

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

Carole Vezeau

Cégep Régional de Lanaudière à Joliette

Août 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*

## 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.

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.

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.

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.

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 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).

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 spécifique au domaine de fonctionnement de la personne, plus sa valeur prédictive est élevée. C'est ainsi que les perceptions de compétence 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. Voici une brève description de ces deux variables.

Les perceptions de compétence scolaire de l'élève réfèrent à son évaluation subjective de l'ensemble de ses habiletés scolaires et de sa capacité de réussir. Un très grand nombre de recherches ont déjà démontré le rôle fonctionnel de ces perceptions dans l'apprentissage scolaire. Les conclusions qui en découlent sont généralement les suivantes : en comparaison de celui qui doute de ses capacités, l'élève ayant des perceptions positives de sa compétence en regard d'une tâche à résoudre l'aborde avec plus de confiance, manifeste plus d'intérêt, travaille plus fort, fait davantage usage de ses stratégies cognitives et métacognitives, persévère plus longtemps et accroît ses efforts pour résoudre les problèmes qu'il rencontre. En revanche, celui qui se juge peu compétent adopte un mode fonctionnement plutôt passif et utilise des stratégies plus superficielles. Jugeant les difficultés rencontrées comme des indices révélateurs de son incompétence, il croit inutile, voire menaçant pour son image de soi de faire des efforts pour les surmonter. Sa réaction est alors un désengagement de la tâche et, si cela est possible, l'abandon rapide de celle-ci. 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. Les moments de transitions scolaires sont justement des occasions où sont susceptibles de survenir de tels ajustements.

Les buts d'apprentissage correspondent aux raisons de 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 d'autorégulation 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. 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 l'importance accordée par l'élève à 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 incompétence. Pour notre part, nous nous attardons au premier type de but (que nous appellerons simplement ici but de performance) 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 son motif 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 l'adhésion à ce type de 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.

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, Arunkumar & Urdan, 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. 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.

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), qui ont examiné le rôle des anticipations lors de la transition à l'université, rapportent 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'étudiants 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 semble 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 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.

L'objectif général de notre étude longitudinale de deux ans, ayant débutée au printemps 2006 alors que les élèves étaient dans leur dernière année du secondaire, est de déterminer le rôle des caractéristiques du système motivationnel des élèves dans un passage réussi du secondaire au collégial. Dans cet article, seuls les principaux résultats de l'étude seront présentés. Ceux et celles qui désirent plus de détails, tant au niveau méthodologique qu'à celui des analyses effectuées, sont invités à consulter le rapport de recherche disponible sur le site de PAREA.

#### Description de l'étude

L'étude que nous avons réalisée comporte trois temps de mesure. Un total de 2209 élèves de cinquième secondaire (1003 garçons et 1206 filles) ont été rencontrés au Temps 1. 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. Les élèves sont rencontrés en groupe durant les heures régulières de cours afin de répondre aux questionnaires. La rencontre a eu lieu après que les élèves aient effectué leur choix de programme pour le cégep. Parmi les élèves rencontrés, 76,6% avaient effectivement fait une demande d'admission au cégep. Lors du Temps 2, 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 cégeps Gérald-Godin, Sorel-Tracy, De Lanaudière à L'Assomption et à Joliette. Afin de ne retenir que les étudiants qui étaient 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. Finalement, 517 étudiants de sciences humaines (53,0% de filles) et 391 étudiants de sciences de la nature (50,1% de filles) ont été interrogés vers le milieu de la deuxième session (Temps 3). Parmi l'ensemble des étudiants rencontrés, un total de

420 étudiants ont participé aux trois temps de mesure de l'étude permettant ainsi de dresser un portrait de l'évolution de leurs caractéristiques à travers la transition.

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 menées afin de vérifier les regroupements postulés et les analyses de consistance interne ont été effectuées afin de vérifier l'homogénéité des différents construits. Le tableau 1 décrit l'ensemble des variables examinées dans l'étude.

Tab. 1 Description des variables mesurées dans l'étude

	Nb d'items	Temps de mesure			Question posée ou exemple d'énoncés
		1	2	3	
Scolarité du père	1	X	X		Quel est le plus haut niveau scolaire atteint par ton père? <i>Choix: Pas de diplôme; Secondaire/ École technique (DEP); Cégep (technique ou pré-universitaire); Université; ne sais pas</i>
Scolarité de la mère	1	X	X		Quel est le plus haut niveau scolaire atteint par ton père? <i>Choix: Pas de diplôme; Secondaire/ École technique (DEP); Cégep (technique ou pré-universitaire); Université; ne sais pas</i>
Valorisation des études par les parents	1	X	X	X	Pour tes parents, dirais-tu que la poursuite des études est quelque chose... <i>Choix: très important; important; peu important; pas du tout important</i>
Valorisation des études par les amis	1	X	X	X	Parmi ton groupe de meilleur(e)s ami(e)s, en général, quelle valeur est accordée aux études ? <i>Choix: très important; important; peu important; pas du tout important</i>
Aspirations scolaires / secondaire	1	X			Selon tes désirs, jusqu'où penses-tu poursuivre tes études ? <i>Choix: Je terminerai mes études secondaires en formation générale (DES); Je ferai des études secondaires en formation professionnelle (DEP); Je ferai des études en formation technique au collégial (DEC); Je ferai des études universitaires; Je ne sais pas encore</i>
Aspirations scolaires / cégep	1		X	X	Jusqu'où crois-tu que tu vas poursuivre tes études ? <i>Choix: diplôme d'études collégiales ; baccalauréat (1er cycle universitaire) ; maîtrise (2e cycle universitaire) ; doctorat (3e cycle universitaire) ; Je n'en ai vraiment aucune idée</i>
Nb d'heures consacrées aux études	1	X	X	X	En moyenne, par semaine, combien d'heures consacres-tu à tes études (à l'extérieur de tes cours)? <i>Choix: Moins de 3 heures ; De 3 à 6 heures; De 6 à 9 heures; Plus de 12 heures</i>
Nb d'absences sans raison valable	1	X	X	X	Depuis le début de cette session, t'est-il arrivé de manquer des cours sans raison valable ? <i>Choix: Très souvent; Souvent; Rarement; Jamais</i>
Stratégies de planification / gestion	7	X	X	X	Je planifie mon travail et la façon dont je vais procéder lorsque je commence à étudier. <sup>1</sup>
Stratégies - compréhension de la matière	5	X	X	X	J'essaie de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou un travail. <sup>1</sup>
Implication dans ses cours	4	X	X	X	Je suis distrait(e) lorsque les professeurs donnent leur cours (item inversé). <sup>1</sup>
Persévérance	2	X	X	X	Lorsque j'ai de la difficulté à réaliser un exercice, je l'abandonne (item inversé). <sup>1</sup>

Tab. 1 Description des variables mesurées dans l'étude (suite)

Compétence générale	6	X	X	X	J'ai vraiment confiance de bien réussir dans la majorité de mes cours. <sup>2</sup>
Compétence acquisition de connaissances	4	X	X	X	Les connaissances à acquérir au cégep sont beaucoup trop difficiles pour moi (item inversé). <sup>2</sup>
Buts de maîtrise	8	X	X	X	J'aime quand un cours me permet de découvrir des choses que j'ignorais. <sup>2</sup>
Buts de performance	7	X	X	X	C'est important pour moi de faire mieux que les autres dans mes cours. <sup>2</sup>
Buts d'évitement du travail	7	X	X	X	Habituellement, je fais seulement ce qui est nécessaire pour éviter l'échec. <sup>2</sup>
Encouragement des parents	2	X	X	X	Mes parents m'encouragent à terminer mes études collégiales. <sup>2</sup>
Priorité à ses études	4	X	X	X	Je tiens tellement à réussir ma vie professionnelle que j'accepte bien des sacrifices quotidiens que m'imposent mes études. <sup>2</sup>
Clarté des choix	5	X	X	X	Si je devais définir mes intérêts professionnels, je ne saurais pas trop quoi dire (item inversé). <sup>2</sup>
Résultats anticipés au cégep	1	X			À quel niveau crois-tu que se situeront tes résultats scolaires lors de la première session du cégep ? <i>Choix: Très au-dessus de la moyenne; Un peu au-dessus de la moyenne; Dans la moyenne de ton groupe; Un peu au-dessous de la moyenne; Très au-dessous de la moyenne</i>
Efforts anticipés pour atteindre les résultats souhaités	1				Afin d'obtenir les résultats que tu désires lors de ta première session du cégep, crois-tu que tu devras travailler : <i>Choix: beaucoup moins fort que maintenant; un peu moins fort que maintenant; pareil à ce que tu fais maintenant; un peu plus fort que maintenant; beaucoup plus fort que maintenant</i>
Anticipations - Difficulté	10	X			Ce sera plus difficile de bien comprendre dans certaines matières. <sup>2</sup>
Anticipations – Soutien des profs	4	X			Au cégep, il sera beaucoup plus difficile d'obtenir de l'aide auprès des professeurs <sup>2</sup>
Anticipations - Intérêt	5	X			Les travaux à faire seront plus intéressants. <sup>2</sup>
Anticipations - Contrôle de la motivation	5	X			Il sera plus difficile d'être discipliné pour assister à tous ses cours. <sup>2</sup>
Anticipations - Autonomie	2	X			On sera beaucoup moins surveillés qu'au secondaire. <sup>2</sup>
Anticipations - Environnement social	4	X			Tout le monde est plus individualiste, il sera plus difficile de se faire des amis. <sup>2</sup>
Adaptation générale au cégep	1		X	X	De façon générale, comment te sens-tu au cégep ? <i>Choix: Très bien; Assez bien; Pas très bien; vraiment pas bien du tout</i>
Appréciation générale des relations avec les autres étudiants	1		X	X	Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes contacts avec les autres étudiants dans tes différents groupes ? <i>Choix: Très satisfaisants; Assez satisfaisants; Peu satisfaisants; Pas du tout satisfaisants</i>
Appréciation générale des relations avec les professeurs	1		X	X	Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes contacts avec tes professeurs ? <i>Choix: Très satisfaisants; Assez satisfaisants; Peu satisfaisants; Pas du tout satisfaisants</i>
Adaptation sociale	4		X		Je me suis fait beaucoup d'amis au collège. <sup>2</sup>
Attachement à l'institution	4		X		Je préférerais étudier ailleurs qu'ici. (item inversé) <sup>2</sup>
Adaptation émotionnelle	4		X		J'ai de la difficulté à m'ajuster à la vie étudiante. (item inversé) <sup>2</sup>
Rendement scolaire / secondaire 5		X			Notes finales en français, en mathématique et moyenne générale
Rendement scolaire / cégep			X		Proportion de cours réussis ; Cote R

<sup>1</sup> Pour ces variables : échelle de fréquence en 5 points (allant de "Jamais" à "Toujours").

<sup>2</sup> Pour ces variables : échelle d'accord en 6 points (allant de "tout à fait en désaccord" à "tout à fait d'accord").



Dans une première étape, nous avons porté notre attention sur l'examen des données recueillies au premier temps de mesure, alors que les élèves étaient en cinquième secondaire. Nos résultats indiquent que la majorité de ceux-ci consacre très peu de temps aux travaux scolaires : plus de 86 % des garçons et 69% des filles rapportent y consacrer moins de 6 heures par semaine. Ces résultats rejoignent ceux présentés récemment par Gingras et Terrill (2006) dans leur 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.

Par ailleurs, le portrait général des résultats obtenus confirme, qu'en cinquième secondaire du moins, les garçons présentent un profil de comportements et d'attitudes nettement moins favorable à celui des filles : ils sont beaucoup moins engagés dans leurs études; 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. Quant à leur perception du soutien social dont ils bénéficient, ils disent recevoir moins d'encouragement envers les études de la part de leurs parents et une proportion plus importante de garçons mentionne 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 (notes en français, en mathématique et moyenne générale).

Au plan des anticipations envers ce qui les attend au cégep, nos résultats montrent qu'elles 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, indiquant ainsi leur tendance à avoir davantage confiance dans leurs capacités que les filles.

Dans l'ensemble, les élèves de cinquième secondaire 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 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, nos résultats indiquent que ces élèves ont une vision assez réaliste de ce qui les attend au cégep.

Considérant cette fois la situation des jeunes lors de leur première session au cégep, soulignons d'abord qu'une proportion de 69% de ceux-ci ont réussi tous leurs cours, ce pourcentage étant toutefois nettement plus faible en sciences humaines (61%) qu'en sciences de la nature (81%). Très peu d'étudiants n'ont réussi que la moitié de leurs cours ou moins (11% en sciences humaines et 3% en sciences de la nature). Nos résultats indiquent aussi que les étudiants de sciences de la nature ont une meilleure cote R que les étudiants de sciences humaines (29.12 vs 25.45). Alors qu'il n'y a pas de différence selon le genre en sciences de la nature (29.29 pour les filles vs 28.94 pour les garçons), la cote R des filles de sciences humaines (26.51) est significativement plus élevée que celles de leurs collègues masculins (23.99).

Par la suite, nous avons mené diverses analyses pour cerner les prédicteurs du rendement scolaire en première session du cégep. Nous avons considéré le genre de l'étudiant et la scolarité de ses parents (père et mère séparément), les variables motivationnelles et d'engagement dans ses études ainsi que les variables liées à l'adaptation au cégep. Les principales conclusions qui ressortent de ces analyses sont les suivantes. En commençant par le programme de sciences humaines, nos analyses indiquent que les étudiants dont le père est plus scolarisé obtiennent une meilleure cote R, la valorisation par l'étudiant des buts de maîtrise et d'évitement est reliée négativement à leur cote R alors que la valorisation des buts de performance est liée positivement, se sentir compétent et avoir fait des choix d'orientation plus clairs sont associés à un meilleur rendement scolaire. Concernant les mesures d'adaptation, plus les étudiants rapportent une bonne adaptation sociale moins leur cote R est élevée alors que plus ils rapportent un niveau d'adaptation émotionnelle élevé, plus leur cote R est élevée. Finalement, comme nous l'avons déjà mentionné, les filles de sciences humaines obtiennent des résultats supérieurs à ceux des garçons.

En sciences de la nature, les analyses indiquent que sept facteurs sont liés significativement à la cote R des étudiants : plus ils consacrent du temps à leurs travaux scolaires, plus ils poursuivent des buts de performance, plus ils se sentent compétents, rapportent des choix d'orientation plus précis et accordent la priorité à leurs études, meilleure est leur cote R. À l'inverse, plus les étudiants perçoivent le cégep comme un lieu où il y a beaucoup de distractions et plus ils trouvent difficile d'obtenir du soutien de leurs professeurs, moins leur cote R est élevée.

L'examen des liens entre les diverses variables indiquent que, dans l'ensemble, les étudiants qui qualifient leur adaptation au cégep comme étant plus difficile manquent plus de cours sans raison valable, rapportent un intérêt plus faible pour leurs études, sont moins satisfaits de leurs contacts avec leurs collègues et avec leurs professeurs, utilisent moins de stratégies d'autorégulation pour leurs travaux scolaires, se perçoivent moins compétents, rapportent des niveaux d'adaptation émotionnelle et sociale moins élevés, ressentent moins d'attachement envers l'institution, poursuivent moins de buts de maîtrise et de performance et plus de buts d'évitement du travail, expriment moins de clarté face à leur future orientation, accordent moins la priorité à leurs études, perçoivent recevoir moins d'encouragement de leurs parents, perçoivent plus le cégep comme un lieu où il y a de la compétition entre les

étudiants et beaucoup de distractions, considèrent plus difficile d'obtenir du soutien de la part des professeurs et, finalement, ont de moins bons résultats scolaires.

Nous avons déjà mentionné que l'adaptation aux transitions scolaires peut être facilitée quand l'élève peut bénéficier du soutien des agents sociaux importants pour lui. Les résultats obtenus 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, nos résultats ont permis de constater 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 (voir tableau 2). Globalement, 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 ceci est particulièrement vrai chez les filles. Ainsi, 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) chez 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 : chez les garçons, l'adaptation et l'intérêt pour les études sont modérément et positivement liés à la perception du soutien des parents.

Tab. 2 Coefficients de corrélation ( $r$ ) entre les variables motivationnelles et d'engagement dans ses études et la mesure d'encouragement des parents pour les étudiants de première session

	Sciences humaines		Sciences de la nature	
	Garçons	Filles	Garçons	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, nos 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.

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 de multiples changements et il ressort clairement que certains étudiants ont plus de difficultés que d'autres à bien s'adapter à ce nouvel environnement. Les résultats obtenus lors de la première session de cégep ont permis de constater que la situation des étudiants qui s'inscrivent en sciences de la nature est plus positive que celle des jeunes inscrits en sciences humaines. Ainsi, comparés à ces derniers, ceux inscrits en sciences de la nature consacrent plus d'heures à leurs travaux scolaires et 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 persèverent plus devant les difficultés. Ils se sentent plus 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 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 évaluent que leur adaptation est difficile et qu'elles ont beaucoup de travail est plus élevée en sciences de la nature qu'en sciences humaines. 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 de ce programme : ils obtiennent, en moyenne, une meilleure cote R et avaient déjà au secondaire, des notes supérieures. De fait, les étudiants les plus forts de notre échantillon semblent 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 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). Lorsqu'on leur pose directement la question, les étudiants de notre étude qualifient dans l'ensemble l'adaptation comme facile, et ils se disent 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 globalement 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.

En terme d'habitudes de travail, les étudiants de cégep rapportent consacrer plus d'efforts à leurs études que ce qu'ils faisaient en cinquième secondaire ; ceci correspond d'ailleurs à ce qu'ils nous disaient lorsque nous les avons interrogés à la fin du secondaire. 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 alors

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).

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). Les buts de maîtrise n'ont pas été utilisés dans ce modèle car des analyses préliminaires ont montré qu'ils ne sont pas liés au rendement scolaire. Une analyse acheminatoire récursive utilisant la technique de régressions multiples (voir Pedhazur, 1982), a été utilisée pour vérifier ce modèle. 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 1). Il est à noter que, dans un souci de clarté, seuls les liens qui sont significatifs sont indiqués dans la figure. De plus, 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, ces deux variables ont été exclues du modèle par souci de parcimonie.

Les résultats obtenus montrent un impact de plusieurs des anticipations qu'entretiennent les élèves de cinquième secondaire face à ce qui les attends au cégep sur leur adaptation en première session. Ainsi, le fait de s'attendre à ce que les activités exigées au cégep soient plus difficiles qu'au secondaire est lié positivement avec l'engagement dans ses études et avec l'adaptation sociale. Ceci confirme la position de certains auteurs (Pancer, et al. 2000 ; Wargo, 1999; Zeedyk, Gallacher, Henderson, Hope, Husband & Lindsay, 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

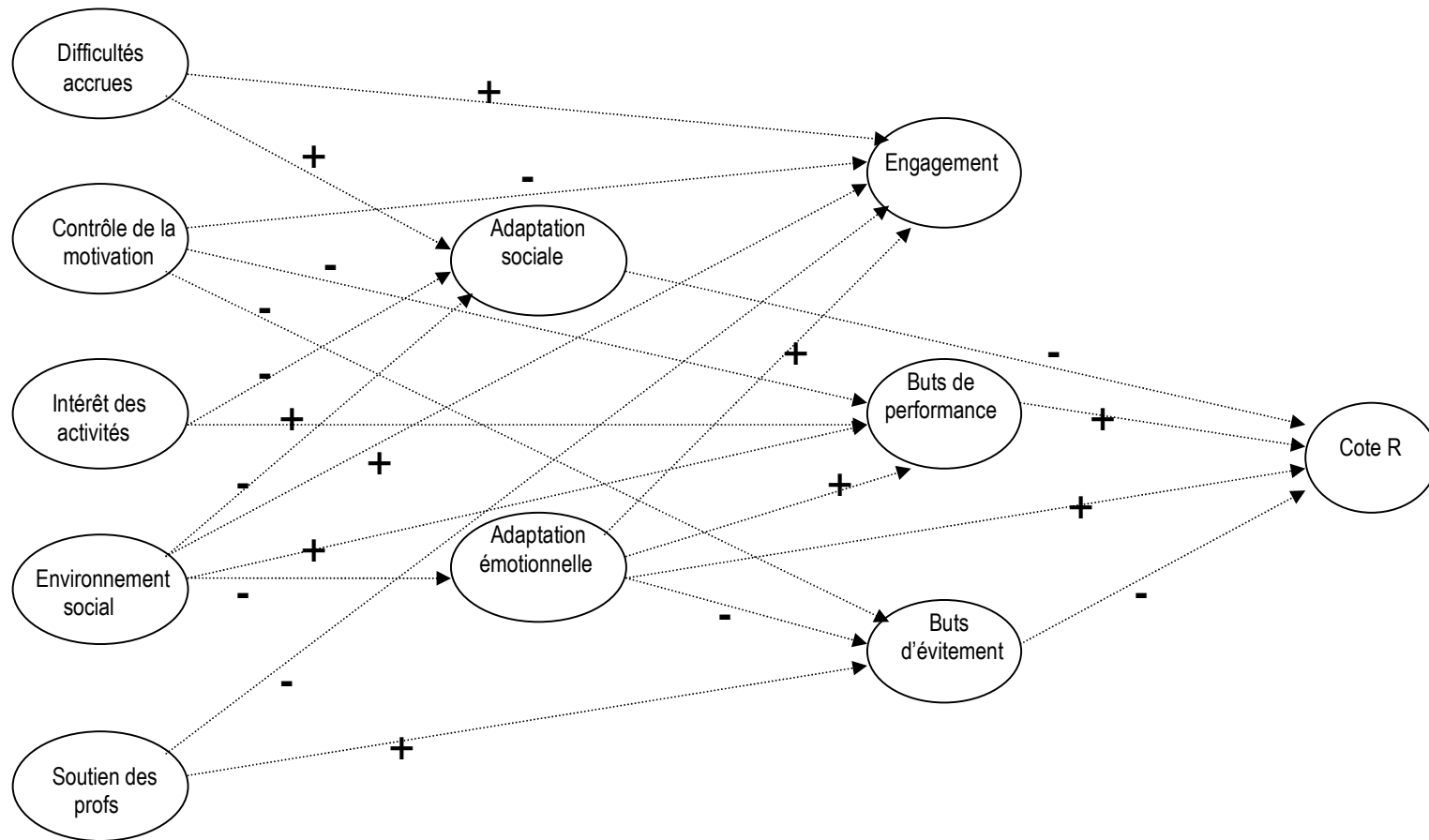


Fig. 1. Résultats de l'analyse acheminatoire visant à vérifier les liens entre les anticipations, la qualité de l'adaptation, l'engagement dans ses études et le rendement

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.

Lorsqu'on examine les changements dans les variables motivationnelles à travers les trois temps de mesure, on constate que plusieurs des variables mesurées sont sensibles au passage du secondaire au collégial. Par contre, après la période d'adaptation et une fois franchie la première session, nos résultats montrent 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. En effet, des analyses de trajectoires indiquent que, peu importe que le point de départ soit faible ou élevé, 70% des étudiants maintiendront sensiblement le même niveau sur les mesures d'engagement dans leurs études alors que dans le cas des perceptions de compétence, ce pourcentage atteint près de 80%.

### Conclusions

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 avait 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 scolaires 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 obtiennent 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.

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 garçons et 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 récentes 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'échec 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 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.

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.

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 notre étude 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, nos résultats 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, 1987). 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. 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.

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 mieux 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 session d'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 une session d'accueil et intégration aurait certes pour conséquence d'étirer le temps nécessaire pour l'obtention du DEC mais ce désavantage serait 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.

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.
- 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.
- 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.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (Ed.). (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- 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
- 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., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). Illusion of incompetence and school functioning among elementary school children. *Learning and Individual Differences*, 14, 31-46.
- 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, 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. & 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.
- 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.
- 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](http://www.naesp.org/misc/jointstmt.pdf))
- 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.
- 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.
- Gingras, M. et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire, dix ans plus tard*. SRAM, Montréal, 133 pages.
- 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.
- 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., 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.
- Larose, S. et Roy, R. (1994). *Le réseau social : Un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Sainte-Foy, Québec: Cégep de Sainte-Foy.
- 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.
- 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.
- 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.
- Palmer, D. J., & Goetz, E. T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the studier'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.
- Pedhazur, E. J. (1982). *Second Edition: Multiple Regression in Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Schunk, D.H. (1991). Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Terrill, R., & Ducharme, R. (1994). *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire : Passage secondaire-collégial*. SRAM, Montréal, 380 pages.
- 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.
- 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
- 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.

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.