographie

- AINSLEY, Alain (2005). *Standardisation des compétences en langue des affaires : le benchmarking appliqué à la conception d'un service public*, Saint-Georges, Cégep de Beauce-Appalaches, [En ligne], http://www.cegep-beauce-appalaches.qc.ca/former_cegep/formation_continue/pdf/Rapport-final%20EQ.pdf
- BARBEAU, Denise (1993). « La motivation scolaire », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, oct. 1993, p. 20-27.
- BARBEAU, Denise, Angelo MONTINI et Claude ROY (1997). *Tracer les chemins de la connaissance*, Cégep André-Laurendeau, [En ligne], <http://www.cdc.qc.ca/Pages/Tracerleschemconn.htm>
- BOUSQUET, Ginette (2005a). *Représentations sociales du personnel enseignant à l'égard des caractéristiques des élèves au premier trimestre collégial Article de vulgarisation du rapport de recherche PAREA intitulé : Représentations sociales et pratiques professionnelles*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, [En ligne], http://www.cdc.qc.ca/parea/785XXX_bousquet_sherbrooke_representations_article_PA_REA_2005.pdf
- BOUSQUET, Ginette. (2005b) *Représentations sociales et pratiques professionnelles : Étude auprès du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des caractéristiques des élèves au premier trimestre au collégial*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke. 163 p., [En ligne], http://www.cdc.qc.ca/parea/785133_bousquet_sherbrooke_representations_PAREA_2005.pdf
- CAKE, Paulette (2005). Communication personnelle, 18 mai 2005. Collaboratrice en évaluation, Développement des examens d'anglais, langue seconde au secondaire, Ministère de l'éducation.
- CÉGEP LIMOILLOU (2001). *Le plan d'amélioration de la réussite*, [En ligne], http://www.climoilou.qc.ca/fr/fs04/fs0401/p_planreussite.html
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2001). *Rapport synthèse : Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 100 p.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2002). *Rapport d'évaluation : Plan de réussite du Collège d'Alma*, [En ligne], <http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/PlanReussite/Alma.pdf>

- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2004). *L'évaluation des plans d'aide à la réussite : Rapport synthèse*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 37 p., [En ligne], <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/18265219.pdf>
- CONSEIL DES COLLÈGES (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial, l'état et les besoins de l'enseignement collégial, rapport 1987-1988*, Québec, Conseil des Collèges.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Québec, 128 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études collégiales*, Québec, 88 p.
- DÉSY, Jocelyne (1990). *L'impact du service de tutorat par les pairs. Rapport de recherche*, Québec, Cégep de Sainte-Foy, décembre 1990.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPs (1999). *La réussite et la diplomation au collégial : Des chiffres et des engagements*, [En ligne], http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/texte04.pdf
- FÉDÉRATION DES CÉGEPs (2004). *Les plans de réussite des collèges : Constats, orientations, et recommandations pour les trois prochaines années*, [En ligne], <http://www.fedecegeps.qc.ca/comm/docs/M%25e9moire%2520plans%2520r%25e9ussite-ao%25fbt-04.pdf>
- LAPOSTOLLE, Lynn, François MASSÉ et Jorge PINHO (2003). *Les garçons et les mesures d'aide en français*, Montréal, Cégep du Vieux-Montréal, 231 p.
- LEVITT, Stephen D. et Stephen J. DUBNER (2005). *Freakonomics: a rogue economist explores the hidden side of everything*, (Revised and expanded ed.), New York, Morrow, 320 p.
- MARZANO, R.J., D.J. PICKERING, E.A. DAISY, G.J. BLACKBURN, R.S. BRANDT, et C.A. MOFFET, (1992). *Dimensions of Learning*, Alexandria, McREL.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Résultats aux épreuves uniques, anglais, langue seconde*, [En ligne], <http://www.mels.gouv.qc.ca/sanction/epreuv2001/Epreuv2001.xls>
- MONAGHAN, Denis et Natalie CHALOUT (2004). *Évaluation d'un programme d'aide à la réussite*, [En ligne], http://www.cdc.qc.ca/PAREA/729551_monaghan_ste_foy_PAREA_2004.pdf
- PARADIS, Josée (2000a) « Comment réduire le taux d'échecs scolaires », *Actes du 20^e colloque de l'Association de pédagogie collégiale*, 8Dx 63 / 8Dy 85., [En ligne], http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2000/8Dx63-Paradis.pdf
- PARADIS, Josée (2000b). *Étude portant sur les élèves en échec après une session au collégial : les facteurs associés à la réussite, leur expérience scolaire et leurs interventions souhaitables [sic?]*. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. 157 p., [En ligne], http://www.cdc.qc.ca/pdf/paradis_echec_reussite_2000.pdf

- PERRENOUD, Philippe. (2000). « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire? », *Réussir au collégial : Actes du 20^e colloque de l'Association de pédagogie collégiale*, [En ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html
- RAGUSICH, Christian et Georges AKHRAS (2000). « Deux prédicteurs de réussite aux études postsecondaires », *Réussir au collégial : Actes du 20^e colloque de l'Association de pédagogie collégiale*, 8Dy 75. [En ligne] http://www.cdc.qc.ca/actes_agpc/2000/index.html
- RAÎCHE, Gilles, Marc TÉTRAULT, Dominique BANVILLE, et Jean-François RICHARD (2005). « Commentaires sur l'utilisation des 11 styles d'enseignement de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada », *Avente*, 11(1)., [En ligne], http://www.er.uqam.ca/nobel/r17165/RECHERCHE/COMMUNICATIONS/Avente_2004/Commentaire.pdf
- RAVITCH, Diane (2003). *The language police. How pressure groups restrict what students learn*. New York, Knopf. 258 p.
- RICARD, Philippe (1998). *Les conditions socio-économiques des étudiants et des étudiantes des cégeps du Québec*, Montréal, Collège de Rosemont/Fédération des cégeps. 96 p.
- RIVIÈRE, Bernard, Louis SAUVÉ et Josée JACQUES (1997). *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Montréal, Collège de Rosemont, 290 p.
- ROY, Daniel. (1995). « Les enseignants et les enseignantes exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial? », *Enseigner au collégial*, p. 207-8.
- ROY, Jacques (2003a) *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite : Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, 126 p., [En ligne], http://www.cdc.qc.ca/pdf/729428_roy_2003_PAREA.pdf
- ROY, Jacques (2003b) « Les logiques sociales qui conditionnent la réussite en milieu collégial », *Pédagogie collégiale*. octobre 2003, vol. 17, n° 1, p. 5-10.
- ROY, Jacques et Nicole MAINGUY (2005). *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale : Rapport synthèse et paramètres d'intervention*, Québec, Cégep de Sainte-Foy, [En ligne], http://www.cdc.qc.ca/parea/roy_reussite_ecologie_sociale_synthese_PAREA_2005.pdf
- TARDIF, Hélène (2002). *Sens et utilité du français et de la philosophie en Technique d'éducation en service de garde*, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy. 209 p.
- TARDIF, Hélène (2004). *Intégration de compétences de la formation générale dans la formation spécifique en Techniques d'éducation à l'enfance*, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy. 346 p.
- TERRILL, Ronald et Robert DUCHARME (1994). *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain. Deuxième édition. Décembre 1994. 380 p.

Traduction des questions utilisées dans la quête de données perceptuelles.

ATTITUDE ET APTITUDE DE L'ÉTUDIANT

9. <i>Lack of exposure to English prior to college courses is a primary cause of failure in ESL courses.</i>	Le fait d'avoir eu peu de contact avec l'anglais avant le collégial est une des causes principales d'échec en dans les cours d'anglais, langue seconde.
10. <i>Failures are caused by a negative attitude towards English.</i>	Les échecs sont causés par une attitude négative envers l'anglais.
11. <i>Students who turn in all assignments and write all exams don't fail ESL in college.</i>	Les étudiants qui font tous les travaux et tous les examens n'échouent pas les cours d'anglais au collégial.
12. <i>Students who miss a lot of English classes are likely to fail their English courses.</i>	Les étudiants qui manquent plusieurs cours d'anglais sont susceptibles d'échouer.
17. <i>Students can miss a lot of classes and still do well in the course if their attitude towards English is good.</i>	Les étudiants peuvent manquer plusieurs cours mais bien réussir s'ils ont une bonne attitude envers l'anglais.
18. <i>There are more students with learning disabilities in English 100 than in the other levels.</i>	On trouve plus d'étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage en Anglais 100 que dans les autres niveaux.
22. <i>Students who work with tutors or monitors usually pass the course.</i>	Les étudiants qui travaillent avec des tuteurs ou moniteurs réussissent habituellement le cours.
24. <i>My best students are usually involved in the college's extra-curricular activities.</i>	Mes meilleurs étudiants participent à des activités parascolaires.
25. <i>Students who focus on grammatical details tend to do better in my courses.</i>	Les étudiants qui portent attention à la grammaire ont tendance à mieux réussir dans mes cours.
26. <i>Outgoing students who don't worry about mistakes tend to do better in my courses.</i>	Les étudiants extravertis qui ne s'en font pas avec leurs erreurs ont tendance à mieux réussir dans mes cours.
27. <i>Students who are happy with how fluent they consider themselves to be are more likely to fail.</i>	Les étudiants qui sont satisfaits du niveau d'anglais qu'ils ont atteint sont plus sujets à l'échec.
28. <i>Students who have cheated down on the placement test are more at risk of failing than students who did the test honestly.</i>	Les étudiants qui ont sciemment manqué des questions au test de classement pour se sous-classer sont plus à risque d'échouer que ceux qui ont fait le test honnêtement.
29. <i>Students who have good social skills rarely fail ESL.</i>	Les étudiants qui ont de bonnes habiletés interpersonnelles échouent rarement en anglais.

STANDARD MINISTÉRIEL

13. <i>In our department, the Ministry's standards are applied strictly.</i>	Dans notre département, nous appliquons de façon stricte les standards ministériels.
14. <i>A student would never fail for missing only the listening component.</i>	Un étudiant n'échouerait pas le cours s'il ne lui manquait que l'élément de compétence de compréhension auditive.
15. <i>To decide if a borderline student will pass my course, I try to see if a weakness in one skill can be compensated for by strength in other skills.</i>	Pour décider si un étudiant avec une note près de 60 % se verra attribuer la note de passage, je tente de voir si une faiblesse dans une habileté langagière peut être compensé par la force d'autres habiletés.
16. <i>I tend to grade more generously in a group that has very weak students.</i>	J'ai tendance à être plus généreux dans des groupes comprenant des étudiants très faibles.
19. <i>I try to apply the Ministry's standards as strictly as possible.</i>	Je tente d'appliquer les standards ministériels aussi strictement que possible.
20. <i>When students fail an ESL course, writing is usually the major weakness.</i>	Quand un étudiant échoue un cours d'anglais, l'écriture est habituellement la faiblesse principale.
21. <i>Some students fail because they just do not have an ear for intonation.</i>	Certains étudiants échouent parce qu'ils n'ont pas d'oreille pour l'intonation.
23. <i>My colleagues are stricter than I am in applying the Ministry's standards.</i>	Mes collègues sont plus stricts que moi dans l'application des standards.
30. <i>At the end of the semester, my decision to pass a borderline student for a course depends on how many other students have already failed in the same group.</i>	À la fin de la session, je regarde combien d'étudiants échouent déjà dans un groupe avant de prendre une décision dans les cas d'étudiants du même groupe qui sont près de la note de passage.
34. <i>Self-assessment counts for approximately (0 5 10 15 20 25 30) % of the students' grades.</i>	L'auto-évaluation compte pour environ (0 5 10 15 20 25 30) % de la note finale.
35. <i>Peer evaluation counts for approximately (0 5 10 15 20 25 30) % of the students' grades.</i>	L'évaluation par les pairs compte pour (0 5 10 15 20 25 30) % de la note finale.
39. <i>To give all learners an equal chance of passing the course, my evaluation grids offer multiple levels of performance that the students can choose from. For instance: In order to get at least 90%, you must do the following... In order to get at least 80%, you must do the following...</i>	Pour donner à chacun des étudiants une chance égale de passer le cours, mes grilles d'évaluation offrent de multiples niveaux de performance que les étudiants peuvent choisir. Par exemple, <i>Pour réussir à obtenir au moins 90 %, vous devez faire ce qui suit...; Pour réussir à obtenir au moins 80 %, vous devez faire ce qui suit...</i>

STYLE D'ENSEIGNEMENT

<i>31. When my students work in teams (two, three, or more), most of the feedback comes from me.</i>	Quand mes étudiants travaillent en équipe (deux, trois ou plus), la plupart des commentaires ou réactions sur leur travail vient de moi.
<i>32. When my students work in teams (two, three, or more), most of the feedback comes from students working in the same group.</i>	Quand mes étudiants travaillent en équipe (deux, trois ou plus), la plupart des commentaires ou réactions sur leur travail vient des étudiants du groupe de travail.
<i>33. When my students work in teams (two, three, or more), most of the feedback comes from students in the rest of the class.</i>	Quand mes étudiants travaillent en équipe (deux, trois ou plus), la plupart des commentaires ou réactions sur leur travail vient des étudiants du reste de la classe.
<i>36. I like to give detailed instructions before the students work in groups.</i>	J'aime donner des consignes explicites avant que les étudiants ne travaillent en groupes.
<i>37. I don't have enough time to give my students sufficient feedback when they work in small groups.</i>	Je manque de temps pour donner assez de commentaires ou réactions à mes étudiants quand ils travaillent en petits groupes.
<i>38. My students can check their progress against detailed criteria sheets.</i>	Mes étudiants peuvent mesurer leurs apprentissages à l'aide de critères détaillés.
<i>40. I guide my students in correcting their own individual mistakes by offering a lot of written comments on their work.</i>	J'aide mes étudiants à corriger leurs propres fautes en écrivant beaucoup de commentaires sur leurs copies.
<i>41. I encourage the students to find their own solutions to grammar and communication problems.</i>	J'encourage les étudiants à trouver leurs propres solutions à leurs problèmes de grammaire et de communication.
<i>42. To encourage students to speak, I do not correct their mistakes when they speak.</i>	Pour inciter les étudiants à s'exprimer, je ne corrige pas leurs fautes quand ils parlent.
<i>43. I try to individualize instruction as much as possible.</i>	J'essaie de faire en sorte que l'apprentissage soit aussi individualisé que possible.
<i>44. In my courses, students must correct mistakes on their graded copies to improve their marks.</i>	Dans mes cours, les étudiants doivent corriger les fautes indiquées sur leurs copies pour bonifier leurs notes.

Annexe B

Questionnaire en ligne : Cette section présente les questions utilisées dans le sondage auprès des professeurs. Nous avons retiré les objets de formulaire qui s'affichaient à l'écran.

Teacher survey

Identification

1. Are you male or female? Male | Female

2. How long have you been teaching English in college?

3 and 4. What two levels do you most frequently teach at?

100 | 101 | 102 | 103 | 100B | 101B | 102B | 103B

5 and 6. What approximate percentage of authentic materials do you use in the two levels you chose in the previous questions?

- For the first level I chose above, approximately X% of the material is authentic.
- For the second level I chose above, approximately X% of the material is authentic.

7. If you have taught ESL courses in *formation spécifique*, please give the course title(s).

8. What is your mother tongue? French | English | Other

Survey questions

9. Lack of exposure to English prior to college courses is a primary cause of failure in ESL courses.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

10. Failures are caused by a negative attitude towards English.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

11. Students who turn in all assignments and write all exams don't fail ESL in college.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

12. Students who miss a lot of English classes are likely to fail their English courses.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

13. In our department, the Ministry's standards are applied strictly.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

14. A student would never fail for missing only the listening component.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

15. To decide if a borderline student will pass my course, I try to see if a weakness in one skill can be compensated for by strength other skills.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

16. I tend to grade more generously in a group that has very weak students.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

17. Students can miss a lot of classes and still do well in the course if their attitude towards English is good.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

18. There are more students with learning disabilities in English 100 than in the other levels.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

19. I try to apply the Ministry's standards as strictly as possible.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

20. When students fail an ESL course, writing is usually the major weakness.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

21. Some students fail because they just do not have an ear for intonation.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

22. Students who work with tutors or monitors usually pass the course.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

23. My colleagues are stricter than I am in applying the Ministry's standards.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

24. My best students are usually involved in the college's extra-curricular activities.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

25. Students who focus on grammatical details tend to do better in my courses.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

26. Outgoing students who don't worry about mistakes tend to do better in my courses.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

27. Students who are happy with how fluent they consider themselves to be are more likely to fail.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

28. Students who have cheated down on the placement test are more at risk of failing than students who did the test honestly.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

29. Students who have good social skills rarely fail ESL.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

30. At the end of the semester, my decision to pass a borderline student for a course depends on how many other students have already failed in the same group.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

Please read questions 31 to 33 before answering the next three questions.

31. When my students work in teams (two, three, or more), most of the feedback comes from me.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

32. When my students work in teams (two, three, or more), most of the feedback comes from students working in the same group.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

33. When my students work in teams (two, three, or more), most of the feedback comes from students in the rest of the class.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

34. Self-assessment counts for approximately X% of the students' grades.

35. Peer evaluation counts for approximately X% of the students' grades.

36. I like to give detailed instructions before the students work in groups.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

37. I don't have enough time to give my students sufficient feedback when they work in small groups.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

38. My students can check their progress against detailed criteria sheets.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

39. To give all learners an equal chance of passing the course, my evaluation grids offer multiple levels of performance that the students can choose from. For instance: *In order to get at least 90%, you must do the following... In order to get at least 80%, you must do the following...*

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

40. I guide my students in correcting their own individual mistakes by offering a lot of written comments on their work.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

41. I encourage the students to find their own solutions to grammar and communication problems.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

42. To encourage students to speak, I do not correct their mistakes when they speak.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

43. I try to individualize instruction as much as possible.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

44. In my courses, students must correct mistakes on their graded copies to improve their marks.

Strongly disagree | Partly disagree | Neither agree nor disagree | Partly agree | Strongly agree

45. If you have any comments, please write them in the following space. For example, what explains that some students succeed while others fail?

Click this button only after answering all questions and writing all your comments -- there's no going back.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Pourcentage d'étudiants de la province qui ont échoué un cours d'anglais	5
Tableau 2 : Prédicteurs importants de la réussite selon Roy	16
Tableau 3 : Volet production 5e secondaire	19
Tableau 4 : Volet compréhension 5e secondaire	20
Tableau 5 : Reprise du tableau du pourcentage d'étudiants qui ont échoué	27
Tableau 6 : Répartition des niveaux de cours donnés les plus fréquemment par les répondants	38
Tableau 7 : Répartition de la cohorte 2001-2002 par niveau d'anglais	38
Tableau 8 : Unanimité des réponses.....	39
Tableau 9 : Unanimité des réponses, facteur attitude	40
Tableau 10 : Note globale en anglais de cinquième secondaire	42
Tableau 11 : Note au premier d'anglais au collégial, tous niveaux confondus	42
Tableau 12 : Unanimité des réponses, facteur standard	54
Tableau 13 : Distribution des notes (tous les niveaux d'anglais)	57
Tableau 14 : Distribution des notes au premier cours de français	58
Tableau 15 : Distribution des notes au premier cours de philosophie.....	59
Tableau 16 : Répartition des échecs par volet des épreuves du secondaire.....	62
Tableau 17 : Résultat en anglais selon le cours d'anglais suivi.....	64
Tableau 18 : Distribution des notes par niveau d'anglais au collégial	64
Tableau 19 : Unanimité des réponses, facteur style d'enseignement.....	67
Tableau 20 : Gradation dans l'utilisation de matériel authentique	72
Tableau 21 : MPS, anglais 5 ^e secondaire et anglais au collégial	83
Tableau 22 : Anglais 100	84
Tableau 23 : Anglais 101	84
Tableau 24 : Anglais 102	84
Tableau 25 : Anglais 103	84
Tableau 26 : Taux d'échec au premier cours d'anglais selon la MPS <80 % ou ≥80 %	85
Tableau 27 : Taux d'échec au premier cours de français selon la MPS <80 % ou ≥80 %.....	86
Tableau 28 : Taux d'échec au premier cours de philosophie selon la MPS <80 % ou ≥80 %	86
Tableau 29 : Comparaison des risques d'échec en formation générale selon la MPS	87
Tableau 30 : Échecs en anglais au collégial selon la MPS.....	88
Tableau 31 : Composition des groupes selon la MPS	90
Tableau 32 : Composition de chaque niveau en fonction de la MPS	91
Tableau 33 : Répartition des échecs selon la MPS, ventilé par niveau d'anglais.....	92
Tableau 34 : Note en anglais de 5e secondaire (Volet expression)	95
Tableau 35 : Note en anglais de 5e secondaire (Volet compréhension).....	95

Tableau 36 : Distribution de la note globale en anglais du secondaire (compréhension et expression)	96
Tableau 37 : Distribution de la note du premier cours d'anglais au collégial (tous les niveaux confondus)	96
Tableau 38 : Notes en Anglais 100.....	97
Tableau 39 : Notes en Anglais 101	97
Tableau 40 : Notes en Anglais 102.....	98
Tableau 41 : Notes en Anglais 103.....	98
Tableau 42 : Répartition des notes au 1 ^{er} cours d'anglais au collégial.....	98
Tableau 43 : Relation entre la note d'anglais de 5 ^e secondaire (136-584) et celle du collégial....	99
Tableau 44 : Corrélations entre la note en anglais au collégial et les matières obligatoires du secondaire.....	100
Tableau 45 : Corrélations entre la note en anglais au collégial et les matières obligatoires du secondaire, séparées entre filles et garçons	102
Tableau 46 : Anglais, langue seconde, 5 ^e secondaire, épreuve de juin 2001 : Résultat global (136-584)	104
Tableau 47 : Anglais, langue seconde, 4 ^e secondaire, épreuve de juin 2000 : Résultat global (136-484)	104
Tableau 48 : Anglais, langue seconde, 5 ^e secondaire, épreuve de juin 2001 Volet Production d'un discours oral et d'un discours écrit (136-570).....	104
Tableau 49 : Anglais, langue seconde, 5 ^e secondaire, épreuve de juin 2001 Volet Compréhension d'un discours oral et d'un discours écrit (136-580).....	105
Tableau 50 : Étudiants qui ont échoué un volet de l'épreuve ministérielle par niveau d'anglais au collégial.....	106
Tableau 51 : Répartition des échecs par volet.....	106
Tableau 52 : Résultats au 1 ^{er} cours du collégial pour les étudiants ayant échoué un volet du secondaire.....	107
Tableau 53 : Résultats en Anglais 100 pour les étudiants ayant échoué un volet du secondaire.....	107
Tableau 54 : Nombre d'échecs au secondaire (toutes matières confondues)	108
Tableau 55 : Résultat en anglais selon les échecs dans une discipline autre qu'anglais au secondaire.....	109
Tableau 56 : Taux d'échec en anglais selon le nombre d'échecs au secondaire (toutes matières confondues)	109
Tableau 57 : Distribution des profils selon le niveau en anglais.....	111
Tableau 58 : Distribution des échecs au 1 ^{er} cours d'anglais au collégial selon le profil suivi au secondaire.....	112
Tableau 59 : Cours d'anglais et réussite en lien avec le profil du secondaire	112
Tableau 60 : Échecs en 103 chez les étudiants à MPS inférieure à 80 % selon le profil du secondaire.....	113
Tableau 61 : Note moyenne en anglais selon le profil suivi au secondaire	114

Tableau 62 : MPS par profil suivi au secondaire	114
Tableau 63 : Nombre d'étudiants de chaque sexe dans chaque niveau et pourcentage dans le niveau.....	117
Tableau 64 : Pourcentage de chaque sexe réparti par niveau d'anglais.....	118
Tableau 65 : Distribution des échecs au premier cours d'anglais par sexe.....	119
Tableau 66 : Réussite des filles et garçons en anglais SRAM/PSEP	120
Tableau 67 : Pourcentage de filles par niveau.....	120
Tableau 68 : Proportion de filles et garçons par niveau, automne 2001; collèges PSEP	121
Tableau 69 : Moyenne des notes obtenues en anglais au collégial par niveau et par sexe	121
Tableau 70 : Répartition des notes entre filles et garçons, tous les niveaux	122
Tableau 71 : Répartition des notes entre filles et garçons, Anglais 100	122
Tableau 72 : Moyennes au secondaire par niveau d'anglais	123
Tableau 73 : Moyenne des MPS pour les filles et garçons ayant échoué le 1 ^{er} cours d'anglais au collégial.....	124
Tableau 74 : Étude des taux de réussite par sexe au premier cours de philosophie et de français	125
Tableau 75 : Taux de réussite par session en anglais, A-95 à A-98	127
Tableau 76 : Effet « première session ».....	127
Tableau 77 : Taux de réussite par session ventilé par niveau d'anglais	128
Tableau 78 : Moyenne des notes en anglais et MPS par programme	129
Tableau 79 : Relation entre la note en anglais et la MPS par programme.....	130
Tableau 80 : Répartition des étudiants par niveau d'anglais selon les programmes	132
Tableau 81 : Distribution des étudiants selon le niveau d'anglais et le collège.....	133
Tableau 82 : Cote R par collège et par niveau d'anglais	133
Tableau 83 : Relation entre trois variables : la note en anglais, le niveau d'anglais et la MPS	135
Tableau 84 : Cote R moyenne d'un étudiant dans le collège et le niveau indiqué, exprimée comme une proportion de la cote R moyenne du collège	136
Tableau 85 : Scores de césure au test de classement TCALS98.....	138
Tableau 86 : Résultats au test de classement et au premier cours d'anglais au collégial	139
Tableau 87 : Distribution des notes par niveau d'anglais au collégial.....	140
Tableau 88 : Étudiants qui ont fait pire que le hasard au test de classement	142
Tableau 89 : Performance au secondaire, taux d'échec en anglais au collégial et CRC moyenne des étudiants ayant eu moins que le hasard au test de classement.....	143
Tableau 90 : Taux d'échec en Anglais 100 des étudiants classés en mise à niveau par le test...	144
Tableau 91 : Notes moyennes en anglais des étudiants classés en mise à niveau par le test.....	145
Tableau 92 : Corrélacion entre la note en anglais et la proximité du score de césure au test de classement.....	146
Tableau 93 : Étudiants qui n'ont pas suivi le cours de niveau déterminé par leur test de classement.....	147

Tableau 94 : Taux de réussite pour les étudiants ayant fait un cours autre que celui correspondant aux résultats du test de classement.....	148
Tableau 95 : Corrélation avec le test de classement.....	149
Tableau 96 : Distribution selon note en anglais 5 ^e secondaire, test de classement et MPS.....	150
Tableau 97 : Corrélation entre la note au test de classement et la note au 1 ^{er} cours d'anglais au collégial.....	151
Tableau 98 : Moyenne des cotes R par niveau d'anglais	153
Tableau 99 : Corrélation entre le test de classement et l'aptitude aux études (CRC).....	154
Tableau 100 : Corrélation entre le test de classement et l'aptitude aux études (CRC) par niveau d'anglais	155
Tableau 101 : Corrélation entre le test de classement et d'autres matières.....	156
Tableau 102 : MPS moyenne des filles et des garçons.....	156
Tableau 103 : Comparaison des moyennes des filles et des garçons en anglais au secondaire	157
Tableau 104 : Comparaison des moyennes des filles et des garçons au test de classement.....	157
Tableau 105 : Comparaison des moyennes des filles et des garçons par collège au test de classement.....	158
Tableau 106 : Taux de réussite en fonction des variables « fille, Anglais 100, profil du secondaire + ou - sciences ».....	160