

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Élaboration d'un questionnaire pour mieux connaître le profil  
des étudiantes et étudiants de première année du programme  
de soins infirmiers du Cégep Limoilou

Par  
France Théberge

Essai présenté à la Faculté d'éducation  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître en éducation (M.Éd.)  
Maîtrise en enseignement au collégial

Janvier 2012

©France Théberge, 2012



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE  
Faculté d'éducation  
Maîtrise en enseignement collégial

Élaboration d'un questionnaire pour mieux connaître le profil  
des étudiantes et étudiants de première année du programme  
de soins infirmiers du Cégep Limoilou

Par

France Théberge

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Martine Dumais

Directrice d'essai

Yvon Brunet

Évaluateur de l'essai

# SOMMAIRE

La pénurie d'infirmières encore présente cette année et les nombreux étudiantes et étudiants engagés dans les programmes de formation de ces domaines éprouvant des difficultés qui les conduisent parfois à l'abandon de leur formation collégiale nous a amenés à nous questionner. Cette recherche porte donc sur la présence des échecs et des abandons chez les étudiantes et les étudiants de première année inscrits au programme de soins infirmiers au Cégep Limoilou.

Nous avons, dans un premier temps, examiné diverses difficultés que les étudiantes ou étudiants peuvent éprouver lors de leur première année dans le programme de soins infirmiers. Les difficultés constatées furent l'adaptation à l'horaire collégial, les habitudes de travail, le travail rémunéré, leur conception de la réussite et leur choix d'orientation scolaire. Par la suite, nous nous sommes penchées sur l'ampleur et l'impact des échecs et des abandons. Finalement, nous avons convenu qu'il serait bon, dès leur arrivée au cégep, de mieux les connaître et de découvrir les défis à affronter qui amènent l'étudiante et l'étudiant à vivre des échecs et des abandons. Tout cela dans le but de découvrir s'il y a une relation entre les caractéristiques et les difficultés rencontrées par les étudiantes et étudiants et les échecs et abandons.

L'ensemble des données nous a menés à poser la question générale de l'essai: en utilisant le profil des étudiantes et étudiants en première année du programme de soins infirmiers du Cégep Limoilou, obtenu à l'aide d'un questionnaire, quelles sont les difficultés rencontrées par ceux-ci en regard des échecs et des abandons.

Dans le cadre de cet essai, axé sur la recherche-développement, nous avons comme objectifs de concevoir un questionnaire pour dresser un profil des étudiantes

et des étudiants en première session de soins infirmiers, de le valider et de l'expérimenter auprès de ces derniers.

En nous basant sur la recension des écrits, la méthodologie de cet essai présente de quelle façon nous avons procédé à l'élaboration du questionnaire. Bref, notre recherche-développement comporte l'analyse du processus de développement du questionnaire incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai, en tenant compte de la recension des écrits réalisée précédemment et des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche.

Le questionnaire à trois volets a donc été transmis aux étudiantes et étudiants via le système interactif Omnivox du Cégep Limoilou. Le volet A a été disponible sur Omnivox à la fin de la première semaine de cours de l'automne 2009 pour tous les étudiantes et étudiants qui avaient signé le formulaire de consentement. Le volet B a été disponible sur Omnivox à la mi-session et le volet C a été acheminé aux étudiantes et étudiants aussitôt qu'ils faisaient le choix d'abandonner et à la fin de la session pour ceux qui ont fait face à l'échec.

La dernière partie de la recherche présente l'analyse des résultats. Trois éléments ont été identifiés comme étant significatifs : la charge de travail élevée, les horaires de cours trop chargés et la gestion du temps. La persévérance aux études collégiales semble être un phénomène complexe et son explication fait appel à de nombreux facteurs, comme nous avons pu le constater. L'interprétation des résultats nous a permis de cibler certaines difficultés ou caractéristiques d'une étudiante ou d'un étudiant qui abandonne, étale ses études ou change de programme ou d'institution. Ce groupe d'étudiantes et d'étudiants est comparé aux étudiantes et étudiants qui ont réussi la session à l'étude. Voici donc nos constatations : a) ils ont moins de 25 ans, b) ils se sentaient moins bien préparés au départ pour réussir leurs études collégiales, c) les deux principales raisons les ayant incités à s'inscrire au programme de soins infirmiers sont premièrement parce que c'est un domaine de formation qui les

intéresse et deuxièmement parce que c'est une tentative, d) ils sont moins déterminés à compléter leurs études collégiales, f) il est moins important pour eux de terminer le programme et d'obtenir un diplôme, g) ils ont travaillé plusieurs heures (emploi) durant la session à l'étude, h) plusieurs ont éprouvé des difficultés financières durant la session à l'étude, i) plusieurs s'identifient mal à la profession, j) ils ont presque tous mentionné que la charge de travail scolaire était très élevée, k) presque tous ont éprouvé des difficultés scolaires.

La réalisation des objectifs nous a permis de développer un outil, qui donne accès à un profil complet et évolutif de la problématique des échecs et abandons et qui permettra d'offrir à nos étudiantes et étudiants un meilleur soutien pour favoriser la réussite. Comme les résultats à l'expérimentation se sont avérés suffisamment concluants, le questionnaire révisé serait à l'affiche, via le système interactif Omnivox du Cégep Limoilou, à l'automne 2011 pour la nouvelle cohorte d'étudiantes et d'étudiants.

# TABLE DES MATIÈRES

|   |           |
|---|-----------|
| <b>SOMMAIRE.....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>  | <b>11</b> |
| <b>LISTE DES FIGURES .....</b>  | <b>12</b> |
| <b>REMERCIEMENTS .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>INTRODUCTION.....</b>  | <b>14</b> |
| <br>  |           |
| <b>PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE .....</b>  | <b>17</b> |
| 1. LE CONTEXTE DE LA FORMATION EN SOINS INFIRMIERS AU CÉGEP LIMOILOU .....  | 17        |
| 1.1 Le but du programme et les objectifs généraux .....   | 17        |
| 1.2 Les particularités du programme de soins infirmiers au Cégep Limoilou   | 19        |
| 1.3 Les composantes du programme .....  | 20        |
| 1.4 Modalités particulières d'applications des politiques institutionnelles<br>d'évaluation des apprentissages (PIEA) au Département de soins<br>infirmiers ..... | 20        |
| 1.5 La place et le rôle du cours Soins infirmiers en médecine I dans le<br>programme .....  | 21        |
| 1.6 Le profil de groupe.....  | 22        |
| 2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE .....   | 23        |
| 2.1 La diversité de la clientèle.....   | 23        |
| 2.2 Les difficultés rencontrées en première session.....  | 25        |
| 2.2.1 L'horaire .....   | 25        |
| 2.2.2 Les habitudes de travail .....  | 26        |
| 2.2.3 Le travail rémunéré.....  | 27        |

|   |  |           |
|---|--|-----------|
| 2.2.4   | La conception de la réussite.....  | 27        |
| 2.2.5   | L'orientation .....  | 28        |
| 2.3   | L'ampleur des échecs et des abandons.....  | 29        |
| 2.4   | Impact des échecs et des abandons .....  | 29        |
| 3.  | LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI .....  | 31        |
| <b>DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....</b> |  | <b>33</b> |
| 1.  | QUELQUES APPROCHES THÉORIQUES .....  | 33        |
| 1.1   | Approche de l'échec.....   | 33        |
| 1.2   | Approche de l'abandon et de la persévérance.....   | 33        |
| 1.2.1   | Le modèle de l'intégration de Tinto (1975).....  | 34        |
| 1.2.2   | Le modèle de Bean et Metzger (1985) .....  | 36        |
| 1.2.3   | Le modèle intégré de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler<br>(1992) adapté par Sandler (1998) ..... | 38        |
| 1.3   | Les facteurs d'abandon et de persévérance.....   | 39        |
| 2.  | UN QUESTIONNAIRE, UNE PISTE DE SOLUTION.....   | 40        |
| 2.1   | Les avantages d'un questionnaire .....   | 41        |
| 2.3   | Les inconvénients d'un questionnaire.....  | 42        |
| 3.  | PRÉSENTATION DES QUESTIONNAIRES .....  | 43        |
| 3.1   | Aide-nous à te connaître.....  | 43        |
| 3.2   | Étudiants Plus.....  | 45        |
| 3.3   | Inventaire d'acquis précollégiaux (IAP) .....  | 46        |
| 3.4   | Processus résultats plus .....   | 46        |
| 4.  | LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI.....  | 48        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE .....</b>                                    | <b>50</b> |
| 1. LE PARADIGME ÉPISTÉMOLOGIQUE.....   | 50        |
| 2. LE TYPE DE RECHERCHE .....  | 50        |
| 3. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....  | 51        |
| 4. L'ÉCHANTILLON .....   | 52        |
| 5. LES TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES .....                     | 53        |
| 5.1 Le questionnaire.....  | 53        |
| 5.2 Fondements du questionnaire.....   | 53        |
| 5.2.1 Le devis de recherche .....  | 53        |
| 5.2.2 Le mode d'administration.....  | 54        |
| 5.3 Élaboration du questionnaire.....  | 55        |
| 5.3.1 La sélection des concepts.....   | 55        |
| 5.3.2 La formulation des questions.....  | 57        |
| 5.3.2.1 La précision. ....   | 58        |
| 5.3.2.2 La pertinence .....  | 59        |
| 5.3.2.3 La neutralité.....   | 59        |
| 5.3.3 La mise en forme du questionnaire.....                                       | 60        |
| 5.3.4 Le prétest du questionnaire.....   | 60        |
| 5.3 La validation.....   | 61        |
| 5.5 L'administration du questionnaire .....  | 62        |
| 6. LA TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES .....  | 63        |
| 6.1 Compilation et analyse des résultats .....                                     | 63        |
| 6.1.1 Compilation et analyse des résultats du questionnaire<br>d'admission.....    | 63        |
| 6.1.2 Compilation et analyse des résultats du questionnaire de mi-<br>session..... | 64        |

|   |  |           |
|---|--|-----------|
| 6.1.3   | Compilation et analyse des résultats du questionnaire dédié aux étudiantes et étudiants qui échouent ou abandonnent.....   | 64        |
| 6.1.4   | Compilation et analyse des résultats du questionnaire d'admission dans le but de faire un profil des étudiantes et étudiants qui ont abandonné, étalé leurs études ou changé de programme ou d'institution ..... | 64        |
| 7.  | LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR.....  | 65        |
| 8.  | LES PRÉOCCUPATIONS ÉTHIQUES .....  | 66        |
| <b>QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉ-<br/>TATION DES RÉSULTATS .....</b> |  | <b>67</b> |
| 1.  | QUESTIONNAIRE À L'ADMISSION .....  | 67        |
| 1.1   | L'identité «collégiale» des répondantes et répondants .....  | 67        |
| 1.2   | Les variables démographiques et le contexte familial .....   | 69        |
| 1.3   | Les variables liées aux acquis et à la préparation scolaire .....  | 72        |
| 1.4   | Les variables liées aux études secondaire .....  | 73        |
| 1.5   | La préparation et le choix de programme à l'admission .....  | 74        |
| 1.6   | Les attentes par rapport au programme .....  | 75        |
| 1.7   | Le financement des études collégiales .....  | 76        |
| 1.8   | Les attitudes et caractéristiques scolaires.....   | 78        |
| 2.  | QUESTIONNAIRE DE MI-SESSION .....  | 81        |
| 2.1   | Le comportement scolaire .....   | 82        |
| 2.2   | L'expérience scolaire lors de la session à l'étude .....   | 86        |
| 3.  | QUESTIONNAIRE POUR LES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS QUI ABANDONNENT LE PROGRAMME OU QUI FONT FACE À UN ÉCHEC DE LA SESSION À L'ÉTUDE.....   | 90        |
| 3.1   | La situation financière et les conditions de vie lors des études en soins infirmiers .....   | 91        |
| 3.2   | Le choix de programme .....  | 92        |

|  |            |
|--|------------|
| 4. PROFIL DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS QUI ONT ABANDONNÉ, ÉTALÉ LEURS<br>ÉTUDES OU CHANGÉ DE PROGRAMME OU D'INSTITUTION .....   | 95         |
| 4.1 Les variables démographiques et le contexte familial .....   | 95         |
| 4.2 Attentes à l'admission au cégep.....   | 95         |
| 4.3 Les attitudes et caractéristiques.....   | 96         |
| 5. LE BILAN DES QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE .....   | 98         |
| <b>CONCLUSION.....</b>   | <b>101</b> |
| <b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>  | <b>107</b> |
| <b>ANNEXE A – LISTE DÉTAILLÉE DES COURS DE LA FORMATION GÉNÉRALE DU<br/>PROGRAMME EN SOINS INFIRMIERS DU CÉGEP LIMOILOU .....</b>  | <b>111</b> |
| <b>ANNEXE B – LISTE DÉTAILLÉE DES COURS DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE DU<br/>PROGRAMME EN SOINS INFIRMIERS DU CÉGEP LIMOILOU .....</b>  | <b>113</b> |
| <b>ANNEXE C – QUESTIONNAIRE PERMETTANT DE MIEUX CONNAÎTRE LES DIFFI-<br/>CULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN PREMIÈRE<br/>ANNÉE DE SOINS INFIRMIERS AU CÉGEP LIMOILOU.....</b> | <b>115</b> |
| <b>ANNEXE D – EXEMPLAIRE DU FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHER-<br/>CHE, REMIS AUX ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN DÉBUT DE SESSION,<br/>CONCERNANT L'ASPECT ÉTHIQUE .....</b>                    | <b>138</b> |

## LISTE DES TABLEAUX

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Tableau 1  | Principales raisons du départ .....  | 68  |
| Tableau 2  | Principales activités pendant les 12 mois qui ont précédé l'inscription au cégep .....                               | 71  |
| Tableau 3  | Compétences des répondantes et répondants.....   | 72  |
| Tableau 4  | Moyenne globale (%) en cinquième secondaire .....  | 73  |
| Tableau 5  | Nombre d'heures par semaine accordées à la préparation de leurs cours.....   | 73  |
| Tableau 6  | Prévision du nombre d'heures par semaine de travail rémunéré pendant la session à l'étude .....                      | 77  |
| Tableau 7  | Opinions adoptées des répondantes et répondants sur les attitudes face aux études collégiales.....                   | 79  |
| Tableau 8  | Situation des répondantes et répondants par rapport à leurs savoir-faire et leurs savoir-être .....                  | 80  |
| Tableau 9  | Raisons d'abandon de cours .....   | 82  |
| Tableau 10 | Degré de difficulté attribué à certains éléments lors de la session à l'étude.....                                   | 88  |
| Tableau 11 | Raisons principales pour arrêter les études.....   | 94  |
| Tableau 12 | L'opinion des répondantes et répondants sur des attitudes qu'ils peuvent avoir face à leurs études collégiales ..... | 97  |
| Tableau 13 | Changements de programme à l'hiver 2010.....   | 100 |

## LISTE DES FIGURES

|  |    |
|--|----|
| Figure 1. Schématisation du modèle de l'intégration des étudiants de Tinto (1975) tel qu'illustré par Dubeau <i>et al.</i> et DeRemer (2002), dans Sauvé <i>et al.</i> (2006).....           | 34 |
| Figure 2. Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003), dans Sauvé <i>et al.</i> 2006. .... | 36 |
| Figure 3. Schématisation du modèle de Bean et Metzner (1985) tel qu'illustré par Buyn (2000), dans Sauvé <i>et al.</i> 2006.....   | 38 |
| Figure 4. Modèle intégré de Cabrer <i>et al.</i> (1992) adapté par Sandler (1998), dans Sauvé <i>et al.</i> (2006).....  | 39 |
| Figure 5. Niveau de scolarité le plus élevé des parents des répondantes et répondants.....   | 70 |
| Figure 6. Nombre d'heures par semaine accordées à la préparation de leurs cours. .   | 84 |
| Figure 7. Fréquence d'absentéisme.....   | 85 |
| Figure 8. Besoin d'aide estimé en début et à la mi-session. ....   | 87 |

## REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier madame Geneviève Nault, responsable des programmes PERFORMA. Ses commentaires ont toujours été très éclairants pour moi; ils m'ont appris la rigueur et la cohérence.

Je tiens également à remercier ma directrice d'essai, madame Martine Dumais, enseignante au Cégep Limoilou, conseillère pédagogique responsable du Centre d'aide à la réussite. Elle a toujours été d'une grande générosité en m'offrant une grande disponibilité, un soutien constant et de bons conseils.

Des remerciements sont aussi adressés à Joël Rodrigue, technicien en information, au Cégep Limoilou, qui a conçu la version électronique du questionnaire et qui a compilé les données obtenues, ainsi qu'à madame France Simard pour la mise en page.

J'apprécie la générosité de mes collègues professeurs de soins infirmiers, les membres du comité «Connaître pour accompagner» et madame Ginette Fontaine, qui ont pris le temps de lire, évaluer et commenter mon questionnaire. Je remercie aussi les étudiantes et les étudiants qui ont pris de leur temps pour répondre aux questionnaires que nous leur avons soumis.

À Jocelyne Duchesne, conseillère pédagogique et Céline Rodrigue, aide pédagogique au Cégep Limoilou, je dis merci pour leur disponibilité, leurs conseils et la pertinence de leurs commentaires.

Pour terminer, je voudrais adresser des remerciements tout particuliers à mes parents, mon conjoint et mes enfants, pour leur support, leur patience et leur compréhension tout au long de cette rédaction.

# INTRODUCTION

D'après le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), il est reconnu que les besoins du Québec en matière de main-d'œuvre scientifique et technique sont en pleine croissance. Ainsi, en 2009, le rapport de l'Association des infirmières et infirmiers du Canada (AIIC), *Solutions éprouvées à la pénurie d'infirmières et d'infirmiers autorisés au Canada*, montre que si les besoins de la population canadienne dans le domaine de la santé continuent d'évoluer suivant les tendances du passé, et que si on n'applique pas de nouvelles politiques, la pénurie d'infirmières et d'infirmiers autorisés (IA) au Canada sera de presque 60 000 équivalents temps plein (ETP) en 2022. Or, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) constate que de nombreux étudiantes et étudiants engagés dans les programmes de formation de ces domaines éprouvent des difficultés qui les conduisent parfois à l'abandon de leur formation collégiale. Le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) soutenu par le MELS (Gouvernement du Québec, 2007) affirme que près de 30 % des étudiantes et étudiants abandonnent le programme de sciences au collégial en cours de formation. Selon les données CHESCO, l'obtention d'un diplôme d'études collégiales<sup>1</sup>, dans un délai de cinq ans, est passée d'environ 66 % au milieu des années 1990 à environ 50 % au milieu des années 2000.

---

<sup>1</sup> Le diplôme collégial inclut le diplôme en Soins infirmiers ou tout autre diplôme collégial.

<sup>2</sup> Nous vous invitons à consulter l'annexe A pour connaître ses différentes composantes.

<sup>3</sup> Nous vous invitons à consulter l'annexe B pour connaître la liste détaillée de ces cours.

Une autre préoccupation d'intérêt public est celle de l'échec scolaire. L'échec scolaire devient de plus en plus problématique, surtout dans un pays où les sans diplôme sont fortement touchés par le chômage et les exigences en qualifications sont de plus en plus importantes. Plusieurs disciplines collégiales connaissent la problématique des échecs et abandons. Le programme de soins infirmiers n'y échappe pas. Nous observons, au Cégep Limoilou, que les étudiantes et les étudiants de première année sont particulièrement touchés et vivent de nombreux échecs et abandons.

En tant que professeurs en soins infirmiers au Cégep Limoilou, le questionnement sur la réussite, les échecs, la persévérance et les abandons a provoqué une réflexion importante chez nous. Connaissons-nous vraiment l'étudiante et l'étudiant du collégial en 2011 qui multiplie ses expériences scolaires et extrascolaires? Comment pense-t-il? Comment s'est fait son choix de s'inscrire en soins infirmiers? Comment apprend-il? Quel est le profil de l'élève qui échoue et qui abandonne? Bref, bien des lectures nous ont porté à croire que, depuis quelques années, on assiste à l'émergence d'un nouveau profil étudiant, c'est-à-dire une nouvelle génération avec des caractéristiques qui lui sont propres et qui se traduisent par des comportements sociaux et scolaires parfois différents de leurs prédécesseurs. Donc, nous croyons qu'une meilleure connaissance de nos étudiantes ou étudiants dès leur arrivée au collégial permettrait de découvrir les difficultés rencontrées par ceux-ci, difficultés qui les mènent à l'échec et à l'abandon.

Pour ce faire, nous avons donc voulu élaborer un outil qui permettrait de dresser un profil afin de mieux connaître nos étudiantes et étudiants au regard des échecs et de l'abandon. C'est ce qui a constitué notre projet de recherche, dont nous détaillons maintenant les parties.

Nous présenterons dans le premier chapitre la problématique. Pour ce faire, nous aborderons, dans un premier temps le contexte de la formation en soins infirmiers au

Cégep Limoilou, le problème de recherche qui s'articule autour de la diversité de la clientèle, des difficultés de la première session, de l'ampleur et de l'impact des échecs et abandons. Finalement, ce chapitre présentera la question générale de recherche.

Le second chapitre est consacré au cadre de référence axé sur les différentes approches de l'échec et de l'abandon. Le questionnaire comme piste de solution est ensuite envisagé et des questionnaires déjà existants seront analysés. Pour terminer, les objectifs spécifiques de cette recherche seront présentés.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie. Dans un premier temps, le paradigme épistémologique, le type de recherche et l'approche méthodologique retenue dans le cadre de notre recherche seront illustrés. Par la suite, l'échantillon (la méthode d'échantillonnage et la population), les techniques et instruments de collecte des données, ainsi que la technique d'analyse des données, seront explicités. Finalement, les moyens pour assurer la rigueur et les préoccupations éthiques seront définis.

Le quatrième chapitre expose la présentation et l'interprétation des résultats compilés à la suite de la participation des étudiantes et des étudiants au questionnaire. Dans un premier temps, les résultats et une courte interprétation du questionnaire d'admission sont présentés. Nous enchaînons par la suite avec ceux du questionnaire de mi-session et celui dédié aux étudiantes et étudiants qui abandonnent le programme ou font face à un échec de session. Dans la quatrième section, nous dressons un profil des étudiantes et étudiants qui ont abandonné, étalé leurs études ou changé de programme ou d'institution. Enfin, nous terminons le chapitre en formulant un bilan des questions spécifiques de recherche.

Finalement, la conclusion permet d'effectuer un bilan sur les forces et faiblesses de l'outil et d'entrevoir ses limites et ses retombées. Quelques pistes pour de futures recherches sont enfin identifiées.

# PREMIER CHAPITRE

## LA PROBLÉMATIQUE

Dans le but de mieux comprendre la problématique de cette recherche, nous présenterons tout d'abord le contexte de la formation en soins infirmiers au Cégep Limoilou. Suivront par la suite le problème de recherche, c'est-à-dire l'ampleur des échecs et abandons, et l'impact de ceux-ci. La question générale de l'essai sera mentionnée à la fin de cette section.

### 1. LE CONTEXTE DE LA FORMATION EN SOINS INFIRMIERS AU CÉGEP LIMOILOU

La section qui suit présente le programme de soins infirmiers au Cégep Limoilou. Elle se divise en sept parties: le but du programme et les objectifs généraux, les particularités du programme de soins infirmiers au Cégep Limoilou, les composantes du programme (la formation générale et la formation spécifique), les modalités particulières d'application des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (*Guide de l'étudiant et de l'étudiante*, 2008) au Département de soins infirmiers et la place et le rôle du cours Soins infirmiers en médecine I dans le programme. Ce cours est le seul de la première session en Soins infirmiers.

#### 1.1 Le but du programme et les objectifs généraux

Le programme de soins infirmiers vise à former des personnes aptes à exercer la profession d'infirmière ou d'infirmier. Au terme de la formation, l'étudiante ou l'étudiant pourra prodiguer des soins infirmiers à des individus d'âges variés, dans des situations courantes liées à la promotion et au recouvrement de la santé, et il sera apte à en vérifier la qualité. Ce programme porte aussi sur le respect de la dignité et

de la valeur de la personne, conformément aux principes de l'éthique et de la déontologie.

*Le Guide de l'étudiant et de l'étudiante* (2008) du programme de soins infirmiers au Cégep Limoilou mentionne que la polyvalence est assurée par un ensemble de 22 compétences générales axées sur

1. la communication et la capacité d'interagir avec les personnes, les équipes de travail et les autres intervenantes et intervenants;
2. l'adaptation aux personnes, aux différentes situations et environnements de travail;
3. l'analyse et l'interprétation fondées sur des connaissances spécifiques et disciplinaires;
4. la résolution de problèmes et la prise de décision menant à des actions pertinentes, concertées et efficaces;
5. la prestation de soins de qualité basée sur le développement d'habiletés cliniques et l'utilisation des technologies.

Les diplômées et diplômés du programme doivent également, pour obtenir le droit de pratique, réussir l'examen préalable à l'obtention du permis d'exercice délivré par l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). Cet examen professionnel vise à évaluer l'intégration des savoirs acquis, des habiletés et du jugement nécessaires pour résoudre des situations cliniques se présentant dans la pratique courante d'une infirmière ou d'un infirmier.

L'article 36 de la Loi sur les infirmières et les infirmiers définit de la façon suivante l'exercice de la profession:

L'exercice infirmier consiste à évaluer l'état de santé d'une personne, à déterminer et à assurer la réalisation du plan de soins et de traitements infirmiers, à prodiguer les soins et les traitements infirmiers et

médicaux dans le but de maintenir la santé, de la rétablir et de prévenir la maladie ainsi qu'à fournir les soins palliatifs. (OIIQ, 2009)

## 1.2 Les particularités du programme de soins infirmiers au Cégep Limoilou

Au collégial, le programme de soins infirmiers a été conçu de façon à assurer une progression logique, équilibrée et articulée du cheminement de l'étudiante et l'étudiant au cours de ses six sessions d'études. Lors de sa première année, l'étudiante ou l'étudiant acquiert notamment une solide formation de base en biologie, en psychologie et en sociologie et développe des habiletés en recherche documentaire.

Les laboratoires collège sont utilisés pour l'apprentissage de méthodes de soins et les stages en milieux cliniques s'effectuent tout au long de la formation en soins infirmiers, de jour ou de soir. Pour ce qui est de la formation générale<sup>2</sup>, elle comprend des cours communs à tous les programmes et des cours propres au programme d'étude.

Cependant, la durée du programme de soins infirmiers et le nombre d'heures accordées pour les différentes formations sont des décisions locales appartenant à chaque cégep. Selon le *Guide de l'étudiant et de l'étudiante* (2008) du programme de soins infirmiers au Cégep Limoilou, le programme comprend 2775 heures de formation, dont 2115 en formation spécifique<sup>3</sup>. Cette formation comporte 16 cours. Dans le domaine des soins infirmiers, il comporte 225 heures d'apprentissage pratique en laboratoire collège et 1035 heures en milieux cliniques. En ce qui a trait aux heures en milieux cliniques, elles sont recommandées par l'OIIQ. Ces heures sont une norme qui a été établie par le MELS lors des états généraux sur la refonte de programme de soins infirmiers en 1997. Elles doivent donc être effectuées pendant le programme de formation dans tous les cégeps et sont aussi l'allocation maximale des ressources professorales dans ce même programme.

---

<sup>2</sup> Nous vous invitons à consulter l'annexe A pour connaître ses différentes composantes.

<sup>3</sup> Nous vous invitons à consulter l'annexe B pour connaître la liste détaillée de ces cours.

Pour acquérir des compétences qui ne peuvent être développées au Cégep et pour soutenir la motivation des étudiantes et des étudiants, le Cégep Limoilou a comme particularité d'offrir un stage en milieu clinique dès la première session et des stages en médecine adaptés pour la première année d'études au programme sont effectués. Cela permet ainsi aux futurs infirmières et infirmiers de confirmer leur choix de carrière et de se sensibiliser au rôle qu'ils auront à exercer.

### **1.3 Les composantes du programme**

Le DEC en soins infirmiers comporte 26 2/3 unités en formation générale et 65 unités en formation spécifique. Une unité correspond à 45 heures d'activités d'apprentissage, incluant les cours, les travaux pratiques, les stages et le travail personnel.

### **1.4 Modalités particulières d'applications des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) au Département de soins infirmiers**

La section qui suit précise quelques obligations et responsabilités particulières au programme de soins infirmiers.

La présence aux cours théoriques, bien qu'elle ne soit pas obligatoire, est nécessaire et recommandée pour atteindre les objectifs prévus. La présence en laboratoire collège est obligatoire et vérifiée. Aucun étudiante ou étudiant ne peut se présenter en laboratoire clinique (stage) si ses laboratoires collège n'ont pas été réalisés (*Guide de l'étudiant et de l'étudiante*, 2008).

L'OIIQ s'attend à ce que toutes les heures prévues au programme soient réalisées et c'est la responsabilité des collèges de s'assurer que ces heures sont effectivement réalisées.

Pour les cours de la discipline des soins infirmiers composés de théorie, laboratoires et stages cliniques, la note de 60 %, attestant de la réussite, doit être atteinte dans la partie théorie et laboratoire ainsi que dans la partie stage.

### **1.5 La place et le rôle du cours Soins infirmiers en médecine I dans le programme**

Comme nous le constaterons tout au long de cette recherche, les difficultés rencontrées par les étudiantes et étudiants de première session en soins infirmiers ont plusieurs causes. Voici pourquoi nous présentons, dans cette section, certaines réalités pouvant être plus problématiques pour eux.

Selon le plan-cadre du cours Soins infirmiers en médecine I (Cégep Limoilou 2007), le cours Soins infirmiers en médecine I se situe au début de la formation infirmière, donc dans la première session de la première année. Ce cours initie l'étudiante et l'étudiant à la pratique infirmière et fait acquérir des bases sur lesquelles elle ou il s'appuiera durant les trois années de sa formation.

Le cours comporte trois grandes visées issues du plan-cadre:

1. L'orientation au regard de la profession et de la formation;
2. L'habilitation à effectuer certaines tâches;
3. L'intégration des fondements de la pratique infirmière.

Ce cours vise aussi la maîtrise de certaines méthodes de soins infirmiers.

Le cours Soins infirmiers en médecine I est lié au cours *Anatomie et physiologie* placé en première session. Ce dernier conduit l'étudiant à acquérir les connaissances en biologie et en physiologie qui sont indispensables à l'application des soins infirmiers.

Pour réussir ce cours, l'étudiante ou l'étudiant doit aussi intégrer des notions de base en mathématiques et en chimie afin de transposer ces connaissances à la "discipline infirmière" lors du calcul de la médication et lors de l'interprétation des données. Ce cours constitue une préparation au cours Soins infirmiers en médecine II, placé à la deuxième session.

## **1.6 Le profil de groupe**

Dans le cadre du projet «Connaître pour accompagner», qui permet de dépister les étudiantes et étudiants à risque et de prendre avec eux des mesures particulières d'encadrement, Céline Rodrigue, aide pédagogique individuelle au Cégep Limoilou, a élaboré un profil de groupe. Ce dernier tient compte de l'ensemble des étudiantes et étudiants inscrits à des cours à la première session et ne fait pas de distinction entre les nouveaux admis et ceux qui doivent reprendre des cours de première session. Donc, pour la cohorte d'automne 2009, le profil réel de l'admission compte 131 étudiantes et étudiants au 22 septembre 2009, mais le profil de groupe indique 137, car six étudiantes et étudiants de la cohorte 2008 sont inscrits à des cours de première session.

Des 137 étudiantes et étudiants, 69 % se situent dans la strate d'âge de 17 à 20 ans et 31 % peuvent être classés dans la catégorie adulte (21 ans et plus). Le programme est fréquenté par un effectif scolaire majoritairement féminin (86,9 %).

Plus de 40 % des étudiantes et étudiants ont déjà effectué un passage au collégial et 20 % d'entre eux sont des candidats adultes n'ayant jamais fréquenté un cégep. Moins de 40 % des effectifs scolaires du programme de soins infirmiers proviennent directement des écoles secondaires.

Toutefois, lors de l'activité d'accueil, la dernière semaine du mois d'août 2009, notre nouvelle cohorte se compose de 125 étudiantes et étudiants, 107 filles et 18

garçons. Selon Céline Rodrigue, les 6 étudiantes et étudiants absents sont des élèves inscrits dans le programme, mais qui ont fait le choix de ne pas suivre le cours Soins infirmiers en médecine I à l'automne 2009.

## 2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

En soins infirmiers, à chaque début de session, nous constatons que notre cohorte d'étudiantes et d'étudiants est toujours très diversifiée. Nous croyons que les problèmes rencontrés en première session sont eux aussi très variés. Dans cette section, nous allons aborder la diversité de la clientèle, les difficultés observées des étudiantes et des étudiants, les échecs et les abandons et les impacts de ceux-ci chez les étudiantes et étudiants.

### 2.1 La diversité de la clientèle

À la suite de nombreux échanges entre les enseignantes et les enseignants, nous en sommes venues à la conclusion que la clientèle de première année en soins infirmiers était tellement diversifiée qu'il était difficile de faire le profil type d'une étudiante et d'un étudiant. Quant aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer en première session, elles sont d'après nous aussi variées que la clientèle peut l'être. Lors de l'accueil au mois d'août, une activité de présentation des étudiantes et étudiants permet de constater qu'ils ont plusieurs caractéristiques variées au point de vue de la démographie, des antécédents familiaux et scolaires, du vécu et des expériences personnelles, et cela est d'autant plus vrai qu'environ la moitié des étudiantes ou étudiants viennent de l'école secondaire et l'autre, de la population active.

Selon les données officielles de la Fédération des cégeps, à l'automne 2010, 172 518 étudiantes et étudiants étaient inscrits dans l'un ou l'autre des 48 cégeps du Québec, au secteur de l'enseignement ordinaire. Sur les 172 518 étudiants, les filles représentaient 57,8 % de la population étudiante totale et les garçons 42,2 %. Les

garçons se font très rares dans le programme de soins infirmiers. Comme nous l'avons vu précédemment, en ce qui a trait à la cohorte de l'automne 2009 en soins infirmiers au Cégep Limoilou, la population masculine représente seulement 14,4 % de nos étudiantes et étudiants.

En ce qui a trait au registre de la persévérance aux études, selon des données provenant d'une recherche de Jacques Roy (2010), portant sur les valeurs des collégiens et la réussite scolaire, les garçons seraient plus enclins à abandonner leurs études. Pour Boisvert (2007), la difficulté d'insertion scolaire des garçons est généralisée à tous les ordres d'enseignement et dans l'ensemble des pays occidentaux.

Toujours selon Jacques Roy (2010), 16,7 % des garçons comparativement à 13,9 % des filles songent «à l'occasion» ou «sérieusement» à abandonner leurs études au collège pendant l'année scolaire en cours. Sans avoir de données concrètes, car aucune recherche ne s'est encore penchée sur ce sujet, le programme de soins infirmiers est aussi confronté à ce problème de rétention des garçons, car plusieurs abandonnent en cours de route. Toutefois, il est difficile de faire des constats étant donné le petit échantillon de garçons, mais nous ne croyons pas que ce phénomène se démarque à la première session de la première année. Une autre réalité qu'il ne faut pas oublier est que le programme est un univers presque exclusivement féminin, ce qui amène sûrement une difficulté supplémentaire chez la population masculine. Pour mieux comprendre cet aspect, nous n'avons qu'à penser aux différences entre la motivation et l'apprentissage chez les filles que chez les garçons.

Une autre réalité qui explique en partie nos groupes hétérogènes est la diversification de la population étudiante sur les plans de l'origine et de la langue. Les étudiantes ou étudiants étrangers représentent à peu près 20 % de notre clientèle. Pour ces personnes qui changent de pays, les difficultés rencontrées au cégep sont amplifiées puisqu'il existe des différences importantes entre le milieu d'origine et le

nouveau milieu. Pour plusieurs, ces individus vivront un choc culturel. Cette notion de choc culturel fait référence aussi bien à des réactions de stress, d'anxiété, de tension nerveuse qu'à des sentiments de tristesse, de confusion, de surprise, de rejet et d'impuissance que vit l'individu face à la société d'accueil (Susnjar, 1992).

## **2.2 Les difficultés rencontrées en première session**

Évidemment, chaque étudiante ou étudiant éprouve ses difficultés et plusieurs recherches parcourues lors de l'élaboration de notre cadre de référence exposent dans leurs conclusions une liste de difficultés rencontrées par les étudiantes et étudiants du collégial. Cependant, cette liste ne correspond pas de façon exacte et en totalité à ce que peuvent vivre nos étudiantes et étudiants de soins infirmiers.

Depuis quelques années, au Cégep Limoilou, un journal de bord appelé l'Amaryllis (Fontaine, 2005) doit être complété dès le début de la session par chaque étudiante et étudiant, dans le cadre du cours Soins infirmiers en médecine I. Ce journal, des échanges avec des collègues et notre expérience des dernières années ont permis d'identifier, sans avoir de données statistiques par contre, quelques difficultés reliées au programme de soins infirmiers.

### *2.2.1 L'horaire*

Premièrement, pour plusieurs étudiantes et étudiants, l'adaptation à un horaire collégial ne semble pas se faire facilement. Comme le mentionne Paradis (2000), les étudiantes ou étudiants n'utilisent pas les temps libres pour étudier, ils trouvent les journées longues, car ceux sortant du secondaire étaient habitués de terminer à 15 h 30 et ils sont fatigués le soir. Selon les élèves eux-mêmes, «la liberté qui règne au collège est considérée comme un obstacle à leur réussite.» (Jean et Rondeau, 2003, p. 5) L'étudiante ou l'étudiant du Cégep Limoilou a son cours de Soins infirmiers en médecine I dans un bloc de deux jours par semaine, de 8 h 30 à 17 h. Ces deux journées sont consécutives et très chargées. Les pauses de plus de dix minutes sont

très rares entre les différents cours. Elles contiennent de nombreuses heures de théorie et des laboratoires collèges. Le rythme d'apprentissage est alors intensif et la charge de travail personnel passablement lourde (Fédération des cégeps, 1999).

### 2.2.2 *Les habitudes de travail*

Deuxièmement, en ce qui a trait aux habitudes de travail, on constate que plusieurs étudiantes ou étudiants en soins infirmiers semblent avoir peu développé une variété de méthodes de travail et d'apprentissage. D'après des données issues du journal *l'Amaryllis* (Fontaine, 2005), les étudiantes et étudiants en soins infirmiers mentionnent que leur temps d'étude est assez faible, qu'ils ont de la difficulté à sélectionner par écrit les éléments importants d'un texte et que la réalisation de liens pour avoir une vue d'ensemble est très ardue. Pour ceux qui proviennent du secondaire, certains disent avoir de la difficulté en première session, car ils n'ont pas eu à faire beaucoup d'effort auparavant. Les étudiantes ou étudiants réalisent donc qu'il faut étudier et travailler fort pour réussir en soins infirmiers. Il faut donc investir du temps et de l'énergie dans ses études. Des recherches antérieures, réalisées par Jacques Roy *et al.* (2003, 2005 et 2008, cité par Jacques Roy, 2010), sur la relation entre les valeurs des collégiens et la réussite scolaire ont démontré que les valeurs, telles que l'importance de l'effort et le désir de réussite, agiraient comme un déterminant clé de la réussite scolaire.

Bref, les étudiantes ou étudiants provenant du secondaire disent allouer un peu plus de temps à leurs travaux scolaires au cégep. Toutefois, le nombre moyen d'heures qui leur sont consacrées demeure sans doute en deçà de ce que prévoit le troisième élément de la pondération des cours, lié au travail personnel de l'étudiante ou l'étudiant (Fédération des cégeps, 1999).

Donc, en ce qui a trait aux habitudes de travail, nous constatons que certains étudiantes et étudiants peuvent éprouver des difficultés, mais nous n'avons pas de moyens actuellement pour les dépister rapidement.

### *2.2.3 Le travail rémunéré*

Troisièmement, attardons-nous au phénomène du travail rémunéré. Plusieurs recherches se sont penchées sur les effets du travail rémunéré et l'impact ne semble pas si négatif que l'on pourrait penser. Les étudiantes et étudiants qui rencontrent des difficultés à composer avec un travail rémunéré sont surtout ceux qui arrivent du secondaire, et ceux qui excèdent les 25 heures de travail rémunéré par semaine (Roy, 2006). Toutefois, une perception nous porte à croire que dans le programme de soins infirmiers, le travail rémunéré est peut-être un élément majeur qui risque d'affecter l'engagement dans les travaux scolaires, surtout chez ceux qui travaillent plus de quinze heures par semaine. De plus, un défi se pose sûrement lorsque vient le temps de mettre ensemble le nombre d'heures de travail rémunéré, avec le nombre d'heures consacrées aux études et celles requises pour assister aux cours.

Pour Paradis (2000), la valorisation sociale associée à la capacité de conjuguer études et travail est très élevée et semble rehausser le statut de l'étudiante ou l'étudiant face à ses pairs. Bref, il est assez facile pour nous de faire une collecte de données auprès de nos étudiantes et étudiants au sujet du travail rémunéré. Toutefois, nous pensons qu'il sera difficile d'agir sur ce point. Cependant, une prise de conscience à travers la sensibilisation peut être possible avec les étudiantes et étudiants pour qu'ils réalisent l'impact sur leurs études.

### *2.2.4 La conception de la réussite*

Quatrièmement, nous aborderons le sujet de «la conception de la réussite». Pour la majorité de nos étudiantes et étudiants en soins infirmiers, la réussite d'un cours

consiste pour certains à avoir une note plus haute que la moyenne et pour d'autres c'est d'obtenir au moins 60 %. La vision de la réussite qui semble émerger des étudiantes et étudiants ressemble à ceci: «réussir c'est d'abord se développer, au regard d'objectifs personnels, et ce, dans un univers qui déborde le champ du scolaire.» (Conseil supérieur de l'éducation, 1995) Quant à Jean et Rondeau (2003), à la suite de leur forum permettant aux étudiantes et étudiants de s'exprimer sur ce qu'ils pensent de la réussite au collégial, leur définition englobe le développement personnel et social de l'élève. Donc, il est important pour notre projet d'avoir une conception plus large de la réussite.

#### *2.2.5 L'orientation*

Au collégial, nous croyons que l'étudiante ou l'étudiant réfléchit à son choix de carrière et par le fait même, a de la difficulté à préciser son choix d'orientation scolaire. «Au fil des ans, les options se sont multipliées et la diversité des cheminements s'est accrue.» (Chenard et Fortier 2005, cité par Roy, 2006, p. 33) De nos jours, effectuer un choix de programme d'études ne semble pas très facile compte tenu de cette diversité. Nous entendons souvent dire par les étudiantes ou étudiants qu'ils ont une idée bien arrêtée au départ, mais ils changent d'avis au fil du temps. D'autres sont peu certains dès leur arrivée, mais ils confirmeront ou modifieront ce choix au cours des sessions suivantes. Selon Paradis (2000), plusieurs étudiantes ou étudiants ont dénoncé leur manque de préparation en ce qui a trait à leurs savoirs, leurs savoirs être et leurs savoirs faire, avant d'entrer au collégial ou d'envoyer une demande d'admission. De plus, nous croyons que plusieurs fondements théoriques doivent être acquis avant de passer à la pratique. À titre d'exemple, certains de nos étudiantes et étudiants croient qu'ils vont pouvoir faire des ponctions veineuses dans les premières semaines. En réalité, ils devront recevoir bien des heures de théorie sur la fonction infirmière et sur bien d'autres cadres théoriques avant de réaliser certaines techniques. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2002), plus du tiers (36 %) des nouveaux inscrits au collège changeraient de programme d'études au moins une fois.

Nous savons que quelques abandons de la première session en soins infirmiers sont liés à un changement de programme. Nous verrons cet aspect au chapitre quatre de cette recherche.

### **2.3 L'ampleur des échecs et des abandons**

Selon les données CHESCO, depuis 2001 en soins infirmiers au Cégep Limoilou et concernant seulement les étudiantes et étudiants provenant du secondaire, le taux de réinscription est évalué en moyenne à 75 % pour la 3<sup>e</sup> session et à 60 % pour la 5<sup>e</sup> session. Toujours selon cette même base de données, de 2000 à 2006, en moyenne, 54 % des étudiantes et étudiants du Cégep Limoilou obtiennent un diplôme d'études collégiales<sup>4</sup>. Au milieu des années 2001, le taux de diplomation en 5 ans en soins infirmiers au Cégep Limoilou est un peu en bas de 50 %.

D'après nos listes d'étudiantes et d'étudiants inscrits en soins infirmiers, dans la cohorte de l'automne 2007 et 2008, un étudiant sur dix abandonne avant la fin de la première session et 88 % de ceux qui restent terminent leur première session sans connaître l'échec. Ce qui représente donc une étudiante ou un étudiant sur huit qui échoue le cours Soins infirmiers en médecine I de la première session. Nous ne connaissons pas vraiment les raisons des échecs. C'est justement ce qui nous a amenés à bâtir un questionnaire.

### **2.4 Impact des échecs et des abandons**

L'impact des échecs et des abandons au collégial est lourd, et ce, autant pour les étudiantes ou étudiants que pour le système scolaire et la société québécoise. «D'abord, les échecs et les abandons engendrent des conséquences sur l'estime de soi de l'étudiant, sur la confiance en ses possibilités et sur sa motivation, ce qui diminue ses chances d'accès à l'université et ses chances de trouver un emploi.» (Conseil des

---

<sup>4</sup> Le diplôme collégial inclut le diplôme en Soins infirmiers ou tout autre diplôme collégial, en cinq ans.

collèges, 1988, cité par Bouchamma, 2002, p. 650) L'estime de soi désigne le sentiment plus ou moins favorable que chacun éprouve à l'égard de ce qu'il est, ou plus exactement de ce qu'il pense être (Bariaud et Bourcet, 1994). Rivière (1996), tout en distinguant plusieurs étapes du décrochage scolaire (prédécrochage, décrochage et postdécrochage), nous mentionne qu'au lendemain de leur décision de quitter le cégep, les décrocheurs «[...] se sentent néanmoins incompetents, marginaux, presque anormaux et honteux» (p. 147).

L'échec scolaire a sans nul doute un retentissement sur l'équilibre psychoaffectif de l'étudiante ou l'étudiant. Le stress, l'anxiété, la dépression et les troubles de comportement sont des conséquences auxquelles peut faire face l'étudiante ou l'étudiant qui vit l'échec scolaire. D'après notre expérience, nous pensons bien que lorsque l'étudiante ou l'étudiant connaît ce sentiment d'échec à quelques occasions, il lui est très difficile de s'extraire du cercle vicieux de la perte ou de l'absence de confiance en soi.

L'abandon du programme perturbe aussi le fonctionnement du groupe-classe. Comme les étudiantes ou étudiants sont souvent évalués à partir de travaux de groupe et puisque l'abandon ne se fait en moyenne qu'après quatre semaines de cours, l'étudiante ou l'étudiant qui abandonne vient affecter la vie du groupe-classe, ce qui nécessite un réajustement de la part de l'enseignant (Conseil des collèges, 1988).

Hausser les taux de réussite afin d'augmenter la diplomation est une grande préoccupation au Québec. Malgré tout le travail acharné pour améliorer le taux de diplomation, le taux de décrochage scolaire est encore trop élevé. Bien des stratégies ont été mises en place, mais les résultats sont souvent peu probants. «En plus, l'échec affecte la crédibilité du système scolaire; avec le fort taux d'échec et d'abandon des études, l'enseignement collégial québécois ne semble pas répondre à sa mission de contribuer à hausser le taux et le niveau de scolarisation de la population.» (Bouchamma, 2002, p. 651) De plus, de nouveaux défis apparaissent. Par exemple, il

y a l'obligation depuis quelques années, d'accueillir plusieurs étudiantes et étudiants ayant des handicaps ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (Fneeq, 2010). Bref, le dossier de la réussite est très complexe, et mérite réflexion.

### 3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

La présentation de la problématique a permis de dégager que les étudiantes ou étudiants peuvent éprouver diverses difficultés lors de leur première année dans le programme de soins infirmiers. Le grand nombre d'étudiantes et d'étudiants en première année et la grande diversité des cohortes augmentent la difficulté pour les enseignantes et enseignants de dresser un profil type d'un étudiant de première année en soins infirmiers. Les étudiantes et étudiants d'origine étrangère amènent des problématiques nouvelles. Donc, il serait bon, dès leur arrivée au cégep, de mieux les connaître et de découvrir les défis à affronter qui amènent l'étudiante et l'étudiant à vivre des échecs et des abandons. Pour ce faire, un questionnaire devenait donc un outil à considérer. Cette méthode de collecte de données est fréquemment utilisée afin de recueillir des données quantitatives (chiffrées). Les informations obtenues à l'aide d'un questionnaire serviront à réaliser des analyses statistiques dans le but de découvrir s'il y a une relation entre les caractéristiques et les difficultés rencontrées par les étudiantes et étudiants et les échecs et abandons.

L'ensemble des données nous a amenés à poser la question générale de l'essai: en utilisant le profil des étudiantes et étudiants en première année du programme de soins infirmiers au Cégep Limoilou, obtenu à l'aide d'un questionnaire, quelles sont les difficultés rencontrées par ceux-ci en regard des échecs et des abandons?

# **DEUXIÈME CHAPITRE**

## **LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

Ce chapitre présentera les résultats d'une recension des écrits réalisée dans le but de préciser le cadre de référence. Il se divisera en quatre sections: les différentes approches de l'échec, de l'abandon et de la persévérance, un questionnaire comme piste de solution, la présentation de quelques questionnaires déjà existants, et pour terminer, les objectifs spécifiques de la recherche.

### **1. QUELQUES APPROCHES THÉORIQUES**

Au fil de nos lectures, les concepts et les modèles recensés ont servi de matrice théorique pour les étapes de notre recherche.

#### **1.1 Approche de l'échec**

Au Québec, plusieurs recherches ont été effectuées au sujet des échecs en première année au collégial. Par exemple, Tinto (1992), le SRAM (1994) et la Fédération des cégeps (1999) ont été préoccupés soit par la réussite, l'abandon ou l'échec. Certaines de leurs études avaient pour but d'identifier les facteurs responsables, alors que d'autres tentaient d'apporter des solutions. Voici donc un résumé des catégories de facteurs identifiés par ces recherches qui sont liés à la réussite-échec: l'origine socio-économique et culturelle de l'étudiante ou l'étudiant, le niveau de compétence et les performances antérieures, l'orientation, la motivation, l'intégration sociale et académique, la méthode de travail de l'étudiante ou l'étudiant, les pratiques d'enseignement, etc.

Plusieurs facteurs ont une influence sur le comportement de l'étudiante ou de l'étudiant. La nature et la qualité des interactions que l'étudiante ou l'étudiant va nouer ainsi que le support qu'il va recevoir vont mener à différents degrés d'intégration académique et sociale qui, à leur tour, vont avoir un impact sur la persistance dans les études et la réussite académique (Pascarella & Terenzini, 2005).

## **1.2 Approche de l'abandon et de la persévérance**

Les appels à la mobilisation au sujet de la prévention du décrochage scolaire n'ont jamais été aussi nombreux. Depuis presque cinquante ans, «le phénomène de l'abandon et la problématique de la rétention des étudiants sont les sujets les plus étudiés parmi les recherches portant sur les études supérieures.» (Metz, 2002, cité par Sauvé, Debeurme, Fontaine, Fournier, Lachance, Poulette, et Wright, 2006, p. 18)

Selon plusieurs sources, les approches les plus souvent citées dans les études portant sur l'abandon sont celles relatives à l'approche interactionnelle, plus particulièrement avec la théorie de Tinto (1992), et celles relatives à l'approche organisationnelle, telle la théorie de Bean et Metzner (1985, citée par Sauvé *et al.*, 2006).

De plus, pour améliorer la compréhension de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires, Cabrera, Castaneda, Nora et Hengler (1992) ont suggéré de prendre en considération d'autres variables, telles l'engagement parental, le soutien financier et le support des amis, en tant que facteurs pouvant influencer la persistance des étudiants (Sauvé *et al.* 2006).

Le concept d'abandon des étudiantes et étudiants aux études postsecondaires n'est pas si facile à comprendre. D'après certains auteurs, il pourrait prendre différentes formes:

Grayson (2003) a identifié plusieurs formes d'abandon: l'étudiant peut quitter et le signaler à l'établissement, quitter sans en informer l'établissement, quitter en y étant contraint par l'établissement, ne pas se réinscrire pour l'année suivante, interrompre ses études de façon volontaire en ayant l'intention d'y retourner, changer d'établissement. (Cité par Sauvé, Debeurme, Fontaine, Fournier et Wright, 2006 p. 786)

### 1.2.1 Le modèle de l'intégration de Tinto (1975)

Le modèle de Tinto postule que plusieurs facteurs ont une influence sur le comportement de l'étudiante ou l'étudiant. D'après lui, ces facteurs influenceraient la décision de l'étudiante ou l'étudiant par rapport à la poursuite ou à l'arrêt de ses études postsecondaires (Sauvé *et al.* 2006). Les principales composantes du modèle de Tinto sont illustrées à la figure 1.

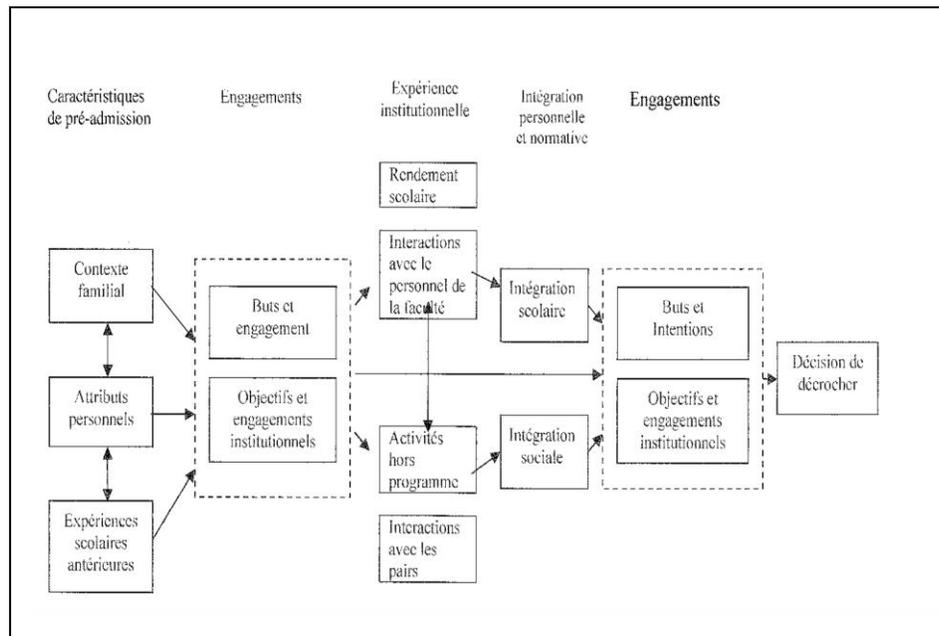


Figure 1. Schématisation du modèle de l'intégration des étudiants de Tinto (1975) tel qu'illustré par Dubeau *et al.* et DeRemer (2002), dans Sauvé *et al.* (2006).

De nombreux chercheurs ont critiqué et révisé le modèle de Tinto (1975), car il y avait l'absence de la variable «engagement avec l'extérieur». L'encouragement des amis et de la famille et leur soutien sont des exemples de cette variable. Liu (2002), pour sa part, trouve de nombreuses lacunes telles que l'absence de définitions opérationnelles et l'incohérence entre la schématisation du modèle et sa description théorique (Sauvé *et al.* 2006). Ce qui veut donc dire que certaines variables sont imprécises et que des éléments importants au modèle sont manquants.

Plusieurs autres études ultérieures ont clarifié certaines composantes du modèle de Tinto (1975). Ainsi, selon Liu (2002, dans Sauvé *et al.* 2006), les études de Pascarella et Terenzi (1980) et Cabrera, Casteneda, Nora et Hengstler (1992, 1996) ont permis de définir les variables du modèle de Tinto : l'intégration académique, l'intégration sociale, l'engagement dans l'institution et les buts et les intentions (de l'étudiant).» En 1993, Tinto a, en réponse aux nombreuses critiques, redéfini son modèle original en ajoutant les intentions de l'étudiant à son engagement personnel ainsi qu'à l'engagement envers l'institution.» (DeRemer, 2002, cité par Sauvé *et al.* 2006 p. 790) La figure 2 illustre les modifications apportées.

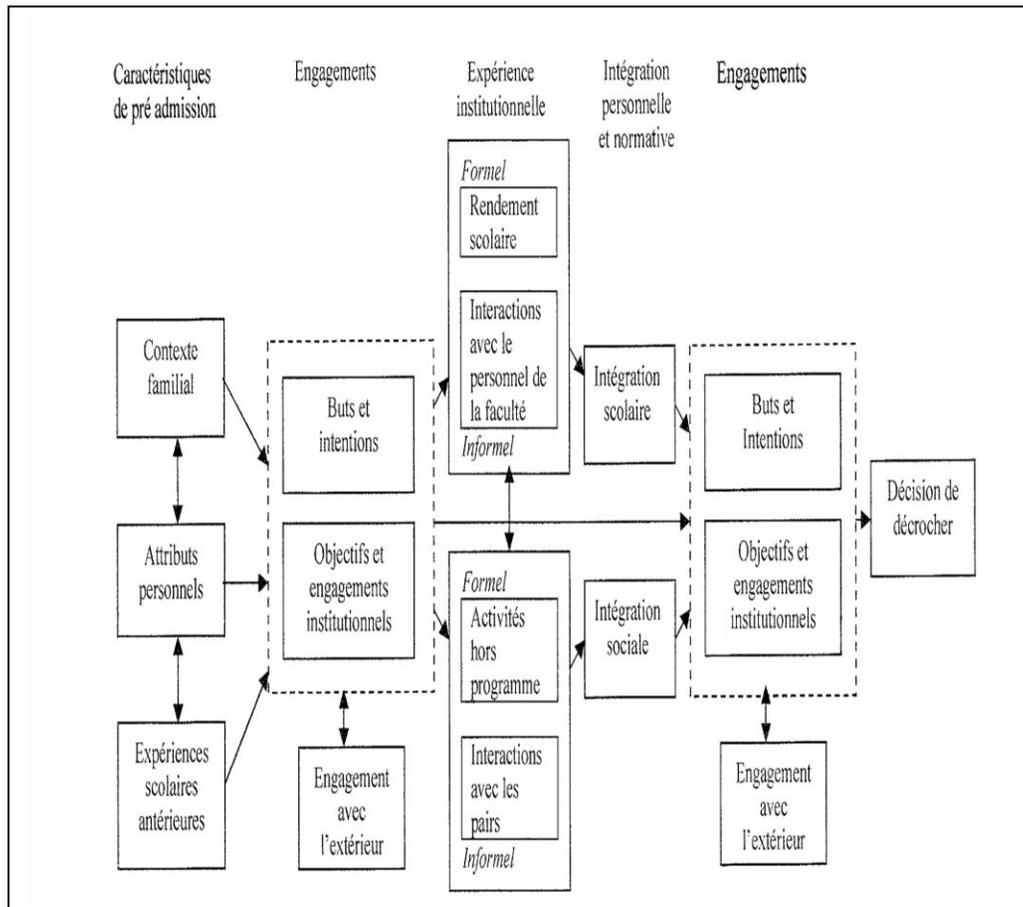


Figure 2. Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003), dans Sauvé et al. 2006.

### 1.2.2 Le modèle de Bean et Metzger (1985)

En ce qui concerne la variable «engagement avec l'extérieur» que nous avons vue précedemment, la théorie de Bean et Metzger permet de mieux juger de l'impact des facteurs externes à l'institution sur les comportements de l'étudiant et sur ses attitudes à l'égard de celle-ci (Sauvé et Viau, 2003, cité par Sauvé et al. 2006). Les caractéristiques de l'étudiante ou de l'étudiant, les variables académiques et les variables environnementales influencent la décision d'abandonner ou de persévérer. Ceux-ci viendront influencer des facteurs internes tels que le niveau de réussite académique de l'étudiante ou de l'étudiant, sa perception des retombées de ses études

pour l'atteinte de ses objectifs personnels et professionnels, l'intention qu'a l'étudiante et l'étudiant de rester et sa persévérance.

Ce modèle conceptuel, illustré à la figure 3, s'attarde plus spécifiquement aux étudiantes et étudiants non traditionnels. Les étudiantes et les étudiants non traditionnels se caractérisent par l'un ou l'ensemble des facteurs suivants: ils sont âgés de 24 ans et plus ou ont le statut d'étudiant à temps partiel.

Certaines études démontrent que le nombre d'étudiantes et d'étudiants non traditionnels a augmenté de façon significative depuis trente ans (Sandler, 1998; DeRemer, 2002, cité par Sauvé *et al.* 2006). «Étant donné cette situation, la conciliation travail-études, voire travail-famille-études, est un aspect important pouvant influencer la décision d'abandonner ou de persévérer.» (Kasworm, 2003, cité par Sauvé *et al.* 2006 p. 791)

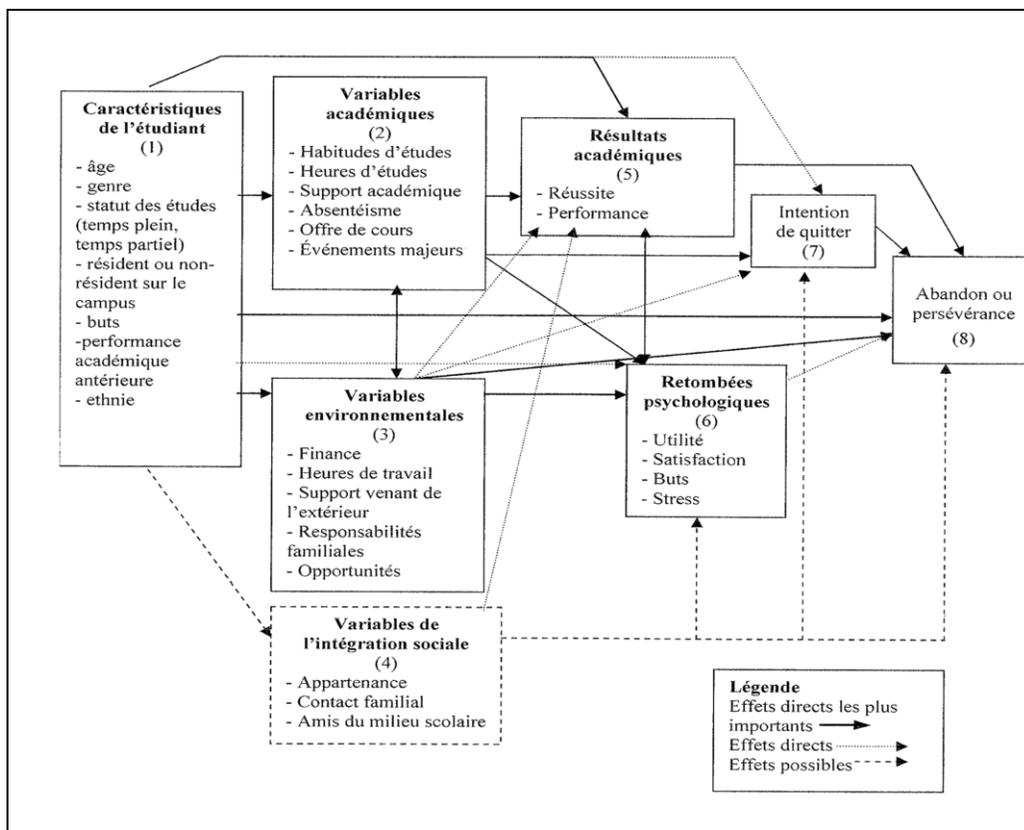


Figure 3. Schématisation du modèle de Bean et Metzner (1985) tel qu'illustré par Buyn (2000), dans Sauvé *et al.* 2006.

### 1.2.3 Le modèle intégré de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) adapté par Sandler (1998)

La figure 4 nous présente un modèle utilisé pour expliquer l'abandon chez les étudiantes et étudiants traditionnels et non traditionnels (Sauvé *et al.* 2006). Dans ce seul modèle, Cabrera et ses collègues ont inclus les interactions entre les variables qui permettent d'expliquer les phénomènes de l'abandon et de la persévérance aux études supérieures (Sauvé *et al.* 2006). De plus, Cabrera *et al.* ont ajouté la variable financière et Sandler (1998), une variable qui réfère à l'auto-efficacité en matière de prise de décisions de carrière (Sauvé *et al.* 2006). «L'insertion de cette variable, dans le modèle de Cabrera et ses collègues, permet de reconnaître qu'il peut être utile pour l'étudiant non traditionnel d'explorer et d'acquérir des compétences qui lui serviront

sur le marché du travail et qui lui permettront de se démarquer.» (Sandler, 1998, cité par Sauvé *et al.* 2006 p. 792)

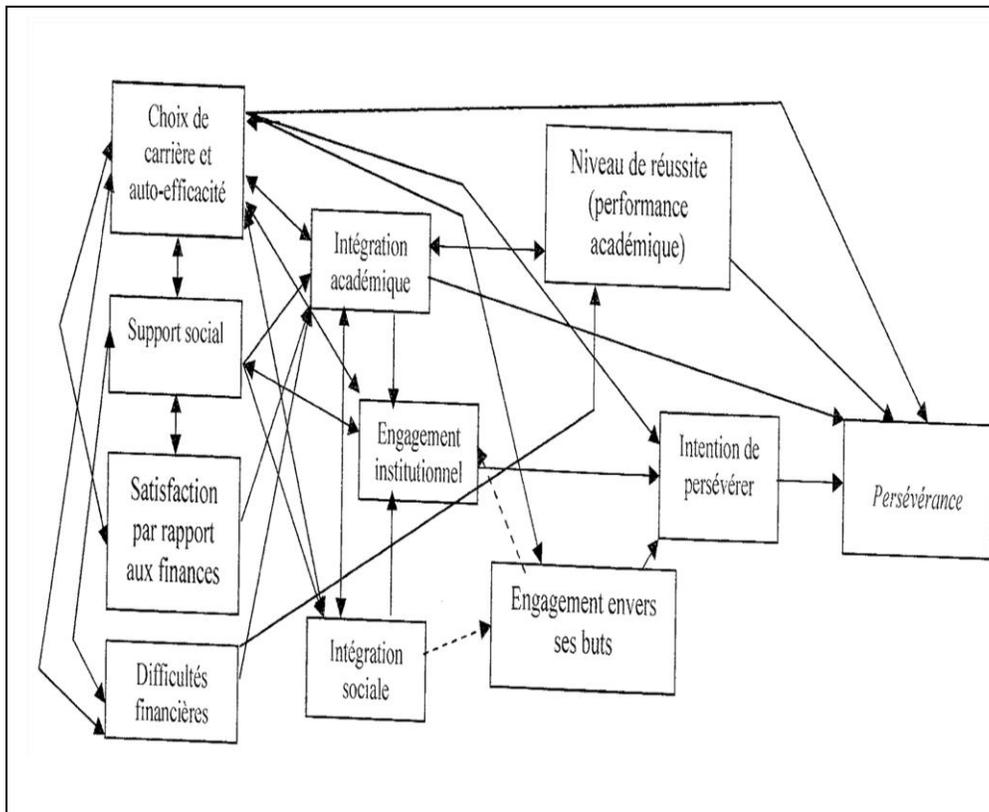


Figure 4. Modèle intégré de Cabrer *et al.* (1992) adapté par Sandler (1998), dans Sauvé *et al.* (2006).

### 1.3 Les facteurs d'abandon et de persévérance

Bien comprendre le phénomène de l'abandon et saisir toute la complexité implique nécessairement une approche à plusieurs niveaux. Compte tenu des facteurs d'abandon et de persévérance aux études, relevés dans la recension des écrits, nous faisons l'hypothèse que la décision de l'étudiant d'interrompre ou de poursuivre ses études semble être attribuable à plusieurs facteurs.

Sauvé *et al.* (2006), dans leur étude, ont choisi la catégorisation des facteurs de Bissonnette (2003, cité par Sauvé *et al.* 2006):

1. Facteurs personnels: sexe, âge, état psychologique et motifs d'entrée aux études;
2. Facteurs d'apprentissage: motivation en contexte d'apprentissage, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage et stratégies de gestion;
3. Facteurs interpersonnels: niveau d'intégration académique et relations avec les autres étudiants et le personnel institutionnel;
4. Facteurs familiaux: responsabilités parentales, soutien de la famille et des amis, attitude des parents face à la scolarisation, intégration travail-famille-étude;
5. Facteurs institutionnels: type et taille de l'établissement, nombre d'étudiants et difficulté d'adaptation au milieu institutionnel, support à l'apprentissage, mode de diffusion de l'enseignement selon le contexte sur campus et à distance;
6. Facteurs environnementaux: appartenance à une minorité ethnique, niveau socio-économique, ressources financières, régime d'études et situation géographique.

Bref, la recension des écrits mentionnés précédemment, concernant les différentes approches de l'échec et de l'abandon, permettra de contribuer à une liste des concepts propres à notre recherche.

## 2. UN QUESTIONNAIRE, UNE PISTE DE SOLUTION

Le questionnaire est une méthode de collecte des données très populaire. Fortin (2006) souligne que cet outil a comme but de recueillir l'information factuelle sur des événements ou des situations connues, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des sentiments et des opinions. Le questionnaire est intéressant, car il

peut prendre plusieurs formes. Il peut comprendre des questions fermées, des questions ouvertes et il peut être distribué à des groupes de toutes tailles. Lorsqu'il y a un ordre logique dans la présentation des questions, les biais sont facilement cernables et évitables. En vue de répondre à nos besoins particuliers pour recueillir les données, nous créerons notre propre questionnaire tout en utilisant certaines questions déjà éprouvées provenant de d'autres questionnaires existants.

Comme le mentionnent plusieurs auteurs, certains éléments doivent être respectés lors de la fabrication du questionnaire: utiliser un langage compréhensible par tous les étudiantes ou les étudiants, s'assurer que le sens des questions est suffisamment clair, veiller à limiter le nombre et la longueur des questions, éviter d'orienter la réponse dans la formulation de la question et proposer des choix de réponses.

Comme bien des modèles existent et que la construction du questionnaire appartient au chercheur, Boudreault rappelle que c'est «souvent en essayant de se placer dans la peau du répondant que le chercheur arrive à mieux trouver les formulations adéquates.» (Karsenti et Savoie Zajc, 2004, p. 177)

## **2.1 Les avantages d'un questionnaire**

Un questionnaire est un moyen rapide et peu coûteux d'obtenir des données auprès de nos étudiantes et étudiants. De plus, comme le mentionne Fortin (2006), la nature impersonnelle du questionnaire ainsi que l'uniformité de la présentation et des directives assurent une constance d'un questionnaire à l'autre et de ce fait la fidélité de l'instrument, ce qui rend possibles les comparaisons entre les répondantes et répondants.

### 2.3 Les inconvénients d'un questionnaire

Le questionnaire peut avoir aussi plusieurs inconvénients. Voici donc un résumé de ce que nous avons retenu comme inconvénients selon Fortin (2006) et Javeau (1990):

1. Une telle méthode nécessite de la rigueur dans l'élaboration des questions et la passation du questionnaire;
2. L'utilisation de cet outil de collecte de données nécessite parfois des connaissances approfondies en méthode de recherche;
3. Une enquête implique souvent des coûts importants (achat d'un logiciel; salaire d'un technicien, etc.);
4. La compilation et l'analyse des données recueillies sont techniquement exigeantes;
5. Une enquête exige beaucoup de rigueur à toutes les étapes, sinon ses résultats risquent d'être inutilisables.

De plus, selon Fortin (2006), les taux de réponse peuvent être parfois faibles et les taux de données manquantes élevés. De ce fait, il peut être impossible de communiquer de nouveau avec les répondantes et répondants pour voir si tous les renseignements nécessaires pour sous-tendre une conclusion ont été fournis. (Bureau du vérificateur général du Canada, 2010)

### 3. PRÉSENTATION DES QUESTIONNAIRES

Actuellement, comme outil de dépistage de l'abandon scolaire collégial, c'est la moyenne générale au secondaire (MGS) et le questionnaire *Aide-nous à te connaître* que le réseau collégial utilise très souvent. Des outils développés localement peuvent être aussi utilisés. D'autres instruments sont aussi disponibles, à la fois pour le dépistage et l'intervention en première session auprès des étudiantes et étudiants. Parmi ces instruments, nous avons sélectionné ceux qui ont été développés pour le collégial dans les dernières années et avons ressorti les principales caractéristiques classées en points faibles et en points forts. «Les sondages font parties de ces disciplines qui, tout en étant très mal connues dans leurs fondements par le grand public, n'en demeurent pas moins abondamment mises en œuvre dans les aspects les plus divers de la réalité quotidienne.» (Ardilly, 2006, p. 1)

#### 3.1 Aide-nous à te connaître

Le questionnaire *Aide-nous à te connaître* (CAE de la Fédération des cégeps - Versions 1992, dans SRAM, 1994), est un questionnaire d'enquête qui a comme objectifs de:

1. Analyser les liens entre la réussite en première session et certaines caractéristiques et perceptions des étudiantes et étudiants;
2. Étudier les liens entre la diplomation et les mêmes caractéristiques;
3. Tracer un portrait comparatif des caractéristiques.

Ce questionnaire est administré au moment de l'admission, alors que les étudiants sont encore au secondaire. Il sert à collecter des informations entre autres sur la motivation, la situation financière, le nombre d'heures d'étude au secondaire, le nombre d'heures de travail rémunéré, etc.

Chenard et Doray (2005) se sont penchés sur l'état des connaissances acquises au Québec en ce qui a trait à la problématique de la réussite au collégial et de l'accès au diplôme. Ils ont notamment fait l'analyse de l'outil *Aide-nous à te connaître*. «Il a fallu beaucoup de travail pour rendre ce questionnaire long et complexe utilisable aux fins d'analyses statistiques.» (Chenard et Doray, 2005, p. 216) Pour eux, cet outil s'est révélé à peine plus performant que les notes au secondaire au plan de l'adéquation (prévisions justes), de la précision (étudiantes et étudiants à risque réellement dépistés) et de l'efficacité (étudiantes et étudiants dépistés réellement à risque). La moyenne générale au secondaire (MSG) produisait des résultats très semblables à celui du questionnaire, au plan de l'adéquation et de la précision, mais des résultats sont un peu inférieurs quant à l'efficacité (Chenard et Doray, 2005).

À partir du questionnaire *Aide-nous à te connaître*, Ginette Fontaine, professeur en soins infirmiers au Cégep Limoilou, et l'équipe du projet-réussite en soins infirmiers de l'automne 2008 du cégep ont fait une version maison qu'ils ont appelée *Aidez-nous à vous connaître* (Fontaine 2008). Ce questionnaire comportait 25 questions qui nous apportaient des renseignements généraux d'identification (par exemple: âge, langue maternelle, niveau de scolarité, etc.), des informations sur le choix du programme, sur la perception du programme, sur les habiletés et expériences et finalement sur plusieurs caractéristiques comme le nombre d'heures de travail rémunéré et leur manière d'étudier et d'effectuer leurs travaux scolaires. Ce questionnaire fut utile, même s'il était un peu long, car il a dressé un profil des trois groupes de première année en soins infirmiers. Les groupes étaient différents en certains points, mais semblables sur d'autres. Mieux connaître les étudiantes et étudiants dès leur arrivée au collégial a permis un meilleur encadrement. Toutefois, l'évaluation des facteurs de risques menant à l'échec et à l'abandon n'est pas abordée avec ce questionnaire.

Pour ce qui est du point fort, nous avons noté que cet outil nous donnait un profil riche et actuel des cohortes (par exemple: habiletés et expérience des outils informatiques, heures de travail rémunérées, type d'aide demandée, etc.).

Au niveau des points plus faibles, nous remarquons que le questionnaire est assez long à remplir et qu'il ne contient aucune donnée sur l'évaluation des facteurs de risques menant à l'échec et à l'abandon.

### **3.2 Étudiants Plus**

L'outil *Étudiant Plus* est en fait un instrument de mesure et d'intervention, développé en juin 1999 par Line Cliche du Collège de la région de l'Amiante, se fondant sur les conceptions de l'apprentissage. Il permet de dégager les perceptions et les comportements de l'étudiante ou l'étudiant face aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Un logiciel permet de générer les résultats sous la forme d'un seul tableau et d'un graphique. Cet outil permet de créer un profil individuel ou de groupe, mettant en relief les comportements et les conceptions de l'apprentissage des étudiantes et étudiants. *Étudiant Plus* permet donc aux enseignantes et enseignants d'aider l'étudiante et l'étudiant à développer des techniques d'apprentissage efficaces (Carrefour de la réussite au collégial, Trousse 2, Intervention auprès des étudiants à risque, 2002). Il est composé de 64 questions fermées.

Un des points forts de cet outil est qu'il est conçu pour être complété par un groupe d'étudiantes et d'étudiants simultanément ou de façon individuelle et que sa passation requiert 15 minutes au minimum.

Quant aux points faibles, on remarque qu'aucune caractéristique personnelle de l'étudiante ou de l'étudiant ne peut être recueillie et que le logiciel *Étudiants Plus* est requis pour traiter les données.

### 3.3 Inventaire d'acquis précollégiaux (IAP)

L'inventaire d'acquis précollégiaux (IAP) est en fait un outil de dépistage des étudiants à risque, développé par Odette Garceau et le Cégep de Sainte-Foy. L'IAP est un questionnaire papier crayon de 95 questions. Cet outil porte sur certaines caractéristiques personnelles de l'étudiant, c'est-à-dire des facteurs non intellectuels qui influencent la réussite scolaire dès la première session (Garceau, 2001). Au plan théorique, l'IAP s'inspire du courant de la psychologie cognitive comportementale. Il est la fusion de deux questionnaires: le test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC, 1988) et la Mesure d'acquis précollégiaux (MAP, 1992) (Carrefour de la réussite au collégial, Trousse 2, 2002).

Un des points forts de l'IAP est qu'il permet de mesurer plusieurs compétences personnelles et sociales de l'étudiante ou de l'étudiant nouvellement admis au collégial. De plus, chacun des profils individuels remis donne des informations utiles pour la signification des échelles et l'interprétation des résultats. Dans les autres points positifs, on remarque qu'il permet un profil de groupe et qu'il offre la possibilité d'intervenir auprès des étudiantes et étudiants à risque.

Voyons maintenant les points plus faibles. Premièrement, l'IAP demande 30 à 50 minutes pour la passation. Deuxièmement, un lecteur optique est requis pour lire les réponses. Troisièmement, des délais importants sont souvent requis pour permettre l'interprétation des résultats pour l'ensemble du groupe. Finalement, un service de correction de tableaux synthèses est assuré, avec frais, par le Cégep de Sainte-Foy.

### 3.4 Processus résultats plus

*Processus résultats plus* fut élaboré par Pierre Carbonneau et développé par le Collège de la région de l'Amiante. *Processus résultats plus* est un outil de diagnostic et d'intervention en aide à l'apprentissage à utiliser à la suite de la réception des

premiers résultats insatisfaisants d'examens. Il permet donc de faire un retour sur les méthodes de travail de l'étudiante et l'étudiant et lui fournit des suggestions pour améliorer ses résultats (Carrefour de la réussite au collégial, Trousse 2, 2002). Il est composé de 85 items, regroupés en 11 tests et 4 regroupements d'informations, exigeant de 20 à 30 minutes pour être complété. Bref, «cet instrument multidimensionnel est inspiré surtout du modèle cognitiviste du traitement de l'information. Il traite des composantes cognitives ainsi que des composantes personnelles et affectives susceptibles d'influencer l'apprentissage.» (Carrefour de la réussite au collégial, Trousse 2, 2002, p. 3)

Un point fort de *Processus résultats plus* est qu'il est utile aux enseignantes et enseignants qui souhaitent s'impliquer dans un processus d'aide à l'apprentissage, être soutenus par un outil de diagnostic et d'intervention et contribuer à l'amélioration de la qualité des apprentissages des étudiantes et étudiants. De plus, pour l'élève en difficulté, cet outil peut être aidant, car il propose une conception de l'aide à l'apprentissage.

Les côtés plus faibles de cet outil sont que la passation se fait à la remise des résultats d'examens et qu'un lecteur optique et le logiciel *Résultats Plus* sont requis pour traiter les données. Il est donc tard pour faire de la prévention chez les étudiantes et étudiants en difficulté.

Finalement, tous ces outils diffèrent l'un de l'autre par leurs buts et ont leurs propres caractéristiques. Tous ces questionnaires sont très intéressants. Toutefois, le but de notre recherche étant plus spécifique au programme de soins infirmiers, nous croyons qu'aucun ne répond adéquatement à nos besoins. Ils ne sont pas adaptés à notre programme, car celui-ci se distingue par ses nombreuses heures de théories, de laboratoire collège, de laboratoire clinique (stage) et par ses 22 compétences.

En somme, un point négatif de ces outils est que leur utilisation implique que les institutions fournissent aux enseignantes et enseignants un support matériel pour traiter les données et qu'ils requièrent aussi la collaboration de professionnels pour l'interprétation des résultats. Nous avons aussi remarqué qu'une mise à jour des outils informatiques est très peu réalisée. Finalement, ces outils où la passation se fait en un temps nous donnent un profil ponctuel à un moment donné durant la formation. Aucun questionnaire analysé n'a eu un caractère évolutif.

À ce moment de la recherche, nous croyons donc que les outils actuels ne sont pas tout à fait adaptés pour mieux connaître les étudiantes et étudiants en première année de soins infirmiers et permettre de découvrir les difficultés qui amènent ceux-ci à vivre le phénomène des échecs et des abandons. Or, pour avoir un meilleur portrait et un portrait complet et évolutif de la problématique, nous avons fait le choix de construire un outil avec une démarche en trois temps, comportant des questionnaires différents à chaque fois.

#### 4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

Jusqu'à présent, ce chapitre nous a permis de cibler différentes approches de l'échec et de ses causes, ce qui concorde avec les buts de notre recherche. Par la suite, nous avons analysé plusieurs questionnaires déjà existants. La recension des écrits nous a permis de constater qu'aucun des questionnaires n'était parfaitement adapté à nos besoins pour les étudiantes et les étudiants de première année du programme de soins infirmiers du Cégep Limoilou. Ces constats nous mènent aux objectifs spécifiques de cette recherche.

Cet essai a comme objectifs spécifiques de:

1. concevoir un questionnaire à trois volets pour dresser un profil des étudiantes et des étudiants en première session de soins infirmiers qui nous permettra de

découvrir les difficultés rencontrées par ceux-ci et les facteurs d'abandon et de persévérance;

2. valider le questionnaire auprès des enseignantes et enseignants de première année du programme de soins infirmiers du Cégep Limoilou;
3. expérimenter le questionnaire auprès des étudiantes et étudiants de première année inscrits au programme de soins infirmiers du Cégep Limoilou.

La réalisation de ces objectifs nous permettra de développer un outil qui ultérieurement donnera accès à un portrait complet et évolutif de la problématique.

# TROISIÈME CHAPITRE

## LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre illustre, dans un premier temps, le paradigme épistémologique, le type de recherche et l'approche méthodologique retenue dans le cadre de notre recherche. Par la suite, l'échantillon, les techniques et les instruments de collecte des données ainsi que leur technique d'analyse seront explicités. Finalement, les moyens pour assurer la rigueur et éviter les biais, le déroulement et l'échéancier, les préoccupations éthiques et les limites et les retombées de la recherche seront définis.

### 1. LE PARADIGME ÉPISTÉMOLOGIQUE

Savoie-Zajc et Karsenti (2000) expliquent que, dans le cadre d'une recherche, la posture épistémologique sera positiviste, interprétative ou critique, selon la vision de la réalité, la nature du savoir produit, la finalité de la recherche, la place qu'occupe le chercheur ainsi que la méthodologie mise en place. Notre posture épistémologique est positiviste, car la réalité existe indépendamment du chercheur; elle peut être réduite et divisée en variables que le chercheur va étudier. (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000) Si, comme Borg et Gall (1989, cité par Harvey et Loiselle, 2007, p. 47), «on inclut dans la démarche des étapes de validation qui visent à démontrer l'efficacité du produit, la posture épistémologique dominante tendra donc à être positiviste.»

### 2. LE TYPE DE RECHERCHE

Comme un de nos objectifs spécifiques est de concevoir un questionnaire, la recherche-développement est particulièrement pertinente à notre recherche. «Cette appellation réfère généralement à la juxtaposition d'activités de recherche et d'activités de développement sans qu'il y ait nécessairement une intégration de ces

deux volets.» (Johnson, 1977, cité par Harvey et Loisel, 2007, p. 42) Dans cette recherche, le chercheur-développeur prend plusieurs décisions au cours des étapes liées à la conception du questionnaire, à son développement, aux mises à l'essai et à l'analyse des données. Schön (1994, cité par Harvey et Loisel, 2007, p. 44) «met en évidence la complexité d'une démarche de développement en raison des décisions multiples qu'elle appelle, de la variété de critères à prendre en compte et du grand nombre de variations possibles que peut présenter le produit à développer.»

Notre recherche-développement sera donc considérée comme l'analyse du processus de développement du questionnaire incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai, en tenant compte de la recension des écrits réalisée précédemment et des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche. Selon Harvey et Loisel (2007), les questions de recherche formulées dans une recherche-développement devraient donc refléter deux types de finalité. D'une part, elles devraient avoir pour but le développement ou l'amélioration d'un produit, d'une stratégie ou d'un modèle utile au domaine de l'éducation. D'autre part, elles devraient également fournir une analyse de l'expérience réalisée dans le but de mettre en évidence les principes qui ressortent de l'expérience de développement. Cependant, en ce qui a trait à notre recherche, l'analyse de l'expérience ne se fera pas lors de ce projet, nous nous concentrerons essentiellement sur le développement de l'outil.

### 3. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Notre approche méthodologique s'appuie sur une approche quantitative, car notre questionnaire est presque uniquement composé de questions fermées. Dans cette étude, nous désirons démontrer une relation entre plusieurs variables qui seront présentées ultérieurement. Boudreault mentionne que «la majorité des recherches expérimentales visent à découvrir ce qui explique un phénomène, autrement dit à démontrer l'existence d'une relation de cause à effet.» (Boudreault dans Karsenti et Savoie Zajc, 2004, p. 159) Bref, grâce au questionnaire nous aurons essentiellement

un profil quantitatif, c'est-à-dire des statistiques qui émergeront de l'outil en question.

#### 4. L'ÉCHANTILLON

Dans un contexte de recherche qualitative, la scientificité est assurée par l'exemplarité de la population, au contraire de la recherche quantitative, où la représentativité statistique est de rigueur (Le Gall, 1987).

Notre méthode d'échantillonnage est de type non probabiliste (de convenance). Beaud «rappelle que les techniques non probabilistes offrent l'avantage de ne pas heurter le bon sens, d'être souvent faciles à comprendre et à appliquer.» (Beaud dans Gauthier, 2003, p. 221) De plus, il est facile d'avoir accès à ces étudiantes et étudiants, car nous enseignons en première année. Ceci devient donc plus simple, peu coûteux et facile d'accès.

La population est représentée par tous les étudiantes et étudiants inscrits en soins infirmiers au Cégep Limoilou. Quant à l'échantillon, nous engagerons la collaboration des trois groupes d'étudiantes et d'étudiants de première année inscrits en soins infirmiers à l'automne 2009 au Cégep Limoilou. Cet ensemble d'étudiantes et d'étudiants de première année totalise 125 étudiants, 18 garçons et 107 filles, soit environ 42 ou 43 étudiants par groupe. Le fait de prendre l'ensemble des étudiantes et étudiants inscrits en première session de soins infirmiers nous permettra de vraiment mesurer les effets du projet puisque les étudiantes et étudiants sont très différents sur plusieurs aspects (âge, parcours scolaire, responsabilités familiales, origine, etc.).

## 5. LES TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

### 5.1 Le questionnaire

La recherche développement présente certaines caractéristiques communes à d'autres formes de recherche. Toutefois, notre approche quantitative teinte le choix des outils de notre collecte de données. Selon Loiselle (2001, p. 81), «les techniques de collecte de données les plus utilisées [en recherche développement] sont des questionnaires ou des entrevues auprès des enseignantes et enseignants ou de la clientèle cible, ainsi que l'observation directe durant les mises à l'essai.» Notre instrument de collecte de données sera donc un questionnaire en trois temps. Le premier questionnaire, que nous appellerons aussi volet A, représentera le questionnaire d'admission. Le deuxième questionnaire, représenté par le volet B, sera distribué aux élèves à la mi-session et le troisième, que nous nommerons le volet C, sera remis aux étudiantes et étudiants qui échouent ou abandonnent<sup>5</sup>.

### 5.2 Fondements du questionnaire

La section qui suit est consacrée aux fondements du questionnaire. Nous verrons en premier lieu le devis de recherche, suivi du mode d'administration.

#### 5.2.1 Le devis de recherche

Pour avoir plus d'informations que seulement un profil des étudiantes et étudiants lors de la rentrée, une recherche s'avérait la piste à suivre à la suite de plusieurs discussions entre les enseignantes et enseignants. Comme nous l'avons mentionné un peu plus haut, notre démarche en trois temps comportant des questionnaires différents à chaque fois, d'après la théorie de Blais et Durand (dans

---

<sup>5</sup> Dorénavant, chacun des volets sera désigné par l'appellation suivante: volet A pour le questionnaire d'admission, volet B pour le questionnaire de mi-session et volet C pour le questionnaire remis aux étudiantes et étudiants qui échouent ou abandonnent.

Gauthier, 2003), devient donc un sondage longitudinal et de type panel, car il est chaque fois administré au même échantillon. On cherche donc à mesurer l'évolution de paramètres au cours du temps. Les étudiantes et étudiants inscrits en première année seront donc suivis jusqu'à la fin de la session. De plus, «d'un point de vue plus théorique, le sondage panel ouvre également de nouveaux horizons: la dynamique du changement peut être examinée sur le plan individuel.» (Blais et Durand, dans Gauthier, 2003, p. 402) Le sondage panel fut notre choix, même si certains aspects négatifs peuvent survenir durant la recherche. Peu importe l'instrument de mesure, des inconvénients peuvent être rencontrés. Nous avons décidé de faire le tour de quelques-uns de ces inconvénients pour nous préparer à agir si ceux-ci apparaissent pendant notre recherche. Premièrement, étant donné que nous avons des volets à des moments différents de la session, le travail est beaucoup plus exigeant pour nous. Ceci représente donc l'élaboration de trois questionnaires différents, la validation de ceux-ci, leur administration, leur compilation, l'analyse de ses nombreux résultats et les liens qui peuvent y être faits.

Une deuxième difficulté associée au sondage panel est le risque de contamination. «Le seul fait de répondre à un questionnaire peut sensibiliser un individu à certaines questions et modifier ses comportements ou ses attitudes.» (Blais et Durand, dans Gauthier, 2003, p. 403) Comme le thème de notre recherche devrait susciter leur intérêt, nous espérons que cela aura des impacts sur leur degré de participation aux différentes étapes et sur l'évolution de leur vécu. Toutefois, il demeure un certain pourcentage minimal de risque de contamination dans ce contexte.

### *5.2.2 Le mode d'administration*

De quelle façon les réponses aux questions seront-elles recueillies? Les technologies de l'information et de la communication (TICS) étant présentes maintenant dans tous les secteurs de l'activité humaine, le questionnaire électronique

où l'informateur coche et inscrit lui-même ses réponses fut notre choix. Comme notre recherche demande parfois à l'étudiante ou l'étudiant des réponses délicates, des questions qui demandent réflexion, le mode électronique était le plus approprié pour assurer une transmission fidèle de l'information. Blais et Durand (dans Gauthier, 2003) mentionnent que même si le questionnaire électronique est à la base un questionnaire postal ou distribué, il y en aura de plus en plus en raison de l'augmentation de l'accès à Internet et des avantages au plan de la collecte des données. On parle alors de rapidité, de facilité d'accès, d'enregistrement instantané de l'information, etc.

### **5.3 Élaboration du questionnaire**

Blais et Durand (dans Gauthier, 2003) définissent les quatre étapes de l'élaboration d'un questionnaire comme suit:

1. La sélection des concepts et indicateurs;
2. La formulation des questions;
3. La mise en forme du questionnaire;
4. Le prétest du questionnaire.

Nous allons les regarder chacune à tour de rôle.

#### *5.3.1 La sélection des concepts*

Lors de l'étape de la sélection des concepts, le chercheur spécifie les objectifs à atteindre, précise les thèmes à explorer en vue de comprendre le phénomène et détermine le nombre de questions ou d'énoncés pour chacun des thèmes retenus. Pour déterminer l'information à recueillir, il faut tenir compte du but de notre étude et des questions de recherche. «Le chercheur utilise le questionnaire comme un instrument

de mesure qui lui permettra éventuellement de confirmer ou d'infirmer une ou plusieurs hypothèses de recherche.» (Blais et Durand, dans Gauthier, 2003, p. 412)

Selon Fortin (2006), les questions de recherche sont les principales sources de contenu à élaborer et tous les énoncés du questionnaire doivent se rapporter directement aux objectifs fixés.

La recension des écrits concernant les diverses théories de l'échec et de l'abandon, les différents questionnaires analysés et plusieurs recherches, comme l'étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année, qu'a mené Ressources humaines et Développement social Canada (2007), ont permis de créer une liste des concepts pertinents pour notre recherche. Les concepts que nous voulons opérationnaliser vous seront présentés dans chacun des volets.

Dans le volet A, l'outil contient 32 questions fermées. Dans le but de mieux connaître nos étudiantes et étudiants, voici les variables que nous avons retenues:

1. Le statut de l'étudiant;
2. Les variables démographiques et le contexte familial (âge, nationalité, lieu d'origine, responsabilités familiales...);
3. Les variables liées aux acquis et à la préparation scolaire;
4. Les variables liées au secondaire (niveau de scolarité, compétences, absentéisme au secondaire...);
5. La préparation et la certitude de carrière à l'admission;
6. Les attentes à l'admission au cégep (raison de l'inscription en soins infirmiers, heures de travail rémunéré, aide souhaitée...);
7. Le financement des études collégiales;
8. Les attitudes et caractéristiques (techniques d'étude, motivation, conception de la réussite, organisation scolaire...).

En ce qui concerne le volet B, il contient 8 questions fermées et 4 questions ouvertes portant sur les objectifs personnels des étudiantes et étudiants pouvant aider notre recherche. Les variables abordées sont:

1. Le comportement scolaire de la session en soins infirmiers (heures d'études et de préparation, absentéisme, abandon de cours...);
2. L'expérience scolaire de la session en soins infirmiers (relations professeurs-étudiants, difficultés rencontrées, aide souhaitée, aide demandée...);
3. Les objectifs personnels dans les études postsecondaires.

Finalement, le volet C contient 13 questions fermées portant sur:

1. La situation financière et les conditions de vie lors des études en soins infirmiers (heures de travail rémunéré, difficultés financières...);
2. Le choix de programme (attentes, adaptation au milieu collégial...);
3. Les conditions entourant le programme de soins infirmiers pendant la session (charge de travail, difficultés scolaires, aide souhaitée, relations professeurs-étudiants, raison d'abandon...).

Le questionnaire, à trois volets, est présenté à l'annexe C.

### *5.3.2 La formulation des questions*

La partie suivante est en fait l'élaboration proprement dite du questionnaire. Comme nous savons ce que nous voulons mesurer, nous élaborerons les questions. Nous utiliserons aussi des questions déjà créées par Fontaine (2008), dans le questionnaire *Aidez-nous à vous connaître*, et qui sont tout à fait adéquates pour notre

questionnaire. Or, comme le soulignent Blais et Durand (dans Gauthier, 2003, p. 413):

À ce stade, la préoccupation est de «se mettre dans la peau» de l'interlocuteur, de prévoir comment il peut réagir à ces stimuli que sont les questions et de concevoir les stimuli qui semblent les plus susceptibles de produire l'information désirée.

Pour ce faire, il faut donc imaginer plusieurs formulations différentes, consulter celles des différents questionnaires retenus auparavant, les comparer et retenir celles qui apparaissent les plus satisfaisantes.

La plupart des questionnaires analysés contiennent des questions fermées, dont la formulation comprend une liste préétablie de réponses possibles. Toutefois, pour expliciter les réponses à des questions fermées, des questions ouvertes seront utilisées. Notre questionnaire sera mixte, c'est-à-dire que nous utiliserons les deux types de questions. Mais les questions ouvertes seront moins nombreuses, car les réponses obtenues peuvent être vagues et difficiles à interpréter. De plus, la qualité de l'information peut dépendre de la facilité à s'exprimer de l'étudiante ou l'étudiant, si celui-ci est d'origine étrangère ou que sa langue maternelle n'est pas le français.

La formulation des questions est une étape très importante de la recherche, car «la validité d'un sondage dépend fortement de la qualité des questions qui sont posées.» (Blais et Durand, dans Gauthier, 2003, p. 413) Toujours d'après ces auteurs, parmi les éléments mentionnés plus haut, voici les trois critères qui doivent être respectés pour assurer la validité: la précision, la pertinence et la neutralité.

*5.3.2.1 La précision.* Le vocabulaire est un aspect très important dans la formulation des questions. Nous devons donc utiliser un vocabulaire simple et bien compris par la population que nous voulons étudier. Comme nous avons, en soins infirmiers, quelques étudiantes et étudiants d'origine étrangère, il faut utiliser des termes simples

et faire des questions courtes. Ce qui veut donc dire que plus la question est longue, plus les risques sont élevés que certains éléments soient mal compris. De plus, il ne faut pas oublier la formulation des réponses et elle dépend étroitement de la formulation des questions. Blais et Durand (dans Gauthier, 2003) affirment que dans les questions fermées, les catégories de réponse doivent être exhaustives et mutuellement exclusives. De là découle l'importance de s'assurer que toutes les possibilités logiques de réponse aient été prévues, qu'elles ne se recoupent pas et qu'elles soient graduées selon une échelle constante. Quant au nombre de catégories, plus elles sont nombreuses, plus on peut avoir de la précision dans les réponses.

*5.3.2.2 La pertinence.* La volonté de ne pas contaminer notre recherche nous amène à nous préoccuper de la pertinence. «Une question n'est utile que si les gens possèdent effectivement l'information qui leur est demandée.» (Blais et Durand, dans Gauthier, 2003, p. 418) Dans un autre ordre d'idées, lorsqu'un questionnaire comporte des questions d'opinions, Blais et Durand (dans Gauthier, 2003) nous mentionnent qu'il serait bon d'y inclure une ou plusieurs questions préliminaires avant une question d'opinion. Ceci évite que le répondant n'ait pas d'opinion. Finalement, il faut que les questions s'appliquent aux personnes interrogées, sinon ce même répondant pourrait douter de la compétence du chercheur et cesser de répondre au questionnaire.

*5.3.2.3 La neutralité.* Comme le chercheur vise à ne pas avoir de réponses contaminées, les réponses authentiques sont donc recherchées. «La question vise à mesurer ce que l'informateur est, fait ou pense et non ce que le chercheur aimerait qu'il soit, fasse ou pense.» (Blais et Durand, dans Gauthier, 2003 p. 419) Il faut donc éviter de contaminer les réponses en trouvant une formulation qui n'oriente pas les réponses dans une direction donnée. Présenter toutes les options comme étant valides et normales serait une bonne solution. Toutefois, il faut faire attention à la longueur des questions, équilibrer les catégories de réponses et se poser la question si l'ordre dans lequel les réponses sont présentées pourrait influencer les résultats.

### *5.3.3 La mise en forme du questionnaire*

En ce qui a trait à la mise en forme du questionnaire, un questionnaire électronique, qui est à la base une variante du questionnaire postal ou distribué, devrait être le plus court possible, c'est-à-dire que le temps requis pour le faire ne devrait pas dépasser quinze minutes. Au-delà de ce laps de temps, la répondante ou le répondant pourrait montrer des signes de fatigue ou de lassitude (Blais et Durand, dans Gauthier, 2003)

L'étape suivante consiste à disposer les questions dans un certain ordre de façon à favoriser la collaboration des répondantes et répondants. Selon plusieurs recherches, il importe de commencer par les sections les plus intéressantes, les plus faciles, les plus attrayantes, les questions d'ordre général et les questions qui intéressent directement le participant. Les sections les plus délicates, les questions plus particulières, les questions ouvertes et les données démographiques devraient être placées vers la fin. De plus, il est important de respecter l'ordre chronologique lorsque l'on pose des questions sur le passé du répondant pour qu'il ne soit pas obligé de faire des sauts dans le temps. «Les passages d'une section à une autre devraient être marqués par une petite phrase de transition qui permet à l'informateur de comprendre l'orientation du questionnaire.» (Blais et Durand, dans Gauthier, 2003, p. 422)

### *5.3.4 Le prétest du questionnaire*

L'étape du prétest du questionnaire consiste à vérifier l'efficacité et la valeur du questionnaire auprès d'un échantillon réduit (entre 10 et 20 personnes) de la population cible. Elle permet de déceler les défauts du questionnaire, d'apporter les corrections qui s'imposent, de minuter le questionnaire et de vérifier que les questions sont «productives», c'est-à-dire qu'il y a une certaine variation dans les réponses.

### 5.3 La validation

Étant donné que nous voulions les trois groupes d'étudiantes et d'étudiants de première année inscrits en soins infirmiers à l'automne 2009 au Cégep Limoilou comme échantillon, il nous est apparu approprié que des professeurs de soins infirmiers de première année puissent évaluer notre matériel. L'équipe de quatre enseignantes de première année du programme de soins infirmiers, la coordonnatrice de ce même Département et la conseillère pédagogique ont été convoquées, par courriel, une semaine avant la date prévue, à une rencontre d'une durée de deux heures, concernant la validation de notre outil. Lors de cette rencontre, pour bien valider l'outil, nous leur avons demandé de se mettre dans la peau d'une étudiante ou d'un étudiant. Durant ce deux heures, les six participantes avaient comme tâche de donner leurs opinions sur le matériel et de s'assurer que la manière de mesurer chaque variable était adéquate. Pour ce faire, nous avons indiqué au tableau les différents points sur lesquels ils devaient nous fournir des informations:

1. Le temps nécessaire pour remplir le questionnaire;
2. La compréhension des questions;
3. Les problèmes rencontrés lorsqu'elles ont rempli le questionnaire;
4. Les problèmes techniques avec le questionnaire et les instructions qui l'accompagnent.

Cette rencontre avait donc comme but de nous rassurer par rapport à notre outil, plus particulièrement sur la production de résultats fidèles et valides, c'est-à-dire que notre questionnaire mesure sans biais et sans erreur les concepts ciblés. Cette validation a donc permis de vérifier la pertinence de l'outil par rapport aux objectifs de la recherche ainsi que son efficacité pédagogique. Nous avons relevé les changements à apporter, puis nous avons révisé et corrigé l'outil à la lumière des appréciations, commentaires et suggestions d'amélioration reçus. Les modifications

apportées ont été surtout dans la formulation des questions, dans l'ajout et le retrait de certaines autres.

### **5.5 L'administration du questionnaire**

Un exemplaire du contrat de participation à la recherche concernant l'aspect éthique a été remis, à la journée d'accueil, à tous les étudiantes et étudiants de première année inscrits en soins infirmiers au Cégep Limoilou. Le questionnaire fut acheminé seulement aux étudiantes et étudiants qui ont signé le contrat. Nous reparlerons plus en détail de ce document dans la section des préoccupations éthiques.

Le questionnaire a été transmis aux étudiantes et étudiants via le système interactif Omnivox du Cégep Limoilou. Cet outil permet à l'étudiant, à l'aide d'Internet, d'effectuer une série d'opérations administratives utiles à son cheminement scolaire: confirmer son choix de cours, acquitter ses frais, consulter et imprimer son horaire, consulter et imprimer son relevé de notes, consulter sa grille de cheminement pédagogique, effectuer un changement d'adresse, répondre à des sondages, etc. L'étudiante et l'étudiant ont donc pu répondre au sondage, dans le module sondage d'Omnivox, à partir d'un ordinateur donnant accès à Internet à l'adresse <http://climoilou.omnivox.ca>.

Le volet A a été disponible sur Omnivox à la fin de la première semaine de cours pour tous les étudiantes et étudiants qui avaient signé le formulaire de consentement. Ils étaient obligés de répondre au sondage avant de pouvoir avoir accès à toutes autres informations sur Omnivox. La répondante ou le répondant a pu toutefois décider de participer à la consultation plus tard. Il a pu le reporter trois fois et a dû obligatoirement le faire par la suite. Nous avons fait un rappel, par courriel, une semaine après la distribution du questionnaire aux étudiantes et étudiants qui n'avaient pas encore répondu.

En ce qui a trait aux volets B et C, nous avons aussi utilisé le système interactif Omnivox du Cégep Limoilou. Le volet B a été disponible sur Omnivox à la mi-session et le volet C a été acheminé aux étudiantes et étudiants aussitôt qu'ils faisaient le choix d'abandonner et à la fin de la session pour ceux qui ont fait face à l'échec.

## 6. LA TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES

Nous présenterons dans cette section la façon dont nous avons compilé les résultats des différents questionnaires et comment nous avons procédé pour l'analyse des résultats

### 6.1 Compilation et analyse des résultats

Les données issues des réponses fermées des questionnaires ont été regroupées et traitées avec le logiciel Statistical Package for the Social Science (*SPSS*) par notre technicien en information. Ce logiciel de gestion et d'analyse de données statistiques a permis de convertir les données brutes en pourcentage afin d'en faciliter la comparaison et l'analyse. Des tableaux résumant l'information recueillie et des graphiques mettent en évidence les différences entre les résultats.

#### 6.1.1 *Compilation et analyse des résultats du questionnaire d'admission*

Les résultats du volet A ont été compilés question par question dans le but de mieux connaître nos étudiantes et étudiants. Lors de l'analyse, les données recueillies ont été divisées selon les différentes parties du questionnaire. Pour certaines catégories, il nous a semblé intéressant de présenter nos résultats à l'aide de tableaux et de figures.

### *6.1.2 Compilation et analyse des résultats du questionnaire de mi-session*

En ce qui concerne le volet B, les résultats recueillis ont été compilés, question par question, afin de faire ressortir des liens entre les perceptions de départ et la réalité vécue. Par exemple: Est-ce que la difficulté mentionnée au tout début existe encore à la mi-session? Pour les questions fermées, nous avons procédé à l'analyse de chacune des catégories en y intégrant des commentaires et des figures comparatives.

Quant aux questions ouvertes portant sur leurs objectifs personnels, elles ont permis aux étudiantes et étudiants d'enrichir ou de commenter les informations déjà explorées dans les questions fermées. Nous les avons donc analysées question par question pour finalement présenter une synthèse des réponses des étudiantes et des étudiants qui pourraient avoir un impact sur l'interprétation générale des résultats.

### *6.1.3 Compilation et analyse des résultats du questionnaire dédié aux étudiantes et étudiants qui échouent ou abandonnent*

Les questions du volet C ont été compilées question par question pour finalement présenter un tableau spécifiant les principales raisons, pour cette catégorie d'étudiantes et d'étudiants, d'arrêter leurs études.

### *6.1.4 Compilation et analyse des résultats du questionnaire d'admission dans le but de faire un profil des étudiantes et étudiants qui ont abandonné, étalé leurs études ou changé de programme ou d'institution*

Pour les étudiantes et étudiants ayant abandonné, étalé leurs études ou changé de programme ou d'institution, nous sommes retournées au questionnaire d'admission. Pour ce faire, grâce au logiciel SPSS, notre technicien en information a ressorti les réponses au volet A des étudiantes et étudiants en question. Toutefois, seules les questions présentant des caractéristiques importantes furent analysées et discutées

dans le but de produire un bilan, pour finalement pouvoir répondre aux questions suivantes: Est-ce que les étudiantes ou étudiants qui ont des perceptions irréalistes du programme de soins infirmiers au début de leurs études et à la mi-session échouent plus? Quelles sont les caractéristiques de l'étudiante ou l'étudiant qui abandonne ou qui échoue?

## 7. LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR

Dans le but d'assurer la rigueur de la recherche, plusieurs moyens peuvent être mis en branle pour atteindre les notions de fidélité et de validité. Ces termes se rattachent principalement aux instruments de mesure. Nous croyons que notre questionnaire est un instrument fidèle, car, dans des circonstances semblables, il mesurerait les mêmes variables quel que soit l'équipe de recherche.

Comme il y a plusieurs types de validité, regardons-les plus en détails. Boudreault (dans Karsenti et Savoie Zajc, 2004, p. 171) mentionne «qu'un outil bien construit, qui tient compte des critères à mesurer, est considéré comme ayant une bonne validité interne.» La validité externe, quant à elle, est acquise s'il est possible d'utiliser l'outil de mesure avec d'autres populations et dans d'autres contextes.

Les qualités de construction de notre questionnaire et les possibilités d'application à une population élargie constituent d'importants critères de validité interne. Quant à la validité externe, elle pourrait être atteinte en réalisant certaines adaptations.

## 8. LES PRÉOCCUPATIONS ÉTHIQUES

Lors d'une rencontre de comité de première année<sup>6</sup>, vers la fin de la session d'hiver 2009, nous avons présenté le processus de recherche aux autres enseignantes et enseignants et aux coordonnatrices et coordonnateurs du Département de soins infirmiers. Ces membres du Département ont approuvé le développement du questionnaire. Par la suite, lors de la demi-journée d'accueil, nous avons informé l'ensemble des nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants au sujet des objectifs de l'essai et du déroulement de l'expérimentation. De plus, nous avons dû mentionner aux étudiantes et étudiants en quoi consistait leur engagement.

Quant au respect de la vie privée, nous avons mentionné, comme le recommande le Comité universitaire d'éthique de l'Université de Montréal (1996), l'endroit où seront conservées les données, comment seront-elles conservées, qui y aura accès, quand seront-elles détruites et quelles seront les utilisations de ces données.

Finalement, le consentement libre et éclairé a été respecté en faisant signer à chacun un formulaire, présenté à l'annexe D, qui assurera la confidentialité et l'anonymat lors de l'analyse et de la présentation des résultats. Il fut aussi mentionné qu'il serait possible, en tout temps, de se retirer du processus de recherche et qu'il n'y aura aucun préjudice en cas de refus de participation.

De plus, pour assurer la confidentialité des résultats et l'anonymat des participants, nous avons le numéro de dossier d'admission (DA) des étudiantes et étudiants. De plus, en aucun cas nous ne chercherons à identifier la personne ayant rempli le questionnaire.

---

<sup>6</sup> Le comité de première année constitue l'ensemble des professeurs de première année du programme de soins infirmiers au Cégep Limoilou.

# **QUATRIÈME CHAPITRE**

## **LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Ce chapitre vise la présentation et l'interprétation des résultats compilés à la suite de la participation des étudiantes et des étudiants au questionnaire. Les données à analyser proviennent des trois volets. Le chapitre se divise en cinq sections. Dans un premier temps, les résultats et une courte interprétation du questionnaire d'admission sont présentés. Nous enchaînons par la suite avec ceux du questionnaire de mi-session et celui dédié aux étudiantes et étudiants qui abandonnent le programme ou font face à un échec de session. Dans la quatrième section, nous dressons un profil des étudiantes et étudiants qui ont abandonné, étalé leurs études ou changé de programme ou d'institution. Enfin, nous terminons le chapitre en formulant un bilan des questions spécifiques de recherche.

### **1. QUESTIONNAIRE À L'ADMISSION**

Le volet A du questionnaire<sup>7</sup> fût rempli par 115 étudiantes et étudiants, à partir du 29 août jusqu'au 10 septembre 2010 via le système interactif Omnivox du Cégep Limoilou. Notre but étant de mieux connaître nos étudiantes et étudiants, voici ce que ce volet nous a appris.

#### **1.1 L'identité «collégiale» des répondantes et répondants**

Des 115 répondantes et répondants au questionnaire, les filles étaient au nombre de cent (87 %) et les garçons, au nombre de quinze (13 %). À la première question,

---

<sup>7</sup> Rappelons que le questionnaire se retrouve en annexe C.

57,4 % n'étaient pas à leur première fréquentation collégiale. Nous avons donc demandé à ces derniers de préciser leur réponse. Dix-sept (26,2 %) répondantes et répondants avaient déjà été inscrits comme étudiante ou étudiant à temps partiel au collégial, vingt-deux (33,8 %) autres avaient déjà terminé un programme et vingt-six (40 %) avaient interrompu leurs études volontairement ou avaient abandonné en cours de session. De ces derniers, qui représentent tout de même presque la moitié du groupe, le tableau 1 nous montre que 43,3 % des répondantes et répondants ont interrompu leurs études volontairement ou ont abandonné en cours de session, car ils souhaitaient un changement de programme. Cinq autres répondantes et répondants nous donnent d'autres raisons. Ainsi, une personne a rencontré des conflits avec les professeurs, trois autres ont vécu des problèmes personnels et la dernière nous mentionne qu'il n'y a aucune raison pour laquelle elle a interrompu ses études volontairement ou abandonné en cours de session.

Tableau 1  
Principales raisons du départ

| Raisons <sup>8</sup>               | Nombre d'étudiantes et d'étudiants | %    |
|------------------------------------|------------------------------------|------|
| Notes trop faibles                 | 1                                  | 3,3  |
| Raisons familiales ou personnelles | 4                                  | 13,3 |
| Changement de programme            | 13                                 | 43,3 |
| N'aimait pas/Pas pour moi          | 3                                  | 10,0 |
| Intérêt pour un nouveau domaine    | 1                                  | 3,3  |
| Raisons financières                | 0                                  | 0,0  |
| Maladie ou autre problème de santé | 3                                  | 10,0 |
| Autres                             | 5                                  | 16,7 |

En ce qui a trait à leur choix actuel de programme de soins infirmiers, 73,9 % des répondantes et répondants ont choisi ce programme comme premier choix.

<sup>88</sup> L'ordre de présentation des informations du tableau 1 et de tous les autres tableaux à venir, est le même que les choix dans les questions.

Concernant le nombre d'heures de cours par semaine, les données nous apprennent que 74,7 % des répondantes et répondants ont trente heures de cours et plus par semaine. 21,7 % ont entre vingt-cinq et vingt-neuf heures et 3,5 % ont moins de vingt-cinq heures.

## **1.2 Les variables démographiques et le contexte familial**

Lors de la passation du questionnaire, 46,1 % avaient 18 ans et moins et 13 % avaient 25 ans et plus. Quant à leur nationalité, 7 % des répondantes et répondants ne sont pas canadiens. On parle alors d'origines malgache, colombienne, camerounaise, française ou congolaise. La majorité des répondantes et répondants (94,8 %) ont déclaré le français comme langue maternelle. Par ailleurs, six autres répondantes et répondants seulement se sont déclarés de langue maternelle espagnole, ghomala (Cameroun) ou swahili (Afrique de l'Est).

La figure 5 nous présente le niveau de scolarité le plus élevé des parents des répondantes et répondants. 16,5 % des répondantes et répondants viennent d'une famille où la mère (tutrice) n'a pas terminé ses études secondaires et 14,8 % viennent d'une famille où le père (tuteur) n'a pas terminé ses études secondaires. 17,4 % des répondantes et répondants viennent d'une famille où le père (tuteur) a terminé ses études secondaires ou l'équivalent et 15,7 % des répondantes et répondants viennent d'une famille où la mère (tutrice) a terminé ses études secondaires ou l'équivalent. Le diplôme collégial est complété pour 20 % des pères (tuteurs) et 29,6 % des mères (tutrices). Le diplôme universitaire de 1<sup>er</sup> cycle est complété pour 14,8 % des pères (tuteurs) et 9,6 % des mères (tutrices). Quant au diplôme universitaire de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, il est complété pour 7 % des pères (tuteurs) et 6,1 % des mères (tutrices).

Le profil de scolarité démontre que plus de pères (tuteurs) terminent des études secondaires et universitaires de 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles et que le contraire se produit au niveau collégial.

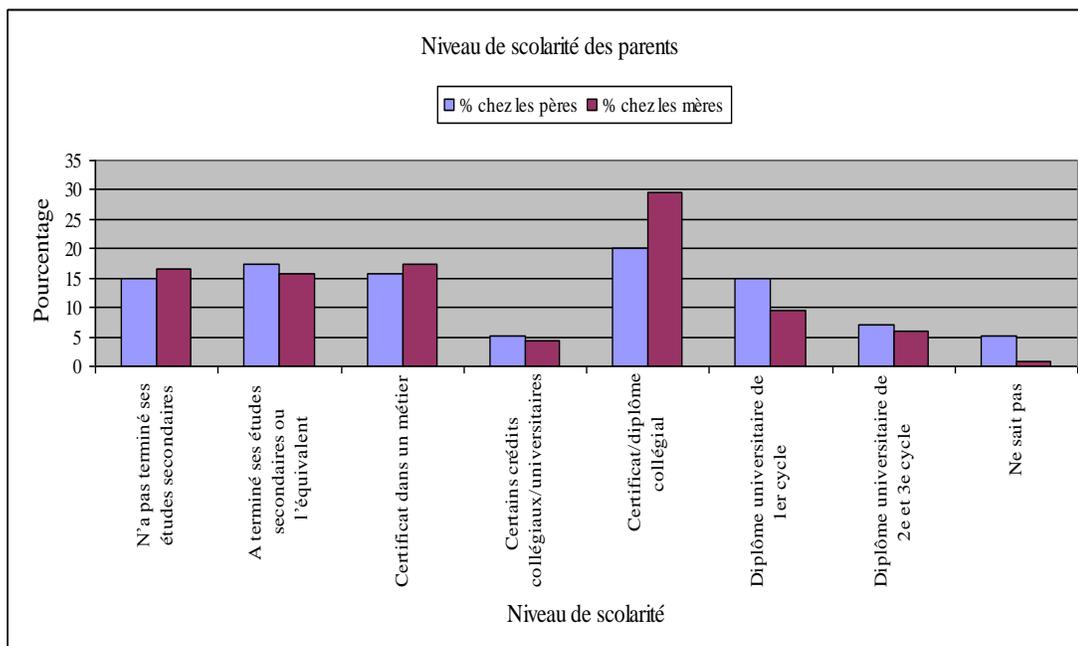


Figure 5. Niveau de scolarité le plus élevé des parents des répondantes et répondants.

Poursuivre les études après le secondaire pour les parents (tuteurs) des répondantes et répondants est très important ou assez important pour plusieurs (93,1 %) et pas ou peu pour les autres (6,9 %).

Lorsque nous leur avons demandé s'ils avaient un problème de santé ou d'apprentissage particulier que nous devrions connaître, 12,2 % nous ont répondu que oui. Dans 10 cas sur 14, il s'agit d'un problème physique, sensoriel ou moteur et dans 4 cas sur 14, d'un problème d'ordre psychique ou psychologique.

Tableau 2  
Principales activités pendant les 12 mois qui ont précédé l'inscription au cégep

| Activités  | Nombre d'étudiantes et d'étudiants | %    |
|--|------------------------------------|------|
| Je fréquentais une école secondaire à temps plein.             | 44                                 | 38,3 |
| Je fréquentais un cégep à temps plein.                         | 28                                 | 24,3 |
| Je fréquentais une université à temps plein.                   | 3                                  | 2,6  |
| Je travaillais à temps plein (30 heures ou plus par semaine).  | 19                                 | 16,5 |
| Je travaillais seulement à temps partiel (moins de 30 heures). | 2                                  | 1,7  |
| Je travaillais à temps partiel et j'étudiais à temps partiel.  | 13                                 | 11,3 |
| J'étais une personne au foyer à temps plein.                   | 3                                  | 2,6  |
| J'étais sans emploi et je cherchais du travail.                | 0                                  | 0,0  |
| Autres   | 3                                  | 2,6  |

Au tableau 2, nous remarquons qu'un peu plus d'un tiers des répondantes et répondants fréquentait l'école secondaire à temps plein et qu'un cinquième était au cégep à temps plein. 18,2 % des répondantes et répondants n'était pas du tout aux études et travaillait à temps plein ou partiel.

Certaines étudiantes et étudiants ont une réalité différente. En ce qui a trait aux responsabilités familiales, seulement 9,6 % de nos répondantes et répondants ont affirmé avoir des responsabilités familiales.

Un peu plus de la moitié des répondantes et répondants habitaient chez leurs parents ou tuteurs, 33 % avec un ou des colocataires ou avec un conjoint et avec ou sans enfants, alors que 7,8 % vivait seul.

### 1.3 Les variables liées aux acquis et à la préparation scolaire

La majorité des répondantes et répondants (58,3 %) ont mentionné le diplôme d'études secondaires comme leur plus haut niveau scolaire atteint lors de la passation du questionnaire, quelque 18,2 % d'entre eux avaient une ou deux années complétées et réussies au collégial, alors que 8,7 % avaient amorcé des études universitaires. Finalement, 7,8 % ont entrepris avant l'automne 2009 des études collégiales, 3,5 % avaient un diplôme d'études professionnelles et 3,5 % avaient un diplôme d'études collégiales dans un autre programme.

Tableau 3  
Compétences des répondantes et répondants

| Compétences  | Médiocre<br>% | Moyen<br>% | Bon<br>% | Très bon<br>% |
|--|---------------|------------|----------|---------------|
| Capacité de comprendre la langue d'enseignement de votre programme | 3,5           | 4,3        | 16,5     | 75,7          |
| Aptitudes pour l'écriture  | 2,6           | 14,8       | 37,4     | 45,2          |
| Aptitudes pour la lecture  | 0,9           | 13,9       | 46,1     | 39,1          |
| Aptitudes pour le calcul   | 3,5           | 40,0       | 36,5     | 20,0          |
| Aptitudes pour utiliser des outils informatiques                   | 4,3           | 13,0       | 38,3     | 44,3          |
| Capacité de gérer son temps  | 2,6           | 27,8       | 50,4     | 19,1          |
| Capacité de prendre des notes en classe et de réussir des examens  | 0,9           | 14,8       | 53,0     | 31,3          |
| Capacité d'utiliser de bonnes techniques d'étude                   | 1,7           | 29,6       | 47,8     | 20,9          |

Le tableau précédent nous démontre que 75,7 % des répondantes et répondants comprennent très bien la langue d'enseignement utilisée dans le programme de soins infirmiers. Toutefois, on remarque que leurs aptitudes sont beaucoup moins élevées pour l'écriture (45,2 %), pour la lecture (39,1 %) et pour le calcul (20 %). En ce qui a trait aux aptitudes pour utiliser les outils informatiques, 44,3 % estiment être très bons dans ce domaine. Les capacités de gérer leur temps, de prendre des notes, de réussir les examens et d'utiliser de bonnes techniques d'étude sont des compétences

où les répondantes et répondants se disent moins bons. Par exemple, seulement 19,1 % des répondantes et répondants s'estiment très bons dans la capacité de gérer leur stress.

#### 1.4 Les variables liées aux études secondaire

Plus des trois quarts des répondantes et répondants avaient cessé leurs études secondaires depuis moins de cinq ans.

En ce qui a trait à la moyenne globale (%) en cinquième secondaire, 60,2 % des répondantes et répondants se situe entre 70 % et 79 %.

Tableau 4  
Moyenne globale (%) en cinquième secondaire

| Moyenne globale (%) | Nombre d'étudiantes et d'étudiants | %    |
|---------------------|------------------------------------|------|
| Entre 60 % et 69 %  | 9                                  | 8,3  |
| Entre 70 % et 79 %  | 65                                 | 60,2 |
| Entre 80 % et 89 %  | 33                                 | 30,6 |
| Entre 90 % et 100 % | 1                                  | 0,9  |

Tableau 5  
Nombre d'heures par semaine accordées à la préparation de leurs cours<sup>9</sup>

| Heures <sup>10</sup> par semaine | Nombre d'étudiantes et d'étudiants | %    |
|----------------------------------|------------------------------------|------|
| 3 heures ou moins                | 62                                 | 56,9 |
| 4 à 7 heures                     | 33                                 | 30,3 |
| 8 à 14 heures                    | 9                                  | 8,3  |
| 15 à 20 heures                   | 4                                  | 3,7  |
| Plus de 20 heures                | 1                                  | 0,9  |

<sup>9</sup> Par définition, cette préparation de cours inclut le travail hors classe: les études, les travaux, etc.

<sup>10</sup> Pour le choix des variables du tableau 4, l'équipe s'est inspirée de l'étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année, qu'ont menée Ressources humaines et Développement social Canada (2007).

Au tableau 5, on remarque que 87,2 % des répondantes et répondants consacraient moins de huit heures par semaine à la préparation de leur cours au secondaire. Pour ce qui est des autres catégories, nous retrouvons 8,3 % des répondantes et répondants qui mettaient entre huit et quatorze heures de préparation de cours par semaine et 4,6 % qui accordaient plus de quinze heures par semaine.

L'absentéisme scolaire ne semble pas avoir été un phénomène très marquant, car 43,1 % des répondantes et répondants mentionnent qu'ils s'absentent peu souvent. Plus de 36 %, par contre, affirment avoir manqué des cours une à trois fois par mois. Finalement, 10,1 % disent avoir manqué une fois ou plus par semaine et 10,1 % ne s'être jamais absenté.

### **1.5 La préparation et le choix de programme à l'admission**

Nous avons demandé à nos répondantes et répondants à quelle fréquence, pendant leurs études secondaires, avaient-ils été informés au sujet des carrières et emplois en soins infirmiers susceptibles de les intéresser. Les résultats démontrent que 56,4 % des répondantes et répondants ont été informés entre une et dix fois et 43,6 % dix fois et plus.

Quant aux rencontres chez le conseiller en orientation scolaire, 63,3 % des répondantes et répondants disent l'avoir vu entre une et quatre fois et 61,5 % affirment avoir répondu à un questionnaire pour connaître leurs intérêts et leurs aptitudes pour un emploi. Toutefois, de 13 à 15 % n'ont jamais répondu à un questionnaire pour connaître leurs intérêts et aptitudes ni rencontré un conseiller en orientation scolaire pour discuter d'études ou de travail futur.

## 1.6 Les attentes par rapport au programme

Avant de s'inscrire au programme de soins infirmiers, nous leur avons demandé combien de temps avaient-ils pris à réfléchir à ce que comporterait leur travail une fois les études terminées. Trois répondantes et répondants sur quatre ont affirmé avoir passé moins de huit heures à réfléchir à quoi ressemblerait leur travail après les études.

Bien des raisons peuvent les avoir incités à s'inscrire au programme de soins infirmiers. Premièrement, plusieurs ont fait ce choix par intérêt pour le domaine des soins infirmiers (72,2 %). D'autres se sont inscrits parce qu'ils sont en contact avec des gens qui travaillent dans le domaine (36,5 %). Certains sont en soins infirmiers, car des parents ou amis les ont encouragés à s'y inscrire (16,5 %), d'autres nous disent franchement que c'est un essai (16,5 %) ou qu'ils ont des acquis dans le domaine infirmier (14,8 %). Finalement, 9,6 % répondantes et répondants ont d'autres raisons qui les ont amenés à faire ce choix et cinq ont opté pour les soins infirmiers, car aucun autre programme ne les intéressait. Cela devient donc un choix par défaut pour ces derniers.

Nous avons aussi demandé aux répondantes et répondants dans quels domaines croyaient-ils avoir le plus besoin d'aide pour réussir leurs études en soins infirmiers. Les deux grandes catégories où ils pensent avoir besoin d'aide sont la gestion du temps (49,6 %) et les mathématiques<sup>11</sup> (43,5 %). Ces chiffres nous démontrent que presque la moitié des répondantes et répondants pensent avoir besoin d'aide dans ces deux catégories précédentes. Un autre domaine où ils pensent avoir besoin d'aide est la gestion du stress, car 38,3 % des répondantes et répondants ont identifié ce besoin. En ce qui concerne leur compétence en français, 35,7 % pensent avoir besoin d'aide, ce qui est plus du tiers de nos répondantes et répondants. Ensuite, plusieurs nous ont

---

<sup>11</sup> Les problèmes en mathématique sont liés au calcul des doses de médicaments.

fait part de leur besoin d'aide pour développer leur confiance en eux et en leur réussite (26,1 %), pour développer des capacités d'analyse et de résolution de problèmes (19,15 %), pour développer des méthodes d'apprentissages efficaces (13,9 %), pour développer des habiletés techniques (13 %), pour clarifier leur orientation et leur choix de carrière (7 %), pour une meilleure prise de notes (6,1 %) et finalement au chapitre de l'intégration aux études collégiales (1,7 %).

À la question suivante, allant de pair avec la précédente, nous leur demandions le type d'aide qu'ils aimeraient recevoir. La majorité nous a mentionné qu'elle aimerait une aide individuelle de la part des enseignantes et enseignants (58,3 %). On remarque aussi que 34,8 % aimerait une classe d'étude ou de rattrapage<sup>12</sup> offerte à des heures où ils sont disponibles. Le travail d'équipe est mentionné par 20,9 % des répondantes et répondants, l'aide virtuelle par 20 % et l'aide de la part d'une ou d'un étudiant par 20 %.

Les professionnels sont aussi sollicités. Par exemple, l'aide d'un psychologue est souhaitée par 16,5 % des répondantes et répondants, l'aide d'un API pour 14,8 %, l'aide des coordonnateurs pour 8,7 %, l'aide d'un conseiller en orientation pour 7 % et pour terminer d'autres types d'aide non spécifiés pour 2,6 %

### **1.7 Le financement des études collégiales**

Au chapitre du financement des études collégiales, 37,4 % des répondantes et répondants ont affirmé financer leurs études en utilisant le salaire d'un emploi. Pour quelque 28,7 % des répondantes et répondants, les parents sont la source principale de financement. Parmi les autres, 13 % reçoivent des prêts, 9,6 % se servent de leurs économies personnelles et 5,2 % obtiennent des bourses d'études. Finalement, 6,1 %

---

<sup>12</sup> La classe de rattrapage se définit comme étant une période où quelques élèves peuvent venir rencontrer leur professeur pour se faire expliquer certaines notions moins bien comprises.

obtiennent de l'argent venant de différentes sources comme leur conjoint et d'autres personnes.

Tableau 6  
Prévision du nombre d'heures par semaine de travail rémunéré  
pendant la session à l'étude

| Heures par semaine <sup>13</sup> | Nombre d'étudiantes<br>et d'étudiants | %    |
|----------------------------------|---------------------------------------|------|
| 0 heure                          | 20                                    | 17,4 |
| 10 heures et moins               | 38                                    | 33,0 |
| 11 à 15 heures                   | 25                                    | 21,7 |
| 16 à 20 heures                   | 18                                    | 15,7 |
| 21 à 25 heures                   | 9                                     | 7,8  |
| 26 à 30 heures                   | 2                                     | 1,7  |
| 31 à 35 heures                   | 1                                     | 0,9  |
| Plus de 35 heures                | 2                                     | 1,7  |

Au tableau 6, 33 % de nos répondantes et répondants prévoient travailler dix heures et moins durant le semestre en cours et 37,4 % entre onze heures et vingt heures. 12,1 % ont répondu plus de vingt heures.

De plus, la principale raison pour laquelle la majorité des répondantes et répondants prévoient consacrer ces heures au travail rémunéré est pour disposer de plus d'argent pour leurs dépenses personnelles (40,9 %). Toutefois, 33,9 % répondent que c'est parce qu'ils sont entièrement responsables de leur subsistance et 25,2 % travaillent par intérêt personnel.

<sup>13</sup> Pour le choix des variables du tableau 5, l'équipe s'est inspirée du questionnaire *Aidez-nous à vous connaître* créé par Fontaine G., Cégep Limoilou (2008).

## **1.8 Les attitudes et caractéristiques scolaires**

Les résultats de cette partie portent sur la manière d'étudier et d'effectuer les travaux scolaires des répondantes et des répondants. Jusqu'à 69,6 % des répondantes et répondants disent étudier et faire leurs travaux scolaires avec régularité, tous les jours ou presque, et affirment qu'ils travaillent un peu plus avant les examens ou les dates de remise des travaux longs. Toutefois, 27,8 % disent que ça dépend des cours et des moments. Ceux-ci mentionnent ne pas être très systématiques. Finalement, 2,6 % ne travaillent pas régulièrement.

Tableau 7  
Opinions adoptées des répondantes et répondants sur les attitudes  
face aux études collégiales

| Questions   | Fortement<br>en<br>désaccord<br>% | En<br>désaccord<br>% | D'accord<br>% | Fortement<br>d'accord<br>% |
|---|-----------------------------------|----------------------|---------------|----------------------------|
| Je pense que je suis bien préparé pour réussir mes études collégiales.  | 0,0                               | 6,1                  | 60,0          | 33,9                       |
| À l'heure actuelle, j'aimerais plutôt travailler à temps plein que d'étudier.   | 62,6                              | 27,8                 | 5,2           | 4,3                        |
| Je considère que le programme de soins infirmiers est directement lié au genre de travail que je souhaite faire lorsque j'aurai obtenu mon diplôme. | 0,0                               | 3,5                  | 28,7          | 67,8                       |
| J'ai les capacités nécessaires pour réussir des études collégiales.   | 1,7                               | 1,7                  | 37,4          | 59,1                       |
| Je suis déterminé à terminer mes études collégiales.  | 0,9                               | 0,9                  | 13,0          | 85,2                       |
| Il est important que je termine mon programme et que j'obtienne un diplôme.   | 0,9                               | 1,7                  | 13,9          | 83,5                       |
| Si je pouvais trouver un emploi à temps plein, je l'accepterais et je quitterais le cégep.  | 87,0                              | 10,4                 | 0,0           | 2,6                        |
| Il se peut que je ne poursuive pas mes études ici, au cégep de Limoilou, la prochaine session.  | 71,3                              | 17,4                 | 7,8           | 3,5                        |
| Des difficultés financières pourraient m'obliger à quitter mes études.  | 57,4                              | 29,6                 | 9,6           | 3,5                        |
| Je suis indécis au sujet de ma carrière lorsque j'aurai terminé les études collégiales.   | 62,6                              | 22,6                 | 10,4          | 4,3                        |
| Si j'étudie bien au cégep, j'aurai des meilleures chances de trouver un bon emploi.   | 1,7                               | 2,6                  | 31,3          | 64,3                       |

Le tableau 7 présente l'opinion de nos répondantes et répondants sur les attitudes face aux études collégiales. Nous nous sommes toutefois attardées aux catégories qui

avaient obtenu de hauts pourcentages et qui semblaient avoir le plus d'impact dans notre recherche. Premièrement, 98,2 % sont déterminés à finir leurs études collégiales, 97,4 % quitteraient le cégep s'ils pouvaient trouver un emploi à temps plein et 93,9 % pensent qu'ils sont bien préparés pour réussir leurs études. À la lumière de ces résultats, la perception que nous avons des répondantes et répondants est qu'ils sont bien préparés, qu'ils sont prêts à travailler durant la session à venir et qu'ils veulent leur diplôme. Toutefois, un paradoxe apparaît, car l'emploi l'emporte quand même à 97,4 %.

Tableau 8  
Situation des répondantes et répondants par rapport  
à leurs savoir-faire et leurs savoir-être

| Les savoirs  | Pas du tout<br>% | Peu<br>% | Moyenne-<br>ment<br>% | Très<br>% |
|--|------------------|----------|-----------------------|-----------|
| Je suis habile, j'ai de la dextérité, je suis minutieuse.  | 0,0              | 2,6      | 40,9                  | 56,5      |
| Je m'adapte facilement au changement.  | 0,0              | 7,0      | 35,7                  | 57,4      |
| Je suis observatrice; je perçois rapidement les éléments d'une situation.  | 0,0              | 3,5      | 40,0                  | 56,5      |
| Je suis organisée: je planifie, je me prépare, je structure ce que je fais.                                      | 0,9              | 14,8     | 45,2                  | 39,1      |
| On peut me confier des responsabilités, je suis quelqu'un de fiable.   | 0,0              | 0,9      | 15,7                  | 83,5      |
| Je suis débrouillarde: quand je n'ai pas les moyens nécessaires pour faire quelque chose, j'en utilise d'autres. | 0,0              | 1,7      | 32,2                  | 66,1      |
| Je n'attends pas qu'on me dise quoi faire, comment le faire: j'ai de l'initiative.                               | 1,7              | 7,0      | 47,8                  | 43,5      |
| Je vais facilement vers les autres.  | 2,6              | 16,5     | 39,1                  | 41,7      |
| Je m'exprime clairement et correctement en français.   | 0,0              | 2,6      | 33,9                  | 63,5      |
| Je collabore bien au sein d'une équipe.  | 0,9              | 0,9      | 22,6                  | 75,7      |

La majorité des répondantes et répondants se disent très performants ou moyennement performants par rapport à différentes situations. Par contre, nous

pouvons dénoter une plus grande faiblesse pour les énoncés suivants: «Je suis organisée: je planifie, je me prépare, je structure ce que je fais» et «Je vais facilement vers les autres» où il y a respectivement, 14,8 % et 16,5 % qui affirment être peu performants.

Donc, en résumé, ils sont prêts à travailler fort pour réussir, mais se sentent moins bien outillés au point de vue de l'organisation et de la planification. De plus, ce qui est assez surprenant, c'est que 19,1 % ont affirmé avoir de la difficulté à aller vers les autres. Or comme une des fonctions de l'infirmière et l'infirmier est de prodiguer des soins et des traitements infirmiers aux patients, une question peut se poser à savoir si ces derniers ont fait le bon choix de programme.

## 2. QUESTIONNAIRE DE MI-SESSION

Le 19 octobre le volet B fût lancé via le système interactif Omnivox du Cégep Limoilou pour connaître leur expérience collégiale. Selon nos résultats, 109 étudiantes et étudiants y ont répondu. On remarque donc qu'entre le début de session et la mi-session, 5 étudiantes et 1 étudiant ont abandonné. Nous en connaissons un plus à leur sujet lorsque nous verrons l'analyse du volet C.

Dans cette section, les résultats du questionnaire du volet B effectué par les 109 étudiantes et étudiants seront présentés et analysés. Ces résultats recueillis ont été compilés, question par question afin de faire ressortir des liens entre ce que les étudiantes et étudiants pensaient au début de leur session et ce qu'ils pensent à la mi-session.

## 2.1 Le comportement scolaire

À la mi-session, 68,8 % des répondantes et répondants n'ont pas abandonné de cours. Par contre, 27,5 % en ont abandonné un ou plusieurs. Ce qui n'est pas négligeable, car c'est plus que le quart des répondantes et répondants. 3,7 % pourraient en abandonner.

Tableau 9  
Raisons d'abandon de cours

| Raisons   | n  | %    |
|---|----|------|
| Notes trop basses   | 2  | 6,5  |
| Je n'aimais pas l'enseignant                              | 7  | 22,6 |
| J'ai changé mes plans de carrière                         | 0  | 0,0  |
| Je n'étais pas intéressé                                  | 5  | 16,1 |
| J'étais intéressé par un autre cours que soins infirmiers | 0  | 0,0  |
| Raisons financières                                       | 2  | 6,5  |
| Maladie ou autre problème de santé                        | 1  | 3,2  |
| Conflit d'horaire   | 8  | 25,8 |
| Autre (réponse: horaire trop chargé)                      | 11 | 35,5 |

Nous avons donc demandé aux 31 répondantes et répondants ayant abandonné un ou plusieurs cours de préciser leur réponse. Le tableau 9 nous démontre que dix-neuf (61,3 %) répondantes et répondants abandonnent un ou des cours pour conflit d'horaire ou horaire trop chargé. Les facteurs qui ont mené ces 19 étudiantes et étudiants à abandonner sont des facteurs que nous qualifions de non liés directement à la pédagogie. Nous croyons que la structure de la maquette du programme de soins infirmiers en est peut-être la cause.

Sept autres (22,6 %) nous disent que c'est parce qu'ils n'aimaient pas l'enseignante ou l'enseignant, cinq (16,1 %) n'étaient pas intéressés par le ou les cours, deux (6,5 %) avaient des notes basses. Ces raisons d'abandon sont des aspects plus liés à la pédagogie.

Finalement, deux (6,5 %) ont abandonné un ou des cours pour raisons financières et une étudiante ou un étudiant a abandonné pour des raisons de maladie ou autre problème de santé.

En conclusion, il faut retenir de ces résultats que deux tiers des répondantes et répondants ont abandonné un ou des cours pour cause d'horaire trop chargé. Cela ne relève donc pas de la pédagogie, mais bien de facteurs hors classe que la coordination du programme et la direction des études devraient prendre en compte.

À la question suivante, nous leur demandions combien d'heures prenaient-ils dans une semaine pour se préparer à leurs cours<sup>14</sup> pendant le présent semestre. Les résultats nous ont démontré que 46,8 % des répondantes et répondants consacraient moins de huit heures par semaine à la préparation de leur cours durant ce semestre. Au volet A nous avons 87,2 % pour cette même catégorie. Pour ce qui est des autres catégories, nous retrouvons 33 % (8,3 % volet A) des répondantes et répondantes qui mettaient entre huit et quatorze heures de préparation de cours par semaine, et 20,2 % (4,6 % volet A) qui accordaient plus de quinze heures par semaine. Donc, à peu près 40 % des répondantes et répondantes qui consacraient moins de huit heures par semaine dans la préparation de leur cours au volet A, ont dû accorder plus de temps à cette même préparation durant la session à l'étude.

La figure suivante illustre le nombre d'heures mises par semaine pour préparer leurs cours lorsqu'ils étaient au secondaire (volet A) et celles mises pendant leur premier semestre au cégep (volet B).

---

<sup>14</sup> Par définition, cette préparation de cours inclut le travail hors classe: les études, les travaux, etc.

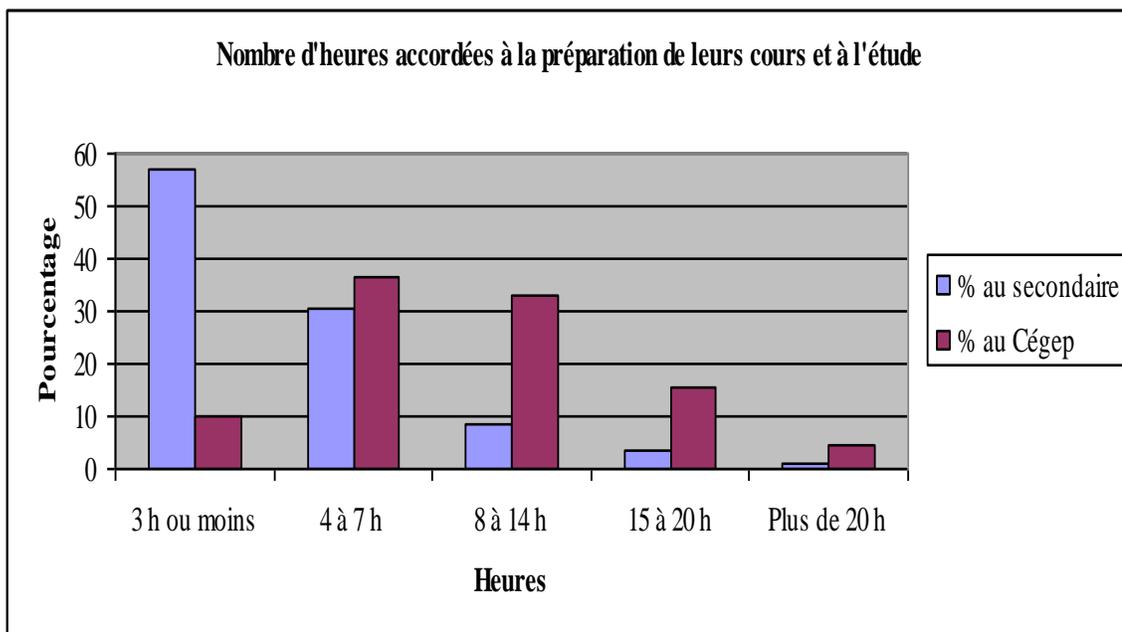


Figure 6. Nombre d'heures par semaine accordées à la préparation de leurs cours.

On remarque que les heures mises pour la préparation de cours au cégep sont beaucoup plus importantes qu'au secondaire. Des efforts devraient être mis, premièrement au secondaire, par les conseillers en orientation et deuxièmement en début de 1<sup>e</sup> session collégiale, pour préparer les élèves à cette grande différence. Plusieurs choses sont déjà faites dans ce sens, toutefois, nous croyons que cette sensibilisation devrait être amplifiée.

L'absentéisme scolaire de la session d'automne n'est pas très critique, car 44 % des répondantes et répondants mentionnent n'avoir presque jamais manqué de cours. Plus de 23 %, par contre, affirment avoir manqué des cours une à trois fois par mois. Finalement, 0,9 % disent avoir manqué une fois ou plus par semaine et 32,1 % ne s'être jamais absenté durant la session.

Voici donc un graphique représentant le phénomène de l'absentéisme au secondaire chez nos répondantes et répondants (volet A) et maintenant qu'ils sont au cégep (volet B).

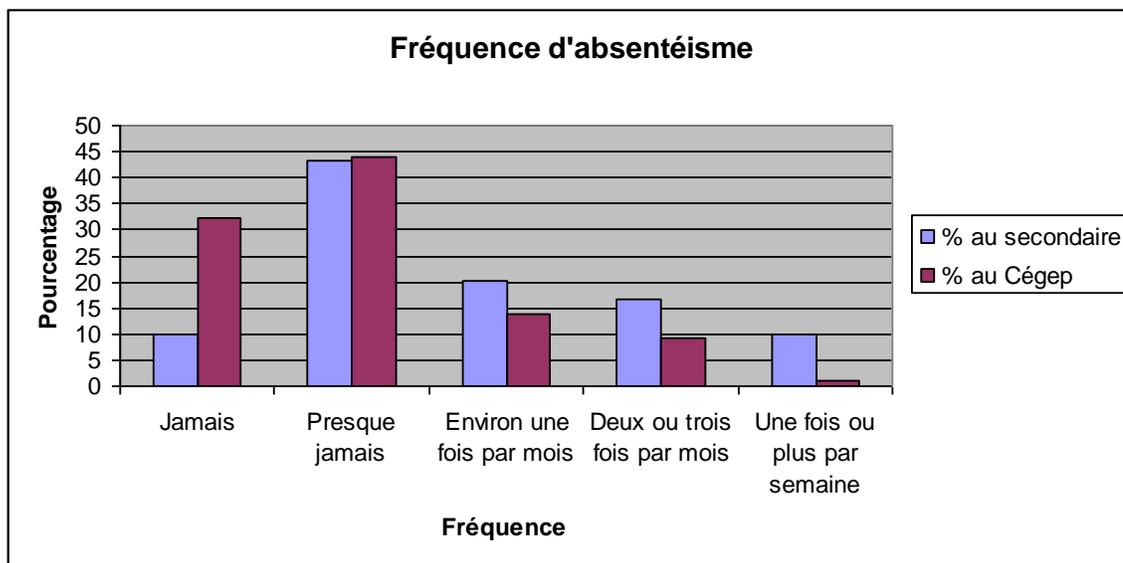


Figure 7. Fréquence d'absentéisme.

En ce qui a trait à l'absentéisme, on remarque que les courbes diffèrent et que les répondantes et répondants du cégep s'absentent moins régulièrement. Ces résultats concordent avec l'obligation d'être présent autant durant les laboratoires collège que les laboratoires cliniques (stage). Toutefois, autant d'étudiantes et d'étudiants, au secondaire qu'au cégep, ont répondu ne «presque jamais» s'absenter.

Maintenant que les répondantes et répondants sont rendus à la mi-session, nous leur avons demandé à quelle fréquence certains énoncés (intérêt, sentiments et savoir-faire) s'appliquaient-ils à eux. Les résultats démontrent que 4,6 % des répondantes et répondants font le moins de travail possible et veulent seulement obtenir la note de passage. Que 6,4 %, sont moins intéressés à ce qu'ils apprennent en classe, que 3,7 % s'entendent moins bien avec les enseignantes et enseignants et que 2,7 % se sentent comme quelqu'un de l'extérieur et rejeté.

En conclusion, on peut laisser percevoir, à la mi-session, que 95,6 % des répondantes et des répondants ont encore de l'intérêt et de la motivation à poursuivre leurs études dans le programme de soins infirmiers et que 4,4 % l'ont moins.

## **2.2 L'expérience scolaire lors de la session à l'étude**

Nous avons aussi demandé aux répondantes et répondants dans quelle mesure ils accepteraient un soutien dans différents secteurs pour bien réussir leur programme de soins infirmiers. Les deux grandes catégories où ils accepteraient un soutien sont l'adoption de meilleures habitudes d'étude (75,2 %) et l'amélioration de leurs techniques pour se préparer aux examens (69,7 %). Trois autres domaines sont aussi identifiés: ils accepteraient un soutien dans l'amélioration de leurs aptitudes en mathématiques (51,4 %), dans la planification de leurs études futures (55 %) et dans l'obtention d'une aide financière pour leurs études (50,5 %). En ce qui concerne leur choix d'emploi en tant que futures infirmières et infirmiers, 44 % pensent avoir besoin d'aide. Ensuite, certains nous ont fait part de leur besoin d'aide dans l'expression de leurs idées par écrit (42,2 %) et dans l'amélioration de leurs aptitudes pour la lecture (30 %).

Enfin, si nous comparons les réponses données précédemment au volet A, concernant l'évaluation du besoin d'aide en début de session, et les données précédentes où un soutien serait requis, nous pouvons déduire certaines conclusions. La figure 8 résume ces constatations.

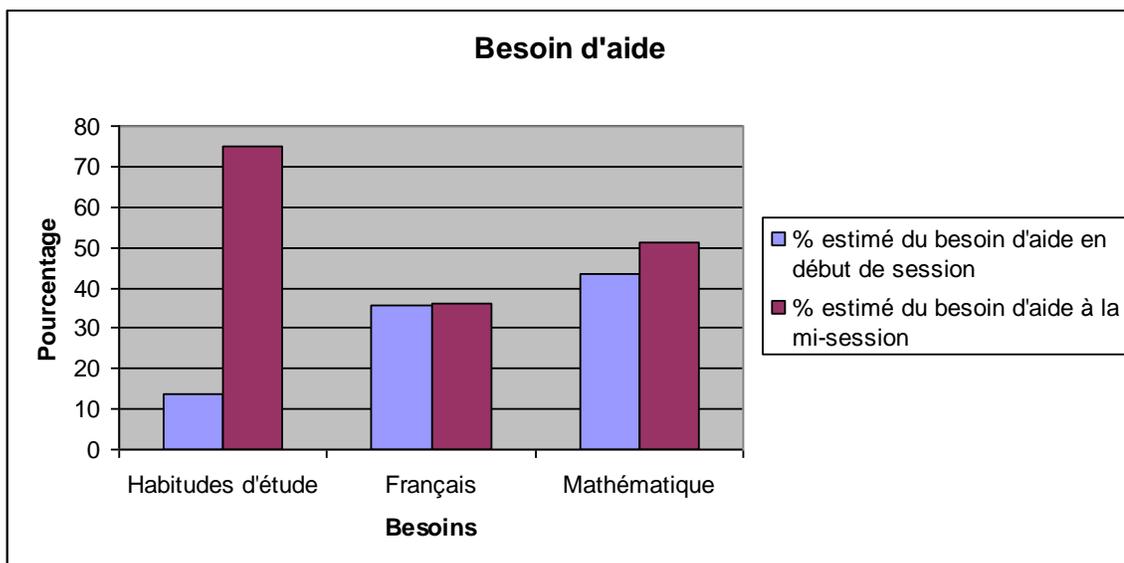


Figure 8. Besoin d'aide estimé en début et à la mi-session.

Surpris par l'ampleur du travail, à la mi-session, nous remarquons que les répondantes et répondants ont un besoin d'aide accru à plusieurs niveaux. Nous constatons que le plus grand écart se situe au niveau de leurs compétences en ce qui a trait à leurs habitudes ou leurs techniques d'étude. En début de session, les besoins n'étaient pas si criants. Ils ne pensaient pas avoir tant besoin d'aide.

De plus, on remarque que nos répondantes et nos répondants demandent toujours du soutien dans les mathématiques et le français. Ils avaient donc bien évalué leurs besoins d'aide en début de session.

Le tableau 10 nous renseigne sur différentes difficultés que vivent nos répondantes et répondants durant la session.

Tableau 10  
 Degré de difficulté attribué à certains éléments lors de la session à l'étude

| Questions  | Pas difficile du tout (%) | Un peu difficile (%) | Assez difficile (%) | Très difficile (%) |
|--|---------------------------|----------------------|---------------------|--------------------|
| Assumer la charge de travail du programme (nombre de devoirs, nombre de cours, temps en classe). | 1,3                       | 44,0                 | 41,3                | 11,0               |
| Trouver le temps pour travailler et étudier.   | 8,4                       | 35,8                 | 39,4                | 15,6               |
| Trouver un équilibre entre les études et la famille.   | 22,9                      | 33,9                 | 27,5                | 15,6               |
| Acquérir le contenu des cours collégiaux.  | 14,7                      | 54,1                 | 25,7                | 5,5                |
| Savoir comment améliorer mes notes dans les cours où j'ai de la difficulté.                      | 19,2                      | 52,3                 | 19,2                | 8,4                |
| Rencontrer des enseignants en dehors des heures de cours.  | 60,6                      | 29,4                 | 7,3                 | 2,8                |
| Établir une orientation ou un cheminement de carrière claire.                                    | 53,2                      | 35,8                 | 8,4                 | 1,8                |
| Savoir à qui s'adresser quand j'ai un problème.  | 68,8                      | 23,9                 | 1,3                 | 1,3                |
| Savoir comment je réussis dans mes cours.  | 59,6                      | 32,1                 | 6,4                 | 1,8                |
| Être à l'aise avec les méthodes utilisées par les enseignants pour enseigner.                    | 45,9                      | 40,4                 | 11,0                | 2,8                |

En ce qui a trait à la charge de travail, au temps dédié au travail et aux études, à l'équilibre entre les études et la famille et au contenu des cours collégiaux, la majorité répond que ces éléments sont un peu difficiles ou assez difficiles. Par contre, il semble plus aisé pour eux de: «Savoir comment améliorer mes notes dans les cours où j'ai de la difficulté», car 19,2 % des répondantes et répondants trouvent que ce n'est pas difficile du tout et 52,3 % ont un peu de difficulté dans cette situation.

Finalement, rencontrer les enseignantes, établir une orientation de carrière claire, savoir à qui s'adresser lors d'un problème, connaître et analyser ses résultats scolaires

et les stratégies d'enseignement sont des éléments où la majorité répond que ce n'est pas difficile du tout ou un peu difficile.

Les interactions avec les enseignantes du programme en dehors des salles de classe semblent être un phénomène plutôt rare, car 45 % des répondantes et répondants mentionnent ne jamais avoir eu d'interaction. Plus de 39 %, par contre, affirment en avoir eu entre une et cinq fois. Finalement, 15,6 % disent avoir eu des interactions à six reprises et plus. Certaines clarifications devraient donc être faites en début de session concernant la disponibilité des enseignantes et les avantages de ces interactions individuelles avec ces enseignantes.

La partie suivante présente une synthèse des réponses des étudiantes et des étudiants aux questions ouvertes du volet B et qui pourraient avoir un impact sur l'interprétation générale des résultats. Ce volet comportait quatre questions ouvertes concernant leurs objectifs personnels.

Premièrement, nous voulions connaître un aspect, chez les répondantes et les répondants, qu'ils auraient aimé avoir connu ou, mieux compris au début de la session. Les nombreuses réponses furent analysées et certains éléments sont ressortis à plusieurs reprises. Tout d'abord, ils auraient aimé en savoir plus sur la charge de travail associée au cours Soins infirmiers en médecine I et sur les frais assez élevés associés à ce même cours. Deuxièmement, les techniques d'étude et de gestion du temps ont été très discutées à cette question et sont des points où ils auraient aimé avoir plus d'information en début de session.

Ensuite, nous voulions en savoir plus sur ce qui s'était mieux déroulé que prévu et sur ce qui avait été plus difficile. Commençons par ce qui est plus positif, les répondantes et répondants ont mentionné en majorité que leur intégration scolaire, leurs bons résultats scolaires, leur grand intérêt pour la profession et les laboratoires étaient les aspects de ce semestre qui s'étaient mieux déroulés que prévu. Du côté plus négatif, ils ont retenu pour la plupart que la gestion du temps, la lourde tâche du

cours Soins infirmiers et les examens étaient des aspects qu'ils avaient vécus plus difficilement. Donc, comme ils ont beaucoup de travail à faire et qu'ils ont de la difficulté à gérer leur temps, ces deux aspects sont directement liés et seront, par les faits même, problématiques.

La dernière question de ce volet portait sur une source particulière de fierté ou de plaisir lors de la session à l'étude. La majorité des répondantes et des répondants ont déclaré que la fierté de faire des études en soins infirmiers, d'avoir des bons résultats scolaires et le grand plaisir qu'ils ont entre eux et les enseignantes et enseignants sont les aspects les plus associés à leur bien-être.

Jusqu'à maintenant, des perceptions importantes paraissent évidentes. La charge de travail élevée, les horaires de cours trop chargés et la gestion du temps sont les aspects les plus discutés de la recherche.

### 3. QUESTIONNAIRE POUR LES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS QUI ABANDONNENT LE PROGRAMME OU QUI FONT FACE À UN ÉCHEC DE LA SESSION À L'ÉTUDE

Dès le début de la session, le volet C était prêt à être envoyé via le système interactif Omnivox du Cégep Limoilou, aux étudiantes et étudiants qui faisaient le choix d'abandonner peu importe le moment dans la session. Nous avons donc reçu 5 réponses à ce volet au tout début de la session. Ce volet était aussi dédié à ceux qui faisaient face à l'échec à la fin de la session. Cependant, comme il n'y a pas eu d'échec, aucun étudiante ou étudiant n'a rempli le volet C pour cause d'échec au cours Soins infirmiers en médecine I.

Toutefois, nous avons constaté, dans la cohorte de janvier 2010, qu'ils y avaient 11 étudiantes et étudiants finissant à la session d'automne, non présents à la session d'hiver 2010. Nous n'avons aucun échec à l'automne au cours Soins infirmiers en médecine I, mais 11 étudiantes et étudiants ne sont pas revenus à l'hiver. Le

questionnaire ne visait pas cette clientèle, car ils n'avaient pas vécu l'échec ni abandonné durant la session. Toutefois, il nous a semblé important de nous en préoccuper, car ils étaient quand même un bon nombre (9,6 %). C'est donc à ce moment que nous avons fait appel à notre technicien en information pour faire l'envoi du volet C, via le système interactif Omnivox, à ces 11 étudiantes et étudiants dans le but de connaître la ou les raisons de leur absence à la session d'hiver 2010. Dans ce volet, seule la présentation fut légèrement modifiée pour inclure ces étudiantes et étudiants dans une catégorie que nous avons appelée «Étudiantes et étudiants ayant fait le choix d'étaler leurs études, de changer de programme ou d'institution». Cet envoi nous a permis de rejoindre 7 étudiantes et étudiants des 11 absents. Les 4 autres, selon le cheminement scolaire du Cégep Limoilou, ont quitté le cégep et n'étaient pas joignables par Omnivox. Nous avons donc 12 répondantes et répondants pour le volet C. Voici l'analyse des résultats de ce volet.

### **3.1 La situation financière et les conditions de vie lors des études en soins infirmiers**

Dans cette section, pour pouvoir établir des comparaisons, nous avons indiqué entre parenthèses les données obtenues au volet A en ce qui a trait aux mêmes questions. Évidemment, nous l'avons fait à chaque fois que cela était possible, car toutes les questions du volet C n'ont pas été nécessairement posées au volet A. De plus, même si les répondantes et répondants du volet C sont inclus dans les données du volet A, leur faible minorité nous permet quand même de faire des liens.

Les résultats du volet C nous renseignent premièrement sur la situation financière et les conditions de vie des répondantes et répondants. Nous apprenons donc au volet C que 75 % (volet A 37,4 %) occupaient un emploi rémunéré. Ceci représente donc le double des répondantes et répondants. De ceux-ci, 55,5 % (volet A 70,4 %) travaille entre une et dix-neuf heures. Quant au 44,5 % restant (volet A 4,3 %), il travaille vingt-cinq heures et plus.

Force est de constater que ces étudiantes et étudiants ayant fait le choix d'étaler leurs études, de changer de programme ou d'institution, ont travaillé beaucoup plus d'heures (emploi) durant la session à l'étude. Ce qui explique peut être leur choix.

À la troisième question, nous leur demandions ce qu'ils pensaient de mener de front leurs études ainsi que leur emploi. Parmi eux, 33,3 % trouvaient ça «très facile», 33,3 % «plutôt facile», 25 % «plutôt difficile» et 8,3 % «très facile».

À savoir s'ils avaient connu des difficultés financières durant leur dernière session en soins infirmiers, 8,3 % (volet A 9,6 %) ont répondu en avoir eu «assez», 50 % (volet A 29,6 %) en avoir eu «un peu» et 41,7 % (volet A 57,4 %) «ne pas en avoir eu du tout». Chez ceux qui ont répondu avoir eu un peu de difficulté financière, on peut possiblement faire un lien avec la diminution de leurs heures de travail dû à l'augmentation de leurs heures accordées à la préparation de cours et à l'étude.

Ensuite, 66,7 % (volet A 57,4 %) ont répondu qu'ils habitaient chez leurs parents et le reste (33,3 %) (volet A 42,5 %) en appartement avec un ou des colocataires, un conjoint ou seul, lors de cette même session.

### **3.2 Le choix de programme**

En ce qui concerne le choix de programme, 8,3 % ont répondu qu'il correspondait «tout à fait à leurs attentes», 41,7 % «assez», 16,7 % «un peu» et 33,3 % «pas du tout». Donc, 50 % des répondantes et répondants affirment que le programme de soins infirmiers correspond «un peu» ou «pas du tout» à leurs attentes.

Parmi ces répondantes et répondants, 41,7 % ont dit que leur adaptation collégiale avait été «très facile», 33,3 % «plutôt facile», 25 % «plutôt difficile» et 0 %

«très difficile». Donc, c'est le quart des répondantes et répondants qui ont vécu des difficultés d'adaptation.

Finalement, la dernière partie du volet C nous informe sur certaines conditions entourant le programme. Nous avons interrogé les étudiantes et étudiants pour connaître leur perception par rapport au niveau de difficulté du programme de soins infirmiers: 41,7 % disent qu'il est «plutôt facile», 41,7 % le trouvent «plutôt difficile», 16,7 % «très difficile» et 0 % «très facile». Il est étonnant de constater qu'un peu plus de la moitié du groupe trouve le programme difficile alors que l'autre moitié le trouve facile. On remarque que les opinions sont très partagées à ce sujet.

Ensuite, nous avons posé la même question, mais au sujet de la charge de travail scolaire. 41,7 % répondent qu'elle est «très élevée», 50 % qu'elle est «assez élevée» et 8,3 % disent qu'elle est «peu élevée». Bref, 91,7 % mentionnent que la charge de travail scolaire est élevée. Nous pouvons donc supposer que ce résultat influence tout le reste de leurs perceptions.

Le même groupe a été interrogé afin de savoir s'ils avaient éprouvé des difficultés scolaires au cours de leur session d'études en soins infirmiers. Parmi les répondantes et répondants, 16,7 % ont répondu avoir «eu beaucoup de difficultés scolaires». 25 % en ont eu «assez», 50 % «un peu» et 8,3 % «pas du tout». Donc, c'est une grande partie des répondantes et répondants (91,7 %) de ce volet qui ont éprouvé des difficultés scolaires.

Concernant le soutien reçu de la part du personnel du collège, 33,3 % ont répondu qu'ils ont «tout à fait reçu» ce qu'ils avaient souhaité, 50 % estiment avoir reçu «assez» de soutien, 8,3 % «peu de soutien» et 8,3 % «pas du tout de soutien». Donc, 83,3 % considèrent avoir eu le soutien souhaité.

En ce qui a trait aux relations avec les enseignantes, 50 % les qualifient de «très bonnes», 41,7 % disent qu'elles étaient «plutôt bonnes», 0 % les qualifient de «plutôt mauvaises» et 8,3 % répondent qu'elles étaient «très mauvaises». Bref, 91,7 % ont de bonnes relations avec les enseignantes.

Finalement, nous leur avons demandé quelle fut la raison principale dans leur décision d'arrêter leurs études. Voici donc au tableau 11 les principales raisons.

Tableau 11  
Raisons principales pour arrêter les études

| Raisons  | n | %    |
|--|---|------|
| Vous avez eu des problèmes financiers  | 0 | 0,0  |
| Vous avez trouvé un emploi   | 0 | 0,0  |
| Vous ne saviez pas ce que vous vouliez faire plus tard                                 | 0 | 0,0  |
| Vous avez trouvé le programme de formation trop difficile                              | 1 | 8,3  |
| Vous n'aimiez pas suffisamment le programme  | 5 | 41,7 |
| Vous avez vécu des problèmes personnels ou familiaux                                   | 4 | 33,3 |
| Autres (Bacc. en Sciences infirmières, cours importants échoués, étalement des études) | 2 | 16,7 |

Le tableau 11 nous démontre que 41,7 % des répondantes et répondants ont arrêté leurs études, car ils n'aimaient pas suffisamment le programme de soins infirmiers et que 8,3 % parce que le programme de formation était trop difficile. Les facteurs qui ont mené ces six étudiantes et étudiants à arrêter leurs études sont des facteurs que nous qualifions de pédagogiques.

Finalement, 33,3 % ont arrêté leurs études pour raisons personnelles et 16,7 % pour d'autres raisons non spécifiées

#### 4. PROFIL DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS QUI ONT ABANDONNÉ, ÉTALÉ LEURS ÉTUDES OU CHANGÉ DE PROGRAMME OU D'INSTITUTION

Dans cette partie de la recherche, il nous semblait important de revoir les réponses au volet A des 12 étudiantes et étudiants ayant abandonné, étaler leurs études ou changer de programme ou d'institution. Ont-ils des difficultés ou des particularités communes dès le début de la session? C'est ce que nous avons tenté d'élucider.

##### **4.1 Les variables démographiques et le contexte familial**

En ce qui a trait à l'âge de ces répondantes et répondants, tous ont moins de 25 ans et 66,7 % ont moins de 18. 91,7 % sont de nationalité canadienne. Contrairement à des préjugés qui circulent, ce ne sont pas des gens qui ont quitté le système scolaire depuis longtemps ou des gens de nationalités différentes qui décrochent, mais bien des jeunes Canadiens provenant du secondaire.

##### **4.2 Attentes à l'admission au cégep**

Nous leur avons demandé combien de temps avaient-ils pris, avant de s'inscrire au programme de soins infirmiers, pour savoir ce que comporterait leur travail une fois les études terminées. Sept répondantes et répondants sur douze ont affirmé avoir passé moins de quatre heures à réfléchir à quoi ressemblerait leur travail après les études.

Les deux principales raisons les ayant incités à s'inscrire au programme de soins infirmiers sont premièrement parce que c'est un domaine de formation qui les intéresse (66,7 %) et deuxièmement parce que c'est un essai (50 %).

### **4.3 Les attitudes et caractéristiques**

Voici donc l'opinion, qu'avaient les 12 répondantes et répondants du volet C, au volet A lors de l'admission, à propos de certaines attitudes.

Tableau 12  
L'opinion des répondantes et répondants sur des attitudes  
qu'ils peuvent avoir face à leurs études collégiales

| Questions   | Volet   | Fortement en désacc. % | En désaccord % | D'accord % | Fortement d'accord % |
|---|---------|------------------------|----------------|------------|----------------------|
| Je pense que je suis bien préparé pour réussir mes études collégiales.  | volet A | 0,0                    | 6,1            | 60,0       | 33,9                 |
|   | volet C | 0,0                    | 16,7           | 58,3       | 25,0                 |
| À l'heure actuelle, j'aimerais plutôt travailler à temps plein que d'étudier.   | volet A | 62,6                   | 27,8           | 5,2        | 4,3                  |
|   | volet C | 58,3                   | 33,3           | 8,3        | 0,0                  |
| Je considère que le programme de soins infirmiers est directement lié au genre de travail que je souhaite faire lorsque j'aurai obtenu mon diplôme. | volet A | 0,0                    | 3,5            | 28,7       | 67,8                 |
|   | volet C | 0,0                    | 8,3            | 66,7       | 25,0                 |
| J'ai les capacités nécessaires pour réussir des études collégiales.   | volet A | 1,7                    | 1,7            | 37,4       | 59,1                 |
|   | volet C | 0,0                    | 8,3            | 41,7       | 50,0                 |
| Je suis déterminé à terminer mes études collégiales.  | volet A | 0,9                    | 0,9            | 13,0       | 85,2                 |
|   | volet C | 0,0                    | 8,3            | 16,7       | 75,0                 |
| Il est important que je termine mon programme et que j'obtienne un diplôme.   | volet A | 0,9                    | 1,7            | 13,9       | 83,5                 |
|   | volet C | 0,0                    | 8,3            | 16,7       | 75,0                 |
| Si je pouvais trouver un emploi à temps plein, je l'accepterais et je quitterais le cégep.  | volet A | 87,0                   | 10,4           | 0,0        | 2,6                  |
|   | volet C | 83,3                   | 16,7           | 0,0        | 0,0                  |
| Il se peut que je ne poursuive pas mes études ici, au cégep de Limoilou la prochaine session.   | volet A | 71,3                   | 17,4           | 7,8        | 3,5                  |
|   | volet C | 58,3                   | 0,0            | 33,3       | 8,3                  |
| Des difficultés financières pourraient m'obliger à quitter mes études.  | volet A | 57,4                   | 29,6           | 9,6        | 3,5                  |
|   | volet C | 66,7                   | 25,0           | 8,3        | 8,3                  |
| Je suis indécis au sujet de ma carrière lorsque j'aurai terminé les études collégiales.   | volet A | 62,6                   | 22,6           | 10,4       | 4,3                  |
|   | volet C | 33,3                   | 33,3           | 33,3       | 8,3                  |
| Si j'étudie bien au cégep, j'aurai des meilleures chances de trouver un bon emploi.   | volet A | 1,7                    | 2,6            | 31,3       | 64,3                 |
|   | volet C | 0,0                    | 0,0            | 41,7       | 58,3                 |

À ce point-ci, nous avons voulu mettre en évidence quelques opinions assez disparates qu'ont les répondantes et répondants du volet C en les comparant à celles du volet A. Nous nous sommes seulement attardées sur les opinions qui divergeaient le plus entre les deux temps d'étude.

Finalement, la perception que nous avons des étudiantes et étudiants ayant abandonné, étalé leurs études ou changé de programme ou d'institution, est qu'ils se sentaient moins bien préparés pour réussir leurs études collégiales, qu'ils étaient moins déterminés à compléter leurs études collégiales et que c'était moins important pour eux de terminer le programme et d'obtenir un diplôme, que pour les autres répondantes et répondants du volet A.

## 5. LE BILAN DES QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Pour terminer ce chapitre, ajoutons que nos objectifs de recherche qui étaient de concevoir un questionnaire à trois volets, de le valider auprès des enseignantes et de l'expérimenter auprès des étudiantes et étudiants sont maintenant atteints. Grâce au questionnaire et par la suite à l'analyse de tableaux statistiques, nous connaissons davantage certaines caractéristiques et les perceptions de nos étudiantes et étudiants.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'interprétation des résultats nous a permis de cibler certaines difficultés ou caractéristiques d'une étudiante ou d'un étudiant qui abandonne, étale ses études ou change de programme ou d'institution. Ce groupe d'étudiantes et d'étudiants est comparé aux étudiantes et étudiants qui ont réussi la session à l'étude. Voici donc nos perceptions :

1. Ils ont moins de 25 ans;
2. Ils ont passé très peu de temps à réfléchir à quoi ressemblerait leur travail après les études;
3. Ils se sentaient moins bien préparés pour réussir leurs études collégiales;

4. Les deux principales raisons les ayant incités à s'inscrire au programme de soins infirmiers sont premièrement parce que c'est un domaine de formation qui les intéresse et deuxièmement parce que c'est une tentative;
5. Ils sont moins déterminés à compléter leurs études collégiales;
6. Il est moins important pour eux de terminer le programme et d'obtenir un diplôme;
7. Ils ont travaillé plusieurs d'heures (emploi) durant la session à l'étude;
8. Plusieurs ont éprouvé des difficultés financières durant la session à l'étude;
9. Plusieurs s'identifient mal à la profession;
10. Ils ont presque tous mentionné que la charge de travail scolaire était très élevée;
11. Presque tous ont éprouvé des difficultés scolaires.

Cependant, la faible représentativité de cette catégorie d'étudiantes et d'étudiants permet difficilement de généraliser les résultats. Comme le taux d'échec fut nul au cours Soins infirmiers en médecine I, que s'est-il passé avec les étudiantes et étudiants à la mi-session dans le volet B qui évoquait leurs difficultés? Connaissaient-ils les services offerts? Les ont-ils utilisés? Qu'ont-ils fait pour résoudre leurs difficultés? Il aurait été intéressant de leur poser ces questions. Toutefois, comme ces aspects auraient pu être longuement étudiés, nous ne les avons pas abordés. Peut-être feront-ils l'objet d'une future recherche.

Toutefois, même si la collecte de données pour cette recherche était terminée, nous avons gardé un suivi de la cohorte.

En janvier 2010, selon des données provenant de Céline Rodrigue, aide pédagogique individuelle au Cégep Limoilou, le taux de réinscription fut de 91,6 %. Au total, onze étudiantes et étudiants ont changé de programme à la session d'hiver

2010 et de ceux-ci, six (54,5 %) quittent le Cégep Limoilou. Voici donc un tableau résumant l'orientation de ces étudiantes et étudiants.

Tableau 13  
Changements de programme à l'hiver 2010

| Nombre d'étudiantes et d'étudiants | Orientation                         |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| 3                                  | Accueil et intégration/ Transition  |
| 1                                  | Sciences de la nature               |
| 1                                  | Sciences humaines                   |
| 6                                  | Autre collège ou abandon des études |

Force est de constater que malgré une réussite<sup>15</sup> pour tous les étudiantes et étudiants à la session d'automne 2009, la persévérance échappe à plusieurs à l'hiver 2010. La persévérance aux études collégiales semble être un phénomène complexe et son explication fait appel à de nombreux facteurs, comme nous venons de le constater.

---

<sup>15</sup> La réussite du cours permet l'inscription au bulletin de la mention «réussite». La note minimale qui atteste de la réussite est de 60 %. (*Guide de l'étudiant et de l'étudiante* du programme de Soins infirmiers au Cégep Limoilou, 2008).

# CONCLUSION

Cet essai visait à concevoir, valider et expérimenter un questionnaire auprès des étudiantes et étudiants inscrits au programme de soins infirmiers du Cégep Limoilou.

La question générale de cet essai étant de connaître, à travers le profil des étudiantes et étudiants en première année du programme de soins infirmiers au Cégep Limoilou, les difficultés rencontrées en regard des échecs et des abandons, il avait aussi comme objectifs spécifiques de:

1. concevoir un questionnaire à trois volets pour dresser un profil des étudiantes et des étudiants en première session de soins infirmiers;
2. valider le questionnaire auprès des enseignantes et enseignants de première année du programme de soins infirmiers du Cégep Limoilou;
3. expérimenter le questionnaire auprès des étudiantes et étudiants inscrits au programme de soins infirmiers du Cégep Limoilou.

## 1. LE BILAN

La réalisation de ces objectifs nous a permis de contribuer au tout premier profil des étudiantes et étudiants inscrits à la première session du programme de soins infirmiers.

### 1.1 Les forces de l'outil

Le questionnaire électronique est une grande force. La rapidité, la facilité d'accès, l'acceptation de plus en plus évidente de ce mode d'interrogation chez les étudiantes et les étudiants et l'enregistrement instantané de l'information sont des éléments qui facilitent grandement notre travail. La façon de recueillir les données est

donc homogène et n'a pu être influencée. De plus, l'évolution de la technologie étant grandissante, de nombreux logiciels permettent d'obtenir des interrogations très précises.

Le questionnaire à trois volets est un atout, car il en existe peu ou pas qui peuvent suivre, sur un moyen terme, le parcours des étudiantes et étudiants tout au long de la session.

Comme le système a demandé aux répondantes et répondants de participer au questionnaire avant d'avoir accès à quelque service Omnivox que ce soit, la répondante et le répondant ont pu décider de participer à la consultation au moment où ils le souhaitaient.

Selon nous, les consignes claires et la présentation du questionnaire électronique ont suscité l'intérêt des étudiantes et étudiants.

En ce qui a trait aux questions ouvertes du questionnaire de mi-session, nous pouvons deviner l'intérêt des étudiantes et étudiants par leurs réponses. Pour nous, des réponses courtes et vagues démontrent une faible motivation à participer à la recherche. Pour les étudiantes et les étudiants qui ont décidé de participer à la recherche avec intérêt, les questions ouvertes ont permis l'expression de leurs idées et les réponses ont donc été plus précises, plus justes et plus riches.

Le temps est aussi un facteur positif, car le fait de répondre au questionnaire en ligne donne tout le temps voulu aux étudiantes et étudiants pour réfléchir.

La compilation des données, réalisée par notre technicien en information, grâce au logiciel SPSS, est aussi un point à ne pas négliger.

Nous croyons que l'outil créé pourrait être facilement transférable à d'autres collègues dans le programme de soins infirmiers. Pour ce qui est de l'utilisation du questionnaire dans d'autres programmes, nous croyons que l'exercice est possible et très intéressant, car nous ne sommes pas le seul programme vivant avec la problématique des échecs et des abandons. Toutefois, certaines adaptations devront être apportées au questionnaire.

## **1.2 Les faiblesses de l'outil**

Une faiblesse de l'outil est de ne pas avoir inclus les étudiantes et étudiants qui ne se réinscrivaient pas à la session suivante. Le questionnaire ne visait pas cette clientèle, car ils n'avaient pas vécu l'échec ni abandonné durant la session, mais bien après.

Bien que nous venions de voir des points positifs aux questions ouvertes du questionnaire de mi-session, un aspect nous a semblé un peu plus faible. Comme les étudiantes et étudiants n'utilisent pas toujours un vocabulaire juste pour s'exprimer, les questions ouvertes d'un questionnaire peuvent biaiser les résultats (Saint-Pierre, 1997). De plus, il ne faut pas oublier la charge de travail et le temps requis pour analyser ces questions qui ne sont pas des questions fermées (à choix).

À la suite de la compilation et de l'analyse des questionnaires, nous remarquons que certaines questions sont inutiles et n'apportent aucun élément important à la recherche. Par exemple, de savoir qui vit avec l'étudiante ou l'étudiant pendant la session à l'étude est inutile pour notre recherche. Un questionnaire trop long peut décourager les répondantes et les répondants.

Selon nous, un autre aspect à corriger serait l'uniformité des choix de réponses dans les volets qui sont comparés et analysés ensemble. Pour certaines questions du volet A et C, qui étaient identiques, le choix de réponse lui ne l'était pas. L'analyse et

les constats furent difficiles à réaliser et peu valides pour ces questions. Nous expliquons cette faiblesse par le fait que nous n'avions pas pensé analyser certains aspects de la recherche. Toutefois, tout au long du processus, des données importantes ont été révélées, mais l'analyse ne pouvait donc pas se faire, faute de comparaisons.

Finalement, lors de l'analyse des données et à la suite des lectures de fin de recherche, nous avons mentionné le manque de contrôle des réponses des étudiantes et étudiants comme faiblesse. À la suite de lectures nous présentant différentes entreprises d'enquêtes et de sondage, il semble exister différents moyens pour assurer la qualité des réponses de notre enquête. Premièrement, nous aurions pu éliminer de la recherche les répondantes et répondants ayant répondu de façon incomplète au questionnaire. Cette catégorie de répondantes et de répondants, qui semble démontrer peu d'intérêt pour cette recherche, vient sûrement fausser les données de notre recherche par leur questionnaire négligé et incomplet. Plusieurs indicateurs, faciles à détecter dans les réponses ou simples à intégrer dans notre questionnaire, pourraient nous permettre d'exclure ces répondantes et répondants moins motivés. Voici quelques exemples:

1. Temps nécessaire pour la passation du questionnaire;
2. Tests de cohérence;
3. Questions pièges;
4. Question ouverte systématique sur la perception de la recherche afin de démontrer les éventuelles incompréhensions, problèmes techniques, etc.

## 2. LES LIMITES

Nous allons aborder deux limites de la recherche: l'échantillon et l'implication des étudiantes et étudiants.

## **2.1 Les limites de l'échantillon**

Notre échantillon de convenance permet difficilement de généraliser les résultats de cette recherche à une population entière. Une répétition de l'expérience sur quelques années aurait donné des résultats plus riches et aurait permis d'avoir une meilleure certitude des difficultés rencontrées par les étudiantes et étudiants en première année du programme de soins infirmiers au Cégep Limoilou, en regard des échecs et des abandons.

## **2.2 L'implication des étudiantes et étudiants**

La seconde limite de recherche est l'implication des étudiantes et étudiants. Répondre à deux ou trois questionnaires, dont le type de question demande des réponses courtes à développement, requiert un effort de leur part. Il faut donc que les étudiantes et étudiants soient motivés à s'impliquer dans le projet pour qu'il y ait des résultats.

## **3. LES RETOMBÉES PRÉVUES DE CET ESSAI**

Les retombées de cette recherche se présentent sous deux aspects. Le premier est celui de l'auteure qui maintenant a un outil lui permettant de connaître les étudiantes et étudiants de première session en soins infirmiers (connaître leurs difficultés), ainsi elle pourra offrir un meilleur soutien pour favoriser la réussite. Toutefois, comme l'essai est public, ce n'est pas seulement l'auteure qui possède cet outil, mais l'ensemble de la collectivité enseignante. De plus, pour l'auteure de la recherche, comme les résultats à l'expérimentation se sont avérés suffisamment concluants, il a été discuté dans le comité «Connaître pour accompagner» que le questionnaire révisé serait à l'affiche, via le système interactif Omnivox du Cégep Limoilou, à l'automne 2011 pour la nouvelle cohorte d'étudiantes et d'étudiants.

#### 4. LES PISTES POUR D'AUTRES RECHERCHES

À la suite de l'expérimentation du questionnaire sur une nouvelle cohorte d'étudiantes et d'étudiants de première session en soins infirmiers, il serait intéressant de voir si mieux connaître nos étudiantes et étudiants, et leurs difficultés diminuerait le taux d'échec et d'abandon de ceux-ci.

Il serait pertinent d'utiliser l'outil pour les cohortes de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année du programme de soins infirmiers au Cégep Limoilou. Ces résultats seraient intéressants à explorer afin de consolider la présente recherche.

De plus, nous croyons qu'il devra y avoir une prise de conscience au Département pour mener à des actions qui vont aider les étudiantes et étudiants et peut-être avoir un impact sur leur réussite et leur persévérance. Toutefois, même si la réussite ne se fait pas sentir chez tous les étudiantes et étudiants, grâce à la recherche, ils auront pu apprendre à mieux se connaître et à définir leurs buts personnels.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ardilly, P. (2006). *Les techniques de sondage*. Paris: Éditions Technip.
- Association des infirmières et infirmiers du Canada. (2009). *Solutions éprouvées à la pénurie d'infirmières et d'infirmiers autorisés au Canada*. Québec.
- Bariaud, F. et Bourcet, C. (1994) Le sentiment de la valeur de Soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23(3), 271-290.
- Boisvert, J. (2007). Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en sciences humaines. *Pédagogie collégiale*, 20(3), 15-22.
- Bouchamma, Y. (2002). Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 649-674.
- Bureau du vérificateur général du Canada. (s.d.) *Site web du Bureau du vérificateur général du Canada*. Site téléaccessible à l'adresse <[http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/meth\\_gde\\_f\\_19728.html](http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/meth_gde_f_19728.html)> Consulté le 4 mars 2011.
- Carrefour de la réussite au collégial. (2002). *Trousse 2: Intervention auprès des étudiants à risque*. Québec: Cégep Limoilou.
- Cégep Limoilou. (2007). *Plan-cadre du cours Soins infirmiers en médecine I, 180-11B-LI*. Québec: Cégep Limoilou.
- Cégep Limoilou (2008). *Guide de l'étudiant et de l'étudiante du programme de soins infirmiers au Cégep Limoilou*. Québec: Cégep Limoilou.
- Chenard, P. et Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Chenard, P. et Fortier, C. (2005). La réussite scolaire, évolution d'un concept. In J. Roy (dir.), *La réussite scolaire: Intervenir selon une perspective sociale*. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 32-36.
- Comité universitaire d'éthique université de Montréal. (1996). *Critère d'approbation éthique des protocoles de recherche et contenu des formulaires de consentement dans le monde de la santé*. Québec. Université de Montréal.

- Conseil des collèges (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Les conditions de réussite au collégial*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, Avis du Conseil supérieur de l'éducation au Ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- Fédération des cégeps (1999). *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*. Montréal (Québec).
- Fédération des cégeps. (s.d.). *Site web de la Fédération des cégeps*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.fedcegeps.qc.ca/>> Consulté le 25 février 2011.
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2010). *Les visages de la réussite*. Texte présenté par le comité école et société. Québec.
- Fontaine, G. (2005). *Amaryllis*. Québec: Cégep Limoilou.
- Fontaine, G. (2008). *Aidez-nous à vous connaître*. Québec. Cégep Limoilou.
- Fortin, M. F. (2006). Les méthodes de collectes de données. In M.F. Fortin (dir.), *Fondements et étapes du processus de recherche* (p. 305-313). Montréal: Chenelière Éducation.
- Garceau, O. (2001). *L'inventaire d'acquis précollégiaux (IAP): un outil de dépistage des étudiants à risque*. Cégep de Sainte-Foy. 11 pages + 4 annexes.
- Gauthier, B. (Dir.) (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. 4<sup>e</sup> édition. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Persévérance et réussite en sciences à l'enseignement supérieur. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Javeau, C. (1990). *Enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien*. 4e édition, Édition d'Organisation, Paris.

- Jean, P. et Rondeau, D. (2003). Forum des élèves sur la réussite. *Pédagogie collégiale*, 17(20), 4-8.
- Karsenti, T. et Savoie Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e éd.). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Le Gall, D. (1987). Les récits de vie : approcher le social par la pratique. In J.P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 35-47). Sillery (Québec): Presse de l'Université du Québec.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation: sa nature et ses caractéristiques. In M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-92). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (s.d.). *Site web de l'OIIQ*. Site téléaccessible à l'adresse: <[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/-dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_8/I8.htm](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/-dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_8/I8.htm)>. Consulté le 17 juin 2009.
- Paradis, J. (2000). Se donner les moyens de la réussite au collégial. Quelques avenues prometteuses. *Pédagogie collégiale*, 14(1), 17-23.
- Pascarella, E.T., et Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ressources humaines et Développement social Canada. (s.d.). *Site web des Ressources humaines et Développement social Canada*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.accc.ca/ftp/pubs/etudes/200708Etudeetudiants.pdf>>. Consulté le 2 août 2009.
- Rivière, B. (1996). *Le décrochage au collégial. Le comprendre et le prévenir*. Québec: Les Publications du Québec.
- Roy, J. (2006). La réussite scolaire: Intervenir selon une perspective sociale. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 32-36.
- Roy, J. (2010). *Valeur des collégiens et réussite scolaire. Filles et garçons au collège: des univers parallèles? Étude sur la problématique des genres et la réussite scolaire en milieu collégial*. Rapport PAREA, Cégep de Ste-Foy, 2010.
- Saint-Pierre, L. (1997). Collecte des données dans une recherche sur l'activité mentale. In *Actes du colloque de l'ARC* (p. 65-78).

- Sauvé, L., Debeurme, G., Fontaine, E., Fournier, J., Lachance, A., Poulette, L., et Wright, A. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires: les données récentes de la recherche*. Rapport de recension. Québec.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fontaine, E., Fournier, J., et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- Savoie-Zacj, L. et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zacj (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 127-140). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- SRAM, (1994). *Passage secondaire-collégial: Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Service régional d'admission du Montréal métropolitain. (Document disponible pour les étudiants dans tous les cégeps membres du SRAM).
- Susnjar, S. (1992). Du choc culturel à l'intégration. *Bulletin Vies-à-vies*, 4(5).
- Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. In Burton, C. R., Neave, G. *The Encyclopedia of Higher Education.*, 3. New York : Pergamon Press.

**ANNEXE A**

**LISTE DÉTAILLÉE DES COURS DE LA FORMATION  
GÉNÉRALE DU PROGRAMME EN SOINS INFIRMIERS  
DU CÉGEP LIMOILOU**

|   |
|---|
| Commune à tous les programmes:            |
| 3 cours de français langue et littérature |
| 3 cours d'éducation physique              |
| 2 cours de philosophie                    |
| 1 cours d'anglais langue seconde          |

|   |
|---|
| Propre au programme d'études:             |
| 1 cours de philosophie                    |
| 1 cours de français langue et littérature |
| 1 cours d'anglais langue seconde          |

|  |
|--|
| Complémentaires:   |
| 2 cours de formation générale complémentaire choisis dans les domaines suivants: |
| - Langues modernes   |
| - Langage mathématique et informatique   |
| - Art et esthétique  |

**ANNEXE B**

**LISTE DÉTAILLÉE DES COURS DE LA  
FORMATION SPÉCIFIQUE DU PROGRAMME EN  
SOINS INFIRMIERS DU CÉGEP LIMLOU**

Les cours de la formation spécifique du programme de soins infirmiers du Cégep Limoilou sont:

- 101-001-LI Anatomie et physiologie I
- 101-002-LI Anatomie et physiologie II
- 101-003-LI Immunité
- 180-11B-L Soins infirmiers en médecine I
- 180-21C-LI Soins infirmiers en médecine II
- 180-34H-LI Soins infirmiers chirurgicaux I
- 180-339-LI Soins infirmiers en périnatalité
- 180-439-LI Soins infirmiers en pédiatrie
- 180-55G-LI Médecine-chirurgie ambulatoire
- 180-56D-LI Santé mentale
- 180-65G-LI Médecine et perte d'autonomie
- 180-66E-LI Chirurgie et amélioration de la santé
- 350-002-LI Psychologie du développement I
- 387-001-LI Psychologie du développement II
- 387-002-LI Famille, santé et société

## **ANNEXE C**

**QUESTIONNAIRE PERMETTANT DE MIEUX  
CONNAÎTRE LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR  
LES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN PREMIÈRE  
ANNÉE DE SOINS INFIRMIERS AU CÉGEP LIMOILOU**

**QUESTIONNAIRE «Aidez-nous à vous connaître»  
Soins infirmiers (Volet A)**

Nous effectuons présentement une recherche, afin de mieux connaître nos étudiants en soins infirmiers dès leur arrivée au collégial, et ainsi permettre un meilleur encadrement et l'évaluation des facteurs de risques menant à l'échec et à l'abandon. Les pages qui suivent présentent différents énoncés couvrant plusieurs aspects de votre expérience scolaire.

Le questionnaire contient en tout 32 questions. Vous devez donc cocher la case appropriée et préciser la réponse lorsque c'est demandé. La dénomination et l'usage du féminin sont privilégiés de façon générale pour désigner les membres de la profession infirmière et faciliter la lecture des textes. Cet usage ne constitue en aucun temps une négation des privilèges et des droits de confrères masculins.

Il ne s'agit ni d'un test, ni d'un examen : il n'y a donc pas de bonne ou de mauvaises façons de répondre. Seule, votre réponse nous intéresse.

Les indications, les notes et les réponses serviront uniquement à des fins de recherche. Toutes ces informations resteront absolument confidentielles.

Merci de votre précieuse collaboration.

France Théberge

Pour l'équipe de recherche

Enseignante au Cégep Limoilou, programme de soins infirmiers

N. B. Nous tenons à remercier madame Ginette Fontaine pour sa contribution, ses précieux conseils et le partage de son expérience.

**Première partie : Identité du répondant et son statut d'étudiant**

Q1. Est-ce la première fois que vous fréquentez ce cégep à temps plein ou à temps partiel?

- Oui
- Non (veuillez aller à la question 4 directement)

Q2. Pourquoi n'est-ce pas votre première fois?

- Déjà inscrit comme étudiant à temps partiel (veuillez aller à la question 4 directement)
- Déjà terminé un programme (veuillez aller à la question 4 directement)
- Interruption volontaire ou abandon en cours de session

Q3. Quelle est la principale raison de votre départ?

- Notes trop faibles
- Meilleures possibilités d'emploi
- Changement de plan de carrière
- N'aimait pas/pas pour moi
- Intérêt pour un nouveau domaine
- Raisons financières
- Maladie ou autres problèmes de santé
- Autre, précisez:

Q4. Le programme auquel vous êtes inscrit actuellement est-il votre premier choix lorsque vous vous êtes inscrits à ce cégep?

- Oui
- Non

Q5. Combien d'heures de cours avez-vous à cette session?

**Deuxième partie: Variables démographiques et contexte familial**

Q6. Votre âge:

Q7. Votre nationalité:

Canadienne

Autre, précisez:

Q8. Votre lieu d'origine

Province de Québec

Autre province canadienne

Autre pays, précisez:

Q9. Langue maternelle

Français

Anglais

Autre, précisez:

Q10. Quel est le niveau de scolarité LE PLUS ÉLEVÉ de vos parents/tuteurs?

|   | Père                     | Mère                     |
|---|--------------------------|--------------------------|
| - N'a pas terminé ses études secondaires                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - A terminé ses études secondaires ou l'équivalent                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Certificat dans un métier   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Certains crédits collégiaux/universitaires                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Certificat/diplôme collégial  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Diplôme universitaire de 1 <sup>er</sup> cycle                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Diplôme de 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles (maîtrise ou doctorat) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Ne sais pas   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Q11. Est-ce important pour vos parents ou tuteurs que vous poursuiviez vos études après le secondaire?

- Pas important du tout
- Un peu important
- Assez important
- Très important

Q12. Avez-vous un problème de santé ou d'apprentissage particulier que nous devrions connaître?

- Non
- Oui. Lequel ou lesquels:

Q13. Lequel des énoncés suivants décrit le MIEUX votre principale activité pendant les 12 mois qui ont précédé votre inscription au cégep?

- Je fréquentais une école secondaire à temps plein
- Je fréquentais un cégep à temps plein
- Je fréquentais une université à temps plein
- Je travaillais à temps plein (30 heures ou plus par semaine)
- Je travaillais seulement à temps partiel (moins de 30 heures)
- Je travaillais à temps partiel et j'étudiais à temps partiel
- J'étais une personne au foyer à temps plein
- J'étais sans emploi et je cherchais du travail
- J'étais sans emploi et je ne cherchais pas de travail
- Autre précisez:

Q14. Avez-vous des responsabilités familiales?

- Non
- Oui. Laquelle ou lesquelles:

Q15. Lequel des énoncés suivants décrivent le MIEUX qui vit avec vous pendant que vous fréquentez ce cégep?

- Parent(s), tuteurs(s) ou parenté (par ex., frère, tante, grands-parents)
- Petite amie/petit ami/conjoint
- Conjoint/époux et enfants
- Seulement vos enfants
- Étudiants ou amis
- Seul
- Autre, précisez:

**Troisième partie: Variables liées aux acquis et à la préparation scolaire**

Q16. Quel est le plus haut niveau scolaire que vous avez atteint?

- Diplôme d'études secondaire
- Diplôme d'études professionnelles. Dans quel programme?
- Étude collégiale entreprise avant l'automne 2009. Dans quel programme?
- Une année complétée et réussie au collégial. Dans quel programme?
- Deux années complétés et réussies au collégial. Dans quel programme?
- Diplômes d'études collégiales dans un autre programme. Dans quel programme?
- Études universitaires amorcées. Dans quel domaine?

Q17. Les prochaines questions portent sur vos compétences. À l'aide de l'échelle ci-après, comment noteriez-vous votre:

Médiocre

Moyen

Bon

Très bon

Q17.1 Capacité de comprendre la langue d'enseignement de votre programme?

- Q17.2 Aptitudes pour l'écriture (écrire pour communiquer de l'information)?
- Q17.3 Aptitudes pour la lecture (comprendre ce que vous lisez et cerner les éléments les plus importants ou consulter des documents pour trouver de l'information)?
- Q17.4 Aptitudes pour le calcul (utiliser des formules pour résoudre des problèmes, interpréter des graphiques, ou utiliser les mathématiques pour mieux comprendre des aspects pratiques de la vie quotidienne)?
- Q17.5 Aptitudes pour utiliser des outils informatiques (recherche sur Internet, messagerie (courriel), utilisation Word)?
- Q17.6 Capacité de gérer son temps?
- Q17.7 Capacité de prendre des notes en classe et de réussir des examens (écouter un cours magistral et en dégager les principaux concepts)?
- Q17.8 Techniques d'étude (dégager les principaux points, organiser et condenser l'information d'un cours pour vous aider à étudier pour les examens et créer des aide-mémoire)?

#### **Quatrième partie: Variables liées au secondaire**

- Q18. Depuis combien de temps avez-vous cessé vos études secondaires?
- 2 mois
- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans
- 10 ans ou plus (veuillez aller à la question 23 de la prochaine page)
- Q19. Quelle était votre moyenne globale approximative (%) à votre dernière année au secondaire?
- Entre 60 % et 69 %
- Entre 70 % et 79 %
- Entre 80 % et 89 %
- Entre 90 % et 100 %

Q20. Environ combien d'heures preniez-vous dans une semaine pour vous préparer à vos cours (études, lectures, devoirs) lorsque vous étiez au secondaire?

- 3 heures ou moins
- 4 à 7 heures
- 8 à 14 heures
- 15 à 20 heures
- Plus de 20 heures

Q21. À quelle fréquence manquiez-vous des cours au secondaire?

- Une fois ou plus par semaine
- Deux ou trois fois par moi
- Environ une fois par mois
- Presque jamais
- Jamais

### **Cinquième partie: Préparation et certitude de carrière à l'admission**

Q22. Pendant vos études secondaires (à l'aide de l'échelle ci-après), à quelle fréquence avez-vous:

Jamais

1 à 4 fois

5 à 10 fois

11 à 15 fois

16 à 20 fois

plus de 20 fois

Q22.1 Été informé au sujet des emplois/carrières susceptibles de vous intéresser lorsque vous aurez terminé vos études?

Q22.2 Rencontré un orienteur scolaire pour discuter de vos études ou de votre travail futur?

Q22.3 Répondu à un questionnaire pour connaître vos intérêts et vos aptitudes pour un emploi?

**Sixième partie: Attente à l'admission au cégep**

Q23. Avant de vous inscrire au programme de soins infirmiers, environ combien de temps avez-vous pris pour savoir ce que comportera réellement votre travail une fois vos études terminées?

- 1 heure ou moins
- Plus d'une heure, mais moins de 4 heures
- 4 heures ou plus, mais moins de 8
- Entre 8 à 10 heures
- Plus de 10 heures

Q24. Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi de vous inscrire en soins infirmiers?

- Vous avez des acquis dans le domaine infirmier et vous souhaitez accroître vos compétences.
- Vos parents ou des amis vous ont encouragé à vous y inscrire
- C'est un domaine de formation qui vous intéresse
- Aucun autre programme ne vous intéressait
- Vous êtes en contact avec des gens qui travaillent dans ce domaine et ce qu'ils vous ont appris sur leur travail vous a motivé votre inscription au programme.
- C'est un essai. Le programme de soins infirmiers vous semble intéressant et vous voulez savoir s'il vous convient.
- Autres raisons, spécifiez:

Q25. En moyenne, combien d'heures par semaine prévoyez-vous travailler contre rémunération en faisant vos études ce semestre?

Q26. Quelle est la principale raison pour laquelle vous comptez consacrer ces heures à votre travail non scolaire?

- Parce que vous êtes entièrement responsable de votre subsistance: études, logement, nourriture, transport, etc.
- Pour disposer de plus d'argent pour vos dépenses personnelles: sorties, vêtements, loisirs, automobile, voyages, etc.
- Par intérêt personnel.

Q27. Pour réussir vos études en soins infirmiers, dans quel(s) domaine(s) croyez-vous que vous aurez le plus besoin d'aide? Vous pouvez cocher plusieurs de ces réponses.

- Mathématique.
- Français, littérature.
- Développement des habiletés techniques.
- Développement des capacités d'analyse et de résolution de problèmes.
- Développement des méthodes d'apprentissage efficaces.
- Développement de votre confiance en vous et en votre réussite.
- Intégration aux études collégiales.
- Clarification de votre orientation et de votre choix de carrière.
- Gestion de votre temps.
- Prise de notes.
- Gestion de votre stress

Q28. Quel type d'aide aimeriez-vous recevoir? Vous pouvez choisir plusieurs de ces réponses.

- Aide individuelle de la part des enseignantes
- Aide de la part d'une étudiante ou d'un étudiant
- Classe d'étude ou de rattrapage offerte à des heures où vous êtes disponible
- Aide virtuel sur internet.
- Travail en équipe dans les cours

- Aide d'un conseiller en orientation (méthodes d'apprentissage, etc.).
- Aide d'un API (aide pédagogique individuelle) pour la planification et la gestion de votre cheminement scolaire.
- Aide d'un psychologue (confiance en-soi, diminution de l'anxiété, contrôle du stress, amélioration de la concentration, etc.)
- Aide de la coordination du programme (intégration au programme, compréhension du programme, adaptation, résolution de problèmes de vie dans le programme, etc.).
- Autre, précisez:

### **Septième partie: Financement des études collégiales**

Q29. De laquelle des sources suivantes recevez-vous le plus d'argent?

- Parents
- Conjoint ou partenaire
- Autre personne
- Prêt
- Économie personnelle provenant d'un emploi
- Bourses d'études et prix
- Autres sources, précisez:
- Ne sais pas

### **Huitième partie: Attitudes et caractéristiques**

Q30. Parmi les affirmations suivantes, laquelle correspond le mieux à votre manière d'étudier et d'effectuer vos travaux scolaires?

- J'étudie et je fais mes travaux scolaires avec régularité, tous les jours ou presque, et je travaille un peu plus avant les examens ou les dates de remise des travaux longs.

- Je ne travaille pas régulièrement: je donne des « bourrées » à la veille des examens et pour me débarrasser des travaux ou pour les faire à la dernière minute.
- Cela dépend des cours et des moments. Je ne suis pas très systématique.
- J'essaie d'en faire le moins possible. J'étudie et j'effectue des travaux scolaires hors classe seulement quand je ne peux pas faire autrement.

Q31. Les énoncés suivants décrivent certaines attitudes que les étudiants peuvent avoir face à leurs études collégiales. Veuillez indiquer si vous êtes d'accord, en désaccord ou neutre/pas d'opinion au sujet de chaque énoncé en fonction de l'échelle suivante:

- A. Fortement en désaccord
- B. En désaccord
- C. Indécis
- D. D'accord
- E. Fortement d'accord

- Q31.1 Je pense que je suis bien préparé pour réussir mes études collégiales.
- Q31.2 À l'heure actuelle, j'aimerais plutôt travailler à temps plein que d'étudier.
- Q31.3 Je considère que le programme de soins infirmiers, est directement lié au genre de travail que je souhaite faire lorsque j'aurai obtenu mon diplôme.
- Q31.4 J'ai les capacités nécessaires pour réussir des études collégiales.
- Q31.5 Je suis déterminé à terminer mes études collégiales.
- Q31.6 Il est important que je termine mon programme et que j'obtienne un diplôme.
- Q31.7 Si je pouvais trouver un emploi à temps plein je l'accepterais et je quitterais le cégep.
- Q31.8 Il se peut que je ne poursuive PAS mes études ici la prochaine session.
- Q31.9 Des difficultés financières pourraient m'obliger à quitter mes études.

Q31.10 Je suis indécis au sujet de ma carrière lorsque j'aurai terminé les études collégiales.

Q31.11 Si j'étudie bien au cégep, j'aurai des meilleures chances de trouver un bon emploi.

Q32. Situez-vous par rapport à chacune des affirmations suivantes.

- A. pas du tout
- B. peu
- C. moyennement
- D. très

Q32.1 Je suis habile, j'ai de la dextérité, je suis minutieuse.

Q32.2 Je m'adapte facilement au changement.

Q32.3 Je suis observateur; je perçois rapidement les éléments d'une situation.

Q32.4 Je suis organisée: je planifie, je me prépare, je structure ce que je fais.

Q32.5 On peut me confier des responsabilités, je suis quelqu'un de fiable.

Q32.6 Je suis débrouillarde: quand je n'ai pas les moyens nécessaires pour faire quelque chose, j'en utilise d'autres.

Q32.7 Je n'attends pas qu'on me dise quoi faire, comment le faire: j'ai de l'initiative.

Q32.8 Je vais facilement vers les autres.

Q32.9 Je m'exprime clairement et correctement en français.

Q32.10 Je collabore bien au sein d'une équipe.

**QUESTIONNAIRE «Aidez-nous à vous connaître»  
Soins infirmiers (Volet B)**

Maintenant que vous êtes rendu à la mi-session, nous voulons connaître votre expérience collégiale. Toujours dans le but de mieux connaître nos étudiants en soins infirmiers pour permettre un meilleur encadrement et l'évaluation des facteurs de risques menant à l'échec et à l'abandon, nous vous demandons de répondre à ce questionnaire.

Le questionnaire contient en tout 12 questions. Vous devez donc ajouter un X dans la case appropriée et préciser la réponse lorsque c'est demandé.

Il ne s'agit ni d'un test, ni d'un examen: il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises façons de répondre. Seule, votre réponse nous intéresse.

Les indications, les notes et les réponses serviront uniquement à des fins de recherche. Toutes ces informations resteront absolument confidentielles.

Merci de votre précieuse collaboration.

France Théberge

Pour l'équipe de recherche

Enseignante au Cégep Limoilou, programme de soins infirmiers

**Première partie: Votre comportement scolaire de cette session en soins infirmiers**

Q1. Vous êtes-vous retiré d'un ou plusieurs cours pendant cette session?

- Je n'ai abandonné aucun cours
- Non, mais je pourrais le faire
- J'ai abandonné des ..... Si vous avez répondu 3, allez à Q2

Q2. Pourquoi avez-vous abandonné un ou des cours? (Choisissez toutes les réponses applicables)

- Notes trop basses
- Je n'aimais pas l'enseignant
- J'ai changé mes plans de carrière
- Je n'étais pas intéressé
- J'étais intéressé par une autre matière
- Raisons financières
- Maladie ou autre problème de santé
- Conflit d'horaire
- Autre, précisez:

Q3. Environ combien d'heures preniez-vous dans une semaine type de 7 jours pour vous préparer à vos cours (études, lectures, devoirs) pendant le présent semestre?

- 3 heures ou moins
- 4 à 7 heures
- 8 à 14 heures
- 15 à 20 heures
- plus de 20 heures

Q4. En moyenne, à quelle fréquence avez-vous manqué des cours pendant la présente session?

- Une fois par semaine ou plus
- Deux ou trois fois par mois
- Environ une fois par mois
- Presque jamais
- Jamais

Q5. Depuis le début de vos études au collège, à quelle fréquence les énoncés suivants s'appliquent-ils à vous?

- A. Jamais
- B. Rarement
- C. Parfois
- D. Souvent
- E. Toujours

Q5.1 Je faisais le moins de travail possible, je voulais seulement obtenir la note de passage

Q5.2 Je m'intéressais à ce que j'apprenais en classe

Q5.3 Je m'entendais très bien avec mes enseignants/chargés de cours

Q5.4 Je me sentais comme quelqu'un de l'extérieur ou qu'on me rejetait

**Deuxième partie: Votre expérience scolaire de cette session en soins infirmiers**

Q6. Dans quelle mesure pourriez-vous accepter un soutien dans les secteurs ci-après pour bien réussir votre programme d'étude de soins infirmiers?

- A. Très peu probable
- B. Peu probable
- C. Probable
- D. Fortement probable

- Q6.1 Exprimer des idées par écrit
  - Q6.2 Améliorer mes aptitudes pour la lecture
  - Q6.3 Améliorer mes aptitudes pour les mathématiques
  - Q6.4 Acquérir de meilleures habitudes d'étude
  - Q6.5 Améliorer mes techniques pour les examens
  - Q6.6 Choisir/changer de cours/programme
  - Q6.7 Choisir une carrière appropriée
  - Q6.8 Obtenir une aide financière pour mes études
  - Q6.9 Surmonter un handicap (d'apprentissage, physique, mental)
  - Q6.10 Régler mes problèmes de garde d'enfant
  - Q6.11 Améliorer mes aptitudes dans la langue d'enseignement
  - Q6.12 Planifier mes études futures
- Q7. Quel degré de difficulté attribueriez-vous à chacun des éléments suivants dans vos études jusqu'à maintenant?
- A. Pas difficile du tout
  - B. Un peu difficile
  - C. Assez difficile
  - D. Très difficile
- Q7.1 Assumer la charge de travail du programme (nombre de devoirs, nombre de cours, temps en classe)
  - Q7.2 Trouver le temps pour travailler et étudier
  - Q7.3 Trouver un équilibre entre les études et la famille
  - Q7.4 Le contenu des cours collégiaux
  - Q7.5 Savoir comment améliorer mes notes dans les cours où j'ai de la difficulté
  - Q7.6 Rencontrer des enseignants en dehors des heures de cours
  - Q7.7 Établir une orientation ou un cheminement de carrière clairs
  - Q7.8 Savoir à qui s'adresser quand j'ai un problème
  - Q7.9 Savoir comment je réussis dans mes cours
  - Q7.10 Les méthodes utilisées par les enseignants/chargés de cours pour enseigner

Q8. Combien de fois avez-vous eu des interactions avec les enseignants du programme en dehors des salles de classe pendant 10 minutes ou plus?

- Jamais
- 1 fois
- 2 ou 3 fois
- 4 ou 5 fois
- 6 à 10 fois
- 11 fois ou plus

Pour aider le cégep de Limoilou à s'assurer que les étudiants atteignent leurs objectifs personnels dans leurs études postsecondaires, veuillez commenter l'énoncé suivant :

Q9. En repensant au début de vos études, qu'est-ce que vous auriez aimé avoir connu ou mieux compris lorsque vous avez commencé votre programme?

Q10. Il y a un aspect de ce semestre qui s'est déroulé mieux que prévu?

Q11. Il y a un aspect de cette session qui s'est déroulé plus difficilement?

Q12. Vous avez vécu une source particulière de fierté ou de plaisir cette session?

**QUESTIONNAIRE «Aidez-nous à vous connaître»****VOLET C**

Vous avez fait le choix d'abandonner le programme ou vous faites face à un échec de session. Toujours dans le but de mieux connaître nos étudiants en soins infirmiers pour permettre un meilleur encadrement et l'évaluation des facteurs de risques menant à l'échec et à l'abandon, nous vous demandons de répondre à ce questionnaire.

Le questionnaire contient en tout 13 questions. Vous devez donc cocher la case appropriée et préciser la réponse lorsque c'est demandé.

Il ne s'agit ni d'un test, ni d'un examen: il n'y a donc pas de bonne ou de mauvaises façons de répondre. Seule, votre réponse nous intéresse.

Les indications, les notes et les réponses serviront uniquement à des fins de recherche. Toutes ces informations resteront absolument confidentielles.

Merci de votre précieuse collaboration.

France Théberge

Pour l'équipe de recherche

Enseignante au Cégep Limoilou, programme de soins infirmiers

**Première partie: votre situation financière et vos conditions de vie lors de vos études en soins infirmiers**

Q1. Au cours de votre dernière session dans le programme de soins infirmiers, occupiez-vous un emploi rémunéré?

- Oui
- Non

Q2. Combien d'heures avez-vous travaillé en moyenne par semaine pour cet emploi?

- 1-14 h.
- 15-19 h.
- 20-24 h.
- 25-34 h.
- 35 h et plus

Q3. Diriez-vous que mener de front vos études et cet emploi rémunéré était:

- Très facile
- Plutôt facile
- Plutôt difficile
- Très difficile

Q4. Toujours au cours de votre dernière session d'études collégiales en soins infirmiers, avez-vous eu beaucoup, assez, peu ou pas du tout de difficultés financières?

- Beaucoup
- Assez
- Peu
- Pas du tout

Q5. Où habitez-vous lors de votre dernière session d'études collégiales en soins infirmiers?

- Chez vos parents
- En appartement, seul
- En appartement, avec un ou des colocataires
- En appartement, avec un conjoint
- En résidence au collège
- En chambre (dans une maison privée)

**Deuxième partie: Le choix de votre programme**

Q6. Le contenu de ce programme a-t-il tout à fait, assez, peu ou pas du tout correspondu à vos attentes?

- Tout à fait
- Assez
- Peu
- Pas du tout

Q7. Diriez-vous que votre adaptation au milieu collégial a été

- Très facile
- Plutôt facile
- Plutôt difficile
- Très difficile

**Troisième partie: Les conditions entourant le programme de soins infirmiers pendant les études.**

Q8. Diriez-vous que le programme de soins infirmiers était:

- Très facile
- Plutôt facile
- Plutôt difficile
- Très difficile

Q9. Diriez-vous que la charge de travail scolaire était:

1.  Très élevée
2.  Assez élevée
3.  Peu élevée
4.  Pas du tout élevée

Q10. Au cours de votre session d'études collégiales en soins infirmiers, avez-vous éprouvé beaucoup, assez, peu ou pas du tout de difficultés scolaires?

- Beaucoup
- Assez
- Peu
- Pas du tout

Q11. Considériez-vous avoir obtenu tout à fait, assez, peu ou pas du tout le soutien souhaité de la part du personnel du collège lorsque vous suiviez ce programme d'études?

- Tout à fait
- Assez
- Peu
- Pas du tout

Q12. Comment qualifieriez-vous vos relations avec vos enseignants, lorsque vous suiviez votre programme d'études:

- Très bonnes
- Plutôt bonnes
- Plutôt mauvaises
- Très mauvaises

Q13. Finalement, quelle a été LA RAISON PRINCIPALE dans votre décision d'arrêter vos études?

- Vous avez eu des problèmes financiers
- Vous avez trouvé un emploi
- Vous ne saviez pas ce que vous vouliez faire plus tard
- Vous avez trouvé le programme de formation trop difficile
- Vous n'aimiez pas suffisamment le programme
- Vous avez vécu des problèmes personnels ou familiaux
- Autres (préciser)

**ANNEXE D**

**EXEMPLAIRE DU FORMULAIRE DE**

**CONSENTEMENT À LA RECHERCHE REMIS AUX**

**ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN DÉBUT DE SESSION**

**CONCERNANT L'ASPECT ÉTHIQUE**

Questionnaire permettant de mieux connaître les étudiants et étudiantes en première session de soins infirmiers au cégep Limoilou

Formulaire de consentement à la recherche

Vous aurez à répondre à un questionnaire, comportant 2 ou 3 volets.

Le tout est complètement confidentiel. Votre nom n'apparaîtra nulle part dans la recherche

La chercheuse est la seule à connaître les personnes participant à la recherche.

J'accepte de participer à la recherche

Nom: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Je n'accepte pas de participer à la recherche

Nom: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

La chercheuse s'engage à conserver l'anonymat chez tous les participants. Pour ce faire, nous utiliserons votre numéro de dossier d'admission (DA) et en aucun cas nous ne chercherons à identifier la personne ayant rempli le questionnaire.

Nom: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

