

Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire - collégial

Carole Vezeau
Cégep Régional de Lanaudière à Joliette



En collaboration avec

Thérèse Bouffard
Université du Québec à Montréal

JUILLET 2007

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'auteure du rapport

REMERCIEMENTS

Cette étude est d'une telle envergure que je n'aurais pu la réaliser sans la précieuse collaboration de plusieurs personnes. Je désire tout d'abord exprimer ma profonde gratitude à Thérèse Bouffard, directrice de l'unité de recherche sur l'affectivité, la motivation et l'apprentissage scolaires (URAMAS) de l'Université du Québec à Montréal, pour son soutien indéfectible et son implication dans toutes les étapes de la réalisation de cette recherche. Je tiens également à remercier Mathieu Roy, dont j'ai le plaisir de co-diriger la thèse de doctorat en psychologie, pour son aide précieuse lors de l'ensemble de la collecte de données et au moment des analyses de trajectoires.

Je désire aussi remercier la direction du cégep régional de Lanaudière à Joliette pour le soutien offert pendant la réalisation de ce projet. Un merci tout particulier à Francine Paquette, directrice adjointe, pour son enthousiasme et son appui constant.

Je ne voudrais pas passer sous silence la précieuse collaboration de tous les intervenants dans toutes les institutions scolaires qui ont très aimablement accepté de participer à cette recherche. Premièrement, mes remerciements aux directions, aux enseignants et enseignantes des écoles secondaires Bernard-Gariepy, Fernand-Lefebvre, Du Campus (Pavillon Vaudreuil), Collège Beaubois, Des Sources, Barthélemy-Joliette, Thérèse-Martin, L'érablière, Pierre-de-Lestage, Académie Antoine-Manseau, Collège Esther-Blondin, Paul-Arseneau, L'Horizon et Félix-Leclerc. Dans les cégeps qui ont collaboré à l'étude, je tiens tout d'abord à remercier les personnes responsables des programmes, des coordinations départementales et tous les professeurs qui ont, malgré des horaires très chargés, accepté de me faire un peu de place pour rencontrer les élèves dans leur classe. Dans tous les cas, leur collaboration a été exceptionnelle.

Mes remerciements aussi aux assistantes de recherche du laboratoire URAMAS (Karine Bédard, Marie-Hélène Chayer, Marie-Claire Lajoie, Aurélie Lengele et Priscilla Richard) pour leur travail ingrat mais combien important lors de la saisie informatique des données. Finalement, un très gros merci à tous les étudiants et étudiantes qui ont accepté très gentiment de répondre à nos questionnaires.

Note sur l'emploi du générique masculin : Les génériques masculins sont utilisés, sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
LISTE DES TABLEAUX	5
LISTE DES FIGURES	8
RÉSUMÉ	10
INTRODUCTION	12
PROBLÉMATIQUE	13
CADRE THÉORIQUE ET EMPIRIQUE	15
OBJECTIFS DU PROJET	22
Portrait de l'ensemble des élèves rencontrés en cinquième secondaire	
Méthodologie	
Participants	23
Questionnaires de recherche	23
Procédure	27
Résultats	
Différence selon le genre des élèves	27
Différences selon que les élèves ont fait ou non une demande au cégep	34
Lien entre les variables et le rendement scolaire	38
Discussion des résultats	42
Portrait de l'ensemble des étudiants rencontrés en première session au cégep	
Méthodologie	
Participants	45
Questionnaires de recherche	45
Procédure	47
Résultats	
Différences entre garçons et filles selon le programme d'études	47

Rendement en première session	56
Importance du soutien social	60
Discussion des résultats	61
Résultats sur le suivi longitudinal	
Méthodologie	
Participants	65
Questionnaires de recherche et procédure.....	65
Résultats	
Changement dans les variables entre les trois temps de mesure	68
Rôle des anticipations dans l'adaptation au collégial	78
Analyses de trajectoires	80
Discussion des résultats	88
CONCLUSIONS GÉNÉRALES ET RECOMMANDATIONS	92
RÉFÉRENCES	98

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Scores moyens et écarts types () pour les activités d'autorégulation et d'engagement dans ses études (score maximum=5) selon le genre des élèves	29
Tableau 2.	Scores moyens et écarts types () pour les variables du profil motivationnel (max = 6) selon le genre des élèves	29
Tableau 3.	Scores moyens et écarts types () pour les deux conceptions de l'intelligence (max= 6) selon le genre des élèves	30
Tableau 4.	Scores moyens et écarts types () pour l'importance des études et la clarté des choix d'orientation (max=6) selon le genre des élèves	31
Tableau 5.	Scores moyens et écarts types () pour les anticipations face au cégep (max. = 6) selon le genre des élèves	34
Tableau 6.	Scores moyens et écarts types () pour les activités d'autorégulation et d'engagement dans ses études (score max=5) selon que les élèves ont fait ou non une demande au cégep	36
Tableau 7.	Scores moyens et écarts types () pour les variables du profil motivationnel (max = 6) selon que les élèves ont fait ou non une demande au cégep	37
Tableau 8.	Scores moyens et écarts types () pour l'importance des études et la clarté des choix d'orientation (max=6) selon que les élèves ont fait ou non une demande au cégep	37
Tableau 9.	Moyennes (et écart-types) des notes finales en mathématiques et en français et moyenne générale selon le genre des élèves	39
Tableau 10.	Résultats des régressions hiérarchiques sur la moyenne générale des garçons	40
Tableau 11.	Résultats des régressions hiérarchiques sur la moyenne générale des filles	41
Tableau 12.	Répartition des étudiants selon le genre et le programme d'études	45
Tableau 13.	Nombre d'énoncés et indices de consistance interne (alpha de Cronbach) pour les variables dépendantes de la première session de cégep	46
Tableau 14.	Répartition des étudiants selon le nombre d'heures consacrées aux études selon le genre et le programme d'études	48
Tableau 15.	Répartition des étudiants selon la quantité d'efforts consacrés à leurs études en comparaison avec le niveau secondaire 5 selon le genre et le programme d'études	48
Tableau 16.	Répartition des étudiants selon la fréquence de cours manqués sans raison valable selon le genre et le programme d'études	49
Tableau 17.	Scores moyens et écarts types () pour les activités d'autorégulation et d'engagement dans ses études (score max=5) selon le genre et le programme d'études	50
Tableau 18.	Scores moyens et écarts types () pour les variables du profil motivationnel (max = 6) selon le genre et le programme d'études	50

Tableau 19.	Scores moyens et écarts types () pour les deux conceptions de l'intelligence (max = 6) selon le genre et le programme d'études	51
Tableau 20.	Répartition des étudiants selon le niveau de valorisation des études par leurs parents selon le genre et le programme d'études	51
Tableau 21.	Répartition des étudiants selon le niveau de valorisation des études par leurs parents selon le genre et le programme d'études	52
Tableau 22.	Scores moyens et écarts types () pour l'importance des études et la clarté des choix d'orientation (max=6) selon le genre et le programme d'études	52
Tableau 23.	Répartition des étudiants selon leur niveau d'intérêt face à leurs études selon le genre et le programme d'études	53
Tableau 24.	Répartition des étudiants selon le niveau d'études souhaité selon le genre et le programme d'études	53
Tableau 25.	Répartition des étudiants selon leur perception de la facilité d'adaptation aux études collégiales selon le genre et le programme d'études	54
Tableau 26.	Répartition des étudiants selon leur perception de la charge de travail selon le genre et le programme d'études	54
Tableau 27.	Répartition des étudiants selon leur degré de satisfaction concernant leurs contacts avec les autres étudiants du programme selon le genre et le programme d'études	55
Tableau 28.	Répartition des étudiants selon leur degré de satisfaction concernant leurs contacts avec les professeurs selon le genre et le programme d'études	55
Tableau 29.	Scores moyens et écarts types () pour les variables de perception du nouveau milieu (max=6) selon le genre et le programme d'études	55
Tableau 30.	Scores moyens et écarts types () pour les mesures d'adaptation aux études collégiales (max=6) selon le genre et le programme d'études	56
Tableau 31.	Caractéristiques de la distribution de la cote R selon le programme d'études	56
Tableau 32.	Scores moyens et écarts types () pour la cote R selon le genre et le programme d'études	57
Tableau 33.	Résultats des régressions hiérarchiques sur la cote R pour les étudiants en sc. humaines	58
Tableau 34.	Résultats des régressions hiérarchiques sur la cote R pour les étudiants en sc. de la nature....	59
Tableau 35.	Coefficients de corrélation (r) entre les variables motivationnelles et d'engagement dans ses études et la mesure d'encouragement des parents	60
Tableau 36.	Coefficients de corrélations (r) entre les variables motivationnelles et d'engagement dans ses études et la mesure de valorisation des études par les pairs	61
Tableau 37.	Distribution des participants selon le genre et le programme d'études	65
Tableau 38.	Nombre d'énoncés et indices de consistance interne (alpha de Cronbach) pour l'ensemble des variables mesurées dans l'étude	66

Tableau 39.	Indices de corrélation (r^2) des mesures d'engagement dans ses études et de perception de compétence scolaire	80
Tableau 40.	Scores moyens et écarts types () des deux mesures de rendement scolaire selon l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires d'engagement dans ses études	82
Tableau 41.	Scores moyens et écarts types () des anticipations envers le cégep selon l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires d'engagement dans ses études	82
Tableau 42.	Scores moyens et écarts types () des mesures d'adaptation au cégep selon l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires d'engagement dans ses études	83
Tableau 43.	Résultats des régressions sur l'appartenance aux trajectoires d'engagement dans ses études.	84
Tableau 44.	Scores moyens et écarts types () pour les deux mesures de rendement scolaire selon l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires de perceptions de compétence scolaire	85
Tableau 45.	Scores moyens et écarts types () pour les anticipations envers le cégep selon l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires de perceptions de compétence scolaire	86
Tableau 46.	Scores moyens et écarts types () pour les mesures d'adaptation selon l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires de perceptions de compétence scolaire	86
Tableau 47.	Résultats de l'analyse de régression sur l'appartenance aux trajectoires de perception de compétence scolaire	87

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Répartition des garçons et des filles selon le nombre d'heures consacrées à leurs études	28
Figure 2.	Répartition des garçons et des filles selon le niveau de valorisation des études par leurs parents	30
Figure 3.	Répartition des garçons et des filles selon le niveau de valorisation des études par leurs pairs	31
Figure 4.	Répartition des garçons et des filles selon le niveau scolaire qu'ils désirent atteindre à la fin de leurs études	32
Figure 5.	Répartition des garçons et des filles selon le niveau de résultats attendus lors de la première session au cégep	33
Figure 6.	Répartition des garçons et des filles selon la quantité d'efforts nécessaires pour obtenir les résultats souhaités	33
Figure 7.	Répartition des élèves qui ont fait ou non une demande au cégep selon le niveau de scolarité du père	35
Figure 8.	Répartition des élèves qui ont fait ou non une demande au cégep selon le niveau de scolarité de la mère	35
Figure 9.	Répartition des élèves qui ont fait ou non une demande au cégep selon le niveau d'importance accordée aux études par les parents	36
Figure 10.	Répartition des élèves qui ont fait ou non une demande au cégep selon la valorisation des études par leurs amis	36
Figure 11.	Répartition des étudiants de sciences humaines selon le nombre d'heures consacrées aux études pour chacun des temps de mesure	68
Figure 12.	Répartition des étudiants de sciences de la nature selon le nombre d'heures consacrées aux études pour chacun des temps de mesure	69
Figure 13.	Répartition des étudiants de sciences humaines selon la fréquence d'absentéisme sans raison valable pour chacun des temps de mesure	70
Figure 14.	Répartition des étudiants de sciences de la nature selon la fréquence d'absentéisme sans raison valable pour chacun des temps de mesure	70
Figure 15.	Changements dans les scores moyens des buts de maîtrise selon le genre et le programme d'études	71
Figure 16.	Changements dans les scores moyens des buts de performance selon le genre et le programme d'études	72
Figure 17.	Changements dans les scores moyens des buts d'évitement selon le genre et le programme d'études	72

Figure 18.	Changements dans les scores moyens des perceptions de compétence scolaire selon le genre et le programme d'études	73
Figure 19	Changements dans les scores moyens d'anxiété scolaire selon le genre et le programme d'études	74
Figure 20.	Changements dans les scores moyens d'engagement dans ses études selon le genre et le programme d'études	75
Figure 21.	Changements dans les scores moyens d'adhésion à la conception statique de l'intelligence selon le genre et le programme d'études	75
Figure 22.	Changements dans les scores moyens d'adhésion à la conception dynamique de l'intelligence selon le genre et le programme d'études	76
Figure 23.	Changements dans les scores moyens de priorité à ses études selon le genre et le programme d'études	77
Figure 24.	Changements dans les scores moyens de clarté des choix selon le genre et le programme d'études	77
Figure 25.	Résultats de l'analyse acheminatoire visant à vérifier les liens entre les anticipations, la qualité de l'adaptation, l'engagement dans ses études et le rendement	79
Figure 26.	Résultats des analyses de trajectoires pour la mesure d'engagement dans ses études	81
Figure 27.	Résultats des analyses de trajectoires pour la mesure de perceptions de compétence scolaire le programme d'études	85

Résumé

Le premier trimestre constitue une étape cruciale dans le cheminement des étudiants de cégep. La présente étude s'intéresse au rôle des perceptions, des attitudes, des croyances, des attentes et anticipations antérieures des jeunes, et de leur perception de la qualité du soutien de leurs parents dans leur adaptation à la transition du secondaire au collégial. L'objectif général est d'examiner le rôle des caractéristiques du système motivationnel des élèves dans un passage réussi du secondaire au collégial. Deux objectifs spécifiques sont poursuivis : le premier est d'examiner les variables du profil motivationnel des jeunes antérieures à leur passage au collégial, puis la direction des changements dans celles-ci suite à leur arrivée au cégep. Le second objectif examine la contribution de certains facteurs d'ordre cognitif et social (tels la théorie de l'intelligence, les anticipations envers le collégial, la clarté des objectifs de carrière et la perception du soutien et des attentes des parents) dans la direction de ces changements.

Les résultats présentés dans ce rapport sont regroupés en trois sections distinctes. L'objectif de la première est de dresser un portrait de la situation des élèves qui terminent leurs études secondaires quant à leur motivation, leur engagement dans leurs études ainsi qu'aux anticipations entretenues face aux études collégiales. Un total de 2209 élèves de cinquième secondaire (1003 garçons et 1206 filles) ont été rencontrés. Ces élèves proviennent de l'une des 14 écoles secondaires choisies afin de faciliter le suivi dans l'un ou l'autre des quatre cégeps collaborant à l'étude. Parmi les sujets recrutés, 76.6% avaient fait une demande d'admission au cégep. Les analyses effectuées permettent de distinguer entre garçons et filles ainsi qu'entre les élèves qui choisissent de poursuivre des études supérieures, en s'inscrivant au cégep, et ceux qui ne le font pas.

Le portrait général confirme, qu'en cinquième secondaire, les garçons présentent des comportements et des attitudes envers les études nettement moins favorables que les filles. Au plan des anticipations envers ce qui les attend au cégep, les résultats montrent que celles-ci sont dans l'ensemble positives, la majorité des élèves croyant être en mesure d'obtenir des résultats dans la moyenne ou supérieurs à la moyenne lors de leur première session. Dans l'ensemble, les élèves s'attendent à ce que les cours qu'ils suivront au cégep soient plus intéressants, à recevoir autant de soutien de la part des professeurs et à ce que l'environnement social qui prévaudra ne soit pas moins chaleureux que celui qu'ils ont connu au secondaire. Ils sont nombreux à croire que leurs résultats seront bons tout en étant conscients, il est vrai, qu'ils devront travailler plus fort pour y parvenir. Par contre, ils sont conscients qu'il leur sera plus difficile de contrôler leur motivation et qu'ils devront faire preuve de plus d'autonomie. Ils croient aussi que les cours et les activités seront plus difficiles que ce qu'ils ont connu au secondaire.

La seconde section des résultats vise à dresser un portrait de l'ensemble des étudiants qui commencent leurs études collégiales, soit en sciences humaines ou en sciences de la nature. Un total de 929 étudiants (436 garçons et 493 filles) provenant des établissements Gérard-Godin, Sorel-Tracy, De Lanaudière à L'Assomption et à Joliette ont été rencontrés. Les résultats permettent de tracer, de façon très nette, un portrait beaucoup plus positif pour la situation des étudiants en sciences de la nature lorsqu'on les compare à leurs collègues de sciences humaines. Le

portrait général des différences sexuelles montre ici aussi un net avantage en faveur des filles mais ces différences sont beaucoup plus marquées dans le programme de sciences humaines.

La troisième section du rapport présente les résultats sur le suivi longitudinal de la fin du secondaire jusqu'à la fin de la première année de cégep. Un total de 420 étudiants (187 garçons et 233 filles) ont participé à ce suivi. Les analyses effectuées permettent de constater qu'il y a globalement très peu de changements dans les variables motivationnelles et d'engagement dans ses études entre la fin du secondaire et la fin de la première année du cégep ce qui pourrait indiquer que le profil motivationnel des jeunes soit relativement bien structuré et même consolidé dès la fin du secondaire. Les analyses de trajectoires confirment cette hypothèse. En effet, dans le cas de l'engagement dans ses études, que le point de départ soit faible ou élevé, 70% des étudiants maintiennent sensiblement le même niveau alors que dans le cas des perceptions de compétence, ce pourcentage atteint près de 80%. Les analyses sur les anticipations indiquent que plusieurs d'entre elles ont un impact sur la qualité de l'adaptation au collégial.

Les résultats de cette étude confirme l'importance des variables motivationnelles dans l'engagement et la réussite scolaires au cégep. Tant les perceptions de compétence que les buts d'apprentissage, en particulier les buts de performance et ceux d'évitement du travail, sont d'importants prédicteurs du rendement. Pour les étudiants, l'entrée au cégep est une période importante, nécessitant des ajustements au niveau de leur fonctionnement scolaire. Or, il est apparu clairement qu'au plan du profil motivationnel, la continuité est davantage la règle que l'inverse. Pour ceux et celles dont le profil est approprié, cette situation est heureuse mais pour les autres, elle l'est nettement moins. Au plan des efforts mis dans leurs études, la majorité des étudiants interrogés en première session au cégep nous disent devoir faire plus d'efforts qu'au secondaire pour réussir. Par contre, la mesure du temps consacré aux travaux scolaires indique que celui-ci reste toujours insuffisant et est très loin de convenir à la réussite d'études supérieures pour une large part d'entre eux.

Une des grandes conclusions de notre étude est, sans conteste, le constat de la situation particulièrement préoccupante des étudiants de sciences humaines lorsqu'on les compare à ceux de sciences de la nature, tout particulièrement celle des garçons qui étudient dans ce programme. Ce dernier est souvent considéré comme un programme de transition, en attendant que se précise un choix d'orientation. Ce rôle serait, à notre avis, plus efficacement rempli par la session d'accueil et d'intégration.

Introduction

Cette étude s'intéresse à la transition du secondaire au collégial sous l'angle particulier du rôle des perceptions, des attitudes, des croyances, des attentes et anticipations antérieures des jeunes, et de leur perception de la qualité du soutien de leurs parents dans leur adaptation à leur nouveau milieu. La notion d'adaptation est ici conceptualisée comme le maintien d'un profil motivationnel favorable à un fonctionnement scolaire adéquat.

Le passage au collégial implique des changements multiples dans l'environnement social et pédagogique, dans l'encadrement et le degré d'autonomie laissé à l'élève, dans les exigences et la charge de travail, dans les efforts à consentir pour y parvenir, etc.; tous ces aspects et la manière dont l'élève les perçoit pourraient faire l'objet d'autant d'études. Notre choix de nous centrer sur le système motivationnel de l'élève tient au fait que c'est dans ce système que sont inscrites les ressources internes de l'élève lui permettant de surmonter les difficultés et d'affronter avec succès les défis posés par l'adaptation à son nouveau milieu.

Si la littérature scientifique sur l'adaptation personnelle et motivationnelle à la transition du primaire au secondaire est relativement abondante, celle sur l'adaptation à la transition du secondaire au collégial l'est beaucoup moins. Plus rares encore sont les études longitudinales sur la question. Or, la manière dont est vécu ce passage, les perturbations qu'il entraîne et la qualité de l'adaptation des élèves est probablement fonction de certaines de leurs caractéristiques antérieures. C'est en raison de ceci que l'étude propose plusieurs temps de mesure, débutant quand les élèves sont encore au secondaire.

Le présent rapport comporte six sections distinctes. La problématique sera d'abord présentée, suivie du cadre théorique sur lequel s'appuie cette étude et des objectifs de la recherche. Avant d'examiner les résultats reliés aux principaux objectifs de l'étude, des portraits statistiques plus complets de l'ensemble des élèves rencontrés en cinquième secondaire et en première session du collège seront dressés. Les résultats portant sur la cohorte d'étudiants suivie lors des deux années de l'étude seront ensuite présentés. Une discussion générale, portant sur l'ensemble des résultats obtenus, conclura le présent rapport.

Problématique

Les statistiques récentes sur la proportion d'élèves qui obtiennent leur diplôme collégial sont décevantes en regard des objectifs exprimés dans le document du ministère de l'Éducation « Prendre le virage du succès » (1998). Établi vers la fin des années soixante, le système collégial du Québec visait à permettre au Québec de combler un retard marqué dans l'accessibilité aux études post-secondaire par rapport aux autres provinces canadiennes. Les objectifs d'offrir une éducation de qualité et d'augmenter le nombre de diplômés sont en partie atteints, le taux d'accessibilité étant passé de 39% en 1975-76 à près de 60% de nos jours (taux relativement stable depuis 1985-86 selon le document du Ministère de l'Éducation du Québec : Indicateurs de l'Éducation, édition 2006). Cependant, le problème du taux d'abandon des élèves avant la fin de leur programme d'études est particulièrement préoccupant. En effet, les statistiques du ministère de l'Éducation indiquent que, pour l'année 2003-2004, seulement 72.2% des élèves ayant entrepris des études collégiales préuniversitaires ont obtenu leur diplôme alors que ce taux se situe à 62.6% pour les élèves inscrits dans les formations techniques. Ce taux général cache en outre un fossé important entre les filles et les garçons; en effet, alors que 78.1% des filles obtiennent leur diplôme dans les programmes préuniversitaires et 68.7% dans les programmes techniques, ces proportions ne sont respectivement que de 64.1% et 55.2% pour les garçons. Cette différence n'est cependant pas nouvelle puisqu'elle est relativement constante depuis 1995-96 (Indicateurs de l'Éducation, 2006).

Le premier trimestre constitue une étape cruciale dans le cheminement des élèves. Dans une étude sur la réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales effectuée en 1993 par le ministère de l'Éducation, on considérait déjà que le rendement observé en première session est un excellent indicateur du rendement scolaire ultérieur des élèves et de leur persévérance scolaire. Dans un document de 1999, la Fédération des cégeps reprenait des statistiques du Ministère de l'éducation indiquant que la très grande majorité des élèves dont la moyenne générale au secondaire atteint 80% complète leur programme d'études, alors qu'inversement la très grande majorité de ceux et celles dont la moyenne est inférieure à 60% n'y arrive pas. Les cas de compétences intellectuelles insuffisantes, de dossier académique trop faible au secondaire ou encore d'accumulation de déficits de connaissances préalables sont à l'évidence des raisons suffisantes pour expliquer l'échec et éventuellement l'abandon d'élèves qui auraient, en dépit de ces difficultés initiales, réussi à être admis dans un programme collégial. Mais, qu'en est-il des autres élèves qui ayant au secondaire une moyenne générale entre 70% et 79%, ce qui est un rendement somme toute satisfaisant, ne sont toujours pas parvenus même après 4 ans à obtenir leur diplôme? Ces élèves ont, en principe du moins, les capacités cognitives et les acquis suffisants pour réussir leur programme; d'autres facteurs sont manifestement en cause.

Si la littérature scientifique sur l'adaptation personnelle et motivationnelle à la transition du secondaire au collégial est peu abondante, il convient ici de reconnaître les nombreux travaux et initiatives locales réalisés afin d'identifier les caractéristiques départageant les élèves qui persistent et réussissent de ceux qui ne le font pas. Les études de

Barbeau (1994), Larose et Roy (1992, 1994), Métayer (1991), Monaghan & Chaloux (2004), Paradis (2000) ainsi que celle de Terrill et Ducharme (1994) sont à mentionner à cet égard. De plus, des efforts importants ont aussi été consentis, et le sont toujours, par de très nombreux collègues pour se donner des plans d'action et/ou d'intervention pour favoriser l'intégration des élèves à leur nouveau milieu (session d'information dans les écoles secondaires, visite guidée, journée d'accueil, parrainage, ateliers d'aide et de soutien dans l'apprentissage, etc.), certains de ces programmes étant spécifiquement destinés aux élèves considérés à risque sur la base de leur rendement au secondaire. Tout en reconnaissant l'importance d'agir auprès de ces élèves, il nous paraît que la seule centration sur ceux-ci est insuffisante pour parvenir à l'objectif d'une hausse significative du taux de réussite au collégial.

Par ailleurs, au vu de la question spécifique de la transition du secondaire au collégial, il est étonnant de constater que, sauf les études de Larose et Roy (1992, 1994) où quelques mesures ont été prises en fin d'année scolaire chez des élèves de cinquième secondaire ayant été admis au collège (le collège Ste-Foy exclusivement), il n'existe pas vraiment d'étude longitudinale permettant de tracer un profil des changements survenant chez les élèves suite à leur passage au collégial et de vérifier comment ces changements sont reliés à leur persévérance et à la réussite de leur projet d'études. Dans la très vaste majorité des études faites auprès des élèves du collégial, la prise en compte de leurs caractéristiques antérieures à leur arrivée se résume à leur rendement scolaire au secondaire.

En accord avec plusieurs chercheurs, nous croyons que l'adaptation des élèves à un nouveau milieu est reliée à divers facteurs individuels qui se mettent en place bien avant leur arrivée dans ce milieu (Camblin, 2004; Eastman, 2000; Harter, Whitesell, & Kowalski, 1992; Mc Dougall & Hymel, 1998). Selon Wargo (1999), ces caractéristiques ont reçu trop peu d'attention des chercheurs. Aussi, il nous paraît qu'une meilleure compréhension des facteurs associés à un passage réussi au collégial passe nécessairement par une prise en considération des caractéristiques antérieures des élèves de manière à cerner la direction des changements dans ces dernières et la nature de leurs liens avec leur persévérance et la réussite de leur programme d'études. Avant de préciser les objectifs de cette étude et de la décrire, la partie qui suit présente le contexte théorique et empirique lui servant de fondement. Prenant appui sur l'approche sociocognitive initiée par Bandura (1977; 1986) et développée par lui et nombre d'autres, approche actuellement dominante dans l'étude de la motivation scolaire, nous nous attacherons à démontrer le rôle central que joue le système motivationnel dans le fonctionnement intellectuel des élèves, de même que l'importance de s'intéresser aux changements survenant dans les composantes de ce système comme indicateurs de la qualité de l'adaptation de ces mêmes élèves à leur nouveau milieu. L'importance du soutien social, en particulier celui des parents, sera aussi évoquée.

Cadre théorique et empirique

Les travaux auxquels j'ai participé ces dernières années ont, à l'instar de ceux de nombreux autres, permis de constater le rôle central de la motivation dans l'utilisation par l'élève de ses ressources cognitives et dans la qualité de ses apprentissages et de son rendement scolaire (voir, par exemple, l'excellent ouvrage de Viau (1994) sur cette question). Dans nos études, cette conclusion s'applique autant aux élèves du primaire (Bouffard & Bordeleau, 2002; Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003), du secondaire (Bouffard, Vezeau, & Bordeleau, 1998), soient-il en cheminement particulier ou non (Bouffard, & Couture, 2003), du collégial (Bouffard, 2002, 1990; Bouffard & Pinard, 1988; Filion, 1997), et de l'université (Vezeau, Bouffard & Dubois, 2004). Comme le propose Bandura (1977; 1986; 1989) et tant d'autres avec lui, il apparaît clairement dans ces études que les aptitudes de l'élève et sa connaissance des stratégies l'aident dans ses apprentissages, mais seulement s'il dispose de la motivation requise pour ce faire. Ses ressources motivationnelles agissent en effet à la fois comme agent de sa motivation et comme régulateur des comportements qu'il adopte pour réussir (Barbeau, Montini & Roy, 1997; Bouffard, 1998; Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; McCombs, 1989; McCombs & Marzano, 1990; Palmer & Goetz, 1988 : Viau, 1994). Fondés initialement sur le sentiment d'efficacité personnelle et sur la valeur accordée aux tâches, les processus motivationnels soutiennent l'activation et l'utilisation des processus cognitifs et métacognitifs, lesquels influencent le rendement et le feed-back qui en découlent. Le sens que l'élève donne à ce feed-back, la responsabilité qu'il s'arrogue dans le résultat obtenu et le caractère contrôlable ou non qu'il attribue aux motifs de son rendement concourent simultanément pour agir sur son système affectif et motivationnel. C'est par ce mécanisme général que l'élève élabore progressivement son schéma de soi comme agent cognitif et qu'il construit, en conjonction avec les influences sociales propres à son milieu de vie, des représentations de son devenir scolaire (Bouffard & Vezeau, 1998; Eccles et al., 1998; Midgley, Arunkumar & Urdan, 1996). Cependant, le déroulement de ce mécanisme n'est pas immuable; des modifications dans l'environnement associées aux étapes de transition marquant le développement peuvent provoquer d'importants changements dans le schéma de soi comme agent cognitif de l'élève et dans ses aspirations scolaires à plus long terme. Les résultats de nombreux travaux, dont les nôtres, sur l'impact du passage du primaire au secondaire sur la motivation des élèves appuient cette position (Anderman & Midgley, 1997; Bouffard, Boileau & Vezeau, 2001; Denoncourt, Bouffard, Dubois, & Mc Intyre, 2004; Maehr & Anderman, 1993; Watt, 1998).

Les ressources motivationnelles de l'élève ont été étudiées en référence à nombre de construits comme le concept de soi, l'estime de soi, la motivation intrinsèque, la valeur accordée aux activités, les attributions sur les succès et échecs, les perceptions de compétence et/ou le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes de réussite, les buts d'apprentissage, etc. Ces travaux ont permis d'apprécier l'utilité relative de ces facteurs, cette utilité pouvant varier selon le niveau de développement des élèves examinés (Bouffard, Vezeau, & Bordeleau, 1998; Lennebrink & Pintrich, 2001). Il a aussi été constaté que plus un facteur est proximal et spécifique au domaine de fonctionnement de la personne, plus sa valeur prédictive est élevée. C'est ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève et les

buts d'apprentissage qu'il poursuit sont aujourd'hui considérés comme les variables de son système motivationnel les plus déterminantes de la qualité de son fonctionnement scolaire. La section qui suit décrit brièvement ces variables.

Les variables du système motivationnel de l'élève

Le *sentiment d'efficacité personnelle* réfère au jugement de la personne sur ses capacités d'organiser et d'exécuter avec succès les activités nécessaires à l'accomplissement d'une tâche cognitive donnée. En contexte scolaire, le sentiment d'efficacité personnelle se rapporte à l'évaluation par l'élève de ses compétences, et il est au cœur de sa motivation. Il est positivement relié à une variété de processus d'autorégulation (planification, supervision, sélection de stratégies, etc.), à un engagement plus actif dans la tâche, à la fixation d'objectifs élevés et au choix de tâches présentant un niveau de difficulté plus élevé (Berry & West, 1993; Bouffard, Parent, & Larivée, 1991; Early & Lituchy, 1991). Ce faisant, le sentiment d'efficacité personnelle affecte non seulement le rendement de l'élève à court terme mais aussi son développement intellectuel à plus long terme; en effet, accepter d'affronter des tâches difficiles présentant des défis permet à l'élève de dépasser son niveau actuel et d'acquérir de nouvelles habiletés et connaissances. Ceci étant, le sentiment d'efficacité personnelle a un caractère tout à fait subjectif et n'est pas le simple reflet des capacités réelles de la personne. En effet, le niveau de compétence réel, observable dans les résultats objectifs découlant d'une action, ne se répercute pas automatiquement sur le sentiment d'efficacité personnelle, mais transite par les processus perceptifs et cognitifs, en particulier les attributions causales qui établissent un lien entre l'action et son résultat. Cependant, il a été montré que le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève peut, dans certains cas, mieux prédire son rendement que ses capacités réelles (Bouffard & al., 1991; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Dans une méta-analyse regroupant 36 études, Multon, Brown et Lent (1991) ont observé que selon le type et le niveau scolaire des élèves, le sentiment d'efficacité personnelle explique entre 14% et 34% de la variance observée dans le rendement scolaire. Les études multivariées sur les choix de carrière indiquent que même quand le sentiment d'efficacité personnelle est intégré en dernier dans des analyses de régression hiérarchique après le niveau d'aptitude, les réalisations passées, et les intérêts professionnels, il prédit l'étendue des choix des carrières, ainsi que la persévérance et la réussite dans les options choisies au-delà des autres prédicteurs.

Les *buts d'apprentissage* correspondent aux raisons qu'a l'élève de s'engager dans une tâche et jouent un rôle important dans le niveau et la qualité de son engagement. Ces buts peuvent être classés en différentes catégories dont nous retiendrons celles reliées, théoriquement et empiriquement, à l'engagement et au fonctionnement adéquat de l'élève : ceux de maîtrise, ceux de performance et ceux d'évitement du travail.

L'élève poursuivant un but de maîtrise valorise les processus d'apprentissage, cherche à développer ses connaissances, accorde un rôle important à l'effort et considère l'erreur comme normale dans le processus d'apprentissage. La poursuite d'un tel but conduirait l'élève à s'engager dans des processus autorégulateurs comme la planification de son étude, la mise en lien des connaissances nouvellement acquises avec celles déjà détenues, l'auto-évaluation de son travail, etc. (Ames & Archer, 1988; Bouffard, Boisvert, Vezeau, & Larouche, 1995; Bouffard, Vezeau, & Bordeleau, 1998; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988).

Les buts de performance sont ainsi nommés pour indiquer que le souci de l'élève est son rendement. En ce sens, ces buts peuvent se subdiviser en plusieurs sous-catégories, chacune conduisant à des prédictions différentes quant au fonctionnement et au rendement de l'élève. Ainsi, on parlera du but d'approche-performance quand le motif de la centration de l'élève sur son rendement est de faire la démonstration de sa compétence. On parlera du but d'évitement-performance quand le motif de la centration de l'élève sur son rendement est plutôt d'éviter de faire état de son incompetence. Pour notre part, nous nous attardons au but que nous appellerons performance d'accomplissement pour parler du cas où la préoccupation première de l'élève est d'obtenir le meilleur rendement qu'il peut ou encore de se classer parmi les meilleurs de son groupe, et ce, peu importe que le motif de ce but soit interne (par exemple, pour sa satisfaction personnelle) ou externe (par exemple, pour accéder à un programme contingenté).

Enfin, l'élève qui poursuit un but d'évitement du travail est peu soucieux de la qualité de son rendement et manifeste peu d'intérêt pour le contenu des apprentissages. Il cherche à ne faire que le minimum de travail pour éviter l'échec. Anderman et Maehr (1994) suggèrent que ce but puisse constituer une stratégie défensive suite à un jugement de piètres compétences. Dans une telle situation, l'élève pourrait attribuer ses faibles résultats au peu de travail fourni, lui permettant ainsi de préserver son image de soi. Une autre possibilité est qu'il s'agisse, en certains cas, d'une tentative d'adaptation, maladroite et sans doute désastreuse, à une situation où sentant une surcharge cognitive, l'élève opte pour disperser ses efforts espérant ainsi parvenir à atteindre le critère minimal de passage dans chacun de ses cours. Quel que soit le motif de ce but, il est négativement relié à l'engagement et au rendement scolaires de l'élève (Anderman & Maehr, 1994 ; Bouffard & Couture, 2003 ; Elliot & Harackiewicz, 1996; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000).

Si le but d'évitement du travail semble relativement incompatible avec les buts de maîtrise et de performance d'accomplissement, ceux-ci ne sont par contre pas mutuellement exclusifs, et ils peuvent se combiner de diverses façons. En effet, la relation entre ces deux types de but est généralement faible, indiquant qu'il s'agit de construits différents (Ames & Archer, 1988; Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau & Fillion, 1998; Meece et al., 1988; Miller, Behrens, Greene & Newman, 1993; Pintrich & Garcia, 1991; Skaalvik, 1997). Selon ce caractère orthogonal des buts d'apprentissage, un élève peut être aussi soucieux d'obtenir le meilleur rendement dont il est capable que de développer ses compétences et connaissances, comme il peut à l'inverse ne pas vraiment se soucier de chacun de ces buts, ou encore accorder une importance nettement plus élevée à l'un ou l'autre de ces deux buts. Selon les études ayant adopté cette approche fondée sur le profil de buts entretenu par les élèves, l'importance du but de performance s'accroît au long du secondaire, de sorte que le profil le plus favorable à un bon rendement scolaire à la fin du secondaire, puis au collégial est celui où les deux types de buts sont élevés (Bouffard, Vezeau, & Bordeleau, 1998; Fillion, 1997; Pintrich, 2000). Inversement, le profil le moins favorable est celui où les deux types de buts sont faibles. Des études récentes indiquent qu'il en est de même à l'université (Valle, Cabanach, Nunez, Gonzalez-Pienda, Rodriguez & Pineiro, 2003).

En somme, les études actuelles en motivation scolaire s'entendent pour considérer qu'un système motivationnel favorable au bon fonctionnement et rendement scolaires est celui où l'élève a, entre autres, un sentiment d'efficacité personnelle positif et se soucie autant de la qualité de ses acquisitions que de son rendement. Cependant, comme nous l'indiquions plus avant dans ce texte, les étapes de transition marquant le développement peuvent provoquer d'importants changements dans les composantes de ce système motivationnel. Le passage du secondaire au collégial est sans doute un événement marquant à cet égard. Si des études ont montré que les variables discutées jusqu'ici sont pertinentes dès le début de la scolarisation, leur importance relative peut varier selon le niveau de développement de la personne, tout comme d'autres variables peuvent devoir être considérées à partir d'un certain niveau de scolarisation. À cet égard, parce qu'elle est de nature à engendrer des anticipations différentes envers le futur milieu, la conception statique ou dynamique de l'intelligence qu'entretient l'élève nous paraît une variable importante à considérer dans le contexte du passage au collégial. La clarté des objectifs de carrière serait aussi importante car elle agirait comme un but personnel permettant de guider et de soutenir les efforts (Lens, 1987; Schneider & Stevenson, 1999).

La théorie implicite de l'intelligence

Selon Dweck et ses collaborateurs (Chiu, Hong & Dweck, 1994; Dweck, 1991, 1989, 1986; Dweck, Chiu & Hong, 1995; Dweck & Leggett, 1988), il existerait deux grandes conceptions, relativement opposées, de ce qu'est l'intelligence. Dans la première, l'intelligence est conçue comme une entité plutôt statique, alors que dans la seconde elle est conçue comme une qualité dynamique. Une personne adhérant à une conception statique croit que l'intelligence constitue une sorte de réservoir de capacités délimitées et fixes et qu'il s'agit d'une caractéristique individuelle relevant d'un trait plutôt stable, incontrôlable et peu modifiable. Pour cette personne, la comparaison sociale et son rendement en diverses situations et problèmes, sont des sources d'informations importantes sur l'ampleur et la nature de son réservoir personnel de capacités. Ce faisant, elle est particulièrement vulnérable aux situations d'échec puisqu'une piètre performance est à son sens une confirmation de ses limites intellectuelles. En revanche, une personne ayant une conception dynamique de l'intelligence croit qu'il s'agit d'une qualité malléable pouvant se développer par les expériences et les efforts. Elle s'attarde aux processus et aux actions, et considère que son rendement la renseigne sur le degré d'efficacité des stratégies utilisées ou encore sur la qualité des efforts investis. Cette croyance relative à ce qu'est l'intelligence nous paraît être de nature à engendrer des anticipations différentes envers le secondaire. À titre d'exemple, on peut croire que certains élèves voient le collège comme un environnement où ils devront affronter des critères d'évaluation non seulement différents mais aussi plus exigeants que ceux du secondaire. L'élève ayant une conception dynamique de l'intelligence peut se sentir relativement confiant d'arriver à s'adapter aux nouvelles exigences alors que celui qui considère son intelligence fixe et non perfectible peut à l'inverse craindre de ne pas posséder les ressources suffisantes pour bien s'adapter. Ceci nous conduit à aborder la question du rôle des anticipations des élèves envers ce qui les attend à l'étape suivante dans leur adaptation à celle-ci.

Le rôle des anticipations dans l'adaptation à la transition

Comme le soulignent Zeedyk et ses collègues (2003), la littérature sur les anticipations est surtout américaine et ne fait pas l'objet d'une large diffusion. Les anticipations et les croyances d'une personne envers des événements à venir constituent généralement un système d'organisation pour les interpréter quand ils surviennent (Brockner, 1983). La théorie de Lazarus sur le stress et le « coping » (Lazarus, 1991; Lazarus et Folkman, 1984) suggère que les anticipations des élèves envers leur futur milieu scolaire puissent influencer la façon dont ils s'y adapteront le moment venu. Selon cette théorie, les événements sont stressants dans la mesure où ils sont évalués comme dangereux ou menaçants. Ainsi, entretenir des anticipations positives et voir l'arrivée au collégial comme désirable pourraient favoriser l'adaptation à cet événement, alors qu'à l'inverse, appréhender de façon négative ce changement pourrait conduire à une adaptation moins bonne. Selon Wargo (1999), les anticipations joueraient un rôle particulièrement important dans les cas où l'élève a un sentiment d'efficacité personnelle mitigé et où il trouve difficile de se fier à ses compétences et à ses réalisations antérieures pour prédire le futur. Lazarus propose toutefois qu'une évaluation positive d'un événement résultant d'une distorsion de la réalité consistant à en nier les aspects stressants, ou encore d'une méconnaissance des conditions et des exigences de la future situation n'est peut être pas favorable à l'adaptation de la personne. À cet effet, Pancer, Hunsberger, Pratt, et Alisat (2000) ayant examiné le rôle des anticipations dans le contexte de la transition à l'université stipulent que la non concordance entre des attentes trop positives des étudiants et la réalité universitaire plus difficile que prévue en mène plusieurs à abandonner leurs études. La Fédération des cégeps (1999) a déjà soulevé l'idée que les problèmes vécus par nombre d'élèves puissent venir, en partie du moins, de la présence de biais exagérément optimistes dans leur appréciation de ce qui les attend au cégep.

En contrepartie, entretenir une majorité d'anticipations négatives envers le collégial ne nous paraît pas préférable et est sans doute peu favorable au développement de stratégies pour affronter le changement. Il nous paraît que les élèves capables d'anticiper des problèmes et de considérer diverses stratégies pour les affronter devraient s'adapter plus rapidement et aisément en réponse aux nouvelles situations et aux nouveaux défis posés par l'arrivée au collège que ceux qui évitent de reconnaître une situation problématique possible ou qui la nient tout simplement. Ce que nous proposons, c'est que l'adaptation optimale soit favorisée par un patron d'anticipations mixtes et équilibrées. Un élève entretenant un tel patron peut ainsi être motivé à éviter les états négatifs prévus et à déployer les stratégies propices à la réalisation de ses attentes positives. Comme le rappellent Berndt et Mekos (1995), il est assez évident que ce ne sont pas toutes les anticipations qui se réalisent, mais la probabilité que ceci arrive est d'autant plus élevée que la personne adopte des comportements de nature à provoquer des événements les confirmant. La présente étude devrait permettre de clarifier le rôle des anticipations des élèves dans leur adaptation au collégial.

Les objectifs de carrière

C'est de manière tout à fait consensuelle que la littérature en métacognition conclut que plus un élève se livre à une autorégulation active et délibérée de son fonctionnement intellectuel, mieux il réussit. Or, l'engagement dont témoigne une telle autorégulation est exigeant au plan cognitif et motivationnel, et cette exigence est d'autant plus élevée que les objectifs de la personne sont mal définis. Comme Bandura (1986) l'a déjà proposé, la personne peut difficilement s'autoréguler quand elle n'a pas une direction claire à suivre. Au collégial, cette direction s'énonce par le projet d'études : plus les objectifs de carrière sont clairs, plus ceux-ci peuvent servir de but permettant de guider et de soutenir les efforts (Schneider & Stevenson, 1999). Ceci pourrait être particulièrement important dans les matières obligatoires (du tronc commun) qui paraissent souvent aux élèves peu pertinentes ou reliées à leur champ de prédilection. La clarté des objectifs de carrière est une dimension de la motivation encore peu explorée. Dans une étude pilote, conduite auprès d'environ 300 jeunes provenant de trois cégeps différents, la manière dont cette clarté est reliée à divers indices de l'adaptation des jeunes à leur arrivée au collégial a été explorée (Bouffard, 2002). De tous les jeunes interrogés, 62% ont rapporté avoir choisi leur programme d'études en fonction d'objectifs de carrière clairs alors que le choix des autres était fondé sur des raisons variées, nettement plus générales (ne sais pas encore ce qu'il veut faire et a choisi le programme qui laisse le plus de portes ouvertes; aime les matières couvertes dans le programme; parce qu'il faut avoir un programme; pour éviter les mathématiques, etc...). Les jeunes rapportant avoir des objectifs de carrière clairs ont rapporté, plus que les autres, se sentir bien adaptés et être satisfaits de leur expérience collégiale (intérêt des cours, stimulation intellectuelle, relations avec les enseignants, etc.). Les résultats de cette étude pilote sont dans la lignée de ceux d'une vaste étude américaine réalisée par Schneider et Stevenson (1999).

Dans cette étude comparant une cohorte de jeunes des années 1950 à une autre des années 1990, les auteurs ont observé que le taux des jeunes américains disant vouloir poursuivre leur scolarisation jusqu'à l'obtention d'un baccalauréat est passé durant cette période de moins de 30% à plus de 70%. La motivation à la scolarisation des élèves d'aujourd'hui serait ainsi aux dires des auteurs de cette étude à son maximum reflétant leur intériorisation de la valorisation importante accordée par la société actuelle à une scolarisation avancée comme condition à l'atteinte de standards de vie élevés. Cependant, outre le fait que ces aspirations d'une scolarisation élevée soient peut-être irréalistes et qu'elles excèdent les capacités de certains jeunes, nombre d'entre eux n'avaient, comme dans notre étude, aucun projet qui soit un peu précis permettant de guider leur démarche. Ce qu'a montré l'étude, c'est que ceux et celles qui étaient alignés sur un projet de formation étaient plus activement engagés dans leurs études, déployaient les efforts requis et dans l'ensemble parvenaient à réaliser leurs aspirations. En revanche ceux et celles sans idée claire de ce qu'ils voulaient se donner comme formation arrivaient plus difficilement à s'investir dans leurs études, et avaient de la difficulté à consentir les efforts nécessaires pour bien réussir leurs cours.

Le soutien social

Sur le plan des facteurs sociaux, plusieurs auteurs proposent que l'adaptation aux transitions scolaires soit facilitée quand l'élève peut bénéficier du soutien des agents sociaux importants pour lui. Nombre d'études ont cherché à expliquer les effets des transitions en focalisant sur la famille en termes de structure (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000; Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999), ou de qualité du soutien (Harter, 1996; Grolnick, Ryan, & Deci, 1997; Wentzel, 1998), alors que d'autres ont davantage cherché du côté des pairs ou de l'enseignant via le climat de la classe instauré; compétition, relations, sentiment d'appartenance, etc. (Anderman, Maehr & Midgley, 1999; Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall, 1996; McDougall & Hymel, 1998; Midgley et al., 1996). Si certains auteurs accordent une importance plus grande à un groupe social qu'à un autre dans l'adaptation du jeune à la transition, à peu près tous reconnaissent que le soutien d'un des groupes peut aider à palier les éventuels manques des autres. Notons que de telles études dans l'adaptation lors du passage au collégial sont très rares.

Selon certains auteurs (Larose & Roy, 1994; Sarason, Mathes & Albertson, 1989; Scholte, van Lieshout & van Aken 2001), bien davantage que les aspects structurels du réseau social du jeune (organisation, taille, diversité, etc.), c'est la perception qu'il a de la qualité de celui-ci qui serait le meilleur indicateur de son adaptation personnelle. D'autres chercheurs partagent cet avis et suggèrent que l'estime de soi des jeunes et leur adaptation aux changements sont influencées par le niveau de soutien qu'ils perçoivent recevoir des diverses personnes significatives dans leur entourage (Macek & JezekMasaryk, 2002; Tiedemann, 2000; Wentzel & McNamara, 1999). À cet égard, dans l'étude de Lambert et Seidman (2002), les jeunes provenant d'une famille où les parents sont présents et offrent du soutien rapportent avoir une estime de soi plus élevée, moins de symptômes dépressifs, ainsi que moins de comportements violents et antisociaux que les jeunes ne disposant pas d'un tel soutien. Silverthorn et Crombie (2002) arrivent aux mêmes conclusions. De son côté, Claes (1994) rapporte que c'est davantage la proximité et le degré d'intimité avec les personnes significatives qui sont positivement liés à l'adaptation psychosociale des jeunes, plutôt que simplement la taille de leur réseau.

Dans leurs travaux sur les effets du soutien social, Harter et ses collègues (1992) ont souligné que, parmi les différentes sources possibles du soutien social, celui des parents tient une place unique. Harter (1996; 1999) précise cependant qu'au-delà de sa nature (instrumental, émotionnel, ou autre), la dimension la plus cruciale de ce soutien est son caractère non conditionnel. Le caractère conditionnel du soutien renvoie à l'idée d'un soutien contingent à l'atteinte ou au respect de certains standards et attentes. Harter définit ce concept comme l'antithèse d'un regard positif inconditionnel, où le jeune est aimé et soutenu pour ce qu'il est comme personne, et non en fonction de ses comportements et réalisations. Selon Harter et al. (1992), plus les jeunes perçoivent leur soutien social comme conditionnel, plus faibles sont leurs perceptions de soi; ceci viendrait de ce qu'un tel soutien comporte un caractère de sous-estimation de la personne puisqu'il ne valide ou ne signifie pas l'approbation du soi, mais spécifie plutôt des standards comportementaux devant être respectés.

Au vu des différents travaux sur le rôle du soutien social dans les perceptions de soi des jeunes, et considérant que les parents sont la source d'influence première dans la valeur que ces jeunes accordent à la scolarisation, il nous paraît que la perception de la qualité du soutien des parents est une variable importante à considérer en période de transition où le nombre et l'importance des changements posent des défis élevés d'adaptation aux jeunes.

Enfin, il est connu que les aspirations et les attentes des parents pour les études de leur enfant ont un impact sur les aspirations de réussite et sur la réussite de ce dernier (Krahn, 1996). Reynolds et Walberg (1992) proposent que ces aspirations soient plus fortement liées à la réussite du jeune que les caractéristiques socio-économiques de sa famille. Les mécanismes de cet impact n'ont pas vraiment été étudiés. Cependant, on peut présumer que le parent transmettant des attentes de réussite élevées à son enfant lui transmet en même temps son appréciation de sa compétence. La perception que le jeune a de la compétence que lui attribuent ses parents est un déterminant majeur de sa propre perception. Sachant le rôle central de ce facteur dans le fonctionnement scolaire des jeunes, la perception des jeunes des aspirations et attentes parentales pour leurs études a un intérêt particulier.

Objectifs du projet

L'objectif général de cette étude est de déterminer le rôle des caractéristiques du système motivationnel des élèves dans un passage réussi du secondaire au collégial. Deux objectifs spécifiques sont poursuivis.

- 1) Le premier est d'examiner les variables du profil motivationnel des jeunes antérieures à leur passage au collégial, puis la direction des changements dans celles-ci suite à leur arrivée au collégial. La méthode longitudinale qui est utilisée permet de bien identifier les facteurs précurseurs à une adaptation plus ou moins bien réussie.
- 2) Le second objectif examine la contribution de certains facteurs d'ordre cognitif et social (tels la théorie de l'intelligence, les anticipations envers le collégial, la clarté des objectifs de carrière et la perception du soutien et des attentes des parents) dans la direction de ces changements.

Ces deux objectifs sont poursuivis dans une étude où des étudiants ont été recrutés au secondaire, au moment où ils avaient déjà fait leur choix de programme au collégial. A l'automne 2006, ils ont été revus au cours de leur première session au cégep, puis de nouveau à la session d'hiver 2007.

Avant d'examiner ces deux objectifs, des analyses ont été effectuées afin d'établir le portrait de l'ensemble des élèves rencontrés en cinquième secondaire, en regard de leur motivation aux études et de leur perception face aux études collégiales. La section suivante présente le résultat de ces analyses.

Portrait de l'ensemble des élèves rencontrés en cinquième secondaire

Dans cette première section des résultats, nous nous attarderons à dresser le portrait de l'échantillon complet des élèves rencontrés en cinquième secondaire. Cette section comporte trois grandes parties. Puisque la problématique des différences dans le rendement scolaire des filles et des garçons est d'actualité dans à peu près toutes les sociétés occidentales, il importe tout d'abord d'examiner la présence d'éventuelles différences sexuelles dans l'ensemble des mesures liées à l'engagement et la motivation dans ses études. La seconde partie se penche sur l'examen des différences dans les caractéristiques des élèves selon qu'ils ont ou non choisi de poursuivre leurs études au niveau collégial. Finalement, la dernière partie porte sur les relations entre les variables examinées et le rendement scolaire des élèves qui terminent leur secondaire.

Participants

Un total de 2209 élèves de cinquième secondaire (1003 garçons et 1206 filles) ont accepté de participer à l'étude. Ces élèves proviennent de l'une des 14 écoles secondaires choisies afin de faciliter le suivi dans l'un ou l'autre des quatre cégeps collaborant à l'étude (Cégep régional de Lanaudière à Joliette et à L'Assomption, Gérard-Godin et Sorel-Tracy).

Parmi les sujets recrutés, 1691 élèves (76.6%) (70.2% des garçons et 81.8% des filles) ont précisé avoir fait une demande d'admission au cégep. Pour leur choix de premier tour, 1029 (60.9%) se sont inscrits dans un programme préuniversitaire (497 en sciences humaines, 287 en sciences de la nature et 245 en arts et lettres), 530 (30.3%) dans un programme de formation technique et 95 (5.6%) en session d'accueil et intégration (37 élèves n'ont pas précisé leur choix de programme sur le questionnaire). Le pourcentage d'élèves de notre échantillon qui indiquent vouloir aller au cégep est supérieur au taux d'accès aux études supérieures pour l'ensemble du réseau (qui était de 59.3% en 2004-2005) mais il faut retenir qu'il s'agit ici de la proportion d'élèves ayant fait une demande d'admission et non celle de ceux effectivement admis.

Questionnaires de recherche

Sauf les questions examinant les données biographiques de l'élève et quelques caractéristiques de sa famille, les diverses variables sont examinées à l'aide d'instruments déjà disponibles et ayant de bonnes qualités métrologiques. Pour l'ensemble des questionnaires, des analyses factorielles ont été effectuées afin de confirmer les regroupements postulés et les analyses de consistance interne (alphas de Cronbach) ont été utilisés afin de vérifier l'homogénéité des différents construits.

Mesures de l'engagement dans ses études

La mesure d'engagement dans ses études concerne deux dimensions ; les efforts fournis et l'engagement cognitif. Les efforts fournis sont mesurés par une question qui demande à l'élève de préciser combien d'heures par semaine ils

consacrent à leurs travaux scolaires, à l'extérieur des cours (moins de 3 heures ; de 3 à 6 heures ; de 6 à 9 heures ; de 9 heures à 12 heures ; de 12 à 15 heures ; plus de 15 heures). Ils devaient aussi indiquer s'ils avaient ou non manqué l'école sans raison valable depuis le début de l'année scolaire (selon une échelle de fréquence en 4 points allant de « jamais » à « très souvent »).

L'engagement cognitif se rapporte en premier lieu aux stratégies d'études que les élèves rapportent utiliser, de manière générale, dans l'ensemble de leurs cours. Les énoncés sont tirés du *Test mesurant les sources et les indicateurs de la motivation scolaire* (TSIMS) élaboré par Barbeau (1994). Cette section comporte deux sous-échelles: la première a trait aux stratégies de planification et de gestion (7 énoncés, $\alpha=.75$) (ex. d'énoncés: "Lorsque je prépare un examen, je me pose des questions pour vérifier si j'ai bien compris"; "Je planifie mon travail et la façon dont je vais procéder lorsque je commence à étudier"), et la seconde, aux stratégies utilisées par l'élève pour améliorer son niveau de compréhension de la matière (5 énoncés, $\alpha=.70$) (ex. "J'essaie de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou un travail"; "En classe, je ne pose pas de questions même si je ne comprends pas" (item inversé)).

Les autres énoncés mesurant l'engagement cognitif, tirés également du TSIMS, mesurent l'implication de l'élève dans ses cours (4 énoncés, $\alpha=.71$) (ex. "J'ai le désir d'aller à mes cours"; "Je suis distrait lorsque les professeurs donnent leur cours" (item inversé)) et son niveau de persévérance devant les difficultés (2 énoncés, $\alpha=.67$) (ex. "Lorsque j'ai de la difficulté à réaliser un exercice, je l'abandonne" (item inversé)). La dernière partie de ce questionnaire porte sur l'anxiété que l'élève rapporte ressentir devant les exigences scolaires (Goeverts, 2006) (5 énoncés, $\alpha=.88$) (ex. "Quand je pense à la matière que je dois étudier, je deviens stressé"). Pour chacune de ces variables, les élèves devaient répondre sur une échelle de fréquence en cinq points (allant de "Jamais" à "Toujours"). Un score moyen a été calculé pour chacune des variables.

Profil motivationnel

Le profil motivationnel des élèves est mesuré par deux grandes variables, leurs perceptions de compétence et leurs buts d'apprentissage.

Deux types de perceptions de compétence sont mesurés dans notre étude: 1) Les perceptions de compétence générale envers l'école (6 énoncés, $\alpha=.89$) (adapté de Filion, 1998) (exemples d'énoncés: "J'ai vraiment confiance de bien réussir dans la majorité de mes cours"; "Je ne suis pas très bon à l'école" (item inversé)). 2) Les perceptions de compétence à acquérir des connaissances (4 énoncés, $\alpha=.69$) (dont les items proviennent du TSIMS) (ex. "Je comprend très facilement les diverses notions enseignées dans les cours"; "J'ai beaucoup de difficulté à réaliser les travaux et devoirs demandés dans les cours" (item inversé)). Pour ces deux variables, les élèves devaient répondre sur une échelle d'accord en six points (allant de "tout à fait en désaccord" à "tout à fait d'accord").

Les buts d'apprentissage sont mesurés à l'aide du *Questionnaire des buts d'apprentissage en contexte scolaire* (QBCS) de Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Filion (1998). L'élève poursuivant un but de maîtrise valorise les processus d'apprentissage, cherche à développer ses connaissances, accorde un rôle important à l'effort

et considère l'erreur comme normale dans le processus d'apprentissage (8 énoncés, $\alpha=.89$) (exemples d'énoncés: "Ce qui est d'abord important pour moi dans mes cours, c'est d'apprendre des choses nouvelles"; "Dans l'ensemble de mes cours, je veux apprendre le plus de choses possible"). Les buts de performance sont ainsi nommés pour indiquer que le souci de l'élève est son rendement (7 énoncés, $\alpha=.81$) (ex. "Je suis d'abord et avant tout préoccupé par les notes que j'aurai dans mes cours"; "C'est important pour moi de faire mieux que les autres dans mes cours"). Enfin, l'élève qui poursuit un but d'évitement du travail est peu soucieux de la qualité de son rendement et manifeste peu d'intérêt pour le contenu des apprentissages (7 énoncés, $\alpha=.79$) (ex. "Dans l'ensemble de mes cours, je consacre le moins de temps possible aux activités qui ne comptent pas dans la note"; "Dans mes cours, je fais seulement ce qui est vraiment obligatoire"). Comme pour les mesures de perceptions de compétence, les élèves devaient répondre sur une échelle d'accord en six points.

Conceptions de l'intelligence

La conception de l'intelligence est mesurée à l'aide de six énoncés dont la formulation est inspirée des échelles de Dweck et Henderson (1989) pour les items relatifs à la conception statique (3 énoncés, $\alpha=.56$) (ex. "Les personnes peuvent acquérir plein de connaissances, mais ceci ne change pas vraiment leur intelligence de base") et de Dupeyrat (2000) pour ceux relatifs à la dimension dynamique (3 énoncés, $\alpha=.61$) (ex. "Avec de l'entraînement, je pourrais arriver à améliorer mon intelligence"). Encore une fois, les élèves devaient répondre sur une échelle d'accord en six points.

Soutien social

Le répondant doit tout d'abord indiquer le niveau de scolarité de sa mère et de son père selon l'un des choix suivants : « Pas de diplôme », « Secondaire / École technique (DEP) », « Collégial (DEC technique ou préuniversitaire) », « Universitaire », et « Ne sais pas ».

La mesure du soutien social comporte trois indices. Le premier, qui concerne la valorisation de la scolarisation dans la famille, est mesuré par un énoncé qui demande à l'élève de préciser à quel point ses parents accordent de l'importance à l'école (sur une échelle allant de « très important » à « pas du tout important »). Ils devaient aussi indiquer si leurs parents étaient ou non en faveur qu'ils occupent un emploi pendant leurs études.

La quantité d'encouragement des parents face aux études collégiales est mesurée à l'aide de 2 énoncés ($\alpha=.64$) (ex.: "Mes parents m'encouragent à faire des études collégiales") pour lesquels l'élève devait indiquer son niveau d'accord selon une échelle en six points.

Finalement, nous avons mesuré la valorisation de la scolarisation par les pairs par un énoncé demandant à l'élève de préciser quelle importance ses amis-es accordent aux études (sur une échelle allant de « très important » à « pas du tout important »).

Importance des études et aspirations scolaires

Nous nous sommes aussi intéressés à l'importance que les élèves accordent à leurs études actuelles. Pour ce faire, les élèves devaient préciser, à l'aide d'énoncés provenant de l'*Inventaire des acquis précollégiaux* (IAP) de

Larose et Roy (2000), à quel point les études constituent ou non une de leurs priorités actuelles (4 énoncés, $\alpha=.64$) (ex. "Si je dois renoncer à trop de bon temps pour réussir mes études, je ne suis pas certain que cela m'intéresse"; "Je tiens tellement à réussir ma vie professionnelle que j'accepte bien des sacrifices quotidiens que m'imposent mes études").

Les aspirations scolaires ont été évaluées de deux manières. Nous avons premièrement demandé aux élèves de préciser leur objectif terminal de scolarisation afin d'évaluer le niveau d'aspiration aux études supérieures et nous avons mesuré la clarté des choix d'orientation à l'aide d'énoncés tirés du IAP (4 énoncés, $\alpha=.69$) (ex: "Mes objectifs de carrière sont très précis"; "Je ne sais pas à quoi me mènera la réalisation de mes travaux scolaires") sur une échelle d'accord en six points.

Anticipations face aux études collégiales

Nous avons premièrement demandé aux élèves qui ont fait une demande d'admission au cégep d'indiquer à quels résultats ils s'attendaient lors de leur première session au collège (selon une échelle en 5 points allant de "Très supérieurs à la moyenne" à "Très inférieurs à la moyenne"). Ils devaient également préciser s'ils croyaient devoir travailler plus fort, pareil ou moins fort à ce qu'ils font en cinquième secondaire pour y arriver.

Ils ont aussi répondu à un questionnaire comportant un total de 35 énoncés présentant des anticipations, autant positives que négatives, susceptibles d'être entretenues par des élèves du secondaire face aux études collégiales. Pour chacun des énoncés, les élèves devaient indiquer leur niveau d'accord sur une échelle en six points allant de "tout à fait en désaccord" à "tout à fait d'accord". Une analyse factorielle exploratoire menée sur les résultats a permis de dégager 6 grandes catégories d'anticipations regroupant 30 énoncés (les 5 autres ne convergeant sur aucun facteur):

1) *Difficulté des activités* (10 énoncés, $\alpha=.80$): Cette catégorie correspond à la perception que les tâches et diverses activités au collège sont plus difficiles qu'au secondaire (exemple d'énoncés: "Ce sera plus difficile de bien comprendre dans certaines matières"; "Les travaux à faire seront plus faciles (item inversé)"; "Au cégep, la matière sera vue à un rythme beaucoup plus rapide").

2) *Soutien des professeurs* (4 énoncés, $\alpha=.65$): Les énoncés réfèrent à la croyance qu'au cégep les professeurs sont beaucoup moins disponibles et offrent moins de soutien qu'au secondaire (exemple d'énoncés: "Les professeurs de cégep s'intéresseront moins à chacun des élèves"; "Au cégep, il sera beaucoup plus difficile d'obtenir de l'aide auprès des professeurs").

3) *Intérêt des professeurs et des activités* (5 énoncés, $\alpha=.73$): Cette catégorie regroupe les énoncés portant sur la croyance que les professeurs ainsi que les travaux scolaires sont beaucoup plus intéressants au cégep qu'au secondaire (exemple d'énoncés: "Les professeurs connaîtront davantage leur matière"; "Les travaux à faire seront plus intéressants"; "Les travaux et examens feront plus appel à notre intelligence").

4) *Autonomie* (2 énoncés, $\alpha=.40$): Cette catégorie correspond à la perception que les activités au collège laissent place à davantage de libertés individuelles et à moins de contrôle de la part des professeurs et du personnel

(énoncés : "On sera beaucoup moins surveillés qu'au secondaire"; "Les professeurs nous feront davantage confiance et contrôleront moins notre travail").

5) *Contrôle de la motivation* (5 énoncés, $\alpha=.54$): Cette catégorie regroupe les énoncés qui mesurent la perception que le collège offre davantage de distractions rendant la concentration sur ses études plus difficile et exigeant plus de discipline personnelle (exemple d'énoncés : "Il sera plus difficile d'être discipliné pour assister à tous ses cours" ; "Il y aura davantage de distractions qui nous empêchent de nous concentrer sur nos études").

6) *Environnement social* (4 énoncés, $\alpha=.54$): Mesure le niveau d'accord avec les énoncés qui présentent le cégep comme un endroit beaucoup plus froid et impersonnel que l'école secondaire (exemple d'énoncés : "Tout le monde est plus individualiste, il sera plus difficile de se faire des amis" ; "La compétition entre les élèves sera plus grande").

Rendement scolaire

Le rendement scolaire est obtenu directement par la direction des écoles pour les élèves qui acceptent que celle-ci nous les transmette ($n = 1772$). La note finale en français et en mathématiques ainsi que la moyenne générale sont utilisées comme mesures du rendement de l'élève.

Procédure

Les élèves sont rencontrés en groupe durant les heures régulières de cours. Dès le début de la rencontre, un assistant de recherche explique le déroulement général de la rencontre. Par la suite, afin d'éliminer le plus possible les biais liés à la désirabilité sociale, les élèves sont informés qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, et que tous les questionnaires seront traités de façon confidentielle. Tous les questionnaires sont regroupés dans un même document. Après s'être assuré de la bonne compréhension des élèves quant au contenu et à la procédure à suivre, l'assistant invite les élèves à compléter, individuellement et en silence, chacune des sections. Au besoin, pendant la passation, l'assistant répond en privé aux questions des élèves. Enfin, aucune restriction de temps n'est imposée. La durée moyenne des rencontres, qui ont eu lieu durant les mois de mars et avril de l'année scolaire, a été de 45 minutes par groupe.

Résultats

Différences selon le genre des élèves

Pour chacune des variables présentées, des analyses ont été effectuées afin d'examiner la présence d'éventuelles différences sexuelles. Selon le type de variables, des analyses de Khi carré, avec la mesure du carré de contingence (C) ou des analyses de variances (univariées ou multivariées) ont été effectuées.

Comme l'indique la figure 1, la très grande majorité des élèves consacrent moins de 6 heures par semaine à leurs travaux scolaires (plus de 86 % des garçons et 69% des filles). Étant mentionnées par très peu de sujets, les

catégories « 9 heures à 12 heures » ; « 12 à 15 heures » et « plus de 15 heures » ont été regroupées. L'analyse de Khi carré montre une différence significative entre les garçons et les filles ($\chi^2 = 139.9$, $df = 3$, $p < .001$, $C = .24$), ces dernières étant plus nombreuses à consacrer plus d'heures à leurs études.

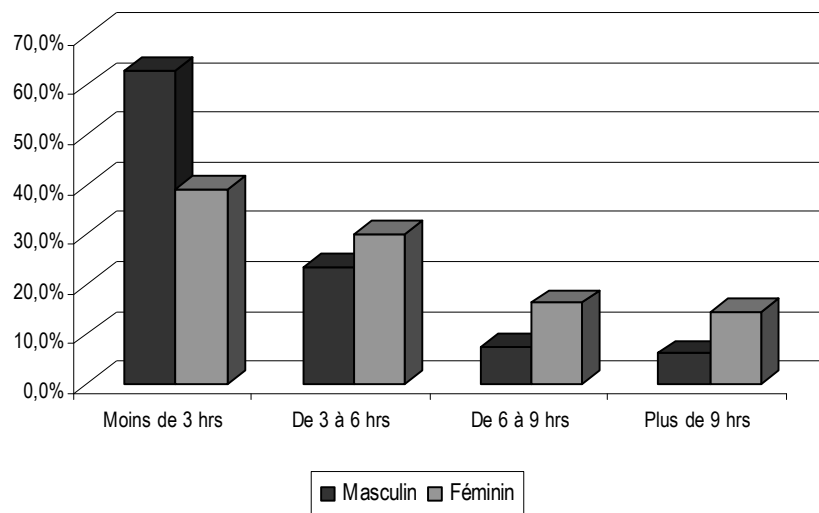


Fig. 1. Répartition des garçons et des filles selon le nombre d'heures consacrées à leurs études.

Il n'y a pas de différence dans la fréquence d'absences non motivées entre les garçons et les filles, la très grande majorité des élèves mentionnant ne jamais ou très rarement manquer l'école sans raison valable (85.1% et 84.4% respectivement pour les garçons et les filles).

L'analyse de variance multivariée (MANOVA) effectuée sur les mesures d'autorégulation et d'engagement dans ses études (voir tableau 1) indique également une différence globale selon le genre des élèves ($F(5, 2183) = 92.13$, $p < .001$). Ainsi, les filles rapportent faire davantage de planification et de gestion de leurs travaux ($p < .001$), utiliser davantage de stratégies pour améliorer leur compréhension de la matière ($p < .001$), être davantage impliquées dans leur cours ($p < .001$) et ressentir davantage d'anxiété face aux activités scolaires ($p < .001$). Par contre, les garçons rapportent un peu plus de persévérance devant les difficultés rencontrées ($p < .01$).

Tab. 1 Scores moyens et écarts types () pour les activités d'autorégulation et d'engagement dans ses études (score max=5) selon le genre des élèves

	Masculin	Féminin
Planification / Gestion	2.79 (0.64)	3.24 (0.65)
Compréhension	3.37 (0.68)	3.57 (0.64)
Implication	2.81 (0.73)	3.06 (0.71)
Persévérance	3.32 (0.92)	3.22 (0.88)
Anxiété scolaire	1.95 (1.05)	2.43 (1.04)

Le tableau 2 présente les scores moyens pour l'ensemble des variables du profil motivationnel selon le genre des élèves. Concernant les deux mesures de perceptions de compétence, l'analyse de variance multivariée indique une différence globale ($F(2, 2213)=31.09, p < .001$). Alors que les garçons se sentent davantage compétents envers l'école, ($p < .01$), les filles se disent plus compétentes pour acquérir de nouvelles connaissances ($p < .001$).

Tab. 2 Scores moyens et écarts types () pour les variables du profil motivationnel (max = 6) selon le genre des élèves.

	Masculin	Féminin
Compétence générale	3.96 (1.04)	3.86 (1.05)
Compétence / Acquisition de connaissances	4.51 (0.89)	4.66 (0.80)
Buts de maîtrise	4.47 (0.88)	4.67 (0.78)
Buts de performance	3.64 (1.02)	3.81 (1.01)
Buts d'évitement	3.63 (0.97)	3.05 (0.92)

Concernant les buts d'apprentissage, les résultats montrent une différence significative entre les buts poursuivis par les filles et les garçons ($F(3, 2214) = 73.35, p < .001$). Les analyses univariées précisent que les garçons rapportent poursuivre des buts d'évitement plus élevés ($p < .001$), alors que les filles rapportent poursuivre davantage des buts de maîtrise ($p < .001$) et de performance ($p < .001$).

La même analyse, reprise cette fois sur le niveau d'accord avec les deux conceptions de l'intelligence montre une différence globale selon le genre ($F(2, 2212)=11.84, p < .001$) (voir tableau 3). Tous les élèves se disent davantage en accord avec la conception dynamique de l'intelligence. Par contre, les garçons expriment un accord plus élevé que celui des filles en regard de la conception statique ($p < .001$).

Tab. 3 Scores moyens et écarts types () pour les deux conceptions de l'intelligence (max = 6) selon le genre des élèves.

	Masculin	Féminin
Intelligence dynamique	4.46 (1.05)	4.42 (0.96)
Intelligence statique	2.97 (1.19)	2.76 (1.14)

Rappelons que la valorisation de la scolarisation dans la famille était premièrement mesurée par un énoncé demandant à l'élève de préciser à quel point ses parents accordent de l'importance à l'école. Comme l'indique la figure 2, la quasi-totalité des élèves estiment que leurs parents considèrent leurs études comme étant « très » ou « assez » importantes. Le test du Chi carré montre une différence significative entre les garçons et les filles ($\chi^2 = 27,20$, $dl = 3$, $p < .001$, $C = .11$). Ces dernières sont plus nombreuses à dire que leurs parents considèrent les études comme étant quelque chose de « très important ».

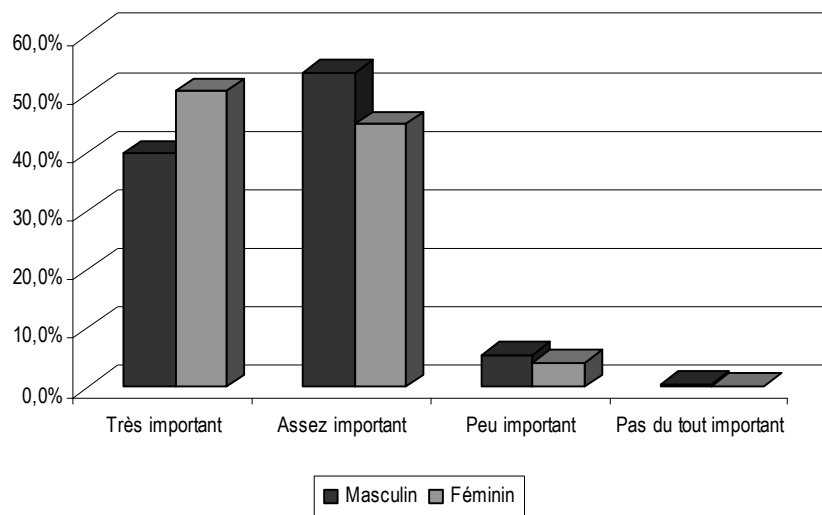


Fig. 2. Répartition des garçons et des filles selon le niveau de valorisation des études par leurs parents.

Par ailleurs, un pourcentage comparable d'élèves (65.7% pour les filles et 66.4% pour les garçons) mentionnent que leurs parents sont favorables à ce qu'ils occupent un emploi à temps partiel pendant leurs études alors qu'une proportion légèrement supérieure de filles disent que leur parents refusent qu'elles occupent un emploi pendant l'année scolaire (17.9% vs 13.7%). Mentionnons que dans notre échantillon, seulement 28,5% des garçons et 26,4% des filles ne travaillent pas alors que 32,3% des garçons et 26,1% des filles travaillent plus de 16 heures par semaines.

Les résultats indiquent que les filles rapportent recevoir davantage d'encouragement envers les études de la part de leurs parents que les garçons (moyennes respectives de 5.44 et 4.97) ($F(1, 2215) = 100.85$, $p < .001$).

Concernant la valorisation des études par les pairs (voir figure 3), la grande majorité des élèves mentionnent que, pour leur groupe d'amis, les études sont quelque chose d'assez important. Le test du Chi carré indique une différence significative entre les garçons et les filles ($\chi^2 = 94.65$, $df = 3$, $p < .001$, $C = .20$), cette différence étant attribuable au fait que les filles rapportent en plus grand nombre que les garçons que les études sont, pour leurs amis, quelque chose de « très important » alors que cette proportion s'inverse pour la catégorie « peu importante ».

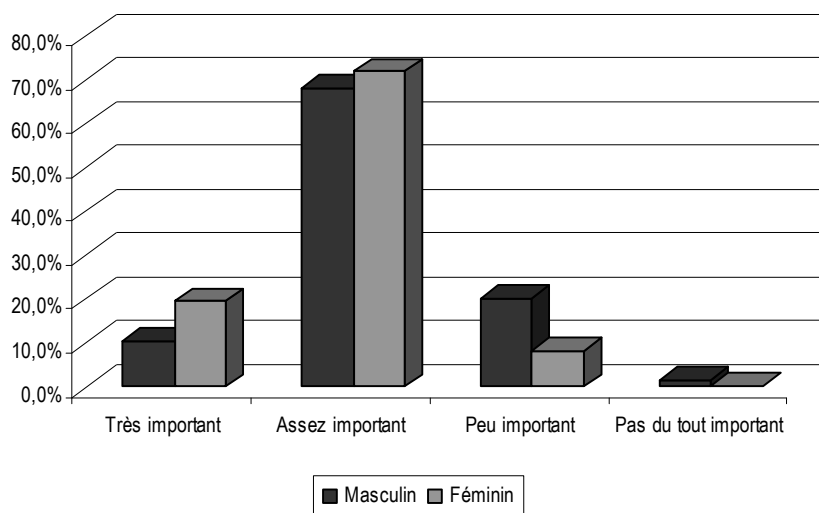


Fig. 3. Répartition des garçons et des filles selon le niveau de valorisation des études par leurs pairs.

Les filles de notre étude rapportent accorder davantage de priorités à leurs études que les garçons ($F(1, 2215) = 130.31$, $p < .001$) (voir tableau 4). Elles expriment également plus de clarté face à leur future orientation scolaire que leurs collègues masculins ($F(1, 2215) = 10.60$, $p < .002$). D'ailleurs, elles aspirent en plus grand nombre à faire des études universitaires alors qu'une proportion plus grande de garçons mentionnent vouloir terminer leurs études par une formation de niveau secondaire ($\chi^2 = 104.56$, $df = 3$, $p < .001$, $C = .21$) (voir figure 4).

Tab. 4 Scores moyens et écarts types () pour l'importance des études et la clarté des choix d'orientation (max=6) selon le genre des élèves

	Masculin	Féminin
Priorité à ses études	4.52 (1.05)	4.66 (1.05)
Clarté des choix	3.69 (0.95)	4.16 (0.97)

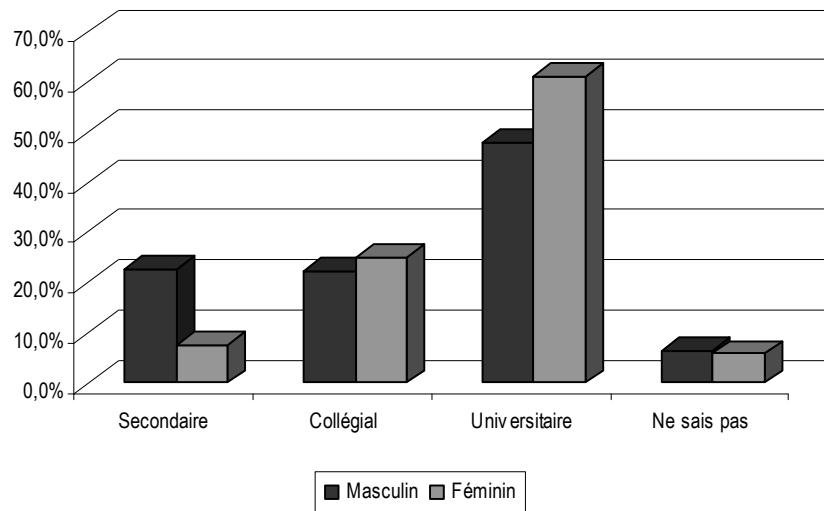


Fig. 4. Répartition des garçons et des filles selon le niveau scolaire qu'ils désirent atteindre à la fin de leurs études.

Les élèves qui ont fait une demande d'admission au cégep devaient indiquer le niveau de résultats qu'ils anticipent pour leur première session au collège (voir figure 5). Les résultats montrent que les attentes sont dans l'ensemble très positives, la majorité des élèves situant ces résultats dans la moyenne ou supérieurs à la moyenne. Il est intéressant de constater que les garçons sont plus nombreux à s'attendre à des résultats un peu supérieurs ou très supérieurs à la moyenne ($\chi^2 = 35.59$, $dl = 4$, $p < .001$, $C = .15$). La très grande majorité des élèves, filles comme garçons, sont conscients qu'ils devront faire un peu plus ou beaucoup plus d'efforts pour réussir à atteindre les résultats souhaités ($\chi^2 = 3.63$, $dl = 4$, n.s.) (voir figure 6).

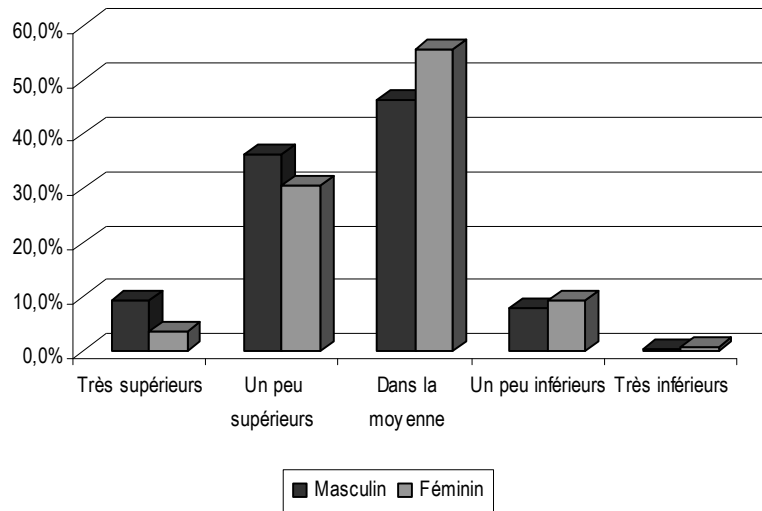


Fig. 5. Répartition des garçons et des filles selon le niveau de résultats attendus lors de la première session au cégep.

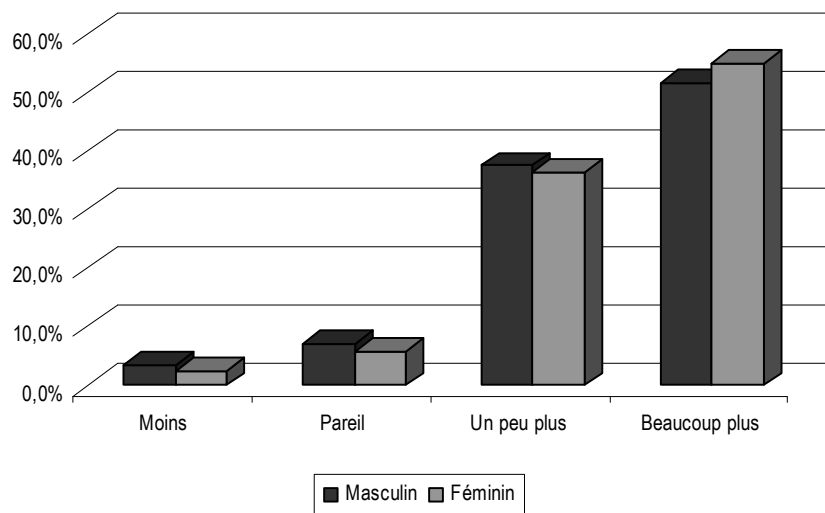


Fig. 6. Répartition des garçons et des filles selon la quantité d'efforts nécessaires pour obtenir les résultats souhaités.

Finalement, les analyses effectuées sur les anticipations envers ce qui les attend en première session au collège indiquent que, dans l'ensemble, celles-ci sont relativement positives (voir tableau 5). Les élèves s'attendent à ce que les cours soient plus intéressants, à ne pas recevoir moins de soutien de la part des professeurs et à ce que l'environnement social ne soit pas moins chaleureux que celui du secondaire. Par contre, ils sont conscients qu'il leur sera plus difficile de contrôler leur motivation et qu'ils devront faire preuve de plus d'autonomie. Ils croient aussi que les cours et les activités seront plus difficiles que ce qu'ils ont connu au secondaire.

Concernant la différence entre les garçons et les filles, l'analyse de variance multivariée montre une différence globale significative ($F(6, 1670) = 11.44, p < .001$). Dans l'ensemble, les garçons s'attendent plus que les filles à recevoir moins de soutien de la part des professeurs ($p < .02$), à voir le cégep comme un lieu où il sera plus difficile de contrôler sa motivation ($p < .001$) et à considérer que les activités et les cours y seront plus intéressants qu'au secondaire ($p < .001$).

Tab. 5 Scores moyens et écarts types () pour les anticipations face au cégep (max = 6) selon le genre des élèves

	Masculin	Féminin
Difficulté accrue	4.56 (0.70)	4.62 (0.70)
Moins de soutien des profs	3.02 (0.87)	2.90 (0.91)
Intérêt des activités	4.19 (0.88)	3.93 (0.90)
Contrôle de la motivation	4.49 (0.86)	4.40 (0.85)
Autonomie accrue	3.57 (0.85)	3.38 (0.88)
Environnement social impersonnel	3.03 (0.80)	2.95 (0.81)

Différences entre les élèves qui ont fait ou non une demande au cégep

La relation entre le fait de vouloir faire des études supérieures et le niveau de scolarité des parents a maintes fois été démontrée. Dans notre échantillon, il ressort que les élèves qui s'inscrivent au cégep ont, dans l'ensemble, des parents plus scolarisés que ceux qui choisissent de ne pas s'inscrire (voir figures 7 et 8). La différence est significative autant pour le niveau de scolarité du père ($\chi^2 = 71.20, dl = 3, p < .001, C = .19$) que de la mère ($\chi^2 = 63.33, dl = 3, p < .001, C = .17$). Ainsi, plus d'élèves dont les parents n'ont pas de diplôme choisissent de ne pas s'inscrire au cégep alors qu'une plus forte proportion de ceux dont le père ou la mère ont un diplôme d'études collégiales ont fait une demande d'admission au cégep.

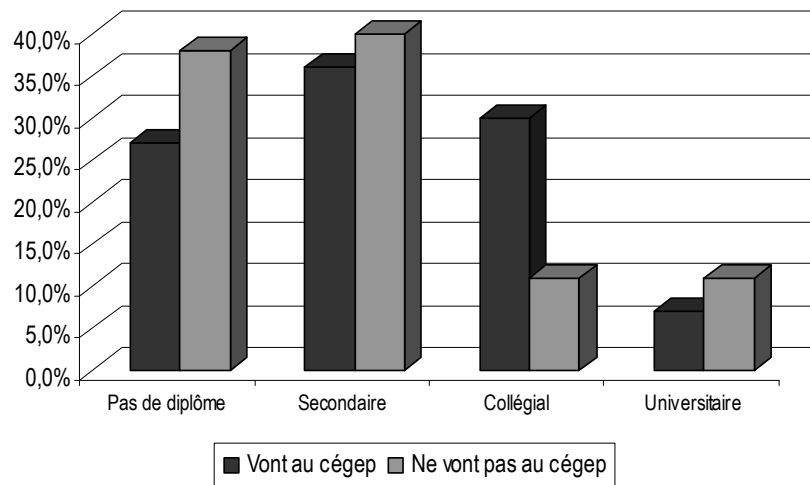


Fig. 7. Répartition des élèves qui ont fait ou non une demande au cégep selon le niveau de scolarité du père

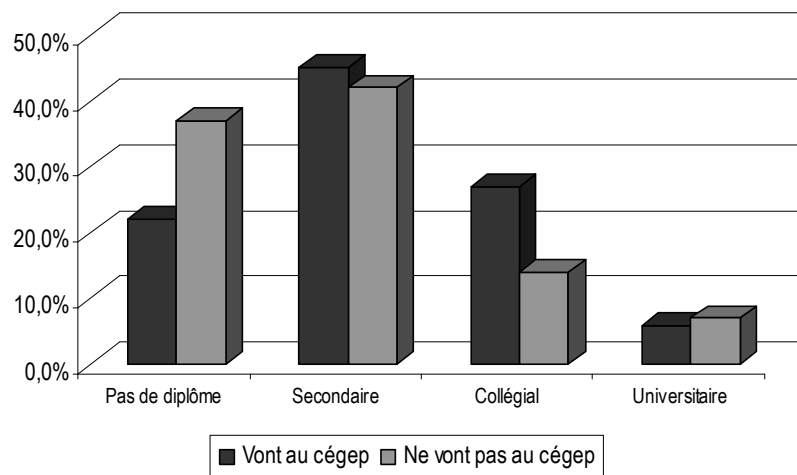


Fig. 8. Répartition des élèves qui ont fait ou non une demande au cégep selon le niveau de scolarité de la mère

L'encouragement des parents dans la poursuite des études supérieures est important comme le démontrent les résultats sur l'importance accordée aux études par les parents. Les élèves qui ont fait une demande d'admission au cégep sont plus nombreux à rapporter que leurs parents jugent les études très importantes ($\chi^2 = 117.51$, $df = 3$, $p < .001$, $C = .23$) (voir figure 9). Cette conclusion est aussi confirmée par la mesure d'encouragement envers les études alors que les élèves qui ont fait une demande d'admission au cégep rapportent recevoir davantage d'encouragement de leurs parents que ceux qui n'en n'ont pas fait (moyennes respectives de 5.51 et 4.30) ($F(1, 2204) = 568.11$, $p < .001$).

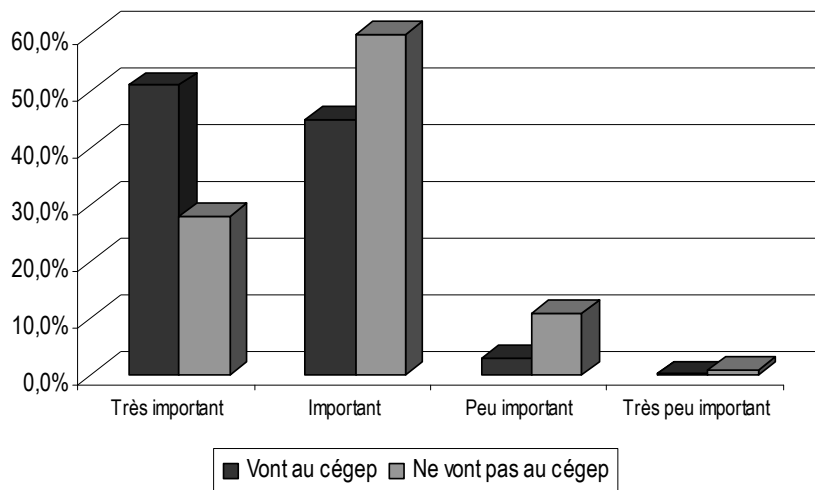


Fig. 9. Répartition des élèves qui ont fait ou non une demande au cégep selon le niveau d'importance accordée aux études par les parents

Le réseau des amis est aussi très important dans l'intention manifestée par les jeunes quant à la poursuite des études au niveau collégial. Ainsi, les élèves qui ont fait une demande d'admission au cégep sont plus nombreux à indiquer que les études sont très importantes pour leurs amis ($\chi^2 = 37.64$, $dl = 3$, $p < .001$, $C = .13$) (voir figure 10).

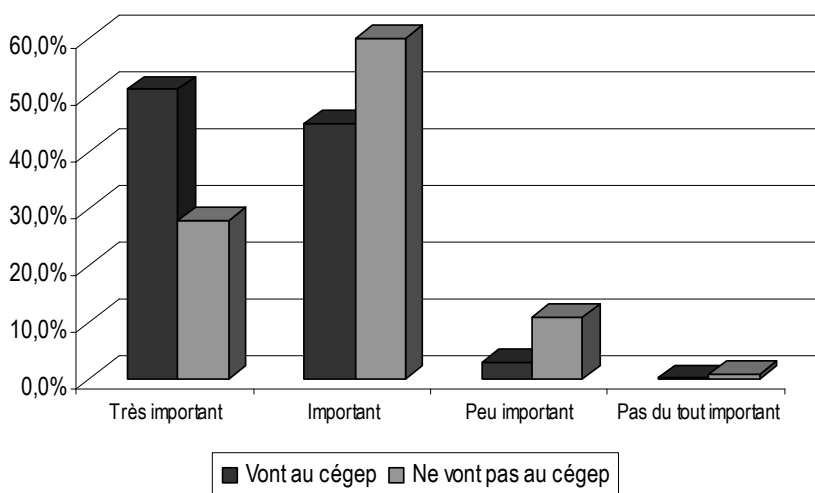


Fig. 10. Répartition des élèves qui ont fait ou non une demande au cégep selon la valorisation des études par leurs amis

Il est peu surprenant de constater des différences importantes dans les mesures d'engagement et de motivation entre les élèves selon qu'ils désirent ou non poursuivre leurs études au cégep. Toutes les variables examinées dans cette étude conduisent à conclure que les élèves qui ne font pas de demande d'admission au cégep sont, dans les faits, moins engagés dans leurs études et moins motivés. Ils consacrent moins d'heures à leurs travaux scolaires ($\chi^2 = 105.89$, $df = 3$, $p < .001$, $C = .21$) et s'absentent plus souvent sans raison valable ($\chi^2 = 92.10$, $df = 3$, $p < .001$, $C = .20$). Ainsi, 70% des élèves qui ne font pas de demande d'admission au cégep consacrent moins de 3 heures par semaine à leurs travaux scolaires contre 44% pour ceux qui ont fait une demande et plus du quart mentionne s'absenter « souvent » ou « très souvent » contre moins de 10% pour les autres élèves.

L'analyse de variance multivariée effectuée sur les mesures d'autorégulation et d'engagement dans ses études (voir tableau 6) montre des différences importantes selon le groupe ($F(5, 2172) = 20.56$, $p < .001$). Ainsi, les élèves qui ont fait une demande au cégep rapportent faire davantage de planification et de gestion de leurs travaux ($p < .001$), utiliser davantage de stratégies pour améliorer leur compréhension de la matière ($p < .001$), être davantage impliqués dans leurs cours ($p < .001$), persévérer davantage devant les difficultés rencontrées ($p < .001$) et ressentir plus d'anxiété face aux activités scolaires ($p < .001$) que ceux qui n'ont pas fait de demande.

Tab. 6 Scores moyens et écarts types () pour les activités d'autorégulation et d'engagement dans ses études (score max=5) selon que les élèves ont fait ou non une demande au cégep

	Ont fait une demande	N'ont pas fait une demande
Planification / Gestion	3.11 (0.67)	2.81 (0.68)
Compréhension	3.52 (0.66)	3.32 (0.68)
Implication	3.02 (0.71)	2.71 (0.72)
Persévérance	3.31 (0.90)	3.14 (0.90)
Anxiété scolaire	2.23 (0.86)	2.13 (0.84)

Le tableau 7 présente les scores moyens pour l'ensemble des variables du profil motivationnel selon que les élèves ont fait ou non une demande d'admission au cégep. Concernant les deux mesures de perceptions de compétence, l'analyse de variance multivariée indique une différence globale ($F(2, 2202) = 145.41$, $p < .001$). Ainsi, les élèves qui ont fait une demande au cégep se sentent davantage compétents envers l'école ($p < .001$) et pour acquérir de nouvelles connaissances ($p < .001$).

Concernant les buts d'apprentissage, les résultats montrent une différence significative entre les buts poursuivis par les élèves des deux groupes ($F(2, 2201) = 93.58$, $p < .001$). Les analyses univariées précisent que les élèves qui ont fait une demande d'admission au cégep rapportent poursuivre des buts de maîtrise ($p < .001$) et de performance ($p < .001$) plus élevés ainsi que moins de buts d'évitement ($p < .001$) que ceux qui n'ont pas fait de demande.

Tab. 7 Scores moyens et écarts types () pour les variables du profil motivationnel (max = 6) selon que les élèves ont fait ou non une demande au cégep

	Ont fait une demande	N'ont pas fait une demande
Compétence générale	4.01 (1.00)	3.27 (0.94)
Compétence / connaissances	4.72 (0.79)	4.17 (0.89)
Buts de maîtrise	4.67 (0.79)	4.27 (0.87)
Buts de performance	3.92 (0.98)	3.14 (0.90)
Buts d'évitement	3.20 (0.98)	3.67 (0.93)
Intelligence dynamique	4.47 (1.00)	4.32 (1.01)
Intelligence statique	2.77 (1.15)	3.11 (1.20)

La même analyse, reprise cette fois sur le niveau d'accord avec les deux conceptions de l'intelligence montre une différence globale selon le groupe ($F(2, 2201)=16.35$, $p < .001$) (voir tableau 7). Les élèves qui n'ont pas fait de demande au cégep expriment un niveau d'accord plus élevé que celui des autres élèves en regard de la conception statique ($p < .001$) et moins élevé en regard de la conception dynamique ($p < .005$).

Finalement, des différences importantes apparaissent aussi au plan de la scolarisation et de la clarté des choix d'orientation. L'analyse montre ici aussi une différence globale entre les deux groupes ($F(2, 2199)=36.13$, $p < .001$) (voir tableau 8). Les élèves qui ont fait une demande au cégep accordent plus la priorité à leurs études ($p < .001$) et manifestent plus de clarté dans leurs choix d'orientation scolaire ($p < .001$) que ceux qui n'ont pas fait de demande.

Tab. 8 Scores moyens et écarts types () pour l'importance des études et la clarté des choix d'orientation (max = 6) selon que les élèves ont fait ou non une demande au cégep

	Ont fait une demande	N'ont pas fait une demande
Priorité à ses études	4.04 (0.97)	3.63 (0.95)
Clarté des choix	4.65 (1.03)	4.43 (1.08)

Liens entre les variables et le rendement scolaire

L'analyse de variance multivariée (MANOVA) effectuée sur les mesures de rendement scolaire (voir tableau 9) indique une différence globale selon le genre des élèves ($F(3, 1755)=62.45$, $p < .001$). Les tests univariés précisent que les filles obtiennent des notes plus élevées que les garçons et ce tant en français ($p < .001$), en mathématiques, ($p < .05$), que sur la moyenne générale ($p < .001$).

Tab. 9 Scores moyens et écarts types () des notes finales en mathématiques et en français et moyenne générale selon le genre des élèves

	Masculin	Féminin
Note finale en français	69.19 (9.66)	75.06 (9.08)
Note finale en mathématiques	69.58 (13.57)	71.00 (12.37)
Moyenne générale	73.81 (8.23)	76.90 (7.45)

Afin d'identifier les prédicteurs du rendement scolaire, des analyses de régression ont été effectuées sur chacune des mesures de rendement comme variable dépendante. Des analyses de régression séquentielles ont été faites séparément pour les garçons et les filles. La scolarité des parents (père et mère séparément) ont été entrées comme facteurs en première étape dans l'analyse; les variables d'autorégulation et d'engagement dans ses études sont entrées en deuxième étape et les variables motivationnelles sont entrées en troisième étape. Cette façon de procéder permet de vérifier si l'ajout des variables du profil motivationnel modifient les relations entre les autres variables et le rendement scolaire ou encore le pourcentage de variance expliquée. Comme les résultats obtenus sont très similaires pour chacune des trois mesures de rendement, seuls les résultats de l'analyse sur la moyenne générale sont présentés ici.

Concernant les résultats des garçons, la scolarité des deux parents ne permet d'expliquer que 0.7 % de la variance observée dans les scores ($F(2,711)=3.53, p < .05$). Une fois introduites en deuxième étape les variables d'autorégulation et d'engagement dans ses études, le pourcentage de variance expliquée augmente à 14.9 % ($F(7,706)=18.90, p < .001$). L'ajout des variables motivationnelles augmente ce pourcentage de 32 % lors de la troisième étape de l'analyse ($F(15,698)=42.94, p < .001$). Tel qu'observé au tableau 10, le modèle final montre que quatre facteurs sont liés significativement à la moyenne générale des garçons : ce sont les stratégies de compréhension (plus les garçons rapportent utiliser des stratégies visant à augmenter leur compréhension de la matière, moins bonne est leur moyenne générale), les buts de performance (le fait de poursuivre des buts de performance est lié positivement à la moyenne générale), les buts d'évitement (plus les élèves rapportent des buts d'évitement du travail, plus leur moyenne générale est faible), et la mesure combinée des perceptions de compétence (se sentir compétent est associé à un bon rendement scolaire).

Tab. 10 Résultats des régressions hiérarchiques sur la moyenne générale des garçons

Variables	β	$p <$	β	$p <$	β	$p <$
Scolarité - père	.07	n.s.	.06	n.s.	.02	n.s.
Scolarité - mère	.05	n.s.	.05	n.s.	.02	n.s.
Planification - gestion			.24	0.001	.04	n.s.
Stratégies compréhension			-.09	.05	-.14	0.001
Implication			.21	0.001	-.01	n.s.
Persévérance			.08	0.05	-.02	n.s.
Anxiété scolaire			-.10	0.01	.04	n.s.
Buts – Maîtrise					-.06	n.s.
Buts – Performance					.19	0.001
Buts – Évitement					-.20	0.005
Compétence générale					.52	0.001
Intelligence statique					-.03	n.s.
Intelligence dynamique					-.05	n.s.
Priorité à ses études					.04	n.s.
Clarté des choix					-.03	n.s.
% de variance expliquée	0.7		14.9		46.9	

La même analyse effectuée sur la moyenne générale des filles montre que la scolarité des deux parents permet d'expliquer 2.3 % de la variance observée dans les scores ($F(2,818)=10.69$, $p < .001$). L'ajout des variables d'autorégulation et d'engagement dans ses études en deuxième étape les variables augmente le pourcentage de variance à 14.2 % ($F(7,813)=20.37$, $p < .001$). Finalement, l'introduction des variables motivationnelles en dernière étape de l'analyse augmente ce pourcentage de 29.3 % ($F(15,805)=43.14$, $p < .001$). Le modèle final montre que huit facteurs sont liés significativement à la moyenne générale des filles (voir tableau 12) : ce sont la scolarité de la mère (plus la mère est scolarisée, plus la moyenne générale de la fille est élevée), les stratégies de planification et de gestion des apprentissages (plus les filles rapportent en utiliser, meilleure est leur moyenne générale), les stratégies de compréhension (plus les élèves rapportent utiliser des stratégies visant à augmenter leur compréhension de la

Tab. 11 Résultats des régressions hiérarchiques sur la moyenne générale des filles

Variables	β	$p <$	β	$p <$	β	$p <$
Scolarité - père	0.04	n.s.	0.02	n.s.	0.04	n.s.
Scolarité - mère	0.14	0.001	0.13	0.001	0.07	0.01
Planification - gestion			.23	0.001	.11	0.01
Stratégies compréhension			-.04	n.s.	-.09	0.01
Engagement cognitif			.17	0.001	.01	n.s.
Persévérance			.04	n.s.	-.02	n.s.
Anxiété scolaire			-.12	0.001	.02	n.s.
Buts – Maîtrise					-.06	n.s.
Buts – Performance					.18	0.001
Buts – Évitement					-.10	0.01
Compétence générale					.52	0.001
Intelligence statique					-.10	0.01
Intelligence dynamique					.16	0.001
Priorité à ses études					-.05	n.s.
Clarté des choix					-.04	n.s.
% de variance expliquée	2.0		13.5		43.9	

matière, moins bonne est leur moyenne générale), les buts de performance (le fait de poursuivre des buts de performance est lié positivement à la moyenne générale), les buts d'évitement (plus les filles rapportent des buts d'évitement du travail, plus leur moyenne générale est faible), la mesure combinée des perceptions de compétence scolaire (se sentir compétente est associé à un bon rendement scolaire) et les deux conceptions de l'intelligence (des niveaux d'accord élevé avec la conception dynamique et faible avec la conception statique sont associés avec une meilleure moyenne générale).

Discussion des résultats

L'objectif de cette première section du rapport était de dresser un portrait de la motivation, de l'engagement dans les études ainsi que des anticipations envers les études collégiales d'élèves en fin d'études secondaires. Nous avons examiné les différences entre les garçons et les filles ainsi que ce qui distingue les élèves qui choisissent de poursuivre des études supérieures, en s'inscrivant au cégep, de ceux qui ne le font pas.

Le portrait général confirme, qu'en cinquième secondaire du moins, les garçons présentent un profil de comportements et d'attitudes nettement moins favorable à celui des filles. Si nous examinons simplement les efforts consentis par les élèves pour leurs travaux scolaires, il ressort nettement que, dans l'ensemble, les élèves consacrent très peu de temps à leurs travaux scolaires, et les garçons encore moins que les filles. Ces résultats sont conformes à ceux rapportés récemment par Gingras et Terrill (2006). Ces chercheurs ont réalisé une vaste étude comparant les résultats de deux enquêtes de grande envergure, l'une conduite en 1992 auprès de 17,777 étudiants de 15 collèges francophones et l'autre en 2002 auprès de 20,143 étudiants de 31 collèges (dont deux anglophones). Tous les répondants étaient de nouveaux inscrits au cégep, mais le questionnaire était complété avant que ceux-ci entreprennent leurs études collégiales. Les résultats ont montré que la majorité des élèves du secondaire consacrait à peine une heure par jour à leur travaux scolaires et plus d'un tiers moins d'une heure. Comme le soulignent Gingras et Terrill (2006), la marche sera haute lorsqu'ils arriveront au collège où l'on estime généralement que les étudiants devraient consacrer environ une vingtaine d'heures par semaine à leur travaux scolaires.

Les garçons sont également beaucoup moins engagés dans leurs études; ils font moins de planification et de gestion de leurs travaux, utilisent moins de stratégies pour mieux comprendre la matière, ont un niveau d'engagement cognitif plus faible et accordent moins la priorité à leurs études que les filles. Leur profil motivationnel est aussi moins bien adapté : ils poursuivent moins de buts de maîtrise et de performance et plus de buts d'évitement du travail et ils ont plus tendance à être d'accord avec l'idée que l'intelligence est une entité fixe, peu modifiable malgré l'investissement d'efforts. Quant à leur perception du soutien social dont ils bénéficient, ils disent recevoir moins d'encouragement de la part de leurs parents et une proportion plus importante de garçons mentionnent que leurs amis valorisent peu les études. Au plan des aspirations scolaires, il ressort nettement que les filles ont déjà fait des choix plus précis face à leur future orientation scolaire et qu'elles visent en plus grand nombre un diplôme universitaire.

Comme plusieurs des variables d'autorégulation et de motivation sont liées au rendement scolaire, il n'est pas surprenant de voir une différence en faveur des filles sur les trois mesures de rendement scolaire. Si la supériorité des filles en français est un résultat fréquemment observé dans la littérature, c'est de plus en plus souvent le cas également en mathématiques (Bouffard & Couture, 2003 ; Bouffard, Vezeau & Simard, 2006). Sans bien connaître la raison de cette situation, il appert que si le caractère stéréotypé du français paraît perdurer, celui des mathématiques est de moins en moins vrai. Il se pourrait que les nombreux programmes de sensibilisation et de promotion des sciences et des mathématiques auprès des filles aient commencé à porter fruit.

Si la contribution au rendement de certaines variables diffère quelque peu entre les garçons et les filles, dans les deux cas, les perceptions de compétence sont la variable présentant toujours la plus forte contribution. Ce résultat n'a rien d'inédit, puisque plusieurs études ont déjà montré l'importance centrale de cette variable dans la qualité du fonctionnement scolaire (voir Berry & West (1993) pour une recension des écrits, Multon et al., (1991) pour une méta-analyse et, plus récemment Schunk & Pajares, 2005)

Les filles rapportent des niveaux d'anxiété plus élevés dans les situations d'évaluation. Larose et Roy (1992) proposent que cela s'explique par le fait qu'elles accordent plus d'importance à leur image personnelle, qui serait menacée dans les situations d'évaluation. Pour notre part, nous croyons plutôt que cette anxiété plus élevée soit liée au fait qu'elles accordent plus d'importance à leurs études et qu'elles craignent davantage que les garçons des échecs qui pourraient remettre en question leurs aspirations scolaires. Un élève qui se préoccupe peu de ses résultats ressentira habituellement moins d'anxiété lors des évaluations. Il semble que cela soit le cas pour beaucoup de garçons.

Les buts de performance et d'évitement sont également très liés au rendement des élèves, les premiers de façon positive et les seconds de façon négative. Ceci constitue également un résultat peu surprenant et maintes fois rapportés dans la littérature lorsque sont bien distingués ces deux types de buts (Bouffard & Couture, 2003; Elliott, 2005 ; Skaalvik, 1997). En effet, certains auteurs avaient déjà proposé que la poursuite de buts de performance serait préjudiciable au développement de perceptions de soi positives et à un fonctionnement cognitif adéquat, alors que ceux de maîtrise seraient favorables à un engagement cognitif supérieur, à des activités d'autorégulation plus efficaces, et à un meilleur rendement scolaire (Ames, 1992; Elliott & Dweck, 1988; Meece et al., 1988; Nolen & Haladyna, 1990; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996). Les résultats de la présente étude suggèrent la nécessité de poursuivre l'examen de la valeur adaptative des différents types de buts que se donnent les élèves. En accord avec Bouffard & Couture (2003), nous croyons que le caractère négatif souvent attribué aux buts de performance pourrait venir du manque de distinction dans la mesure de ces buts avec ceux d'évitement du travail. Dans notre étude, contrairement à ce qu'on aurait pu s'attendre, il n'y a pas de lien entre les buts de maîtrise et le rendement scolaire. Rappelons que ces buts expriment la recherche par l'élève du développement et de la consolidation de ses habiletés et l'acquisition de connaissances nouvelles, et que la poursuite de ces objectifs le conduirait à valoriser les efforts, à rester positif devant les erreurs et les échecs et à accepter d'affronter des tâches difficiles qui lui offrent l'occasion de faire de nouveaux apprentissages. Il se peut qu'une centration relativement exclusive sur ce type de but, au détriment d'une préoccupation pour une bonne performance, permette effectivement à l'élève de développer de nouvelles habiletés et connaissances qui, parce qu'elles ne font pas l'objet d'évaluation, n'ont cependant pas de retombées positives immédiates sur son rendement.

Au plan des anticipations envers ce qui les attend au cégep, nos résultats montrent que celles-ci sont dans l'ensemble très positives. En effet, la majorité des élèves croit être en mesure d'obtenir des résultats dans la moyenne ou supérieurs à la moyenne lors de leur première session. Il est intéressant de constater que les garçons sont plus

nombreux à s'attendre à des résultats un peu supérieurs ou très supérieurs à la moyenne, ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle ils ont souvent tendance à démontrer plus de confiance dans leurs capacités que les filles.

Dans l'ensemble, les élèves s'attendent à ce que les cours qu'ils suivront au cégep seront plus intéressants, à recevoir autant de soutien de la part des professeurs et à ce que l'environnement social soit aussi chaleureux que celui qu'ils ont connu au secondaire. Ils sont nombreux à croire que leurs résultats seront bons tout en étant conscients, il est vrai, qu'ils devront travailler plus fort pour y parvenir. Par contre, ils sont conscients qu'il leur sera plus difficile de contrôler leur motivation et qu'ils devront faire preuve de plus d'autonomie. Ils croient aussi que les cours et les activités seront plus difficiles que ce qu'ils ont connu au secondaire. Pris dans leur ensemble, les résultats recueillis en cinquième secondaire indiquent que les élèves ont une vision assez réaliste de ce qui les attend au cégep. Rappelons que, selon certains, la présence des deux types d'anticipations avec une légère prédominance de celles à teneur positive est généralement considérée comme un gage d'une adaptation plus réussie (Wargo, 1999; Pancer, Hunsberger, Pratt, & Alisat, 2000).

Nous avons aussi vu que, sauf exception (la mesure d'anxiété scolaire), les élèves ayant fait une demande d'admission au cégep se distinguent avantageusement de ceux n'en ayant pas fait sur la quasi-totalité des variables examinées. On pouvait s'attendre à de telles différences, lesquelles soulignent que la décision d'affronter une nouvelle étape de scolarisation est davantage le lot de ceux et celles présentant déjà une adaptation relativement réussie à leur vie d'étudiant. Pour les autres, ayant au moins persévéré jusqu'à la fin de leur secondaire, ils optent dès lors de quitter les bancs de l'école.

On mentionne souvent qu'une partie des difficultés des élèves en première session vient du fait qu'ils n'ont pas développé de bonnes habitudes de travail au secondaire. Les élèves examinés dans notre étude sont au moins conscients qu'ils devront travailler plus fort lorsqu'ils seront au cégep. Bien sûr, il faut garder à l'esprit qu'il s'agit là d'intentions, mesurées bien avant leur arrivée au cégep. Les deux sections suivantes, qui rapportent les résultats des collectes de données conduites au cégep, permettront de voir si ces intentions se traduisent véritablement en comportements manifestes.

Portrait de l'ensemble des étudiants rencontrés en première session au cégep

Dans cette section des résultats, nous nous attarderons à dresser le portrait de l'échantillon complet des étudiants rencontrés lors de la première session du cégep. Les analyses effectuées dans la première partie visent à examiner l'engagement, la motivation et la qualité de l'adaptation au cégep selon le genre des étudiants et le programme d'étude dans lequel ils sont inscrits (sciences humaines ou sciences de la nature). La seconde partie porte sur les relations entre les variables examinées et le rendement scolaire.

Participants

Un total de 1038 étudiants (486 garçons et 552 filles) ont été rencontrés dans un cours de première session des programmes de sciences humaines (n= 633, 55.0% de filles) ou de sciences de la nature (n=405, 50.4% de filles). Ces étudiants proviennent des établissements Gérard-Godin, Sorel-Tracy, De Lanaudière à L'Assomption et à Joliette. Afin d'éliminer les étudiants qui n'étaient pas véritablement à leur première session au cégep, nous leur avons demandé d'indiquer le nombre de cours suivis avant la session d'automne 2006. Ainsi, 109 étudiants ont été éliminés de notre échantillon. Le tableau 12 présente la répartition des étudiants retenus pour les analyses selon le programme et le cégep d'appartenance.

Tab. 12 Répartition des étudiants selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature		Total
	Gars	Filles	Gars	Filles	
Gérald-Godin	83	82	43	44	252
Sorel-Tracy	30	33	23	28	114
L'Assomption	77	95	89	87	348
Joliette	57	89	34	35	215
Total	247	299	189	194	929

Questionnaires de recherche

Toute la première partie du questionnaire est identique à celle utilisée en cinquième secondaire. Des analyses factorielles ont été effectuées pour vérifier que la répartition des énoncés selon les diverses échelles soit semblable et les indices de consistance interne (alphas de Cronbach) ont été recalculés avec le nouvel échantillon. Le tableau 13 présente les indices de consistance interne obtenus avec l'échantillon total des étudiants rencontrés lors de la session automne 2006.

Tab. 13 Nombre d'énoncés et indices de consistance interne (alpha de Cronbach) pour les variables dépendantes de la première session de cégep

	Nombre d'énoncés	Alphas
Stratégies de planification / gestion	7	.74
Stratégies - compréhension de la matière	5	.69
Implication dans ses cours	4	.67
Persévérance devant les difficultés	2	.55
Anxiété scolaire	5	.88
Compétence générale	6	.88
Compétence acquisition de connaissances	4	.74
Buts de maîtrise	8	.89
Buts de performance	7	.83
Buts d'évitement du travail	7	.80
Conception de l'intelligence - Dynamique	3	.69
Conception de l'intelligence - Statique	3	.60
Encouragement des parents	2	.61
Priorité à ses études	4	.68
Clarté des choix	5	.85

Les variables d'anticipations ont été remplacées par des mesures d'adaptation et de perception du nouveau milieu. Les trois premières échelles proviennent d'un instrument couramment utilisé dans les études sur l'adaptation aux études supérieures : le SACQ (*Student Adaptation to College Questionnaire*) de Baker & Siryk (1989) (voir Gadona, Stogiannidou & Kalantzi-Azizi, 2005). Ce questionnaire permet de mesurer l'adaptation sociale de l'élève (4 énoncés, alpha=.66) (ex. "Ce qui me manque ici, c'est quelqu'un avec qui discuter librement de temps en temps"(item inversé); "Si je me sens déprimé, mes amis vont m'aider à m'en sortir"), son attachement envers l'institution qu'il fréquente (4 énoncés, alpha=.83) (ex. "Je suis content d'être venu étudier ici"; "Je préférerais étudier ailleurs qu'ici" (item inversé)) et son niveau d'adaptation émotionnelle (7 énoncés, alpha=.83) (ex. "J'ai de la difficulté à m'ajuster à la vie étudiante" (item inversé); "Quelquefois, j'ai envie de tout abandonner" (item inversé)).

Nous avons aussi créé des énoncés nous permettant d'évaluer comment l'élève perçoit la difficulté des tâches qui sont exigées de lui (7 énoncés, alpha=.84) (ex. "Les cours sont très difficiles"; "L'horaire est trop chargé", "Il y a trop de travaux"), le niveau de distractions présentes au collège (4 énoncés, alpha=.61) (ex. "Il y a trop de temps libre entre les cours"; "On a une trop grande liberté, c'est difficile de rester discipliné pour aller à ses cours"), sa perception du soutien des professeurs (4 énoncés, alpha=.71) (ex. "Les relations avec les professeurs sont difficiles"; "Il est difficile d'obtenir de l'aide de la part des professeurs") et de la compétition existant entre les étudiants (3 énoncés, alpha=.41) (ex. "Il y a beaucoup de compétition entre les élèves", "Les élèves s'entraident peu dans les cours").

Pour toutes ces mesures, l'élève devait répondre sur une échelle d'accord en six points allant de "tout à fait en désaccord" à "tout à fait d'accord". Pour le premier questionnaire, un score élevé représente une adaptation positive alors que pour les autres échelles, un score élevé est plutôt négatif : sur l'échelle de difficulté, un score élevé signifie que l'élève trouve le travail exigé difficile, sur l'échelle de distractions un score élevé signifie qu'il évalue le milieu collégial comme présentant davantage de risque de distractions, sur l'échelle du soutien des professeurs, un score élevé est un signe que l'élève perçoit qu'il est ardu d'obtenir du soutien de la part de ses professeurs et finalement, sur l'échelle de compétition entre les étudiants, un score élevé veut dire que l'élève perçoit beaucoup de compétition entre les étudiants et peu d'entraide.

Nous avons également demandé aux étudiants d'indiquer s'ils consacraient plus ou moins d'efforts à leurs travaux scolaires qu'ils ne le faisaient en cinquième secondaire. Sept autres questions générales portaient sur leur appréciation du nouveau milieu, ainsi que leur niveau d'intérêt actuel pour leurs études. Comme mesure de rendement, nous avons obtenu de l'administration des cégeps, le nombre de cours suivis lors de la session automne 2006, le nombre d'échecs ainsi que la cote R de chacun des étudiants qui ont consenti à nous donner accès à leurs résultats scolaires (n= 761).

Procédure

Les étudiants ont été rencontrés en groupe durant les heures régulières de cours. Pour chacun des programmes, un cours obligatoire de première session a été choisi pour les rencontres. Les étudiants qui n'étaient pas à leur première session ont quand même répondu au questionnaire mais leurs réponses sont exclues des analyses présentées dans ce rapport. Comme pour les rencontres au secondaire, lors de chaque séance un assistant de recherche présente les objectifs de l'étude, explique qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses et que tous les questionnaires sont traités de façon confidentielle. La durée maximale des rencontres, qui se sont déroulées après le milieu de la session d'automne 2006 (octobre et novembre), a été de 45 minutes.

Résultats

Différences entre garçons et filles selon le programme d'études

Pour chacune des variables, des analyses ont été effectuées afin d'examiner les différences dans les scores en fonction du genre et du programme d'études. Selon le type de variables, des analyses de Khi carré (avec la mesure du carré de contingence- C) ou des analyses de variances (univariées ou multivariées) ont été effectuées.

Dans cette première section, nous présenterons les résultats liés à l'implication et à l'engagement des étudiants dans leurs études pour leurs cours de première session au cégep. Les résultats (voir tableau 14) montrent que, dans l'ensemble, les étudiants de sciences de la nature consacrent significativement plus d'heures à leurs travaux scolaires que les étudiants de sciences humaines ($\chi^2 = 50.48$, dl = 4, $p < .001$, C = .23) et que les filles en consacrent plus que

les garçons dans les deux programmes ($\chi^2 = 61.60$, $dl = 4$, $p < .001$, $C = .32$, en sciences humaines et $\chi^2 = 52.67$, $dl = 4$, $p < .001$, $C = .35$, en sciences de la nature).

Tab. 14 Répartition des étudiants selon le nombre d'heures consacrées aux études selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Moins de 3 hrs	36 %	13 %	20 %	3 %
De 3 à 6 hrs	32 %	26 %	29 %	14 %
De 6 à 9 hrs	18 %	32 %	22 %	29 %
De 9 à 12 hrs	4 %	16 %	18 %	23 %
Plus de 12 hrs	9 %	13 %	12 %	31 %

Plusieurs auteurs mentionnent qu'une des difficultés rencontrées par les étudiants de première session est qu'ils n'ajustent pas à la hausse la quantité de travail et d'efforts à faire par rapport à la situation qui prévalait au secondaire. Nous avons donc vérifié, par une question (« Selon toi, en comparant avec ta dernière année du secondaire, crois-tu que tu consacres plus, moins ou autant d'effort à tes travaux scolaires ? »), si les étudiants estimaient avoir fait ou non cet ajustement. Les résultats, présentés dans le tableau 15, indiquent globalement que plus de la moitié des étudiants (54 %) considèrent qu'ils font un peu plus ou beaucoup plus d'efforts qu'au secondaire alors que seulement 14 % disent en faire un peu moins ou beaucoup moins. Il n'y a pas de différence entre les deux programmes ($\chi^2 = 7.70$ $dl = 4$, n.s., $C = .09$). La seule différence significative selon le genre se retrouve en sciences humaines où les filles sont plus nombreuses que les garçons à mentionner consacrer beaucoup plus d'efforts à leurs travaux scolaires ($\chi^2 = 10.63$, $dl = 4$, $p < .05$, $C = .14$).

Tab. 15 Répartition des étudiants selon la quantité d'efforts consacrés à leurs études en comparaison avec le niveau secondaire 5 selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Beaucoup moins	7 %	4 %	5 %	3 %
Un peu moins	16 %	14 %	9 %	11 %
Pareil	28 %	24 %	26 %	21 %
Un peu plus	25 %	23 %	30 %	24 %
Beaucoup plus	24 %	36 %	30 %	39 %

Finalement, les étudiants devaient préciser la fréquence à laquelle ils s'étaient absentés, depuis le début de la session, sans raison valable (voir tableau 16). Pour cette question, les catégories « souvent » et « très souvent » ont été regroupées. Les résultats montrent que les étudiants de sciences de la nature sont plus nombreux, en proportion, à répondre ne jamais s'absenter sans raison valable que ceux de sciences humaines (62 % vs 35 %). À l'inverse, la proportion de ceux qui mentionnent s'absenter souvent sans raison est quatre fois plus élevée en sciences humaines qu'en sciences de la nature (4 % vs 17 %) ($\chi^2 = 78.61$, $df = 2$, $p < .001$, $C = .28$). Alors qu'il n'y a pas de différence dans le programme de science de la nature, en sciences humaines les garçons sont plus nombreux à rapporter s'absenter « souvent » que les filles ($\chi^2 = 6.81$, $df = 2$, $p < .05$, $C = .11$).

Tab. 16 Répartition des étudiants selon la fréquence de cours manqués sans raison valable selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Jamais	33 %	37 %	65 %	60 %
Rarement	46 %	50 %	31 %	37 %
Souvent	21 %	13 %	5 %	3 %

Une analyse de variance multivariée (MANOVA) avec le genre (X2) et le programme d'études (X2) comme facteurs a été effectuée sur les mesures d'autorégulation et d'engagement dans ses études (voir tableau 17). Cette analyse indique une différence globale selon le genre des étudiants ($F(5, 919) = 40.47$, $p < .001$) et selon le programme d'études ($F(5, 919) = 12.18$, $p < .001$) mais aucun effet d'interaction. Les tests univariés précisent que les filles rapportent utiliser davantage de stratégies de planification et de gestion de leurs travaux (3.58 vs 3.25) ($p < .001$), être davantage impliquées dans leurs cours (3.32 vs 3.14) ($p < .001$) et ressentir davantage d'anxiété envers les activités scolaires (2.79 vs 2.20) ($p < .001$) que les garçons. Il n'y a pas de différence entre garçons et filles sur les mesures de persévérance (3.85 vs 3.92), ni sur l'utilisation de stratégies visant à améliorer son niveau de compréhension de la matière (3.57 vs 3.52).

Les étudiants en sciences de la nature disent faire davantage de planification et de gestion de leurs travaux (3.57 vs 3.32) ($p < .001$), utiliser davantage de stratégies pour améliorer leur compréhension de la matière (3.71 vs 3.43) ($p < .001$), être davantage impliqués dans leurs cours (3.35 vs 3.15) ($p < .001$) et persévérer davantage devant les difficultés rencontrées (3.97 vs 3.82) ($p < .005$) que les étudiants de sciences humaines. Il n'y a pas de différence quant au niveau d'anxiété ressentie par les étudiants des deux programmes (2.46 vs 2.54).

Tab. 17 Scores moyens et écarts types () pour les activités d'autorégulation et d'engagement dans ces études (score max = 5) selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Planification / Gestion	3.15 (0.60)	3.47 (0.55)	3.38 (0.63)	3.75 (0.54)
Compréhension	3.38 (0.67)	3.46 (0.67)	3.68 (0.66)	3.74 (0.61)
Implication	3.03 (0.66)	3.25 (0.56)	3.29 (0.62)	3.41 (0.62)
Persévérance	3.81 (0.76)	3.83 (0.71)	4.06 (0.79)	3.89 (0.66)
Anxiété scolaire	2.25 (0.75)	2.79 (0.88)	2.14 (0.84)	2.78 (0.93)

Le tableau 18 présente les scores moyens pour l'ensemble des variables du profil motivationnel selon le genre et le programme d'études. Concernant les deux mesures de perceptions de compétence, l'analyse de variance multivariée indique une différence globale du genre ($F(2, 920)=4.66, p < .01$) et du programme ($F(2, 920)=12.90, p < .001$). Il n'y a pas d'interaction. Les analyses univariées indiquent que les garçons se sentent plus compétents envers l'école que les filles (4.13 vs 3.92) ($p < .005$). Par ailleurs, les étudiants de sciences de la nature se sentent plus compétents envers l'école (4.21 vs 3.89) ($p < .001$) et pour acquérir de nouvelles connaissances (4.68 vs 4.48) ($p < .001$) que les étudiants de sciences humaines.

Tab. 18 Scores moyens et écarts types () pour les variables du profil motivationnel (max = 6) selon le genre et le programme d'études.

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Compétence générale	3.92 (0.99)	3.86 (0.97)	4.36 (0.85)	4.06 (0.97)
Compétence / Acquisition de connaissances	4.45 (0.82)	4.51 (0.81)	4.77 (0.75)	4.59 (0.82)
Buts de maîtrise	4.51 (0.82)	4.82 (0.70)	4.91 (0.75)	5.02 (0.68)
Buts de performance	3.81 (0.93)	4.04 (0.90)	4.41 (1.01)	4.55 (0.94)
Buts d'évitement	3.57 (0.82)	3.03 (0.89)	2.97 (0.92)	2.55 (0.84)

La même analyse, reprise cette fois sur les buts d'apprentissage, indique aussi une différence globale du genre ($F(3, 921) = 22.63, p < .001$) et du programme d'études ($F(3, 921) = 44.52, p < .001$). Il n'y a pas d'interaction. Les analyses univariées précisent que les garçons rapportent poursuivre plus de buts d'évitement du travail (3.31 vs 2.84) ($p < .001$), alors que les filles poursuivent plus de buts de maîtrise (4.90 vs 4.69) ($p < .001$) et de performance (4.24 vs 4.06) ($p < .005$). Les étudiants de sciences de la nature rapportent poursuivre plus de buts de maîtrise (4.97 vs 4.68) ($p < .001$) et de performance (4.49 vs 3.93) ($p < .001$) et moins de but d'évitement (2.84 vs 3.31) ($p < .001$) que ceux de sciences humaines.

Concernant les deux conceptions de l'intelligence (voir tableau 19), l'analyse de variance multivariée indique une différence globale du genre ($F(2, 921)=5.67, p < .005$) et du programme d'études ($F(2, 921)=5.13, p < .01$) mais il n'y a pas d'interaction. Les analyses univariées montrent que les différences concernent seulement la conception statique de l'intelligence pour laquelle les garçons expriment un accord plus élevé que celui des filles (2.79 vs 2.59) ($p < .01$) alors que les étudiants de sciences humaines y adhèrent davantage que ceux de sciences de la nature (2.77 vs 2.54) ($p < .005$).

Tab. 19 Scores moyens et écarts types () pour les deux conceptions de l'intelligence (max = 6) selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Intelligence statique	2.90 (1.12)	2.67 (1.13)	2.64 (1.10)	2.46 (1.09)
Intelligence dynamique	4.27 (1.04)	4.38 (1.00)	4.52 (1.06)	4.33 (0.96)

La valorisation de la scolarisation par les parents est premièrement mesurée par un énoncé demandant à l'étudiant de préciser à quel point ceux-ci accordent de l'importance à ses études. A noter que, pour cette question, la catégorie « très peu important » a été éliminée car un seul répondant l'a indiquée. Les résultats, présentés au tableau 20, indiquent que la quasi totalité des étudiants perçoivent que les études sont quelque chose d'important ou de très important pour leurs parents. La seule différence significative se retrouve en sciences humaines où les filles sont plus nombreuses que les garçons à rapporter que les études sont « très importantes » pour leurs parents ($\chi^2 = 9.62, dl = 2, p < .01, C = .13$).

Tab. 20 Répartition des étudiants selon le niveau de valorisation des études par leurs parents selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Très important	49 %	62 %	59 %	61 %
Important	49 %	35 %	41 %	38 %
Peu important	2 %	2 %	0 %	1 %

Finalement, nous avons mesuré la valorisation de la scolarisation par les pairs par un énoncé demandant à l'élève de préciser quelle importance leurs amis-es accordent aux études (voir tableau 21). Encore une fois, nous avons supprimé la catégorie « très peu important » qui a été choisie par moins de 1% des répondants. Comme pour les parents, la très grande majorité des étudiants mentionne que les études sont quelque chose d'important pour leurs amis. Par contre, alors qu'il n'y a pas de différence en sciences de la nature, les garçons de sciences humaines sont

Tab. 21 Répartition des étudiants selon le niveau de valorisation des études par leurs parents selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Très important	11 %	26 %	19 %	24 %
Important	70 %	67 %	73 %	73 %
Peu important	19 %	7 %	8 %	3 %

plus nombreux que les filles à indiquer que les études sont peu importantes pour leurs amis ($\chi^2 = 28.39$, $dl = 2$, $p < .001$, $C = .22$).

L'analyse multivariée effectuée sur la priorité accordée aux études et la clarté des choix d'orientation (voir tableau 22) montre un effet global du genre ($F(2, 921) = 21.19$, $p < .001$) et du programme d'études ($F(2, 921) = 18.64$, $p < .001$) mais il n'y a pas d'interaction. Les filles rapportent accorder davantage la priorité à leurs études (4.21 vs 3.79) ($p < .001$) et expriment plus de clarté face à leur future orientation scolaire (4.27 vs 3.99) ($p < .005$) que leurs collègues masculins. La différence selon le programme d'études ne se retrouve que sur la mesure de priorité aux études alors que les étudiants de sciences de la nature obtiennent des scores moyens plus élevés que ceux de sciences humaines (4.23 vs 3.87) ($p < .001$).

Tab. 22 Scores moyens et écarts types () pour l'importance des études et la clarté des choix d'orientation (max = 6) selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Clarté des choix	3.88 (1.18)	4.29 (1.29)	4.15 (1.27)	4.23 (1.28)
Priorité à ses études	3.60 (0.91)	4.09 (0.93)	4.06 (1.03)	4.40 (0.99)

Les filles disent être plus intéressées par leurs études que les garçons, et ce dans les deux programmes ($\chi^2 = 26.67$, $dl = 3$, $p < .001$, $C = .20$, en sciences humaines et $\chi^2 = 11.42$, $dl = 3$, $p < .01$, $C = .17$, en sciences de la nature) (voir tableau 23). Globalement, les étudiants de sciences de la nature sont plus nombreux, en proportion, à qualifier leur niveau d'intérêt de « très élevé » ($\chi^2 = 28.15$, $dl = 3$, $p < .001$, $C = .17$) que les étudiants de sciences humaines.

Tab. 23 Répartition des étudiants selon leur niveau d'intérêt face à leurs études selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Très élevé	9 %	23 %	24 %	38 %
Élevé	63 %	58 %	59 %	46 %
Bas	21 %	16 %	12 %	15 %
Très bas	7 %	3 %	4 %	1 %

La très grande majorité des étudiants de notre échantillon aspirent à faire des études universitaires (voir tableau 24). Par contre, une plus grande proportion d'étudiants de sciences de la nature que de sciences humaines vise à compléter des études doctorales ($\chi^2 = 58.76$, $dl = 4$, $p < .001$, $C = .24$). Alors qu'il n'y a pas de différence selon le genre en sciences de la nature, les filles de sciences humaines sont plus nombreuses que les garçons à vouloir faire un doctorat alors qu'une plus grande proportion de garçons sont encore indécis ($\chi^2 = 23.11$, $dl = 4$, $p < .001$, $C = .20$).

Tab. 24 Répartition des étudiants selon le niveau d'études souhaité selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
DEC	8 %	7 %	3 %	1 %
Baccalauréat	37 %	41 %	30 %	32 %
Maîtrise	21 %	24 %	22 %	30 %
Doctorat	6 %	14 %	29 %	24 %
Aucune idée	28 %	14 %	16 %	13 %

Plusieurs variables ont été utilisées pour mesurer la qualité de l'adaptation à l'arrivée au cégep. Premièrement, nous avons demandé aux étudiants d'indiquer à quel point ils jugent facile de s'adapter au cégep (voir tableau 25). Pour cette question, la modalité « très difficile » a été éliminée parce que mentionnée par très peu de répondants (moins de 2 % de l'échantillon total).

Dans l'ensemble, les étudiants rapportent que l'adaptation est facile. Alors qu'il n'y a pas de différence selon le genre en sciences humaines, la proportion de filles en sciences de la nature qui trouvent l'adaptation difficile est plus élevée que celles des garçons ($\chi^2 = 10.90$, $dl = 2$, $p < .005$, $C = .17$).

Tab. 25 Répartition des étudiants selon leur perception de la facilité d'adaptation aux études collégiales selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Très facile	25 %	29 %	39 %	25 %
Plutôt facile	58 %	49 %	50 %	53 %
Difficile	18 %	22 %	12 %	21 %

Concernant la charge de travail qu'ils ont en première session, les étudiants considèrent en majorité que celle-ci est élevée (voir tableau 26). Par contre, les garçons sont plus nombreux que les filles à la juger « peu élevée » et ce, tant en sciences humaines ($\chi^2 = 13.86$, dl = 2, $p < .001$, $C = .16$) qu'en sciences de la nature ($\chi^2 = 16.35$, dl = 2, $p < .001$, $C = .20$). Dans l'ensemble, les étudiants de sciences de la nature perçoivent avoir davantage de travail que ceux de sciences humaines ($\chi^2 = 7.60$, dl = 2, $p < .05$, $C = .10$).

Tab. 26 Répartition des étudiants selon leur perception de la charge de travail selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Très élevée	10 %	22 %	15 %	29 %
Assez élevée	69 %	63 %	68 %	64 %
Peu élevée	21 %	15 %	17 %	7 %

Les tableaux 27 et 28 présentent les résultats concernant la satisfaction ressentie par les étudiants quant aux contacts qu'ils ont avec les autres étudiants et avec les professeurs. Dans l'ensemble, les données indiquent que les répondants sont généralement « satisfaits » ou « très satisfaits » de leurs rapports avec leurs collègues et avec leurs professeurs. Les étudiants de sciences de la nature sont moins nombreux que ceux de sciences humaines à se dire « peu satisfaits » de leurs rapports avec les autres étudiants ($\chi^2 = 9.74$, dl = 2, $p < .01$, $C = .10$) et avec leurs professeurs ($\chi^2 = 11.95$, dl = 2, $p < .005$, $C = .11$).

Tab. 27 Répartition des étudiants selon leur degré de satisfaction concernant leurs contacts avec les autres étudiants du programme selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Très satisfaisants	39 %	36 %	43 %	49 %
Satisfaisants	51 %	52 %	50 %	46 %
Peu satisfaisants	10 %	12 %	7 %	5 %

Tab. 28 Répartition des étudiants selon leur degré de satisfaction concernant leurs contacts avec les professeurs selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Très satisfaisants	21 %	20 %	31 %	27 %
Satisfaisants	68 %	71 %	62 %	68 %
Peu satisfaisants	11 %	9 %	7 %	5 %

Le tableau 29 présente les scores moyens des mesures de perception du nouveau milieu. Il est important de rappeler qu'un score élevé doit être considéré comme négatif car il signifie que le répondant trouve le travail exigé plus difficile, qu'il perçoit plus de compétition entre les étudiants, qu'il considère difficile d'obtenir du soutien de la part des professeurs et qu'il évalue le milieu collégial comme présentant beaucoup de distractions.

Tab. 29 Scores moyens et écarts types () pour les variables de perception du nouveau milieu (max =6) selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Difficultés perçues	3.62 (0.95)	3.71 (0.96)	3.55 (0.93)	3.85 (0.90)
Compétition entre les élèves	2.70 (0.86)	2.72 (0.97)	2.69 (0.88)	2.65 (0.86)
Soutien des professeurs	2.60 (0.85)	2.56 (0.89)	2.35 (0.89)	2.32 (0.87)
Distractions	2.94 (1.09)	2.71 (1.07)	2.55 (0.96)	2.46 (0.98)

L'analyse de variance multivariée effectuée sur ces variables indique une différence globale selon le genre des étudiants ($F(4, 917) = 6.98, p < .001$) et selon le programme d'études ($F(4, 917) = 10.92, p < .001$). Il n'y a pas d'interaction entre les deux facteurs. Les tests univariés précisent que les filles trouvent les tâches exigées plus difficiles (3.77 vs 3.59) ($p < .005$) mais perçoivent moins de distractions dans le milieu collégial (2.58 vs 2.77) ($p < .005$) que les garçons. Les étudiants de sciences humaines perçoivent recevoir moins de soutien des enseignants (2.56 vs

2.32) ($p < .001$) et perçoivent plus de distractions dans le milieu collégial (2.81 vs 2.46) ($p < .001$) que ceux de sciences de la nature.

L'analyse de variance multivariée effectuée sur les mesures d'adaptation au milieu collégial (voir tableau 30) indique une différence globale selon le genre des étudiants ($F(3, 916) = 2.80, p < .05$) et selon le programme d'études ($F(3, 916) = 8.09, p < .001$) mais pas d'interaction entre les deux facteurs. Les étudiants de sciences de la nature se disent mieux adaptés, et ce tant aux plans social (4.49 vs 4.27) ($p < .001$), personnel et émotionnel (4.59 vs 4.32) ($p < .001$) qu'à celui de l'attachement à l'institution (4.61 vs 4.41) ($p < .005$). Les filles rapportent des scores moyens d'adaptation sociale supérieurs à ceux des garçons (4.44 vs 4.27) ($p < .001$).

Tab. 30 Scores moyens et écarts types () pour les mesures d'adaptation aux études collégiales (maximum=6) selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Adaptation sociale	4.20 (0.97)	4.33 (1.04)	4.37 (0.96)	4.61 (0.86)
Adaptation émotionnelle	4.22 (0.94)	4.40 (0.98)	4.66 (0.87)	4.57 (0.88)
Attachement à l'institution	4.34 (1.03)	4.47 (1.05)	4.56 (1.00)	4.67 (0.99)

Rendement en première session

Une proportion de 69% des étudiants (538 sur 775) ont réussi tous leurs cours de première session. Il y a toutefois une différence importante entre les deux programmes (61% en sciences humaines et 81% en sciences de la nature). Une très faible proportion d'étudiants n'ont réussi que la moitié de leurs cours ou moins, soit 11 % en sciences humaines et 3 % en sciences de la nature. Puisque la distribution de cette mesure présente une très forte asymétrie négative (moyenne : .89 ; Skewness : -2.30 ; Kurtose : 5.11), nous avons choisi de ne considérer que la cote R pour les analyses car elle correspond davantage aux caractéristiques de normalité de la distribution (voir tableau 31).

Tab. 31 Caractéristiques de la distribution de la cote R selon le programme d'études

	Moyenne	Minimum	Maximum	Skewness	Kurtose
Sciences humaines	25.45	9.95	36.72	-0.18	0.36
Sciences de la nature	29.13	19.32	38.19	-0.01	-0.55
Total de l'échantillon	27.08	9.95	38.19	-0.29	0.24

Afin de vérifier s'il existe des différences selon le genre et le programme, une analyse de variance univariée avec le genre (X2) et le programme d'études (X2) comme facteurs a été effectuée sur la cote R (voir tableau 32). Les résultats indiquent un effet du genre ($F(1, 757) = 20.76, p < .001$), du programme ($F(1, 757) = 151.17, p < .001$), ainsi qu'un effet d'interaction entre les deux facteurs ($F(1, 757) = 11.90, p < .001$). Globalement, les étudiants de sciences

de la nature ont une meilleure cote R que les étudiants de sciences humaines (29.12 vs 25.45) ($p < .001$). Alors qu'il n'y a pas de différence selon le genre en sciences de la nature, la cote R des filles de sciences humaines est significativement plus élevée que celles de leurs collègues masculins ($p < .001$).

Tab. 32 Scores moyens et écarts types () pour la cote R selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Cote R	23.99 (4.93)	26.51 (4.35)	28.94 (3.81)	29.29 (3.92)

Afin d'identifier les prédicteurs du rendement scolaire, des analyses de régression ont été effectuées avec la cote R comme variable dépendante. Des analyses de régression séquentielles ont été faites séparément pour chacun des deux programmes. Le genre de l'étudiant et la scolarité des parents (père et mère séparément) ont été entrés comme facteurs en première étape dans l'analyse; les variables motivationnelles et d'engagement dans ses études sont entrées en deuxième étape et les variables liées à l'adaptation au cégep sont entrées en troisième étape. Cette façon de procéder permet de vérifier si l'ajout des variables liées à l'adaptation modifient les relations entre les autres variables et le rendement scolaire ou encore le pourcentage de variance expliquée. Les résultats sont présentés séparément selon le programme d'études.

En sciences humaines, le genre de l'élève et le niveau de scolarité de ses parents permettent d'expliquer 11.7 % de la variance observée dans la cote R ($F(3,385)=18.06$, $p < .001$). Une fois introduites en deuxième étape les variables motivationnelles et d'engagement, le pourcentage de variance expliquée augmente de près de 32 % pour atteindre 43.5 % ($F(12,376)=25.85$, $p < .001$). Enfin, l'ajout des variables liées à l'adaptation scolaire augmente ce pourcentage à 46.6 % lors de la troisième étape de l'analyse ($F(18,370)=19.79$, $p < .001$). Le modèle final (voir tableau 33) montre que dix facteurs sont liés significativement à la cote R des étudiants en sciences humaines. Ce sont le genre (les filles ont des résultats supérieurs à ceux des gars) la scolarité du père (les étudiants dont le père est plus scolarisé ont une cote R plus élevée), les buts de maîtrise (plus les étudiants valorisent les buts de maîtrise, moins leur cote R est élevée), les buts de performance (le fait de poursuivre des buts de performance est lié positivement à la cote R obtenue), les buts d'évitement (plus les étudiants rapportent des buts d'évitement du travail, plus leur cote R est faible), la mesure combinée des perceptions de compétence (se sentir compétent est associé à un bon rendement scolaire) et la clarté des choix d'orientation (les étudiants qui ont fait des choix d'orientation plus clairs obtiennent de meilleurs résultats scolaires), l'adaptation sociale (plus les étudiants ont des scores élevés d'adaptation sociale, plus leur cote R est faible), l'adaptation émotionnelle (plus les étudiants ont des scores élevés d'adaptation émotionnelle, plus leur cote R est élevée) et la perception du niveau de distractions présentes au cégep (plus les étudiants perçoivent qu'il y a beaucoup de distractions au cégep, plus leur cote R est faible).

Tab. 33 Résultats des régressions hiérarchiques sur la cote R pour les étudiants en sciences humaines.

Variables	β	$p <$	β	$p <$	β	$p <$
Genre	.27	0.001	.23	0.001	.22	0.001
Scolarité - père	.18	0.001	.10	0.05	.10	0.05
Scolarité - mère	.11	0.05	.03	n.s.	.03	n.s.
Nombre d'hrs d'étude			.05	n.s.	.05	n.s.
Engagement dans ses études			.08	n.s.	.08	n.s.
Buts – Maîtrise			- .14	0.005	- .10	0.05
Buts – Performance			.10	0.05	.10	0.05
Buts – Évitement			- .13	0.05	- .11	0.05
Perception – compétence			.52	0.001	.43	0.001
Anxiété scolaire			.01	n.s.	.02	n.s.
Clarté des choix			.15	0.005	.16	0.005
Priorités – études			.02	n.s.	.03	n.s.
Adaptation sociale					-.14	0.05
Adaptation émotionnelle					.15	0.05
Attachement – institution					.04	n.s.
Compétition – élèves					.01	n.s.
Distractions					-.12	0.05
Soutien – prof					.08	n.s.
% de variance expliquée	11.7		43.5		46.6	

En sciences de la nature (voir tableau 34), le genre et la scolarité des parents ne permettent d'expliquer que 1.6 % de la variance observée dans la cote R ($F(3,322)=32.76, p < .05$). Le pourcentage de variance expliquée augmente de 41.4% lorsque sont introduites, en deuxième étape, les variables motivationnelles et d'engagement ($F(12,313)=21.43, p < .001$). Finalement, l'ajout des variables liées à l'adaptation scolaire augmente ce pourcentage de 4.8 % lors de la troisième étape de l'analyse ($F(18,307)=16.50, p < .001$) pour atteindre le total de 46.2% de variance expliquée. Le modèle final montre que sept facteurs sont liés significativement à la cote R des étudiants en sciences de la nature. Ce sont le nombre d'heures consacrées à ses études en dehors des cours (plus les étudiants consacrent du temps à leurs travaux scolaires, meilleure est leur cote R), les buts de performance (le fait de poursuivre des buts de performance est lié positivement à la cote R obtenue), la mesure combinée des perceptions de compétence (se sentir compétent est associé à un bon rendement scolaire), la clarté des choix d'orientation (les étudiants qui rapportent des choix d'orientation plus précis obtiennent de meilleurs résultats scolaires), la priorité accordée aux études (plus les étudiants accordent la priorité à leurs études, meilleure est leur cote R), la perception du niveau de distractions

présentes au cégep (plus les étudiants perçoivent qu'il y a beaucoup de distractions au cégep, moins leur cote R est élevée) et la perception du soutien des professeurs (plus les étudiants rapportent qu'il est difficile d'obtenir du soutien de leurs professeurs, moins leur cote R est élevée).

Tab. 34 Résultats des régressions hiérarchiques sur la cote R pour les étudiants en sciences de la nature.

Variables	β	$p <$	β	$p <$	β	$p <$
Genre	.06	n.s.	.04	n.s.	.04	n.s.
Scolarité - père	.10	n.s.	.02	n.s.	.03	n.s.
Scolarité - mère	.08	n.s.	.01	n.s.	.01	n.s.
Nombre d'hrs d'étude			.17	0.005	.17	0.005
Engagement dans ses études			.10	n.s.	.08	n.s.
Buts – Maîtrise			-.06	n.s.	-.01	n.s.
Buts – Performance			.26	0.001	.28	0.001
Buts – Évitement			-.09	n.s.	-.09	n.s.
Perception – compétence			.37	0.001	.37	0.001
Anxiété scolaire			-.04	n.s.	-.04	n.s.
Clarté des choix			.11	0.05	.12	0.01
Priorités – études			.20	0.005	.20	0.005
Adaptation sociale					-.08	n.s.
Adaptation émotionnelle					.12	n.s.
Attachement – institution					-.06	n.s.
Compétition – élèves					-.02	n.s.
Distractions					-.17	0.005
Soutien – prof					-.13	0.05
% de variance expliquée	1.6		43.0		46.2	

Importance du soutien social

Nous avons vu, dans le cadre théorique, que l'adaptation aux transitions scolaires peut être facilitée quand l'élève peut bénéficier du soutien des agents sociaux importants pour lui. Rappelons que les analyses conduites auprès de la cohorte d'élèves rencontrés en cinquième secondaire indiquaient que ceux qui avaient fait une demande d'admission au cégep avaient des parents plus scolarisés, étaient plus nombreux à rapporter que leurs parents jugeaient les études très importantes et rapportaient recevoir davantage d'encouragement de leur part que ceux qui avaient choisi de ne pas aller au cégep. Les premiers étaient également plus nombreux à indiquer que les études étaient très importantes pour leurs amis.

En première session, les résultats ont montré que la grande majorité des étudiants (mais dans une moindre proportion pour les garçons de sciences humaines) perçoit que les études sont importantes ou très importantes pour leurs parents et pour leurs amis.

Les tableaux 35 et 36 présentent les indices de corrélation entre certaines variables motivationnelles et d'engagement envers les études et les mesures de valorisation des études par les parents et les amis. Globalement, il ressort que les liens entre la mesure de l'encouragement des parents et les mesures du fonctionnement scolaire sont plus élevés en sciences humaines qu'en sciences de la nature, et ce particulièrement pour les filles qui étudient dans ce programme. Celles dont les parents valorisent davantage les études ont tendance à se percevoir plus compétentes au plan scolaire, à manifester un niveau d'engagement plus élevé dans leurs études, et à obtenir de meilleurs résultats. Elles se disent également mieux adaptées au cégep, accordent plus la priorité à leurs études et manifestent un niveau d'intérêt plus élevé. On observe des liens de même nature (sauf pour la mesure de priorité accordée aux études) pour les garçons en sciences humaines mais ils sont plus faibles. En sciences de la nature, les liens sont aussi généralement plus faibles et ce, tant chez les filles que chez les garçons. Deux exceptions sont cependant à noter pour les garçons l'adaptation et l'intérêt pour les études sont modérément et positivement liés aux soutien des parents.

Tab. 35 Coefficients de corrélation (r) entre les variables motivationnelles et d'engagement dans ses études et la mesure d'encouragement des parents

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Intérêt pour les études	.15 *	.16 *	.30 **	.14
Priorités à ses études	.05	.16 *	.13	.15 *
Compétence scolaire	.22 **	.36 **	.15 *	.16 *
Engagement dans ses études	.17 **	.25 **	.11	.02
Adaptation globale	.23 **	.19 **	.35 **	.11
Cote R	.12	.26 **	.14	.06

Concernant l'importance que les amis accordent aux études, les résultats indiquent que c'est chez les garçons de sciences humaines que l'on retrouve le plus de liens avec les mesures motivationnelles et d'engagement. Plus leurs amis valorisent les études, plus les garçons de sciences humaines sont motivés, s'engagent dans leurs études et réussissent bien. Il est aussi intéressant de constater le lien entre le rendement des garçons de sciences de la nature et la valorisation des études par les pairs.

Tab. 36 Coefficients de corrélations (r) entre les variables motivationnelles et d'engagement dans ses études et la mesure de valorisation des études par les pairs

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Gars	Filles	Gars	Filles
Intérêt pour les études	.27 **	.16 *	.20 **	.21 **
Priorités à ses études	.22 **	.23 **	.10	.17 *
Compétence scolaire	.26 **	.14 *	.17 *	.06
Engagement dans ses études	.29 **	.23 **	.14 *	.18 *
Adaptation globale	.20 **	.10	.10	.12
Cote R	.31 **	.15 *	.23 **	.09

Discussion des résultats

Les étudiants qui débutent leur cégep sont confrontés à plusieurs défis et le premier trimestre constitue une étape cruciale dans leur cheminement. Le passage au collégial implique nécessairement des changements dans l'environnement social et pédagogique, dans l'encadrement et le degré d'autonomie laissé à l'élève, dans les exigences et la charge de travail, dans les efforts à consentir pour y parvenir, etc. Certains étudiants auront plus de difficultés que d'autres à bien s'adapter à ce nouvel environnement.

Les résultats de notre étude permettent de tracer, de façon très nette, un portrait beaucoup plus positif pour la situation des étudiants qui s'inscrivent en sciences de la nature. Si nous résumons les principales différences observées entre les étudiants des deux programmes, rappelons que, lorsque nous les comparons aux étudiants de sciences humaines, ceux inscrits en sciences de la nature consacrent plus d'heures à leurs travaux scolaires, s'absentent moins souvent sans raison valable. Au plan de l'engagement dans leurs cours, ils rapportent utiliser davantage de stratégies de planification et de gestion de leurs travaux ainsi que des stratégies visant à améliorer leur compréhension de la matière. Ils sont davantage engagés dans leurs études et persévèrent davantage devant les difficultés. Il se sentent davantage compétents, et ce tant envers l'école que pour acquérir de nouvelles connaissances. Leur profil motivationnel montre qu'ils poursuivent davantage de buts de maîtrise et de performance et moins de buts d'évitement. Ils sont moins enclins à considérer l'intelligence comme une entité statique, peu modifiable par l'effort et le travail. Ils accordent davantage la priorité à leurs études et sont plus nombreux, en proportion, à

qualifier leur niveau d'intérêt de « très élevé ». Par contre, la proportion des filles qui étudient en sciences de la nature qui évaluent globalement leur adaptation comme étant difficile est plus élevée qu'en sciences humaines et elles perçoivent avoir davantage de travail. Finalement, généralement plus satisfaits de leurs contacts avec leurs pairs et leurs professeurs, les étudiants de sciences de la nature rapportent être significativement mieux adaptés, et ce tant aux plans social, émotionnel qu'à celui de l'attachement à l'institution.

On peut bien sûr expliquer ces résultats par la force initiale des étudiants (ils obtiennent, en moyenne, une meilleure cote R et avaient déjà au secondaire, des notes supérieures). Les étudiants les plus forts de notre échantillon semble effectivement avoir le moins de difficulté à s'adapter au cégep. Par contre, il faut souligner aussi qu'ils sont ceux qui travaillent le plus et s'investissent le plus dans leurs études.

Le portrait de la situation des garçons correspond, encore une fois, tout à fait à ce qui est généralement présenté dans la littérature. Ainsi, lorsqu'on les compare aux étudiants, les étudiantes consacrent plus d'heures à leurs travaux scolaires, utilisent davantage de stratégies de planification et de gestion de leurs travaux, sont plus engagées dans leurs études, poursuivent plus de buts de maîtrise et de performance et moins de buts d'évitement, accordent davantage la priorité à leurs études et expriment plus de clarté face à leur future orientation scolaire. Les filles mentionnent porter significativement plus d'intérêt à leurs études que les garçons, même si elles trouvent les tâches exigées plus difficiles et ressentent davantage d'anxiété envers les activités scolaires. En outre, elles rapportent des scores moyens supérieurs à ceux des garçons concernant l'adaptation sociale et perçoivent moins que les garçons le milieu collégial comme un lieu où il y a beaucoup de distractions. Par contre, les garçons expriment un niveau d'accord plus élevé avec la conception statique de l'intelligence et rapportent des niveaux de perception de compétence envers l'école plus élevés que ceux rapportés par les filles. Ceci est vrai même en sciences humaines alors que les filles obtiennent des résultats scolaires meilleurs que ceux des garçons. Dans ce programme, les garçons sont plus nombreux à mentionner s'absenter « souvent » que les filles, à indiquer que les études sont peu importantes pour leurs amis, et à se dire plus indécis face à leurs objectifs de scolarisation. Le patron général conduit donc à conclure que les filles ont un net avantage sur les garçons tant au plan des variables motivationnelles que de leur autorégulation et de leur rendement.

Le modèle de Chickering & Reiser (1993) (voir Tremblay, Bonneli, Larose, Audet, & Voyer, 2006) conçoit la réussite comme l'actualisation de la personne dans son milieu. La qualité des apprentissages est liée à la qualité de l'intégration (ex. institutionnelle, sociale, scolaire). Selon ce modèle, les taux plus faibles de persévérance et de réussite scolaires chez les garçons s'expliquent notamment par des difficultés plus grandes dans l'intégration aux études supérieures. Lorsqu'on leur pose directement la question, les étudiants de notre étude qualifient dans l'ensemble l'adaptation comme facile, et ils sont généralement « satisfaits » ou « très satisfaits » de leurs rapports avec leurs collègues et avec leurs professeurs. Ceci rejoint les résultats d'une étude de Aubé (2002) qui rapportait que seulement 14% des étudiants trouvaient leur intégration au cégep difficile. Par contre, les mesures plus directes

d'adaptation montrent que les étudiants de sciences de la nature sont mieux adaptés que ceux de sciences humaines, et ce tant aux plans social, personnel et émotionnel qu'à celui de l'attachement à l'institution.

Nos résultats indiquent un lien négatif entre l'adaptation sociale et le rendement scolaire, particulièrement en sciences humaines. Cette observation rejoint les conclusions de l'étude de Larose et Roy (1992) rapportant que les élèves à risque se perçoivent mieux intégrés socialement que les élèves forts. Or, cette observation valait plus pour les garçons que pour les filles. En effet, ces auteurs ont aussi observé que cette intégration sociale semblait nuire au succès des garçons en première session. Ainsi, ceux qui échouaient le plus et qui avaient les moins bonnes notes étaient aussi ceux qui rapportaient des niveaux d'intégration sociale plus élevés. Ces auteurs proposent trois hypothèses pour expliquer ce résultat. Selon la première, étant moins habiles socialement, les garçons dépenseraient plus d'énergie pour le maintien de leurs relations interpersonnelles. Selon la seconde, chez les garçons, les activités sociales et scolaires seraient mutuellement exclusives et rempliraient des fonctions incompatibles. Finalement, la norme des réseaux sociaux masculins serait beaucoup moins scolaire que celles des filles et certains garçons auraient tendance à s'associer à des réseaux d'amis qui ne valorisent pas nécessairement les études.

Cette dernière hypothèse trouve une certaine confirmation dans nos résultats sur les liens observés entre les mesures de soutien social et les mesures du fonctionnement scolaire. Nous avons remarqué que le rôle joué par le réseau des pairs semble plus important chez les garçons, particulièrement chez ceux en sciences humaines. Dans ce programme, les garçons dont le réseau d'amis valorise davantage les études sont ceux qui sont le plus motivés et qui s'y engagent le plus. L'encouragement des parents est généralement lié aux variables motivationnelles chez tous les étudiants mais l'est un peu plus chez les filles en sciences humaines. Enfin, les étudiants de sciences de la nature paraissent les moins influencés à la fois par ce que pensent leurs parents et les amis.

Selon Larose et Roy (1992), la qualité du milieu jouerait un rôle secondaire dans l'explication de la réussite au premier trimestre. Nos résultats vont un peu dans ce sens mais de façon nuancée. En sciences humaines, les variables liées au milieu ajoutent 2.4% à la variance expliquée dans la cote R et elles en ajoutent 5% en sciences de la nature. Bien sûr, l'importance de ces variables est très inférieure à celle des variables motivationnelles mais elles méritent tout même d'être considérées. Par contre, il faut souligner que, dans les deux programmes, l'attachement à l'institution n'a aucun impact sur la cote R obtenue par les étudiants.

Encore une fois, le meilleur prédicteur du rendement scolaire est la mesure de perceptions de compétence scolaire. Ceci suggère l'importance de faire vivre aux étudiants des expériences valorisantes, susceptibles de hausser leurs perceptions de compétence. Dans une étude visant à tester un modèle d'intervention auprès d'étudiants ayant obtenu de bonnes notes au secondaire (moyenne de plus de 70%) mais subissant plusieurs échecs lors de leur première année de cégep, Monaghan et Chaloux (2004) rapportent qu'un des effets de leur programme d'intervention est d'accroître le sentiment de compétence manifesté par les étudiants qui y participent. Selon les auteurs, cette amélioration de leur sentiment de compétence scolaire découlerait des réussites associées au programme d'intervention.

En terme d'habitudes de travail, les étudiants rapportent consacrer plus d'efforts à leurs études que ce qu'ils faisaient en cinquième secondaire. Cela correspond d'ailleurs à ce qu'ils nous disaient lorsque nous les avons interrogés à la fin du secondaire, lorsqu'ils mentionnaient être conscients de devoir faire davantage d'efforts pour atteindre les résultats souhaités au cégep. Par contre, lorsque nous examinons le nombre d'heures effectivement consacrées à leurs études, il ressort que, à part pour les filles en sciences de la nature, celui-ci demeure nettement insuffisant. Rappelons que 68% des garçons et près de 40% des filles de sciences humaines, ainsi que près de la moitié des garçons en sciences de la nature disent consacrer moins d'une heure par jour à leurs travaux scolaires. Ceci est nettement en deçà des exigences du nombre d'heures que les étudiants devraient consacrer à leurs études au niveau collégial (Gingras et Terrill , 2006).

Résultats sur le suivi longitudinal

Les résultats portant sur les trois temps de mesure sont présentés dans cette section, qui comporte trois grandes parties. Les analyses effectuées dans la première visent à examiner les changements observés dans les variables à travers les trois temps de mesure selon le programme d'étude (sciences humaines ou sciences de la nature). La seconde partie porte sur le rôle des anticipations entretenues en cinquième secondaire dans l'adaptation en première session au collégial. Finalement, des analyses de trajectoires ont été effectuées afin d'examiner la contribution de certains facteurs dans les changements observés dans les mesures d'engagement et de motivation au moment de la transition secondaire - collégial.

Participants

Un total de 420 étudiants ont participé à au moins deux des trois temps de mesure de l'étude (cinquième secondaire, première session, deuxième session). Le tableau 37 présente la distribution de l'échantillon complet selon le genre et le programme d'études pour chacun des cégeps participants.

Tab. 37 Distribution des étudiants selon le genre et le programme d'études

	Sciences humaines		Sciences de la nature		Total
	Gars	Filles	Gars	Filles	
Gérald-Godin	32	29	16	20	97
Sorel-Tracy	18	25	18	21	82
L'Assomption	29	34	26	20	109
Joliette	30	61	18	23	132
Total	109	149	78	84	420

Questionnaires de recherche et procédure

Le questionnaire utilisé pour la troisième passation est quasi identique à celui qui a été utilisé pour la première session au cégep. Le tableau 38 contient un sommaire des variables mesurées à chacun des temps de l'étude et présente l'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) obtenu pour la troisième passation.

Tab. 38 Nombre d'énoncés et indices de consistance interne (alpha de Cronbach) pour l'ensemble des variables mesurées dans l'étude

	Nombre d'énoncés	Temps de mesure			Alphas T3
		1	2	3	
Scolarité du père	1	X	X		--
Scolarité de la mère	1	X	X		--
Valorisation des études par les parents	1	X	X	X	--
Nb d'heures consacrées aux études	1	X	X	X	--
Nb d'absences sans raison valable	1	X	X	X	--
Aspirations scolaires	1	X	X	X	--
Valorisation des études par les amis	1	X	X	X	--
Stratégies de planification / gestion	7	X	X	X	. 74
Stratégies - compréhension de la matière	5	X	X	X	. 70
Engagement cognitif	4	X	X	X	. 65
Persévérance	2	X	X	X	. 62
Anxiété scolaire	5	X	X	X	. 92
Compétence générale	6	X	X	X	. 91
Compétence acquisition de connaissances	4	X	X	X	. 75
Buts de maîtrise	8	X	X	X	. 89
Buts de performance	7	X	X	X	. 86
Buts d'évitement du travail	7	X	X	X	. 82
Intelligence - Dynamique	3	X	X	X	. 67
Intelligence - Statique	3	X	X	X	. 63
Encouragement des parents	2	X	X	X	. 65
Priorité à ses études	4	X	X	X	. 73
Clarté des choix	5	X	X	X	. 86
Attentes face aux résultats scolaires	1	X			--
Quantité d'efforts à faire (en session 1)	1	X			--
Anticipations - Difficulté	1	X			--
Anticipations - Soutien	1	X			--
Anticipations - Intérêt	1	X			--
Anticipations - Contrôle de la motivation	1	X			--
Anticipations - Autonomie	1	X			--
Anticipations - Environnement social	1	X			--

Tab. 38 (suite). Nombre d'énoncés et indices de consistance interne (alpha de Cronbach) pour l'ensemble des variables mesurées dans l'étude

Intérêt pour les études	1	X	X	--
Songe à abandonner	1	X	X	--
Adaptation générale au cégep	1	X	X	--
Appréciation générale des relations avec les autres étudiants	1	X	X	--
Appréciation générale des relations avec les professeurs	1	X	X	--
Perception de la charge de travail	1	X	X	--
Adaptation sociale	4	X		--
Attachement à l'institution	4	X		--
Adaptation émotionnelle	4	X		--
Difficulté des tâches	7	X		--
Niveau de distractions au cégep	4	X		--
Soutien des professeurs	4	X		--
Compétition entre les étudiants	3	X		--

Rappelons que la première collecte (cinquième secondaire) s'est déroulée juste après la date de l'inscription au cégep, soit durant les mois de mars et avril de l'année scolaire. Les étudiants ont par la suite été revus vers la fin de leur première (octobre-novembre) et de leur deuxième session (avril) de cégep. Dans tous les cas, la passation du questionnaire s'est effectuée en groupe et un assistant de recherche est resté présent tout au long de la séance. Aucune limite de temps n'était imposée, mais en aucun cas, cette durée n'a excédé 45 minutes.

Les résultats scolaires ont été recueillis, pour les étudiants qui ont explicitement signifié leur accord, directement des administrations scolaires. Les notes finales en français et mathématiques ainsi que la moyenne générale ont été recueillies en cinquième secondaire alors qu'au cégep, la cote R de la première session a été utilisée.

Résultats

Changements dans les variables entre les trois temps de mesure

Le premier objectif est d'examiner les variables du profil motivationnel des jeunes antérieures à leur passage au collégial, puis la direction des changements de celles-ci suite à leur arrivée au collégial.

Nous avons tout d'abord examiné les changements dans les mesures d'engagement face aux études entre la fin du secondaire (Temps 1) et la première année du collégial (Temps 2 et Temps 3). Comme les analyses préliminaires ont montré d'importantes différences selon le programme d'études au cégep, les résultats sont présentés séparément pour les étudiants de sciences humaines et de sciences de la nature.

Concernant le nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires (voir figure 11), nous voyons que celui-ci augmente effectivement entre la fin du secondaire et le cégep. Ainsi, si près de la moitié (42.2%) des étudiants de sciences humaines rapportaient étudier moins de 3 heures par semaine au secondaire, et les trois quart (75.1%) moins d'une heure par jour, ces proportions diminuent considérablement au cégep pour atteindre 19.6% et 53% respectivement en première session. Par contre, il faut noter qu'ils restent peu nombreux (moins de 18%) à y consacrer plus de 9 heures et qu'un bon nombre réduisent leurs efforts en deuxième session alors que 29.6% disent étudier moins de 3 heures par semaine et un total de 61.5%, moins de 6 heures par semaine.

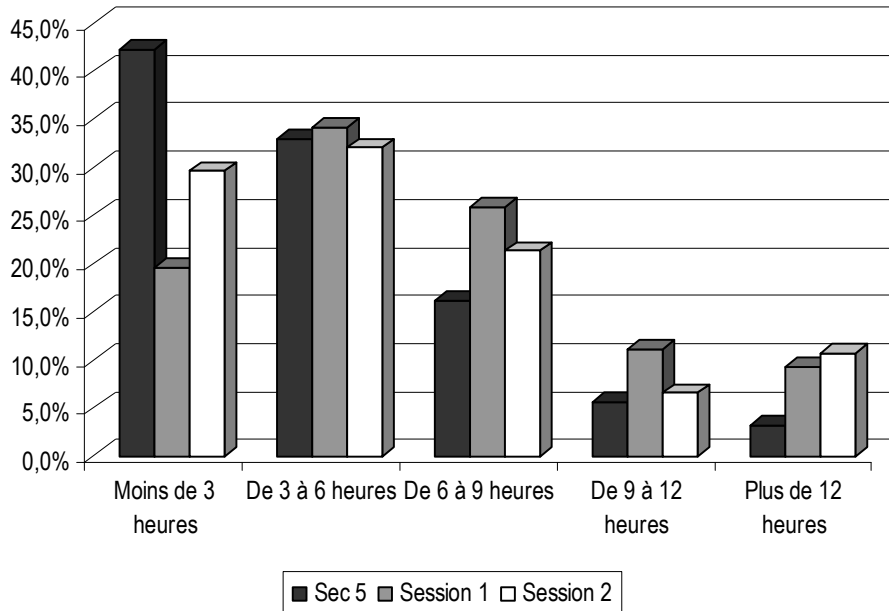


Fig. 11 Répartition des étudiants de sciences humaines selon le nombre d'heures consacrées aux études pour chacun des temps de mesure

S'il y a déjà des différences dès la fin du secondaire quant au nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires entre les étudiants des deux programmes (27% des étudiants de sciences de la nature disaient travailler moins de 3 heures par semaine et un total de 58% moins de 6 heures), ceux inscrits en sciences de la nature augmentent considérablement leur assiduité au travail au cégep (voir figure 12). En première session, seulement 28% rapportent travailler moins d'une heure par jour et plus du quart (26.2), plus de 12 heures par semaine (comparativement à 9.3% des étudiants de sciences humaines). Les étudiants de sciences de la nature maintiennent sensiblement le même rythme de travail en deuxième session.

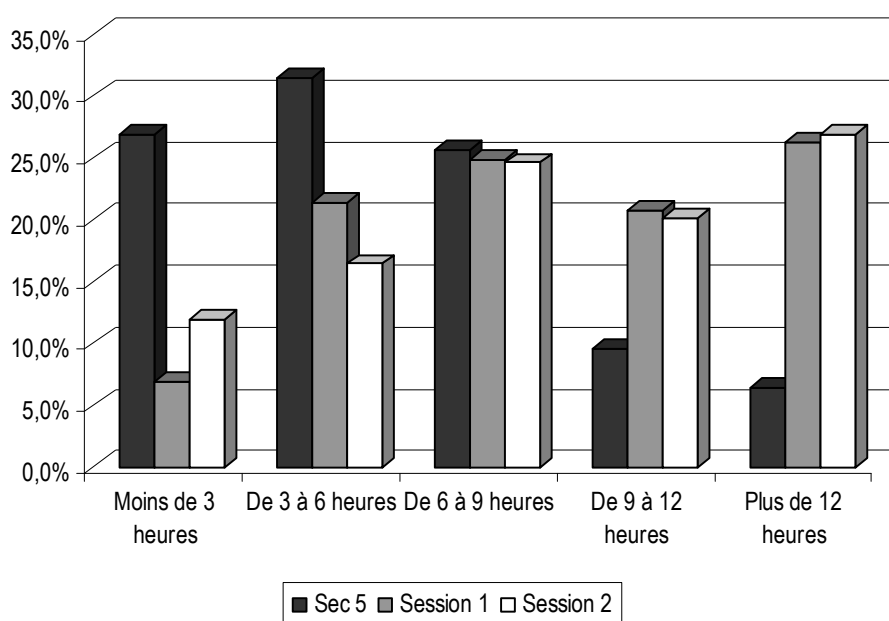


Fig. 12. Répartition des étudiants de sciences de la nature selon le nombre d'heures consacrées aux études pour chacun des temps de mesure

On observe un patron de résultats similaire lorsque examine l'absentéisme non motivé des étudiants. Ainsi, dès la fin du secondaire, plus d'étudiants maintenant inscrits en sciences humaines (9.3%) qu'en sciences de la nature (3.7%) rapportaient s'absenter souvent sans raison valable (voir figure 13 et 14). Cet écart s'accroît pour la première année au cégep alors qu'environ 15% des étudiants de sciences humaines disent s'absenter souvent comparativement à moins de 3% pour les étudiants de sciences de la nature.

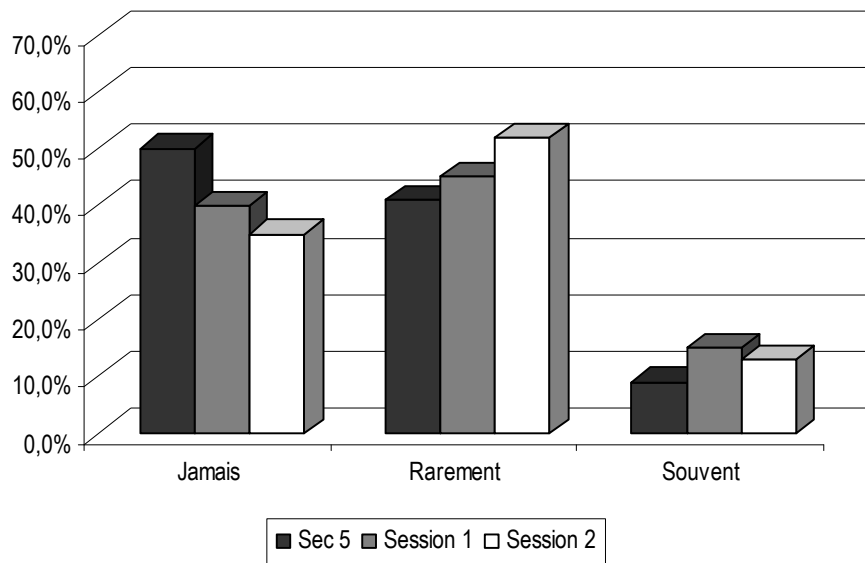


Fig. 13. Répartition des étudiants de sciences humaines selon la fréquence d'absentéisme sans raison valable pour chacun des temps de mesure

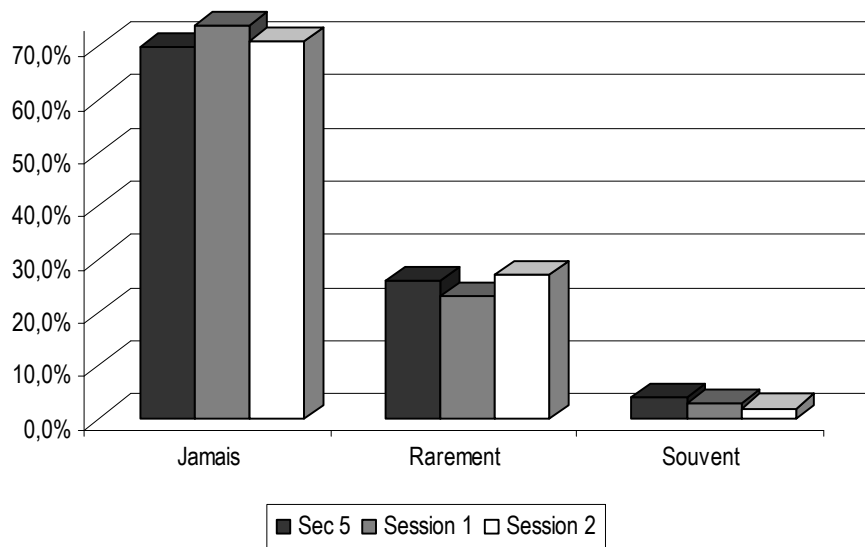


Fig. 14. Répartition des étudiants de sciences de la nature selon la fréquence d'absentéisme sans raison valable pour chacun des temps de mesure

Pour examiner le patron d'évolution des variables motivationnelles, nous avons procédé à des analyses de variance à mesures répétées avec le genre (X2) et le programme (X2) comme facteurs et le temps (X3) comme mesure répétée.

Les trois premières analyses examinent les changements observés sur les mesures de buts d'apprentissage. Concernant les buts de maîtrise (voir figure 15), l'analyse montre un effet quadratique du temps ($F(1,250)=23.29$, $p<.001$) et du programme d'études ($F(1,250)=28.96$, $p<.001$). Il n'y a pas de différence selon le genre des étudiants ni d'interaction. S'ils changent peu entre la fin du secondaire et la première session au cégep (score moyen pour l'ensemble de l'échantillon de 4.93 contre 4.88 en cinquième secondaire), l'adhésion aux buts de maîtrise diminuent en deuxième session du collège (score moyen de 4.76). Par ailleurs, les étudiants de sciences de la nature poursuivent toujours plus de buts de maîtrise que les étudiants de sciences humaines (scores moyens de 5.06 vs 4.62, 5.16 vs 4.73, 4.98 vs 4.56 respectivement pour les trois temps de mesure).

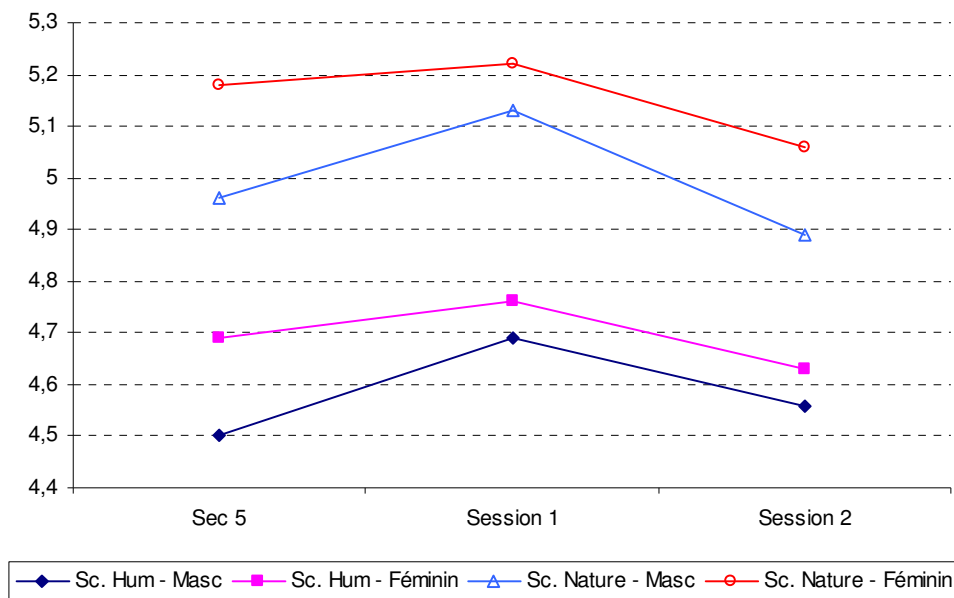


Fig. 15. Changements dans les scores moyens des buts de maîtrise selon le genre et le programme d'études.

Globalement, les étudiants de sciences de la nature poursuivent toujours plus de buts de performance que ceux de sciences humaines ($F(1,250)=38.76$, $p<.001$) (voir figure 16) (scores moyens de 4.72 vs 3.92 (Temps 1), 4.64 vs 4.04 (Temps 2), 4.55 vs 3.99 (Temps 3)). Il n'y a pas de différence selon le temps de mesure ou selon le genre des étudiants, ni d'interaction significative.

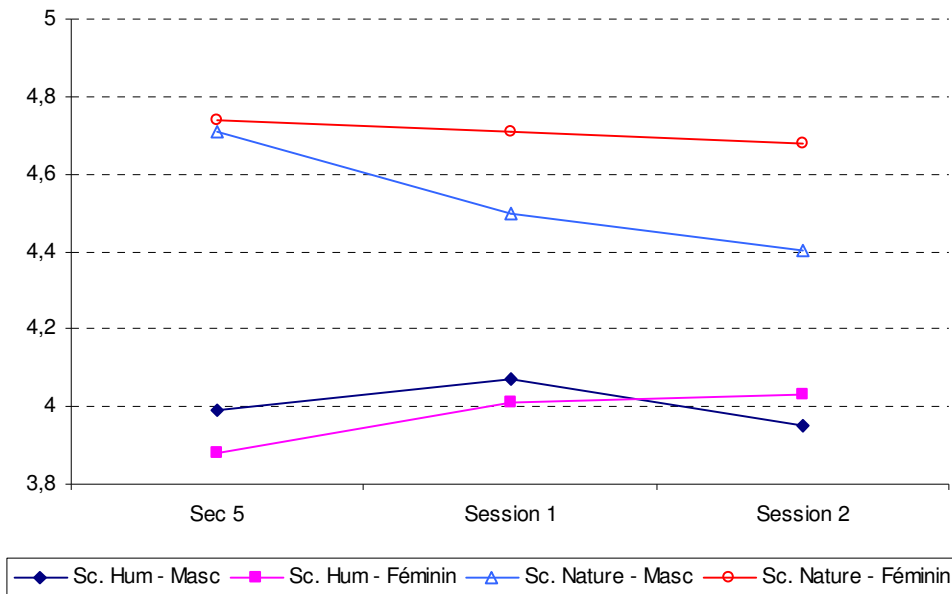


Fig. 16 Changements dans les scores moyens des buts de performance selon le genre et le programme d'études.

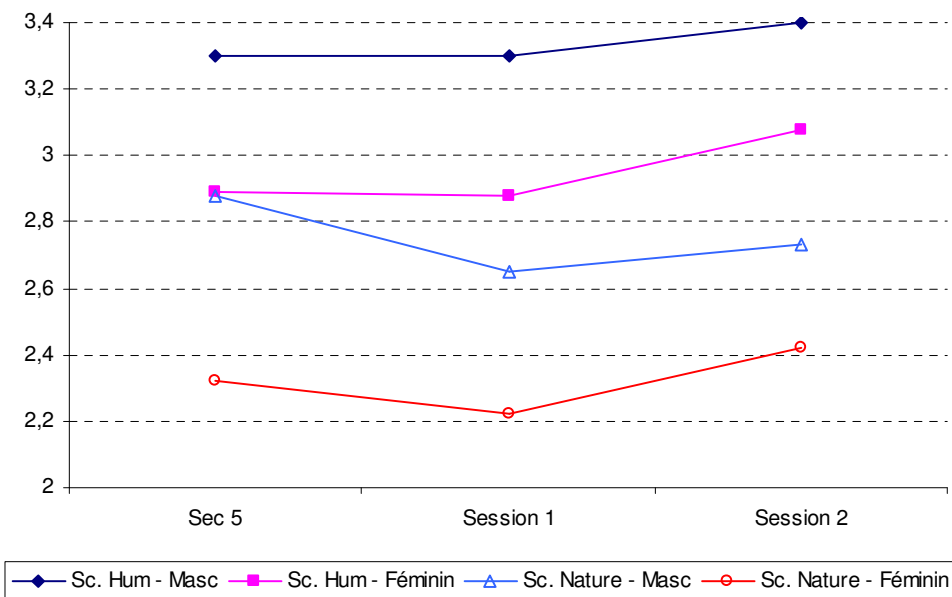


Fig. 17. Changements dans les scores moyens des buts d'évitement selon le genre et le programme d'études.

Finalement, l'analyse effectuée sur la mesure de buts d'évitement montre un effet du genre ($F(1,250)=18.08$, $p<.001$), du programme d'études ($F(1,250)=39.64$, $p<.001$) et du temps de mesure ($F(1,250)=12.51$, $p<.001$, quadratique) (voir figure 17). Les étudiants de sciences humaines poursuivent plus de buts d'évitement que ceux de sciences de la nature (3.06 vs 2.58, 3.05 vs 2.42, 3.21 vs 2.56 respectivement pour les temps 1, 2 et 3) et les garçons

en poursuivent davantage que les filles (3.10 vs 2.64, 2.98 vs 2.59, 3.07 vs 2.79). S'ils diminuent légèrement en première session (scores moyens de 2.76 contre 2.84 en cinquième secondaire), l'adhésion aux buts d'évitement tend à augmenter en deuxième session du collège (score moyen de 2.91) pour l'ensemble des étudiants.

La même analyse a été effectuée sur les mesures de perceptions de compétence. Comme les résultats étaient très semblables dans les deux cas, les deux mesures (compétence générale et compétence pour acquérir des connaissances) ont été combinées afin d'obtenir un score global de perceptions de compétence scolaire. Les résultats, présentés dans la figure 18, n'indiquent aucune différence selon le genre mais un effet (linéaire) du temps, ($F(1,250)=34.63$, $p<.001$) et du programme d'études ($F(1,250)=23.36$, $p<.001$). Ces deux derniers effets sont toutefois qualifiés par une interaction Temps X Programme ($F(1,250)=18.07$, $p<.001$). Les analyses a posteriori permettent de préciser que le seul changement significatif survient entre la fin du secondaire et la première session du cégep : les perceptions de compétence des étudiants de sciences de la nature diminuent de manière significative ($F(1,115)=57.73$, $p<.001$) (score moyen de 4.67 en première session vs 5.16 en cinquième secondaire) alors que la diminution de celles des étudiants de sciences humaines n'est pas significative.

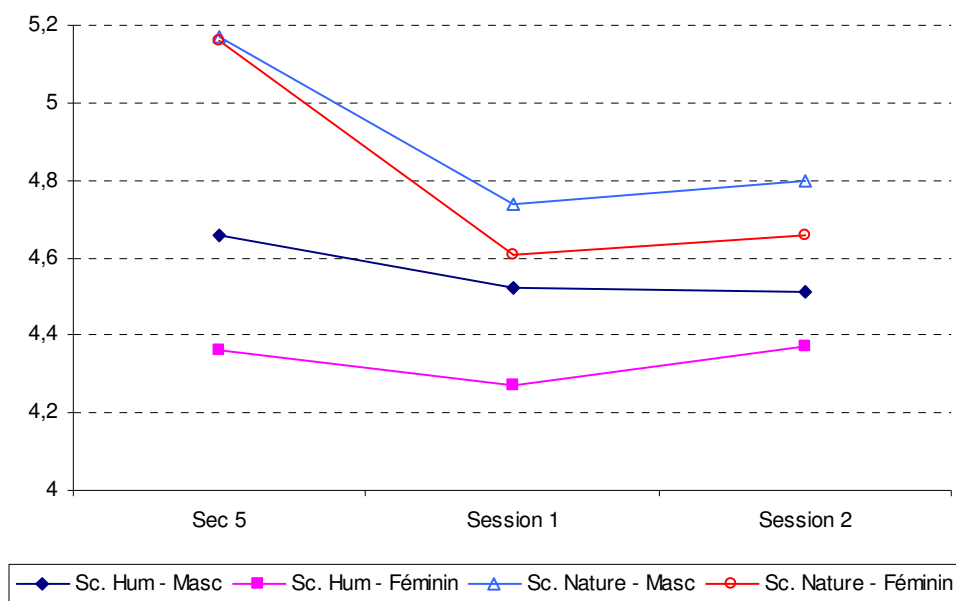


Fig. 18 Changements dans les scores moyens des perceptions de compétence scolaire selon le genre et le programme d'études.

Sur la mesure de l'anxiété scolaire (voir figure 19), les résultats de l'analyse montrent un effet (linéaire) du temps ($F(1,250)=64.65$, $p<.001$) et du genre ($F(1,250)=20.15$, $p<.001$) mais non du programme d'études. Il y a une interaction significative entre les trois facteurs ($F(1,250)=5.73$, $p<.05$). Globalement, les étudiantes rapportent toujours des scores plus élevés d'anxiété que les étudiants (2.37 vs 1.99 au Temps 1, 2.64 vs 2.25 au Temps 2, 2.80 vs 2.27 au Temps 3). L'analyse de l'interaction précise que le niveau moyen d'anxiété de tous les étudiants augmente entre la fin du secondaire et la première session au cégep mais que cette hausse est beaucoup plus marquée pour les filles

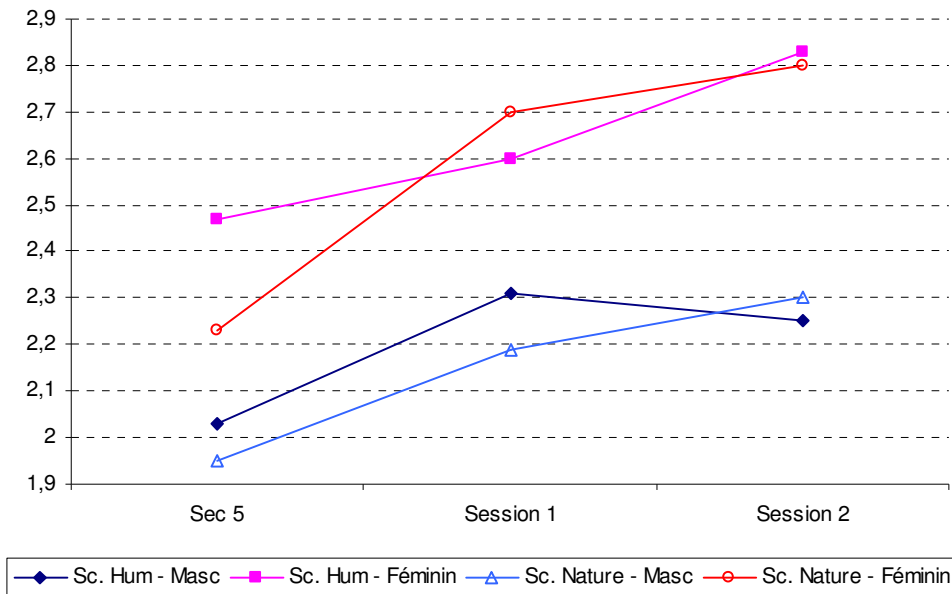


Fig. 19 Changements dans les scores moyens d'anxiété scolaire selon le genre et le programme d'études.

qui étudient en sciences de la nature. Alors que les niveaux d'anxiété rapportés par les garçons ne changent pas entre la première et la deuxième session (2.25 vs 2.27), ceux des filles continuent d'augmenter (2.64 vs 2.81).

L'analyse effectuée sur une mesure combinée de l'engagement dans ses études (scores moyens des mesures de stratégies de planification / gestion, de compréhension de la matière, d'engagement cognitif et de persévérance devant les difficultés) indique un effet (linéaire) du temps ($F(1,250)=33.64, p<.001$), du genre ($F(1,250)=9.59, p<.005$), du programme d'études ($F(1,250)=33.34, p<.001$), ainsi qu'une interaction significative Temps X Genre, ($F(1,250)=13.24, p<.001$) (voir figure 20). Globalement, les étudiants de sciences de la nature rapportent toujours des scores plus élevés d'engagement que ceux de sciences humaines (3.66 vs 3.29 au Temps 1, 3.72 vs 3.42 au Temps 2, 3.77 vs 3.47 au Temps 3). Les analyses a posteriori précisent que la différence significative observée entre les scores moyens des filles et des garçons pour les deux premiers temps de mesure (3.53 vs 3.38, 3.67 vs 3.43 respectivement pour cinquième secondaire et première session), disparaît en deuxième session (3.64 vs 3.58).

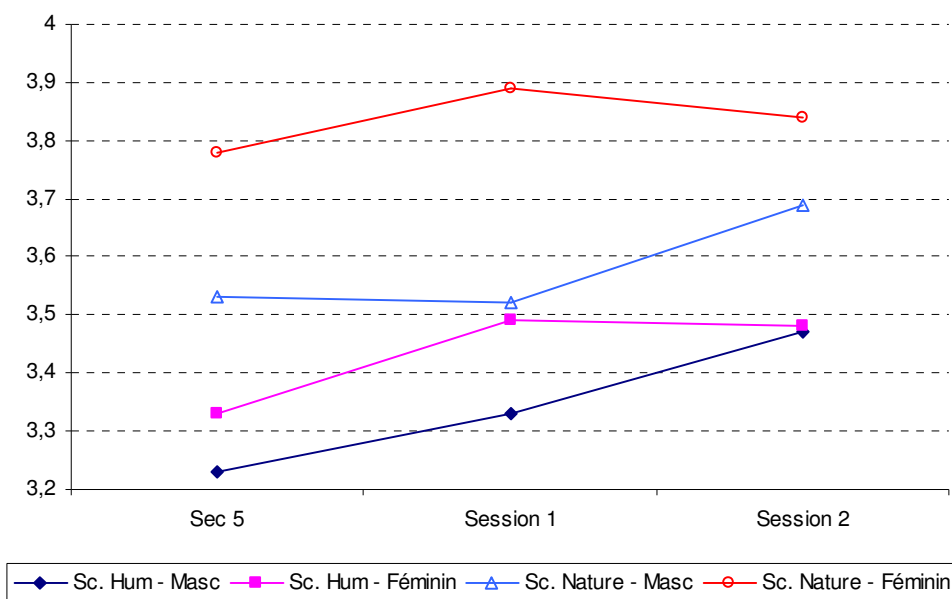


Fig. 20. Changements dans les scores moyens d'engagement dans ses études selon le genre et le programme d'études.

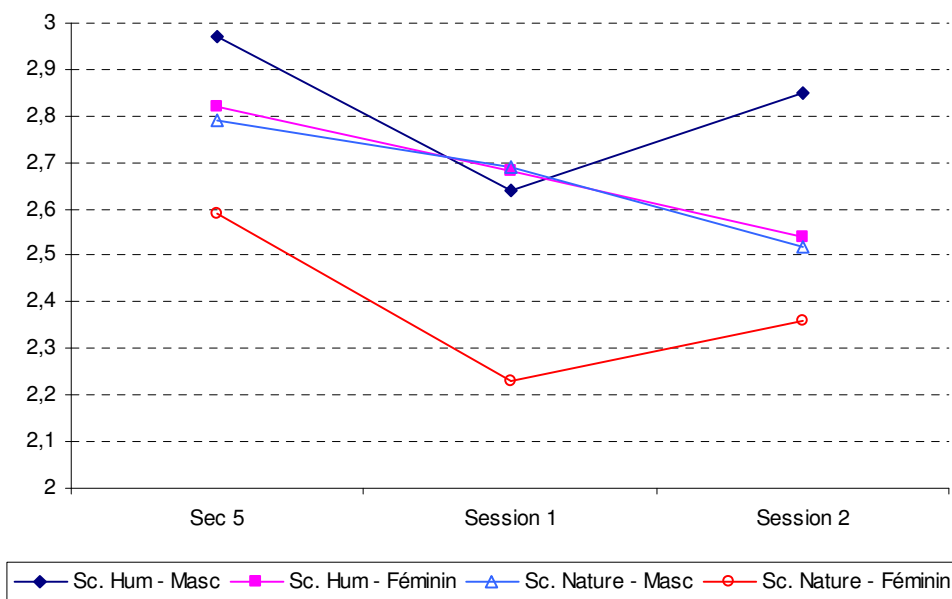


Fig. 21. Changements dans les scores moyens d'adhésion à la conception statique de l'intelligence selon le genre et le programme d'études.

L'adhésion à la conception statique de l'intelligence diminue de façon significative lors de l'entrée au collégial (2.79 en cinquième secondaire vs 2.56 pour chacune des deux sessions au cégep) ($F(1,248)=11.27$, $p<.005$) (voir figure 21). Il n'y a pas de différence selon le genre des étudiants, ni selon le programme. Par contre, l'interaction significative entre les trois facteurs ($F(1,248)=5.27$, $p<.05$) précise que seuls les garçons de sciences humaines présentent une augmentation significative de leur niveau d'accord avec cette vision de l'intelligence entre les deux sessions au cégep (2.61 vs 2.85).

Même s'il reste toujours supérieur à celui avec la conception statique de l'intelligence, le degré d'accord avec la conception dynamique diminue également de façon significative entre les trois temps de mesure ($F(1,248)=17.54$, $p<.001$) (voir figure 22) (scores moyens de 4.55, 4.39 et 4.28 respectivement pour les trois temps de mesure). Il n'y a pas de différence selon le genre des étudiants, ni selon le programme et aucune interaction n'atteint le seuil de signification.

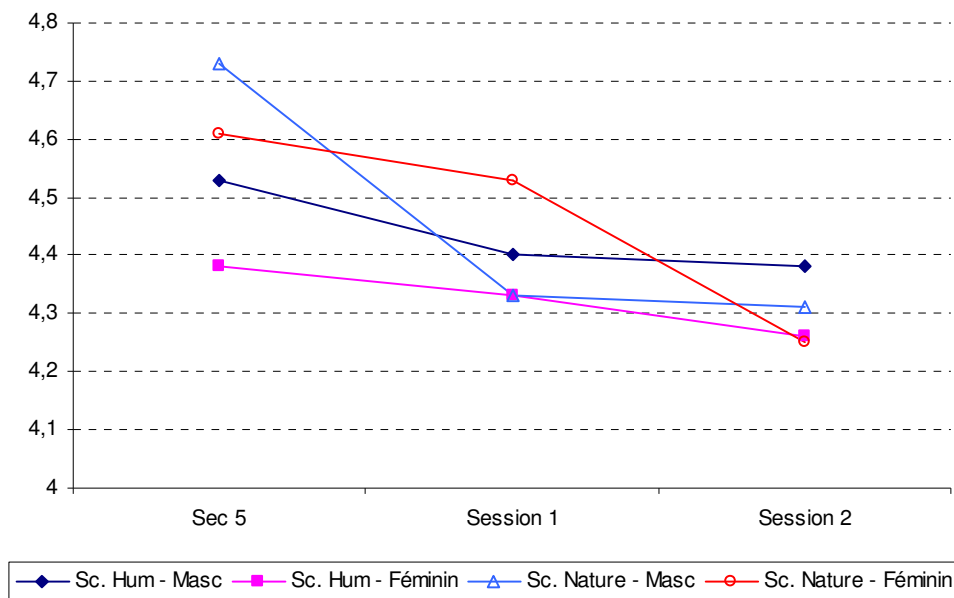


Fig. 22. Changements dans les scores moyens d'adhésion à la conception dynamique de l'intelligence selon le genre et le programme d'études.

L'analyse effectuée sur la mesure de priorité accordée à ces études montre que les filles obtiennent toujours des scores plus élevés que ceux des garçons ($F(1,248)=16.74$, $p<.001$) (4.41 vs 3.98 au Temps 1, 4.39 vs 4.05 au Temps 2, 4.36 vs 4.01 au Temps 3), et que les étudiants de sciences de la nature en accordent plus que ceux de sciences humaines ($F(1,248)=38.94$, $p<.001$) (4.51 vs 3.98, 4.61 vs 3.92, 4.52 vs 3.94) (voir figure 23). Il n'y a pas de changement significatif selon le temps de mesure, ni d'interaction.

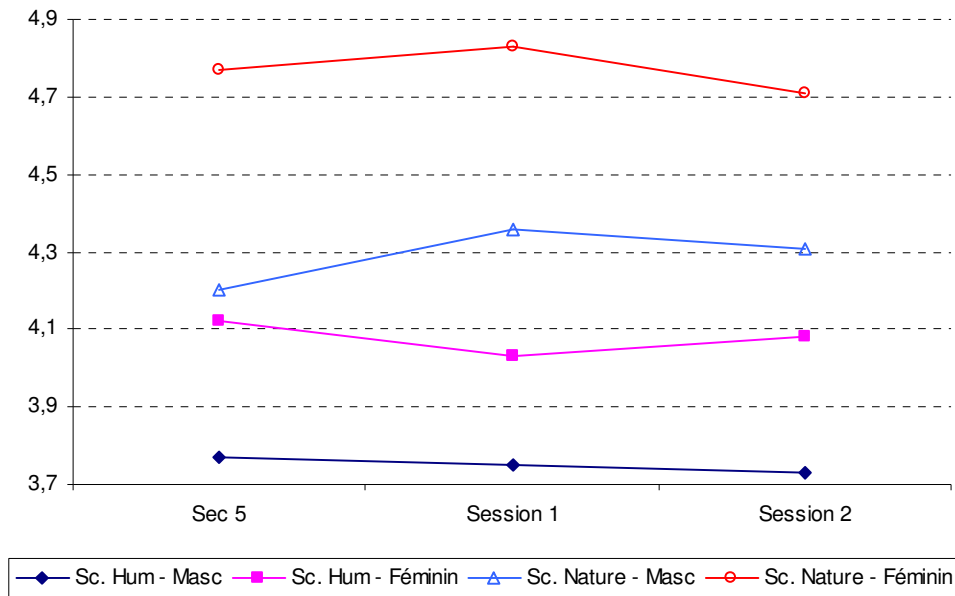


Fig. 23. Changements dans les scores moyens de priorité à ses études selon le genre et le programme d'études.

Finalement, l'analyse menée sur la clarté des choix montre un effet quadratique du temps de mesure, $F(1,248)=20.99, p<.001$. On observe une diminution pour tous les sujets à l'arrivée au cégep suivi d'une augmentation des scores à la seconde session (voir figure 24). Il n'y a pas de différence entre garçons et filles mais les étudiants de sciences de la nature rapportent toujours des scores supérieurs à ceux des étudiants de sciences humaines ($F(1,248)=6.48, p<.05$) (4.67 vs 4.34 au Temps 1, 4.34 vs 4.04 au Temps 2, 4.44 vs 4.14 au Temps 3).

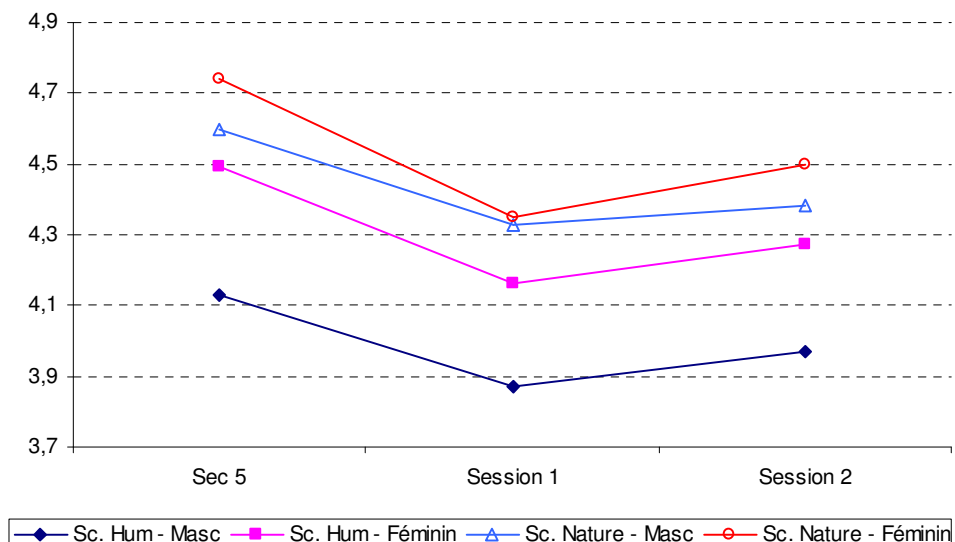


Fig. 24. Changements dans les scores moyens de clarté des choix selon le genre et le programme d'études.

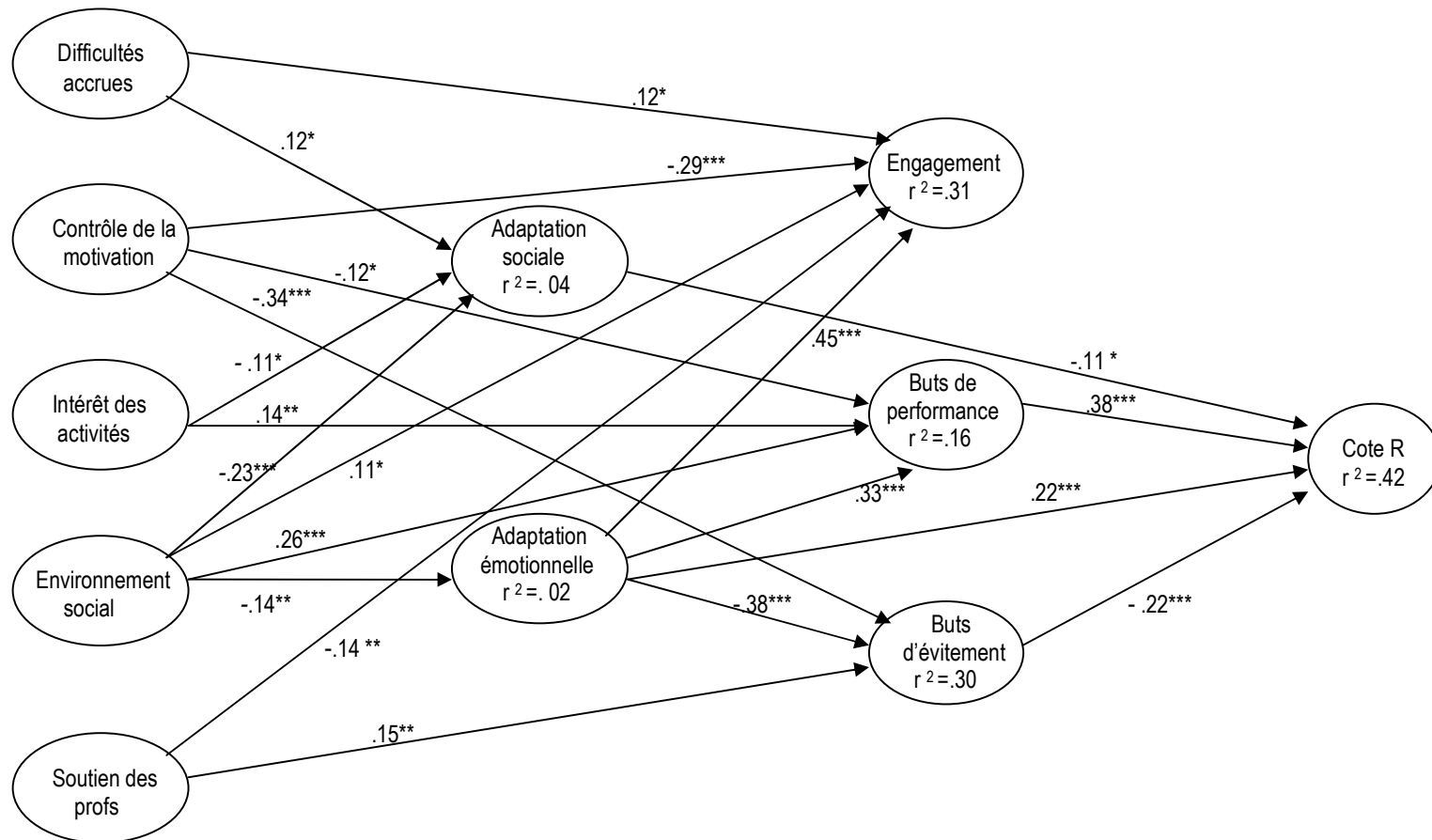
Rôle des anticipations dans l'adaptation au collégial

Afin de vérifier le rôle des anticipations dans la qualité de l'adaptation en première session au cégep, nous avons testé un modèle dans lequel les six catégories d'anticipations sont utilisées comme prédicteurs des trois mesures d'adaptation au cégep, de l'engagement dans ses études et des buts de performance et d'évitement du travail et finalement, en bout de piste, du rendement scolaire (cote R en première session). Une analyse acheminataire réursive utilisant la technique de régressions multiples (voir Pedhazur, 1982), a été utilisée pour vérifier ce modèle. À cet effet, des analyses de régressions multiples ont été faites en trois étapes. Pour chacune d'elles, les variables sont régressées sur les variables antécédentes. Pour la première étape, toutes les variables du modèle sont intégrées dans l'analyse et ont une chance de prédire une portion significative de la variance de la cote R. Pour les deux autres étapes, chacun des prédicteurs est régressé sur les variables qui le précèdent. Comme des analyses préliminaires ont montré peu de différences dans les liens entre les variables pour les étudiants des deux programmes, seul le modèle global est présenté ici (voir figure 25). Il est à noter que, dans un souci de clarté, seuls les Bêtas (β) qui atteignent le seuil de signification sont indiqués dans la figure.

Des vérifications préliminaires ayant montré que deux variables (anticipations reliées à l'autonomie accrue et la mesure d'attachement à l'institution) ne sont pas liées à aucune des mesures d'engagement et de rendement, celles-ci ont été exclues du modèle par souci de parcimonie.

La première régression vise à vérifier comment les variables indépendantes du modèle contribuent à expliquer directement le rendement des étudiants en première session. Dans ce but, la cote R de l'étudiant est régressée sur toutes les variables antécédentes, en allant des plus proximales aux plus distales. Les résultats de cette régression révèlent que les buts de performance ($\beta = .38$), les buts d'évitement du travail ($\beta = -.22$), l'adaptation sociale ($\beta = -.11$) et émotionnelle ($\beta = .22$) contribuent à expliquer 42% ($F(12, 323) = 21.37, p < 0.001$) de la variance totale de la cote R en première session.

La seconde régression vérifie la contribution des variables liées à l'adaptation et aux anticipations sur la mesure combinée d'engagement dans ses études et sur les buts d'apprentissage. Les résultats montrent que l'adaptation émotionnelle ($\beta = 0.45$) et plusieurs anticipations (difficulté accrue ($\beta = .12$), environnement social plus impersonnel ($\beta = .11$), diminution du soutien des professeurs ($\beta = -.14$) et difficulté de contrôler sa motivation ($\beta = -.29$)) permettent d'expliquer 31% ($F(9, 360) = 19.40, p < 0.001$) de la variance totale de l'engagement dans ses études. La qualité de l'adaptation émotionnelle ($\beta = .12$), ainsi que les anticipations relatives à la difficulté à contrôler sa motivation ($\beta = -.12$), à l'intérêt accru des activités ($\beta = .14$) ainsi que la perception d'un environnement social plus impersonnel ($\beta = .26$) sont toutes liées aux buts de performance et permettent d'expliquer 16% de la variance observée dans les scores ($F(9, 360) = 8.62, p < 0.001$). Finalement, l'adaptation émotionnelle ($\beta = -.38$) et le fait d'anticiper des difficultés à contrôler sa motivation ($\beta = -.34$) sont liés négativement aux buts d'évitement du travail alors que la perspective d'avoir de la difficulté à obtenir le soutien des professeurs l'est de façon positive ($\beta = .15$), pour un total de 30% de la variance expliquée ($F(9, 360) = 18.63, p < 0.001$).



* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Fig. 25. Résultats de l'analyse acheminatoire visant à vérifier les liens entre les anticipations, la qualité de l'adaptation, l'engagement dans ses études et le rendement

Enfin, la dernière régression considère, alternativement pour les trois mesures d'adaptation au cégep, l'impact des anticipations entretenues au secondaire. Pour la mesure d'adaptation sociale, la perception de difficulté accrue ($\beta = .12$), de l'intérêt des activités ($\beta = -.11$), et du cégep comme un environnement social plus impersonnel ($\beta = -.23$) permettent d'expliquer 4 % de la variance observée ($F(6, 363) = 3.6, p < 0.005$). Seules les anticipations reliées à la perception du cégep comme un environnement social plus impersonnel ($\beta = -.14$) contribuent de façon significative à la variance observée sur la mesure d'adaptation émotionnelle ($F(6, 363) = 2.3, p < 0.05$).

Analyses de trajectoires

Le second grand objectif de notre étude était d'examiner la contribution de certains facteurs, d'ordres cognitif et social (tels la théorie de l'intelligence, les anticipations envers le collégial, la clarté des objectifs de carrière et la perception du soutien des des parents), dans les changements observés dans les mesures d'engagement et de motivation au moment de la transition secondaire - collégial.

Des analyses de trajectoires ont été effectuées sur deux grandes catégories de variables. Ce type d'analyses constitue une approche semiparamétrique, fondée sur le groupement, de modélisation de trajectoires de développement (Nagin, 2002). À partir des données, l'analyse permet de dégager un certain nombre de profils de développement et estime la probabilité que chaque sujet appartienne à l'un ou l'autre de ces profils. Les groupes ainsi constitués nous permettent de caractériser différentes trajectoires de développement. Nous avons ainsi examiné les profils de changements liés à la mesure combinée de l'engagement dans ses études (qui est constituée de la moyenne des scores des mesures de stratégies de planification / gestion, de compréhension de la matière, d'engagement cognitif et de persévérance devant les difficultés). De façon semblable, afin d'avoir des trajectoires liées au changements dans le profil motivationnel à travers les trois temps de mesure, la perception de compétence scolaire (qui combine les mesures de perceptions de compétence générale et de perceptions de compétence pour acquérir des connaissances) a été utilisée. Préalablement à la vérification des trajectoires, nous avons vérifié la stabilité temporelle de l'engagement envers les études et des perceptions de compétence des étudiants (voir tableau 40). Les indices de corrélation entre chacun des temps de mesure sont élevés, indiquant une grande stabilité de chacun des deux construits.

Tab. 39 Indices de corrélation (r^2) des mesures d'engagement dans ses études et de perception de compétence scolaire

	Temps 1 – Temps 2	Temps 2 – Temps 3	Temps 1 – Temps 3
Engagement dans ses études	.72	.71	.70
Perception de compétence	.63	.77	.63

Même si des analyses préliminaires ont montré un certain recoupement entre les deux mesures utilisées pour les analyses de trajectoires (par exemple, les étudiants qui sont classés dans le groupe faible quant aux perceptions de compétence scolaire pour les trois temps de mesures sont plus susceptibles d'appartenir également au groupe faible sur la mesure d'engagement), celui-ci est loin d'être parfait (certains élèves ont des perceptions de compétence élevées mais un engagement dans les études faible) et les résultats reliés à l'appartenance à chacune des trajectoires pour les deux mesures sont suffisamment différents pour nous inciter à les traiter de façon distincte dans le rapport.

L'analyse de trajectoires effectuée sur la mesure d'engagement dans ses études permet de distinguer 4 groupes de sujets (voir fig. 26). Le premier groupe (qui inclut 7.5% de l'échantillon) est constitué des étudiants dont l'engagement est très faible au secondaire, avec une légère augmentation en première session suivie d'une stabilité en 2^e session (groupe Faible += dans la figure). Le second (29.1%) regroupe les étudiants dont l'engagement est également assez faible au départ mais qui augmente au cours des deux sessions du cégep (groupe Faible ++). Le troisième groupe (37.8%) est celui des étudiants qui présentent un niveau d'engagement moyen pour chacun des trois temps de mesure (groupe Moyen stable). Finalement, le quatrième groupe (25.6 %) est constitué des étudiants dont l'engagement envers les études est élevé à tous les temps de mesure (groupe Élevé stable).

Un premier constat, relativement encourageant, est qu'il n'y a pas de profil où l'on constate une baisse dans l'engagement des étudiants. Dans les faits, on observe très peu de changements entre la fin du secondaire et le début du cégep. Les élèves qui sont le moins engagés envers leurs études en cinquième secondaire le deviennent un peu plus en première session au cégep mais ne progressent pas par la suite. Les élèves qui déjà au secondaire étaient fortement engagés dans leurs études le demeurent pour les deux sessions du cégep.

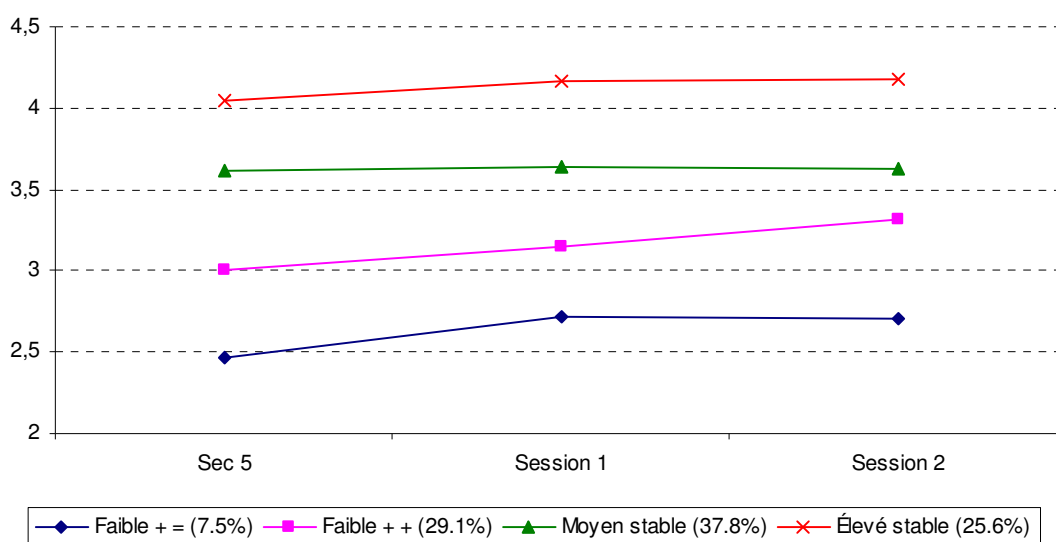


Fig. 26. Résultats des analyses de trajectoires pour la mesure d'engagement dans ses études

Afin de vérifier les liens entre ces trajectoires et le rendement scolaire, en cinquième secondaire et en première session du collégial, des analyses de variance univariée avec le groupe (X4) comme facteur ont été effectuées (voir tableau 41). Les résultats indiquent sans surprise un impact important de l'engagement dans ses études sur le rendement scolaire. Ainsi, les analyses montrent un effet du groupe tant sur la moyenne générale en cinquième secondaire ($F(3,363) = 25.10, p < .001$) qu'en première session ($F(3,333) = 24.90, p < .001$). Les tests post-hoc (Newman-Keuls) précisent que tous les groupes se distinguent significativement les uns des autres sauf les groupes « Faible += » et « Faible ++ » sur la moyenne générale au secondaire. Il est intéressant de constater que l'augmentation du niveau d'engagement des étudiants du deuxième groupe est suffisamment élevée pour leur permettre d'obtenir, en première session, une meilleure cote R que les étudiants du premier groupe.

Tab. 40 Scores moyens et écarts types () des deux mesures de rendement scolaire selon l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires d'engagement dans ses études

	Faible +=	Faible ++	Moyen stable	Élevé stable
Moyenne générale sec. 5	75.48 (6.40)	77.38 (6.31)	81.23 (5.62)	83.72 (6.26)
Cote R	23.51 (4.44)	25.56 (4.38)	27.82 (3.30)	30.08 (4.39)

Afin de vérifier si les étudiants appartenant à chacun des groupes avaient, dès le départ, des anticipations envers le cégep différentes, une analyse de variance multivariée avec le groupe (X4) comme facteur a été effectuée avec les six catégories d'anticipations (voir tableau 42). L'analyse montre une différence globale significative ($F(18, 1217) = 5.30, p < .001$). Les analyses univariées précisent que les étudiants dont l'engagement envers les études est toujours le plus faible (groupe « Faible += ») s'attendent moins que les autres à ce que les activités au cégep soient plus difficiles qu'au secondaire ($p < .001$) et ont plus tendance à voir le cégep comme un lieu où il sera plus difficile de contrôler sa motivation ($p < .001$). Les étudiants dont l'engagement dans les études est toujours élevé sont plus confiants que les étudiants des autres groupes de recevoir du soutien de la part de leurs professeurs de cégep ($p < .001$).

Tab. 41 Scores moyens et écarts types () des anticipations envers le cégep selon l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires d'engagement dans ses études

	Faible +=	Faible ++	Moyen stable	Élevé stable
Difficulté accrue	4.26 (.73)	4.57 (.66)	4.66 (.65)	4.74 (.65)
Moins de soutien des profs	3.12 (.71)	3.16 (.92)	2.94 (.86)	2.67 (.87)
Intérêt des activités	3.75 (.86)	3.95 (.75)	3.97 (.91)	3.96 (.99)
Contrôle de la motivation	3.82 (.85)	3.79 (.79)	3.38 (.81)	2.97 (.76)
Autonomie accrue	4.60 (.77)	4.53 (.80)	4.46 (.80)	4.51 (.70)
Environnement social impersonnel	3.01 (.55)	3.10 (.84)	2.97 (.72)	2.83 (.77)

Afin de vérifier si les étudiants appartenant à chacun des groupes connaissent une adaptation plus ou moins facile au cégep, une analyse de variance multivariée avec le groupe (X4) comme facteur a été effectuée sur les trois mesures d'adaptation en première session (voir tableau 43). L'analyse indique une différence globale ($F(9, 1088)=8.80, p < .001$). Les étudiants dont la trajectoire montre toujours un engagement élevé et constant rapportent une meilleure adaptation émotionnelle ($p < .001$), une meilleure adaptation sociale ($p < .001$) et plus d'attachement envers le cégep qu'ils fréquentent ($p < .001$) que les trois autres groupes. Pour ces trois mesures, les scores des étudiants qui appartiennent à la trajectoire marquée par l'engagement le plus faible sont significativement inférieurs aux autres groupes.

Tab. 42 Scores moyens et écarts types () des mesures d'adaptation au cégep selon l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires d'engagement dans ses études

	Faible + =	Faible ++	Moyen stable	Élevé stable
Adaptation émotionnelle	3.81 (.92)	4.22 (.91)	4.67 (.79)	5.30 (.77)
Adaptation sociale	4.11 (.99)	4.34 (.92)	4.41 (.89)	4.63 (.98)
Attachement à l'institution	3.97 (1.13)	4.40 (.94)	4.58 (1.03)	5.02 (.88)

Finalement, une analyse de régression a été effectuée afin d'identifier les prédicteurs de l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires d'engagement dans ses études, après avoir contrôlé la force initiale des élèves en introduisant le rendement en secondaire cinq (moyenne générale) dans la première étape de l'analyse. Les variables retenues, toutes mesurées en cinquième secondaire, sont les trois buts d'apprentissage, les deux conceptions de l'intelligence, la clarté des choix, la priorité à ses études et l'encouragement des parents. Comme le montre le tableau 44, les buts de maîtrise et de performance sont liés positivement à l'engagement et les buts d'évitement le sont négativement. Des choix d'orientation plus clairs et davantage de priorité accordée à ses études sont également associés à un meilleur engagement dans ses études.

Tab. 43 Résultats de l'analyse de régression sur l'appartenance aux trajectoires d'engagement dans ses études

Variables	β	$p <$	β	$p <$
Moyenne générale sec. 5	.41	0.001	.10	0.05
Buts – Maîtrise			.21	0.001
Buts – Performance			.09	0.05
Buts – Évitement			-.30	0.001
Intelligence statique			-.01	n.s.
Intelligence dynamique			.04	n.s.
Clarté des choix			.17	0.001
Priorités – études			.10	0.05
Encouragement des parents			-.06	n.s.
% de variance expliquée	16.6		48.5	

Comme nous l'avons indiqué, nous avons aussi fait une analyse de trajectoires sur la mesure de compétence scolaire. Cette analyse montre encore une fois l'existence de quatre groupes de sujets (voir figure 27). Le premier groupe (qui n'inclut que 3.6 % de l'échantillon) est constitué des étudiants dont les perceptions de compétence sont très faibles au secondaire et diminuent légèrement au cours de la première année du cégep (groupe Faible stable). Le second (20.6 %) regroupe les étudiants dont les perceptions de compétence sont moyennes au départ et diminuent fortement à l'arrivée au cégep pour se stabiliser par la suite (groupe Moyen diminuée). Le troisième groupe (42.9%) est celui des étudiants ayant des perceptions des compétence moyennes à chacun des trois temps de mesure (groupe Moyen stable). Finalement, le quatrième groupe (32.9 %) est constitué des étudiants dont les perceptions de compétence scolaires sont élevées à tous les temps de mesure (groupe Élevé stable).

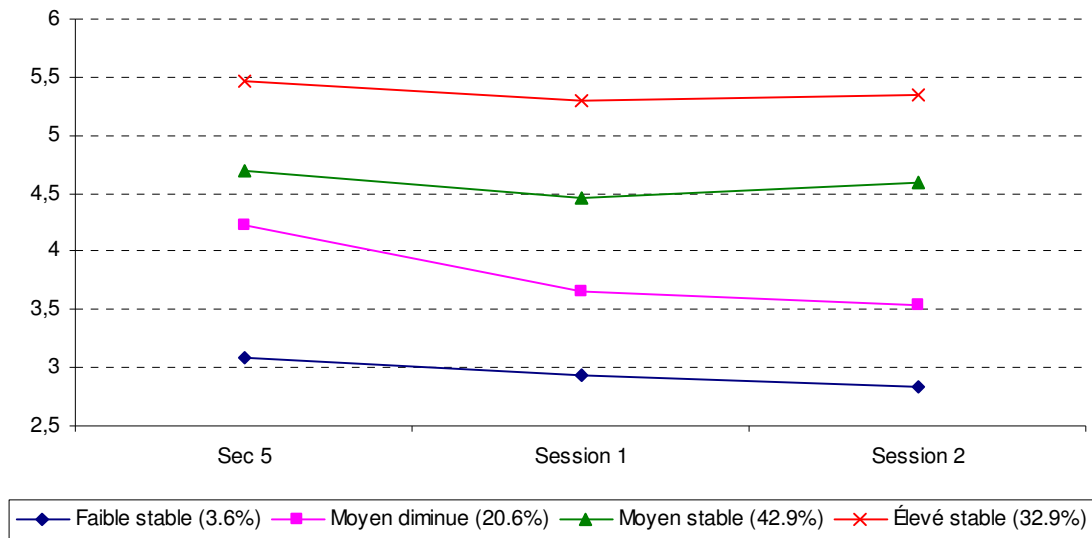


Fig. 27. Résultats des analyses de trajectoires pour la mesure de perceptions de compétence scolaire

Les résultats de l'analyse de variance effectuées sur les mesures de rendement scolaire indiquent un effet du groupe tant sur la moyenne générale en cinquième secondaire ($F(3,363) = 61.67, p < .001$) qu'en première session ($F(3,333) = 68.76, p < .001$) (voir tableau 45). Les tests post-hoc (Newman-Keuls) précisent que tous les groupes se distinguent significativement les uns des autres sur la moyenne générale au secondaire. Au cégep, les étudiants du groupe « Élevé stable » obtiennent, en moyenne, une cote R plus élevée, suivie de celle des étudiants du groupe « Moyen stable ». Les étudiants dont les perceptions de compétence sont plus faibles à l'arrivée au cégep (groupes « Faible stable » et « Moyen diminue ») obtiennent, en moyenne, une cote R inférieure.

Tab. 44 Scores moyens et écarts types () pour les deux mesures de rendement scolaire selon l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires de perceptions de compétence scolaire

	Faible stable	Moyen diminue	Moyen stable	Élevé stable
Moyenne générale sec. 5	72.29 (4.89)	76.53 (6.15)	80.44 (5.09)	85.20 (5.17)
Cote R	22.75 (3.68)	23.48 (3.71)	27.76 (3.83)	30.86 (3.84)

L'analyse de variance multivariée avec le groupe (X4) comme facteur effectuée sur les six catégories d'anticipations montre une différence globale significative ($F(18, 1217) = 3.43, p < .001$) (voir tableau 46). Les analyses univariées précisent que les étudiants dont les perceptions de compétence sont toujours plus élevées (groupe « Élevé stable ») sont plus confiants que ceux des autres groupes de recevoir du soutien de la part de leurs professeurs de

Tab. 45 Scores moyens et écarts types () pour les anticipations envers le cégep selon l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires de perceptions de compétence scolaire

	Faible stable	Moyen diminuée	Moyen stable	Élevé stable
Difficulté accrue	4.81 (.60)	4.56 (.75)	4.58 (.63)	4.63 (.67)
Moins de soutien des profs	3.10 (.89)	3.19 (.93)	2.91 (.82)	2.79 (.86)
Intérêt des activités	4.07 (.86)	3.85 (.87)	3.84 (.79)	4.14 (.96)
Contrôle de la motivation	3.62 (.64)	3.67 (.89)	3.51 (.83)	3.17 (.85)
Autonomie accrue	4.35 (.81)	4.56 (.85)	4.45 (.76)	4.59 (.71)
Environnement social impersonnel	2.94 (.64)	3.16 (.81)	2.93 (.73)	2.90 (.76)

cégep ($p < .005$) et ont moins tendance à voir le cégep comme un lieu où il sera plus difficile de contrôler sa motivation ($p < .001$).

L'analyse de variance multivariée effectuée sur les trois mesures d'adaptation en première session indique une différence globale ($F(9, 1088) = 16.37, p < .001$) (voir tableau 47). Les tests Newman-Keuls montrent que les étudiants des quatre groupes se distinguent significativement les uns des autres sur la mesure d'adaptation émotionnelle ($p < .001$). Les étudiants des groupes « Moyen stable » et « Élevé stable » rapportent des scores d'attachement envers le cégep qu'ils fréquentent supérieurs à ceux des autres groupes ($p < .001$). Il n'y a pas de différence entre les groupes sur la mesure d'adaptation sociale.

Tab. 46 Scores moyens et écarts types () pour les mesures d'adaptation au cégep selon l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires de perceptions de compétence scolaire

	Faible stable	Moyen diminuée	Moyen stable	Élevé stable
Adaptation émotionnelle	3.60 (.98)	3.96 (.86)	4.72 (.72)	5.03 (.77)
Adaptation sociale	4.41 (.99)	4.26 (.92)	4.49 (.91)	4.42 (.99)
Attachement à l'institution	4.03 (1.21)	4.17 (1.03)	4.74 (.85)	4.80 (1.05)

Finalement, les résultats de l'analyse de régression montrent que seuls les buts de maîtrise et de performance contribuent significativement à expliquer l'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires de perception de compétence scolaire une fois que l'on contrôle pour le rendement en cinquième secondaire (voir tableau 48). Le fait de poursuivre des buts de maîtrise et de performance élevés est associé à un profil caractérisé par des perceptions de compétence scolaire élevées.

Tab. 47 Résultats des régressions sur l'appartenance aux trajectoires de perception de compétence scolaire

Variables	β	$p <$	β	$p <$
Moyenne générale sec. 5	.58	0.001	.48	0.001
Buts – Maîtrise			.19	0.001
Buts – Performance			.12	0.05
Buts – Évitement			.06	n.s.
Intelligence statique			.03	n.s.
Intelligence dynamique			.07	n.s.
Clarté des choix			.05	n.s.
Priorités – études			.02	n.s.
Encouragement des parents			.05	n.s.
% de variance expliquée	33.5		38.3	

Discussion des résultats

Un des objectifs de cette section était de tracer un portrait de l'évolution des variables du profil motivationnel au moment de la transition entre le secondaire et le collégial. Les résultats indiquent que c'est seulement chez les étudiants de sciences de la nature que les perceptions de compétence diminuent de manière significative entre la fin du secondaire et la première session du cégep. Deux explications, non mutuellement exclusives, peuvent être invoquées. La première est que les perceptions de compétence de ces étudiants sont tellement élevées en cinquième secondaire que le risque qu'elles diminuent était aussi très élevé. La seconde est que le constat de la difficulté des cours et de la charge de travail importante dans ce programme les conduisent à revoir un peu à la baisse leurs perceptions de compétence. Rappelons qu'il est tout à fait normal que les transitions scolaires constituent des étapes où les élèves sont susceptibles de remettre en question leurs évaluations de soi. Selon la théorie sociocognitive de Bandura (1986; voir aussi Schunk, 1991 et Viau, 1994), la réévaluation de ses compétences est plus probable quand la personne est confrontée à des activités comportant une incertitude élevée ou représentant un défi important. Ce qui est davantage surprenant c'est que cet ajustement ne se produit pas pour les étudiants de sciences humaines. On pourrait penser que, pour ces étudiants, le programme choisi semble représenter un défi moins grand que pour les étudiants de sciences de la nature.

S'ils changent peu entre la fin du secondaire et la première session au cégep, les buts de maîtrise diminuent en deuxième session du collège, ceux de performance restent plutôt stables et ceux d'évitement du travail tendent à augmenter en deuxième session du collège pour l'ensemble des étudiants. Rappelons d'abord que si les buts d'évitement du travail sont difficilement conciliables avec ceux de maîtrise et de performance, ces deux derniers ne sont pas mutuellement exclusifs. À commencer par les buts d'évitement du travail, même s'ils augmentent de la première à la seconde session, notons cependant que les scores obtenus signalent que les étudiants restent généralement dans la zone où ils disent y adhérer très peu, et ce particulièrement chez ceux de sciences de la nature. Cette augmentation ne nous semble dès lors pas vraiment préoccupante et pourrait, dans certains cas du moins, constituer une certaine forme d'adaptation. En effet, se sentant surchargés par tout le travail à faire, il se peut que des étudiants choisissent alors de se contenter de la note de passage dans certains cours, qu'ils jugent moins importants, de manière à concentrer davantage d'efforts dans les cours leur paraissant plus cruciaux dans leur programme. Cette explication mériterait d'être explorée et le sera sans doute dans notre prochain programme de recherche. Retenons toutefois que les buts d'évitement du travail, qu'ils soient ou non utilisés pour un motif stratégique comme celui invoqué, sont liés négativement au rendement, et ce autant au secondaire qu'au cégep.

Pour ce qui est des buts de maîtrise, nous insistons d'abord pour signaler qu'ils sont toujours plus élevés que les deux autres types de buts et qu'ils demeurent, malgré la diminution en deuxième session, dans une zone signalant que les étudiants les valorisent. Ces buts avaient légèrement augmenté à la première session du cégep, ceci pouvant venir de ce que l'on pourrait qualifier d'effet « lune de miel » ou encore de l'intérêt pour les matières couvertes dans le

programme choisi. À la seconde session, ils reviennent sensiblement au même point qu'en cinquième secondaire. On ne peut exclure que, constatant que ce type de buts n'est pas davantage considéré dans les évaluations effectuées par les professeurs au cégep qu'il ne l'était au secondaire, les étudiants réajustent en conséquence l'importance à leur accorder. Enfin, les buts de performance se révèlent très stables et, surtout en sciences de la nature, se situent franchement dans la zone d'accord. Dans une étude antérieure, nous avons observé une augmentation constante, du début à la fin du secondaire, du lien entre ce type de buts d'une part, et l'utilisation de stratégies cognitives, métacognitives, de contrôle de la motivation et le rendement d'autre part (Bouffard, Vezeau & Bordeleau, 1998). Dans la présente étude, nous avons aussi remarqué que les buts de performance sont liés positivement au rendement scolaire, et ce de façon systématique tant au secondaire qu'au collégial, peu importe le programme d'études. Comme nous l'avons déjà souligné, quand ils sont bien distingués pour vraiment refléter la préoccupation portée à la qualité de son rendement, ce type de buts a un caractère nettement adaptatif. Dans un contexte scolaire où le rendement est presque toujours le premier critère d'accès à des programmes d'études convoités par plusieurs mais accessibles à très peu, se soucier de la qualité de son rendement est un signe d'adaptation à la réalité.

L'adhésion à la conception statique de l'intelligence diminue de façon significative lors de l'entrée au collégial pour l'ensemble des étudiants. Seuls les garçons de sciences humaines présentent une augmentation significative de leur accord avec cette vision de l'intelligence entre les deux sessions au cégep. Même s'il reste toujours supérieur à celui avec la conception statique de l'intelligence, le niveau d'accord avec la conception dynamique diminue aussi de façon significative entre les trois temps de mesure. Pris ensemble, ces constats suggèrent que la manière dont les étudiants conçoivent l'intelligence devient de plus en plus différenciée. En même temps qu'ils réalisent qu'ils réussissent à affronter les défis d'apprentissage de leur nouveau milieu, les menant peut-être à reconsidérer à la baisse leur vision de l'intelligence comme étant statique, ils réalisent sans doute aussi qu'il y a toutefois une limite à leur capacité d'affronter des tâches toujours plus difficiles les conduisant alors à aussi reconsidérer à la baisse leur vision de l'intelligence comme étant dynamique.

Enfin, alors que la priorité accordée aux études est relativement stable aux trois temps de mesure, on observe une diminution des scores sur la clarté des choix pour tous les sujets à l'arrivée au cégep suivie d'une augmentation pour la seconde session. Cette diminution momentanée dans la clarté des choix est probablement à mettre au compte d'une certaine remise en question à la lueur de ce qu'impliquent, en termes de travail ou d'intérêt, certains cours du programme choisi, ces aspects se jumelant aux autres enjeux de s'adapter au nouveau milieu. Ces divers enjeux étant résolus lors de la seconde session, les choix de ceux ayant persévéré se réaffirment de façon plus ferme

En résumé, au plan du profil motivationnel, on constate que la plupart des variables mesurées sont sensibles au passage du secondaire au collégial. Après la période d'adaptation et une fois franchie la première session, nous pouvons cependant voir que la plupart reviennent au niveau auquel elles étaient en cinquième secondaire, cette dynamique n'étant pas fonction du programme d'études. Le profil motivationnel des jeunes paraît être relativement bien structuré et même consolidé dès la fin du secondaire. Les analyses de trajectoires confirment ceci sans

équivoque. En effet, comme nous l'avons vu, dans le cas de l'engagement, que le point de départ soit faible ou élevé, 70% des étudiants maintiendront sensiblement le même niveau alors que dans le cas des perceptions de compétence, ce pourcentage atteint près de 80%.

Considérant enfin les anticipations et l'adaptation au collégial, nous avons vu que plusieurs ont en effet un impact. Ainsi s'attendre à avoir plus de difficultés est positivement corrélé à l'adaptation sociale et à l'engagement. Ceci confirme la position de certains auteurs (Pancer, et al. 2000 ; Wargo, 1999; Zeedyk et al., 2003) qui proposent que la perspective de difficultés futures peut avoir un effet bénéfique en permettant à la personne de se préparer à les affronter. Ainsi, un lien positif avec l'adaptation sociale mais aussi avec l'engagement suggère que les jeunes qui anticipent que l'arrivée au cégep comporte son lot de difficultés, du moins pour une certaine proportion d'entre eux, réagissent par une augmentation d'efforts consentis.

Ceci dit, ce ne sont pas toutes les anticipations de difficultés qui ont un caractère adaptatif. Ainsi, s'attendre à retrouver au cégep un milieu plus impersonnel est lié à une adaptation sociale et émotionnelle plus difficile. Il se peut bien que ce type d'anticipations soit la marque des jeunes plus timides et introvertis, qui ont besoin de plus de temps pour se sentir à l'aise et créer des liens dans un nouveau milieu. Mais parallèlement à ces difficultés d'adaptation sociale et émotionnelle, nous observons que ces mêmes anticipations sont liées, positivement cette fois, à l'engagement et aux buts de performance. Ceci suggère que, dans le cas de ces jeunes du moins, les difficultés d'adaptation personnelle pourraient être compensées par un investissement plus grand dans la sphère scolaire.

En lien avec ce dernier point, on a aussi constaté que l'anticipation d'un intérêt plus élevé des activités scolaires est liée négativement à l'adaptation sociale et positivement aux buts de performance. Selon nous, ceci signale de nouveau que l'adaptation sociale, représentant ici une centration sur le développement de relations interpersonnelles, soit une sphère de fonctionnement davantage privilégiée par les jeunes craignant plus de difficultés aux plans des apprentissages et de leur intérêt envers ceux-ci. Signalons que cette même adaptation est effectivement liée négativement à la cote R.

Finalement, anticiper avoir plus de difficulté à contrôler sa motivation et dans l'accès au soutien des professeurs ne sont pas liés à l'adaptation personnelle, soit-elle sociale ou émotionnelle. Dans les deux cas, ces anticipations sont cependant liées négativement avec l'engagement. Dans le cas du contrôle de la motivation, on observe aussi une relation négative avec les buts de performance alors qu'une relation positive est observée entre la perspective de recevoir moins de soutien de la part des professeurs et les buts d'évitement. Ces observations suggèrent que les jeunes qui déjà au secondaire se sentent fragiles au plan du contrôle de leur motivation et qui ont probablement davantage besoin des enseignants pour les soutenir arrivent plus difficilement à affronter les défis posés par un milieu où l'exigence de la prise en charge de son propre fonctionnement et de la recherche d'aide est accrue. Il en résulte un engagement scolaire plus faible accompagné d'une moins grande détermination à bien réussir et une limitation des efforts investis. Enfin, il faut souligner l'importance de l'adaptation émotionnelle, qui est un prédicteur direct de la cote R, mais aussi indirect via son lien avec les buts de performance.

Tout ceci soutient le point de vue des auteurs qui considèrent que les anticipations envers un nouveau milieu est un facteur facilitant dans la manière de s'y adapter le moment venu. Ces anticipations sont une source de motivation, alimentant les efforts d'adaptation de toutes natures et, comme l'a indiqué notre analyse acheminatoire, plusieurs d'entre elles agissent directement sur l'engagement, alors que toutes contribuent indirectement à la qualité du rendement à la fin de la première session au cégep.

Conclusions générales et recommandations

L'objectif principal de cette étude était d'examiner le rôle des caractéristiques du système motivationnel des élèves dans un passage réussi du secondaire au collégial. Le rôle crucial des variables examinées dans cette étude a déjà été établi pour des élèves des niveaux primaire et secondaire. Leurs relations ainsi que leur impact propre et combiné sur le rendement et la persévérance scolaire restaient à démontrer pour les étudiants de niveau collégial. Les résultats de cette étude confirment l'importance des variables motivationnelles dans l'engagement et la réussite scolaires pour les étudiants de cégep. Tant les perceptions de compétence que les buts d'apprentissage, en particulier les buts de performance et ceux d'évitement du travail, sont d'importants prédicteurs du rendement que les étudiants obtiendront au cégep.

Pour les élèves du secondaire, l'entrée au cégep est une période de transition importante, nécessitant des ajustements considérables au niveau de leur fonctionnement scolaire. Or, il est apparu clairement qu'au plan du profil motivationnel, la continuité est davantage la règle que l'inverse. Pour ceux et celles dont le profil est approprié, cette situation est heureuse mais pour les autres, elle l'est nettement moins. Ceci rejoint la position de Allen (1999) selon qui il est mal fondé, sinon illusoire, de croire que tous les jeunes qui s'inscrivent au collège ont la motivation nécessaire pour affronter et compléter un tel niveau d'études. Sauf exception, le passage du secondaire au collège ne suffit pas à insuffler aux jeunes qui en manquent, la motivation envers les apprentissages. Pour conclure sur la question de la motivation, et à la lueur des résultats obtenus dans cette étude, voici comment se caractérise le profil motivationnel de l'étudiant le plus susceptible de mettre à profit son répertoire de ressources cognitives pour mener à terme avec succès son programme d'étude au niveau collégial. Il a en fin du secondaire, et le maintient pas la suite, des perceptions de compétence élevées, se préoccupe de son rendement, et est animé par la volonté de s'approprier et de maîtriser les habiletés et les contenus de connaissance propres aux disciplines. Cette jeune personne a aussi le sentiment d'être à sa place au cégep, elle s'y sent bien adaptée au plan émotionnel et, plus ses choix de carrière sont clairs, mieux elle réussit. Cela étant, il importe de préciser que des perceptions de compétence si élevées fussent-elles ou des buts de performance et de maîtrise si élevés qu'ils puissent l'être ne peuvent en aucun cas pallier un niveau trop faible de capacités scolaires ou des acquis préalables insatisfaisants. Ceci est de toute évidence une limite qui, selon nous, n'occupe pas toute la place qui devrait lui revenir dans le débat actuel sur la réussite au collégial.

En lien avec la motivation, nous nous sommes intéressés au nombre d'heures que les jeunes consacrent à leurs études. Rappelons qu'il s'agit d'une mesure auto-rapportée, donc susceptible d'être biaisée par l'étudiant. Par contre, cette mesure s'est avérée un bon indicateur du rendement scolaire et des différences importantes sont apparues entre les garçons et les filles et entre ceux qui, en cinquième secondaire, ont fait une demande d'admission au cégep et ceux qui n'en ont pas fait. Nos résultats correspondent assez fidèlement à ce qui est généralement rapporté dans les études sur le sujet. Au secondaire, les élèves consacrent très peu de temps à leurs travaux scolaires et les garçons encore moins que les filles. Même si les élèves qui veulent aller au cégep sont plus nombreux, en pourcentage, à

consacrer plus de temps à leurs travaux scolaires, il demeure que les habitudes de travail qui sont développées au secondaire sont très loin de convenir à la réussite d'études supérieures. C'est aussi l'avis de Terrill et Ducharme (1994) et Gingras et Terrill (2006), qui considèrent que le temps consacré aux études au secondaire est déjà trop faible en général de sorte que les étudiants ne sont pas habitués de travailler à leur arrivée au collégial. S'il est vrai que la très grande majorité des étudiants reconnaisse qu'ils devront redoubler d'efforts au cégep, leur méconnaissance des conditions et des exigences des études collégiales ne leur permet pas de réaliser l'ampleur de l'ajustement à faire. L'étudiant qui étudiait peu au secondaire et qui ne modifie que peu ou pas du tout son comportement une fois au collégial voit ses risques d'échecs et d'abandons augmenter. Le temps consacré aux études est un indice central à considérer dans l'identification des étudiants à risque au cégep. Ainsi, il faudrait trouver des stratégies pour rendre les étudiants conscients de l'importance de trouver du temps pour l'étude et la réalisation des travaux scolaires à l'extérieur des cours. Il semble que la réalité actuelle est que, pour un bon nombre d'entre eux, leur gestion du temps les conduit à sacrifier celui nécessaire à leurs travaux scolaires. Le problème est particulièrement criant chez les étudiants de sciences humaines, et notamment chez les garçons qui étudient dans ce programme.

Ceci dit, un résultat qui laisse songeur est celui montrant que si le nombre d'heures consacrées aux études est positivement lié à la qualité du rendement en sciences de la nature, il ne l'est pas en sciences humaines. Nous croyons que ceci s'explique par le fait que puisque dans ce dernier programme les filles rapportent travailler effectivement plus que les garçons, une fois que le genre est introduit dans la régression, ce facteur tient déjà compte de la différence dans le nombre d'heures consacrées aux études. Les indices de corrélation de Pearson, comparant la relation entre la cote R et le nombre d'heures travaillées par les garçons et les filles de chacun des programmes, confirment cette interprétation et montrent que cette relation est toujours positive et de même ampleur dans les quatre cas (les indices varient de .23 à .32).

Pour poursuivre sur la question du temps consacré aux études, déjà en cinquième secondaire, puis ensuite au cégep, les résultats indiquent que ce temps est toujours plus élevé pour les filles que les garçons. Ainsi, qu'elles soient en sciences humaines ou en sciences de la nature, les filles travaillent plus que les garçons et, de façon peu étonnante, réussissent effectivement mieux, même si dans le cas des sciences de la nature, la différence n'est pas significative. Selon tous les autres indicateurs que nous avons mesurés dans notre étude, que ce soient l'absentéisme, l'utilisation de stratégies d'étude et d'organisation du travail ou encore les buts d'apprentissage, dès qu'il y a une différence entre filles et garçons, c'est systématiquement en faveur des premières dans le cas du programme de sciences humaines. En sciences de la nature, les indicateurs suggèrent que le profil motivationnel et le fonctionnement des garçons sont aussi adéquats que ceux des filles. Ceci nous conduit à proposer qu'en matière d'adaptation et de fonctionnement scolaires, voir la situation des garçons comme étant problématique est réductionniste et conduit à généraliser à tous une conclusion ne valant que pour certains. Ceci nuit à une analyse précise du problème. Ainsi, si on veut vraiment aider les jeunes qui en ont besoin, soient-ils filles ou garçons, il

faudrait mieux focaliser notre attention sur ces jeunes, mieux comprendre leur situation et ce qui nuit à leur fonctionnement. Nous croyons que comme tous les autres, et en dépit d'un certain je-m'en-foutisme manifesté par quelques-uns, ces jeunes souhaitent véritablement réussir.

Concernant les variables individuelles précédant les transitions scolaires, une question qui intéresse plusieurs chercheurs est celle des anticipations des étudiants en dernière année d'un cycle envers ce qui les attend au cycle suivant. Cette question a principalement été étudiée dans le cadre de la transition primaire-secondaire mais, considérant que les anticipations et les croyances d'une personne constituent un système d'organisation pour interpréter les événements (Brockner, 1983), on peut supposer qu'elles jouent également un rôle dans le caractère positif ou négatif de l'expérience du passage au cégep. Le contexte de la transition aux études supérieures est évidemment fort différent de celui du passage au secondaire. Les étudiants ont plus de maturité et ont connu d'autres transitions scolaires importantes. Ceci n'empêche que le cégep ou l'université représente un univers relativement inconnu et qu'il n'est pas si clair pour l'étudiant dans quelle mesure il peut se fier à ses expériences antérieures de transitions pour anticiper les futures.

C'est dans cet esprit que l'étude réalisée dans ce projet s'est intéressée au rôle des anticipations envers le cégep des élèves du secondaire et aux liens entre ces anticipations et diverses variables mesurées à l'arrivée au cégep, dont celles composant le profil motivationnel. Plus précisément, c'est la question des liens entre les anticipations et l'adaptation et la réussite scolaires des jeunes suite à leur passage au cégep qui est au centre de la présente étude. Les résultats ont permis de confirmer que certaines anticipations sont en effet favorables en permettant aux jeunes de se préparer à les affronter, mais que d'autres le sont moins et conduisent peut-être les jeunes à une attitude défaitiste ou à de la résignation. Cette étude ne permet malheureusement pas d'élucider le rôle réel des anticipations, et il s'agit d'une piste de recherche méritant d'être poursuivie. En effet, les anticipations sont des idéations, des constructions mentales fondées sur des opinions véhiculées dans l'environnement social. En ce sens, ces anticipations sont modifiables; connaître mieux celles nuisant à l'adaptation scolaire au collégial est la première étape dans la recherche de moyens pour les modifier.

Selon Larose et Roy (1994), trois principaux problèmes affecteraient la qualité de l'intégration au cégep: la méconnaissance des exigences des études collégiales alors que la charge de travail serait souvent plus élevée que ce à quoi que les jeunes s'attendent; des difficultés liées à l'orientation scolaire dues au fait que les étudiants connaissent plus ou moins les orientations et les contenus des programmes dans lesquels ils s'inscrivent; les modifications du réseau social du jeune qui feraient que certains se retrouvent isolés et sans soutien au moment où ils vivent des situations stressantes. Les résultats de l'étude que nous avons conduite vont clairement dans le sens des deux premières conclusions, signalant que la situation a peu changé depuis près de 15 ans. Sur la question du soutien social, les résultats de notre étude confirment l'importance de ce facteur dans l'adaptation et le rendement des jeunes et vont ainsi dans le sens des conclusions de certains auteurs proposant que la persévérance aux études collégiales serait étroitement liée à la valorisation par les parents et par les pairs de la scolarisation de leur jeune (v.g.

Anderson, 1987, Tinto, 1990). Dans notre étude, la grande majorité des jeunes rapporte percevoir que les études sont importantes autant pour leurs parents que pour leurs amis, et même si peu de variations sont observées pour ces deux variables, elles sont liées à la motivation scolaire et au rendement des jeunes. Rappelons aussi que l'encouragement des parents distingue ceux qui s'inscrivent au cégep de ceux qui ne s'y inscrivent pas. Dans le cas particulier des garçons en sciences humaines, avoir des amis qui valorisent les études est lié systématiquement à toutes les variables de motivation et d'engagement de même qu'à leur rendement. Sans pouvoir la vérifier, notre hypothèse serait qu'en situation d'incertitude quant à son projet d'étude et son choix de carrière – comme cela est le cas de nombreux garçons en sciences humaines – partager avec des amis l'idée que la poursuite des études est importante est une ressource positive dans le maintien de la motivation et des efforts ainsi que dans la qualité du rendement qui en résulte. Chez les élèves en sciences de la nature, pour qui les choix et l'orientation de carrière semblent plus clairs, le soutien des parents et des pairs paraît moins relié à leur fonctionnement.

Du côté des enseignants, les élèves se disent en général satisfaits, et même très satisfaits, de leurs relations avec ceux-ci. Il appert cependant que, chez les garçons en sciences humaines en particulier, le recours au soutien de l'enseignant en cas de difficulté est moins fréquent qu'il le devrait ; rien dans nos données ne permet de connaître les raisons de cette situation. Enfin, le fait que le recours aux enseignants soit lié au rendement lors de la première session indique simplement que ce sont effectivement les étudiants ayant plus de difficulté qui sollicitent leur aide.

Une des grandes conclusions de notre étude est, sans conteste, le constat de la situation particulièrement préoccupante des étudiants de sciences humaines lorsqu'on les compare à ceux de sciences de la nature, tout particulièrement celle des garçons qui étudient dans ce programme. Comme l'a souligné Bousquet (2004), on retrouve, dans le programme de sciences humaines, une clientèle étudiante hétérogène tant aux plans de leurs résultats et de leurs habitudes de travail que de leur motivation et de la clarté de leur orientation. Le programme de sciences humaines est souvent considéré comme un programme de transition, en attendant que se précise un choix d'orientation. Ce rôle serait, à notre avis, plus efficacement rempli par la session d'accueil et d'intégration qui, dans plusieurs cégeps, offre justement des cours permettant de préciser un choix d'orientation et d'autres visant l'acquisition de techniques d'étude pour réussir au collégial.

Dans l'esprit de plusieurs étudiants, la session d'accueil et intégration n'est souvent perçue que comme un programme de mise à niveau pour des étudiants trop faibles ou n'ayant pas les préalables requis pour un programme d'études collégiales ; ce sont donc les étudiants les plus faibles qui s'y inscrivent. Nos résultats confirment ceci : les élèves qui ont choisi de s'inscrire en accueil et intégration au cégep sont ceux dont la moyenne générale en cinquième secondaire est la plus faible (71.5 %), suivis de ceux qui s'inscrivent en sciences humaines, en techniques et en arts et lettres (respectivement de 76.1 %, 76.4 % et 77.1 %) et finalement de ceux qui s'inscrivent en sciences de la nature (82.8 %). Mais, au plan de la clarté des choix d'orientation, les élèves inscrits en sciences humaines ne se distinguent pas significativement de ceux qui choisissent de s'inscrire en « accueil et intégration ». À la lueur de ceci, il nous semble important d'accentuer le volet « orientation » de la session d'accueil et intégration (plutôt que miser simplement

sur sa fonction de mise à niveau) et décourager les élèves qui ne savent pas trop où ils s'en vont de s'inscrire en sciences humaines. Des efforts accrus devraient être faits afin d'informer adéquatement l'élève du secondaire de l'importance d'avoir un objectif précis lors du choix de programme. Le fait de ne pas avoir de buts est particulièrement nuisible aux garçons qui font moins d'efforts lorsque leur objectif n'est pas précis. Leur permettre de préciser cet objectif lors d'une session où le volet exploration de carrière serait présent (soit dans le cadre d'un cours particulier, soit dans le cadre d'un suivi personnalisé avec un conseiller en orientation) permettrait de réduire les échecs dus à un niveau d'engagement trop faible dans leurs études que manifestent trop d'étudiants, et en particulier trop de garçons en sciences humaines.

Cette option de privilégier l'inscription dans des sessions d'accueil et intégration aurait certes pour conséquence d'étirer le temps nécessaire pour l'obtention du DEC, par contre ce désavantage pourrait être largement compensé par une réduction du taux d'abandon d'étudiants découragés par des échecs répétitifs et la conviction acquise de leur incompetence. L'autre conséquence d'une telle option pourrait être une revalorisation du programme de sciences humaines. En effet, en ne recevant que les étudiants motivés et qui, comme en sciences de la nature, savent ce qu'ils viennent y faire, ce programme retrouverait sa mission première qui est de bien encadrer ceux et celles qui veulent se préparer à une carrière pressentie, et en conséquence, n'en deviendrait que plus attrayant.

On a déjà dit qu'une partie des difficultés des étudiants qui débutent le cégep vient du fait qu'ils n'ont pas développé l'habitude de travailler au secondaire. Alors que plus de la moitié des étudiants interrogés en première session considèrent devoir faire un peu plus ou beaucoup plus d'efforts qu'au secondaire, force est de constater que le temps consacré à leurs travaux scolaires reste toujours très insuffisant pour une large part d'entre eux. Même si ce problème n'est pas facile à résoudre, il ne s'agit pas de le balayer du revers de la main en rejetant la faute sur le secondaire même s'il est vrai que les habitudes de travail que les jeunes y ont prises sont un handicap à leur fonctionnement au collégial. Ceci dit, il est clair qu'il s'agit d'un aspect sur lequel il faudrait intervenir en s'assurant qu'une telle intervention ne nuise pas aux perceptions de compétence si centrales dans le fonctionnement scolaire. En effet, pour certains jeunes, la nécessité de devoir travailler plus fort pour réussir aussi bien qu'avant est parfois interprétée comme un manque de compétence. Ce dont il faut convaincre les jeunes, c'est que les contenus d'apprentissage deviennent plus complexes au fur et à mesure qu'ils cheminent dans leur parcours scolaire. Ainsi, travailler plus fort n'est pas un signal d'incompétence mais bien la façon appropriée de s'adapter à cette plus grande complexité.

Le problème du manque d'entraînement à consacrer un temps significatif aux études au secondaire reste toutefois préoccupant et soulève aussi la question du niveau d'exigence requis pour réussir au secondaire. Si nous devons accorder foi à ce que disent les jeunes, plus de 50% des garçons inscrits au cégep, et ce dans les deux programmes examinés dans cette étude, auraient ainsi réussi leur secondaire 5 en consacrant moins de trois heures par semaine à leurs travaux scolaires. Si les filles admettent travailler un peu plus, 56% d'entre elles sont aussi parvenues à obtenir leur diplôme de secondaire 5 en ne travaillant pas plus de six heures par semaine sur les études. De deux

choses l'une, ou ces jeunes deviennent moins intelligents suite à leur passage au collégial – hypothèse pour le moins farfelue – ou alors le niveau d'exigence pour réussir le secondaire 5 est questionnable.

Si l'accession aux études collégiales s'est accrue de façon notable, la diplomation demeure une problématique importante. Il importe de s'interroger sur les facteurs responsables de la réussite du projet scolaire des étudiants. Une partie des étudiants rencontrés pour cette étude le seront à nouveau au cours des deux prochaines années afin de faire ressortir les aspects liés à la réussite du programme entrepris en comparant le profil motivationnel des étudiants qui le terminent dans le temps requis avec celui des étudiants qui abandonnent ou qui changent de programme au cours de leur formation. Avec la réalisation de ce nouveau projet, l'étude impliquera le suivi d'un certain nombre d'étudiants pendant quatre années consécutives, soit de la dernière année du secondaire jusqu'au terme de leurs études collégiales. Les retombées attendues visent à soutenir et à enrichir les mesures et les initiatives locales pour favoriser la réussite de l'intégration des nouveaux étudiants, mais aussi et surtout à identifier les caractéristiques dont il faut se soucier pour les aider à persévérer jusqu'à l'obtention de leur diplôme d'études collégiales.

Références

- Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education, 40*, 461-485.
- Ames, C. (1992). Achievement Goals and the Classroom Motivational Climate. Dans D. H. Schunk, & J. L. Meece, (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom*. (pp. 327-349). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research, 64*, 287-309.
- Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. (1999). Declining Motivation After the Transition to Middle School: Schools Can Make a Difference. *Journal of Research and Development in Education, 32* (3), 131- 147.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in Achievement Goal Orientations, Perceived Academic Competence, and Grades Across the Transition to Middle-Level Schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 269-298.
- Anderson, E.C. (1987). Forces influencing student persistence and achievement. Dans L. Noël, R. Levitz, D. Saluri et al. (Eds). *Increasing student retention* (1-27). San Francisco: Jossey-Bass
- Aubé, R. (2002). *Caractéristiques et besoins des étudiants de la cohorte 2001*. Saint-Georges : Collège Beauce-Appalaches.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J.-E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence, 23*, 205-222.
- Baker, R.W. & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation Questionnaire to College (SAQC) : Manual*. Los Angeles : Western Psychological Services
- Bandura, A. (Ed.). (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Bandura (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*, 1175-1184.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne.
- Barbeau, D., Montini, A., Roy, C (1997). *Tracer les chemins de la connaissance*, Montréal : Association Québécoise de Pédagogie Collégiale.
- Berndt, T. J., & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence, 5*, 123-142
- Berry, M.J. & West, R.L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development, 16*, 351-379.

- Bouffard, T. (2002). *Les composantes du profil motivationnel de l'étudiant collégial*. Colloque sur « La réussite au collégial », Cégep de Sorel.
- Bouffard, T. (1998). A developmental study of the relationship between reading development and the self-system. *European Journal of Psychology of Education, 13*, 61-74.
- Bouffard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology, 130*, 353-363.
- Bouffard, T., Parent, S. & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school students. *International Journal of Behavioral Development, 14*, 153-164.
- Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 16*, 589-604.
- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). Illusion of incompetence and school functioning among elementary school children. *Learning and Individual Differences, 14*, 31-46.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 317-329.
- Bouffard, T., & Bordeleau, L. (2002). Le rôle des agents sociaux dans l'ontogénèse des ressources motivationnelles du jeune élève. Dans L. Lafortune & P. Mongeau (Eds.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (183-207). Montréal: Presses de l'Université du Québec
- Bouffard, T. & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies, 29*, 19-38.
- Bouffard-Bouchard, T. & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology, 23*, 409-431.
- Bouffard, T. & Vezeau, C. (1998). The development of the self-system and self-regulation among primary-school children. Dans M. Ferrari & R.J. Sternberg (Eds) *Self-awareness: its Nature and Development*. New York: Guilford.
- Bouffard, T., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 309-319.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. & Fillion, C. (1998) Élaboration et validation d'un questionnaire d'évaluation des buts d'apprentissage des élèves. *Revue canadienne des sciences du comportement, 30*, 203-206.
- Bouffard, T., Vezeau, C. & Simard, G. (2006). Les déterminants motivationnels du rendement d'élèves du primaire selon leur genre et la matière scolaire. *Enfance, 4*, 395-409.

- Bousquet, G. (2004). *Représentations sociales et pratiques professionnelles: étude auprès du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des caractéristiques des élèves au premier trimestre collégial*. Rapport de recherche PAREA, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke.
- Brockner, J. (1983). Low self-esteem and behavioural plasticity: Some implications. Dans X. Wheeler & P. Shaver (Eds.), *Review of personality and social psychology*, (pp.237-271). Beverly Hills, CA: Sage
- Camblin, S.J. (2004). The middle grades: Putting all students on track for college. Texte disponible sur le site de l'auteur (www.naesp.org/misc/jointstmt.pdf)
- Chiu, C., Hong, Y., & Dweck, C.S. (1994). Toward an integrative model of personality and intelligence: A general framework and some preliminary steps. Dans R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 104-134). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Claes, M. (1994). *L'Expérience Adolescente*. Bruxelles: Mardaga.
- Denoncourt, I., Bouffard, T., Dubois, V. & McIntyre, M. (2004). Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et anticipations envers le secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 71-89.
- Dweck, C. S. (1986). "Motivational processes affecting learning." *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1989). Motivation. Dans A. Lesgold, & R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education* (pp. 87-136). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dweck, C.S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. Dans R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation (Vol. 38): Perspectives on motivation* (pp. 199-235). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: a world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C.S., & Henderson, V.L. (1989, April). *Theories of intelligence: background and measures*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for research in child development. Kansas City.
- Dupeyrat, C. (2000). *Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et apprentissage autorégulé chez des adultes en reprise d'études*. Thèse de doctorat, Université Toulouse II.
- Early, P. C., & Lituchy, T. R. (1991). Delineating goal and efficacy effects: A test of three models. *Journal of Applied Psychology*, 76, 81-98.
- Eastman, S.R. (2000). Individual differences and perception of school environment as predictors of motivation during school transition. *Dissertation Abstract International*, 61 (12-A): 4671.

- Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Dans W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology (5th ed.) Vol. 3: Social, emotional and personality development*. (pp. 1017-1095). New York: John Wiley & Sons.
- Elliot, E., & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A.J., & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A.J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. Dans A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.) *Handbook of Competence and Motivation*. (pp. 52-72). New York : Guilford Press.
- Fédération des cégeps (1999). *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*. Montréal, Fédération des cégeps, 136 p.
- Filion, C. (1998). *Les déterminants motivationnels de l'autorégulation et du rendement scolaire des étudiants de niveau collégial*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Gadona, G., Stogiannidou, A., & Kalantzi-Azizi, A. (2005). *Reliability and validity of the College Adaptation Questionnaire in a sample of Greek University Students*. Fedora Psyche conference, Groningen (Pays-Bas).
- Gingras, M. et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire, dix ans plus tard*. SRAM, Montréal, 133 pages.
- Goeverts, S. (2005). *Les processus motivationnels, émotionnels et cognitifs dans l'apprentissage scolaire : Étude de leur interrelations*. Thèse de doctorat inédite, Université Louvain-la-Neuve.
- Grolnick, W.S., Kurowski, C.O., & Gurland, S.T. (1999). Family processes and the development of self regulation. *Educational Psychologist*, 34, 3-14.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1997). Internalization in the family: The self-determination perspective. Dans J. E. Grusec and L. Kuczynski (Eds.) *Parenting and children's internalization of values*. New York: Wiley.
- Harackiewicz, J., M., Barron, K.E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000) Short-term and long-term consequences of achievement goals : predicting interest and performance over time, *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Dans J. Juvonen, & K. Wentzel, (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 11-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S., Whitesell, N., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transition on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 777-807.

- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. Dans Juvonen, J. & Wentzel, K. R. (Eds) *Social motivation: Understanding children's school adjustment. Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 313-345). New York : Cambridge University Press.
- Krahn, H. (1996). *School-Work Transitions: Changing Patterns and Research Needs*, Ottawa, Développement des ressources humaines, Direction générale de la recherche appliquée.
- Larose, S. et Roy, R. (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Rapport de Recherche. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, S. et Roy, R. (1994). *Le réseau social : Un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Sainte-Foy, Québec: Cégep de Sainte-Foy.
- Lambert, L. & Seidman, E. (2002). *Family process trajectories and well-being among urban early adolescents*. IXth Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, New Orleans.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lennenbrink E.A., & Pintrich, P.R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. Dans S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications* (pp.251-269). Amsterdam: Pergamon.
- Lens, W. (1987). Future time perspective, motivation and school performance. Dans De Corte, E., Lodewijks, H. (Eds). *Learning & instruction: European research in an international context* (pp. 181-189). New York: Pergamon Press.
- Macek, P. & JezekMasaryk, S. (2002). *Assessment of parents and peers during adolescence: The relationship to self system*. IXth Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, New Orleans.
- Maehr, M. L., & Anderman, E. M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *Elementary School Journal*, 93, 593-610.
- McCombs, B.L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. Dans B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement Theory, Research, and Practice* (pp. 51-82). NY: Springer-Verlag.
- McCombs, B. L., & Marzano, R.J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25, 51-69.
- McDougall, P. & Hymel, S. (1998). Moving into the middle school: Individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 30, 108-120.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Métayer, M. (1991) *La transition du secondaire au cégep : Document préparatoire à la production du scénario d'un document audio-visuel de la série « L'aide à l'apprentissage »*. Collège Lionel Groulx.

- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, U. (1996). "If I don't do well tomorrow, There's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology, 88*, 423-433.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Prendre le virage du succès*. Gouvernement du Québec : Direction des communication.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2006). *Indicateurs de l'Éducation 2006*. Gouvernement du Québec : Direction des communication.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology, 18*, 2-14.
- Monaghan, D. & Chaloux, N. (2004). *Évaluation d'un programme d'aide à la réussite*. Cégep de Ste-Foy, Rapport PAREA, 144 pages.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 30-38.
- Nagin, D.S. (2002). *Analyse de trajectoires de développement: vue d'ensemble d'une méthode semiparamétrique fondée sur le groupement*. Symposium de Statistique Canada : modélisation des données d'enquête pour la recherche sociale et économique.
- Nolen, S. B. & Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology, 15*, 116-130.
- Palmer, D. J., & Goetz, E. T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the student's beliefs about self and strategies. Dans C.E. Weinstein, E.T. Goetz, & P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp.41-62). San Diego, CA: Academic Press.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research, 15*, 38-57.
- Paradis, J. (2000). Les élèves en échec après une première session au collégial : les causes, les facteurs d'adaptation, et des moyens d'interventions. *Pédagogie collégiale, 14*, 18-23.
- Pedhazur, E. J. (1982). *Second Edition: Multiple Regression in Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. Dans M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: goals and self-regulatory processes (Vol. 7)* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Reynolds, D. et Walberg, H. (1992). A structural model of Science Achievement and Attitude: An Extension to High School. *Journal of Educational Psychology, 84*, 371-382.

- Sarason, B.R., Mathes, P. & Albertson, L. (1989). Social support and interactional processes: A triadic hypothesis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 495-506.
- Schneider, B. & Stevenson, D. (1999) *The ambitious: America's teenagers, Motivated but Directionless*. New Haven: Yale University Press.
- Scholte, R., van Lieshout, C. & van Aken, M. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of research on Adolescence*, 11, 71-94
- Schunk, D.H. & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and Academic Functioning. Dans A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.) *Handbook of Competence and Motivation*. (pp. 85-104). New York : Guilford Press.
- Schunk, D.H. (1991). Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Silverthorn, N & Crombie, G. (2002). *Longitudinal examination of self-esteem from grade 8 to 11: Identification and psychosocial differences of four self-esteem trajectory groups*. IXth Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, New Orleans. 89, 71-81.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Terrill, R., & Ducharme, R. (1994). *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire : Passage secondaire-collégial*. SRAM, Montréal, 380 pages.
- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92, 144-151.
- Tinto, V.(1987). *Leaving college : rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago press.
- Tremblay, G., Bonneli, H., Larose, S., Audet, S., & Voyer, C. (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. Rapport de recherche PAREA, 192 pages.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Nunez, J.C., Gonzalez-Pienda, J., Rodriguez, S., & Pineiro, I., (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Vezeau, C., Bouffard T., & Dubois V. (2004). Impact de la conception de l'intelligence sur les buts d'apprentissage : Un problème de mesure? *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 9-25
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal: ERPI.
- Wargo, J. B. (1999). The influence of grade school characteristics and transition expectations on junior high school adjustment. *Dissertation Abstract International*, 60, 4257
- Watt, H.G. (1998). *The impact of the first year of high school on student self-, task- and value- perceptions and judgements about significant others in mathematics and English*. XVth Biennial Meeting of the ISSBD, Berne, Suisse.

- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202-209.
- Wentzel K. R. & McNamara, C. (1999). Interpersonal Relationships, Emotional Distress, and Prosocial Behavior in Middle School. *The Journal of Early Adolescence, 19*. 114-125.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 211-238.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*, 51-59.
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school. Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International, 24*, 67-79.