

Copie de conservation en format électronique sur le serveur WEB du CDC :  
URL = [http://www.cdc.qc.ca/parea/785673\\_roy\\_mainguy\\_reussite\\_ecologie\\_sociale\\_PAREA\\_2005.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/785673_roy_mainguy_reussite_ecologie_sociale_PAREA_2005.pdf)  
Rapport PAREA, Cégep de Sainte-Foy, 2005, 196 pages en format PDF

---

---

## **Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale**

---

---

**Jacques Roy, chercheur principal,  
Nicole Mainguy, cochercheure,  
en collaboration avec  
Madeleine Gauthier et Lise Giroux**

**Programme d'aide à la recherche  
sur l'enseignement et l'apprentissage**

**Juin 2005**

*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 (PARFA).*

*Dans le texte qui suit, nous utilisons le générique masculin sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.*

*Couverture et illustration : Isabelle Leblanc.*

*Les personnes intéressées peuvent acheter des exemplaires de ce rapport au coût de 25 \$ chacun en s'adressant au :*  
*Service des communications*  
*Cégep de Sainte-Foy*  
*2410, chemin Sainte-Foy*  
*Sainte-Foy (Québec) G1V 1T3*  
*Tél. : (418) 659-6600, poste 3733*

*Publication sous la responsabilité du Cégep de Sainte-Foy en collaboration avec l'Observatoire Jeunes et Société (INRS).*

*Dépôt légal*  
*Bibliothèque nationale du Québec, 2005*  
*Bibliothèque nationale du Canada, 2003*  
*ISBN : 2-921299-59-3*

*La reproduction d'extraits de ce document est autorisée avec mention de la source.*

## **Remerciements**

Nos remerciements vont en tout premier lieu à tous ces étudiants qui ont participé à la recherche, tout particulièrement ceux que nous avons rencontrés en entrevues de groupe. Ceux-ci ont témoigné de beaucoup de générosité et de spontanéité dans leurs réponses.

Nous désirons également remercier le personnel du Service du développement pédagogique et institutionnel qui nous a offert un remarquable soutien tout au long des différentes étapes de la recherche. En particulier, nous voulons souligner la contribution de madame Lise Ouellet qui nous a soutenus et qui a aménagé les conditions qui ont facilité la réalisation de l'étude.

Enfin, nos remerciements s'adressent à mesdames Dominique Morin et Solange Nadeau pour la qualité de leur travail relatif au traitement de texte et à la révision linguistique.



## Table des matières

	page
Avant-propos.....	1
Chapitre 1 – La réussite dans un contexte d’écologie sociale.....	5
Un parcours diversifié.....	7
Le modèle de l’écologie sociale.....	13
Les objectifs de la recherche.....	14
Chapitre 2 – Méthodologie.....	15
Le volet quantitatif.....	17
Le volet qualitatif.....	20
Chapitre 3 – Portrait des étudiants.....	25
Un lien réussi avec le cégep.....	27
Le syndrome de la première session.....	33
Un soutien familial à la réussite.....	33
Un bien-être personnel à la fois positif et fragile.....	37
Valeurs des collégiens et éducation : une symbiose particulière.....	41
La dualité travail et études.....	46
Les jeunes en provenance des communautés culturelles : une première synthèse.....	51
Chapitre 4 – Les prédicteurs de la réussite.....	55
Les prédicteurs de la persévérance scolaire.....	58
Les prédicteurs du rendement scolaire.....	61
Valeurs, travail rémunéré et réussite scolaire.....	64
Chapitre 5 – Analyse des entrevues.....	69
Thème : les valeurs des collégiens.....	72
Thème : le travail rémunéré.....	76
Thème : les communautés culturelles.....	81
En marge des entrevues.....	84
Chapitre 6 – Discussion.....	85
Comparaison à trois cégeps : du local à l’universel.....	87
Garçons et filles : des univers parallèles?.....	89
La culture des cégépiens ou l’apologie de la pensée fonctionnelle.....	93
Conciliation travail et études : l’avènement d’une nouvelle génération de <i>workaholic</i> ?.....	97
La famille : l’invisible partenaire de la réussite.....	99

	page
Chapitre 7 – Cadre de référence pour l'intervention.....	101
1. Les mesures d'aide à la réussite .....	104
2. Le point de vue des étudiants.....	106
3. Paramètres d'intervention .....	115
Conclusion.....	123
Bibliographie.....	127

## Annexes

- Annexe 1 Questionnaires d'enquête
- Annexe 2 Grilles d'entrevues de groupe

---

---

## **Avant-propos**

---

---



La réussite scolaire est à l'agenda de nos débats sociaux. Certes, elle interpelle la société québécoise actuelle, mais également le passé et l'avenir. Le passé, de diverses manières et à différentes époques. Au Québec comme ailleurs! C'est véritablement à compter des années 80 que le Québec s'est intéressé à la réussite scolaire en tant que phénomène social et objet d'étude. Dès lors, les mises en chantier se sont multipliées afin de documenter le sujet et de définir les interventions possibles.

Quant à l'avenir, celui de la société, il est intrinsèquement lié au sort que l'on réserve aux jeunes et à l'éducation. En effet, dans le contexte de l'expansion de l'économie du savoir dans les sociétés modernes, la réussite scolaire constitue un vecteur certain du progrès social et de l'avenir des nouvelles générations. Présentement, au Québec, les préoccupations en lien avec la réussite scolaire prennent différentes formes. On s'inquiète en certains lieux du décrochage scolaire élevé des garçons ainsi que d'un rendement scolaire moindre observé chez eux comparativement aux filles. Une dérive au masculin clameront certains! Autre préoccupation : l'argent. Les discussions en 2004-2005 entourant le Programme de prêts et bourses du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ont déplacé la lentille du côté des risques que le « manque d'argent » chez les étudiants nuise à la poursuite des études supérieures.

D'autres interrogations surgissent! Ainsi, les passages entre les différents cycles de l'éducation : les étudiants du secondaire ont-ils la préparation nécessaire pour réussir au collégial? Ou encore : la problématique de l'accessibilité aux études collégiales en régions éloignées! Aussi, l'évolution des indicateurs de bien-être personnel chez les jeunes au Québec, en lien avec le parcours scolaire des étudiants, en inquiète d'autres. De fait, les 15 à 24 ans constituent le groupe d'âge qui affiche le taux le plus élevé de détresse psychologique selon l'Enquête sociale et de santé 1998 (Institut de la statistique du Québec, 2001). Ce ne sont là que quelques exemples qui gravitent autour de la réussite scolaire comme enjeu social.

D'autres exemples mériteraient sûrement d'être soulevés mais, déjà, ils traduisent l'inconfort social face à cette question. Cet « inconfort » est néanmoins relatif. C'est ainsi qu'il faut mentionner que la réussite scolaire des élèves québécois se compare avantageusement à celle enregistrée dans les autres provinces canadiennes et à celle des pays de l'OCDE (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004 B). Mais, l'exercice comparatif ne doit pas avoir pour effet d'occulter le travail à faire, les mises en chantier nécessaires pour favoriser la diplomation dans l'enseignement supérieur.

Pour sa part, le réseau des cégeps — de concert avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport — est résolument engagé dans les plans locaux de réussite et dans l'évaluation des actions entreprises. La réussite jouit maintenant d'une reconnaissance institutionnalisée. Quant au secteur de la recherche, depuis 10 ans en particulier, les prises d'angle n'ont eu de cesse de se multiplier dans le domaine de la réussite scolaire — qui, là également, s'est institutionnalisée à la faveur de regroupements de chercheurs<sup>1</sup>. Progressivement, la tradition de recherche s'est déplacée pour explorer des facteurs sociaux exogènes aux institutions d'enseignement.

---

1. Pensons au CAPRES (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), au CIRST (Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie), au CTREQ (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec), au CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire), au CRÉPAS (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire), au Groupe ÉCOBES, etc.

Dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes intéressés à la réussite scolaire dans le contexte général du rapport entre le jeune et la société. Dans quelle mesure ce rapport peut-il conditionner la trajectoire de l'étudiant et de quelle manière? Voilà les interrogations premières à la base de notre étude. Cette prémisse de recherche — ou paradigme — s'accrédite dans notre esprit par le fait que, selon l'expression de Fernand Dumont, les jeunes ne forment pas une population « satellite »; ils sont à la fois le produit de la société — et par les mécanismes de socialisation existants — et des acteurs à part entière dans leurs différents milieux de vie, au sein de la communauté, au sein du cégep. À cet égard, ils développent des stratégies pour mieux s'intégrer à la société, parfois en espérant qu'elle change dans le sens de leurs propres aspirations.

De plus, diverses études ont déjà mis en évidence les liens étroits, entre la réussite scolaire et bon nombre de facteurs sociaux, qui tissent la toile du lien entre l'étudiant et la société. Par ailleurs, la plupart des recherches n'ont pas réussi à intégrer les diverses dimensions sociales qui interfèrent sur la trajectoire scolaire de l'étudiant. C'est le défi que se propose la présente recherche.

Afin de rendre opérationnel l'examen du rapport de l'étudiant à la société dans le contexte de la réussite scolaire, nous avons retenu un modèle d'écologie sociale dont les fondements seront explicités plus loin. Pour l'essentiel, précisons que, pour les fins de la recherche, ce modèle s'applique à examiner les liens existants entre l'étudiant et ses différents environnements que sont, par exemple, le cégep, la famille, le réseau social, le milieu de travail, etc. Dans un second temps, ces « liens » seront évalués sous l'angle de leur impact sur la réussite. Par ce modèle, on retient l'idée que la recherche vise à mieux comprendre l'influence de facteurs sociaux variés sur la réussite scolaire dans la perspective de leur interaction entre eux, de la synergie qu'ils génèrent lorsqu'ils agissent de façon concomitante sur le parcours scolaire de l'étudiant.

La contribution première de la présente recherche réside donc dans cette volonté d'élargir la réflexion sur les facteurs sociaux qui conditionnent la réussite en l'inscrivant dans le contexte du rapport « jeunes et société ». L'étude a été réalisée auprès d'échantillons représentatifs d'étudiants dans trois cégeps qui incarnent autant de milieux sociologiques différents : le Cégep de la Gaspésie et des Îles, le Cégep de Sainte-Foy et le Cégep du Vieux Montréal. La recherche comporte un volet quantitatif élaboré à partir d'un questionnaire d'enquête administré aux étudiants et un volet qualitatif portant sur le contenu des entrevues de groupe réalisées principalement avec des étudiants, mais également avec des intervenants des trois cégeps participants afin de prolonger la réflexion sur la réalité des étudiants et sur les interventions à mettre de l'avant pour favoriser la réussite scolaire.

L'étude se subdivise en sept chapitres. Le premier chapitre établit les assises théoriques de l'étude ainsi que ses objectifs après avoir présenté une brève revue de la littérature sur la réussite scolaire pour mieux contextualiser la présente recherche. Entre autres, les notions-clés de réussite, d'écologie sociale, de dualité « travail et études » et de valeurs seront développées en fonction de la perspective retenue dans cette étude. Le second chapitre décrit la méthodologie des deux volets de la recherche (quantitatif et qualitatif). Le troisième chapitre trace un portrait général des étudiants. Dans ce portrait, deux thèmes connaîtront un développement plus important, soit celui des valeurs et celui du travail rémunéré pendant les études. Nos travaux antérieurs ont désigné ces thèmes comme jouant un rôle certain dans le contexte de la réussite scolaire. Le quatrième chapitre examine les principaux prédicteurs de la réussite scolaire. Le cinquième chapitre donne la parole aux étudiants via une analyse de contenu des entrevues de groupe. Le sixième chapitre propose une discussion sur le sens et la portée des résultats de la recherche. Enfin, le dernier chapitre présente un cadre de référence pour l'intervention ainsi qu'un certain nombre de paramètres qui serviront à guider la réflexion sur les actions à poser en milieu collégial afin de favoriser la réussite.

---

---

Chapitre 1

**La réussite dans un contexte  
d'écologie sociale**

---

---



Dans ce chapitre, nous discuterons brièvement de la notion de réussite scolaire à travers la littérature existante. Des travaux de recherche seront mis en perspective, tout particulièrement ceux concernant la problématique des valeurs et celle du travail rémunéré en lien avec la réussite. Par la suite, nous décrirons les composantes de notre modèle théorique d'écologie sociale appliqué à la réussite scolaire, modèle qui nous accompagnera tout au long de l'étude. Enfin, les objectifs poursuivis par la recherche seront définis.

## Un parcours diversifié

La réussite scolaire est un concept extensible dont la signification varie selon les contextes et les auteurs consultés. Pour certains, la réussite se mesure sur la base de résultats scolaires. Cet indicateur est régulièrement retenu dans la littérature, surtout lorsque celle-ci s'applique à établir des corrélations entre la réussite et différents facteurs entourant le parcours scolaire de l'étudiant. Cette manière d'explorer la « réussite » est elle-même sujette à interrogation. Ainsi, en 2002, le Conseil supérieur de l'éducation questionnait les éléments suivants : « Existe-t-il une corrélation significative entre les aptitudes intellectuelles chez les élèves et les résultats scolaires obtenus? En d'autres termes, les résultats scolaires sont-ils synonymes d'aptitudes intellectuelles, surtout lorsqu'on sait à quel point est étroite la relation entre la motivation et la réussite scolaire? » (Conseil supérieur de l'éducation, 2002, p. 63). Le Conseil soulignait également que les résultats scolaires ne pouvaient à eux seuls faire le départage entre les problèmes de maturité vocationnelle et ceux d'ordre intellectuel.

Ces interrogations invitent à emprunter une voie complémentaire, celle de la persévérance scolaire. Cette dernière n'incorpore-t-elle pas des dimensions qui tiennent à l'intérêt pour les études, à des orientations scolaires, professionnelles et de vie, au bien-être de l'étudiant en général, à la qualité de son environnement social qui, tantôt le soutiendra dans ses études, tantôt l'en éloignera. Bien qu'il y ait, selon la littérature, une parenté entre la réussite au sens de rendement scolaire et la persévérance aux études, on peut concevoir qu'un étudiant ayant de bons résultats scolaires puisse vouloir abandonner ses études et l'inverse également. Ajoutons à cette considération que les stratégies d'intervention pourront varier selon qu'on s'adresse à la problématique du rendement ou à celle de l'abandon scolaire. En matière de persévérance scolaire, les recherches sont également nombreuses.

Pour d'autres, les indicateurs classiques de « réussite » et de « persévérance » ne rendent pas compte de dimensions plus générales qui se rattachent à la notion de réussite scolaire. Ainsi, à la faveur de la réussite, on peut vouloir former de « bons citoyens » pour demain (Conseil supérieur de l'éducation, 1998); la poursuite de la citoyenneté comme objectif fait désormais partie de la culture de bon nombre de documents internes dans le réseau de l'éducation. Et puis, il y a le point de vue des étudiants sur la question : de quelle manière se représentent-ils la réussite? Sous la lentille des collégiens, le concept de réussite n'est nullement réductible à la sphère scolaire. Selon Rivière, Sauvé et Jacques (1997), « La réussite scolaire prend son véritable sens lorsqu'elle est associée à la réussite professionnelle et à la réussite personnelle. » (Rivière *et al.*, 1997, p. 249). Dans ce contexte, les jeunes seraient à la recherche d'un point d'équilibre entre les études, le travail rémunéré, la vie sociale et la vie familiale, où la réussite scolaire prend son sens véritable lorsqu'elle est associée à la réalisation de soi. Pour eux encore, l'école n'est pas qu'un milieu d'études; c'est un *milieu de vie* où se tissent des liens sociaux et où se trame une véritable quête identitaire (Rivière *et al.*, 1997; Charbonneau, 2003).

Pour les fins de notre projet d'étude, nous envisagerons la réussite selon quatre dimensions : scolaire, personnelle, professionnelle et sociale. Cependant, la dimension scolaire, exprimée à travers des indicateurs de rendement et de persévérance scolaires, représentera le noyau central à partir duquel se noueront les autres dimensions. Ce choix nous est dicté par la nature même de notre problématique de recherche qui vise à comprendre et à expliquer les facteurs sociaux qui conditionnent la réussite scolaire de l'étudiant.

Avant d'aborder sommairement la littérature scientifique sur le thème de la réussite scolaire, il est utile d'évoquer certaines tendances qui interrogent l'évolution de la diplomation collégiale au Québec. Pour Fortin, Havet et Audenrode (2004), la situation du Québec marque un contraste prononcé entre le niveau secondaire — où le Québec arrive bon dernier quant à la diplomation des élèves — et l'enseignement post-secondaire — où le Québec est en tête de liste avec presque 70 % de ses jeunes qui détiennent un diplôme post-secondaire; ailleurs au Canada, la proportion dépasse à peine 60 % (Fortin *et al.*, 2004). Mais, qu'en est-il spécifiquement pour le réseau collégial?

Les récentes données du ministère de l'Éducation du Québec (2004 B) concernant différents indicateurs sur le cheminement scolaire des étudiants au collégial (données du système CHESCO) nous font voir deux tendances : une première qui consiste à observer que l'évolution du taux de diplomation sur une période de 12 ans est demeurée relativement semblable. Ainsi, entre la cohorte des étudiants de 1987 et celle de 1998, le taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) ou d'une attestation d'études collégiales (AEC), deux ans après la durée prévue, est passé de 60,6 % à 62,3 %. Donc, le taux de diplomation est resté relativement stable si ce n'est qu'il est descendu sous la barre des 60 %, de 1992 à 1996, atteignant son plus bas niveau en 1994 avec 56 %. Selon un récent document de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004), « [...] l'implantation des plans d'aide à la réussite a été accompagnée d'une hausse de réussite des cours à la première session et, dans une moindre mesure, d'un accroissement de la réinscription au troisième trimestre. » (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2004, p. 21).

Selon les statistiques et les auteurs que l'on consulte, on peut donc conclure à une relative stabilité — sinon une légère progression à venir à la faveur des plans de réussite — du taux de diplomation des étudiants au collégial. Mais ce constat occulte une autre tendance : l'écart grandissant entre filles et garçons au titre de la diplomation. En 1987, la différence entre les deux sexes au niveau du taux de diplomation deux ans après la durée prévue se situait à 9,2 % en faveur des filles (taux de 64,7 % pour les filles contre 55,5 % pour les garçons). Progressivement, année après année, l'écart s'est agrandi pour se fixer depuis quelques années à 14 % (la différence entre les deux genres a culminé en 1996 avec un écart de 15,8 % entre filles et garçons). De 1987 à 1998, les taux de diplomation des filles ont progressé respectivement de 64,7 % à 68,4 % alors qu'ils se sont à peu près maintenus chez les garçons, enregistrant une légère perte de 1,1 % (le taux des garçons est passé de 55,5 % en 1987 à 54,4 % en 1998) (ministère de l'Éducation du Québec, 2004 A). Ces données évolutives ne sont pas sans interroger la problématique de la réussite selon la logique des genres.

En portant un regard d'ensemble sur la littérature concernant la réussite scolaire, force est de constater l'importance d'un courant d'études qui s'est appliqué historiquement à l'analyse des facteurs endogènes du système d'éducation. À ce titre, les références sont légion, allant de recherches portant sur des styles de pédagogie, des activités d'encadrement ou des mesures de rattrapage, par exemple, à d'autres études ayant élargi les plans d'analyse à l'environnement éducatif (taille du cégep, organisation physique, qualité de vie, activités parascolaires, etc.). Parallèlement, le champ des interventions en matière de réussite et de persévérance scolaires semble davantage être circonscrit à l'univers de la classe selon Perron *et al.* (1997).

Mais, progressivement, on assiste à une certaine mutation des objets de recherche qui tentent maintenant d'évaluer l'apport de facteurs exogènes au milieu de l'éducation (facteurs sociaux principalement) sur la réussite et la persévérance scolaires. Ainsi, certaines études abordent plus largement les caractéristiques sociales des étudiants ainsi que leur environnement social (Terrill et Ducharme, 1994; Sales *et al.*, 1996, 2001; Larose et Roy, 1996; Looker, 2002; Bowlby et McMullen, 2002; Molgat et Charbonneau, 2003; Schmith *et al.*, 2003). À leur manière, ces auteurs mettent en perspective le rôle de l'environnement social dans la construction identitaire du jeune et dans la trajectoire scolaire de celui-ci.

D'autres études explorent la réalité des jeunes et de la réussite scolaire sur la base de thématiques plus spécifiques. Par exemple, le Conseil supérieur de l'éducation (1999), avec bien d'autres auteurs, s'est intéressé au clivage observé entre filles et garçons en relation avec la réussite scolaire. Il concluait, entre autres, à la pertinence d'examiner des facteurs tenant à la culture et aux processus de réalisation distincts pour expliquer les différences. D'autres, tels que Duclos *et al.* (1995), se sont intéressés spécifiquement au champ de la motivation des étudiants. La typologie des milieux en lien avec la réussite a mobilisé certains groupes de chercheurs, tels que ceux du groupe ÉCOBES (Veillette *et al.*, 1993; Perron *et al.*, 1997, 2000 A et B, 2004; Gaudreault *et al.*, 2004) ou de Bouchard *et al.* (2000) par exemple, qui ont analysé l'univers des milieux populaires en relation avec l'école.

Nous aborderons plus loin les travaux relatifs aux valeurs des jeunes et au travail rémunéré pendant les études. Pour le moment, ouvrons une parenthèse. Dans la genèse des facteurs associés à la réussite scolaire, les recherches au Québec ont mis en évidence la contribution de facteurs sociaux aussi variés que les problèmes économiques, les carences affectives, l'éloignement géographique, l'isolement social, le bien-être personnel, les réseaux sociaux et familiaux, l'origine sociale, les valeurs, etc. Cependant, ces études étaient souvent porteuses d'une limite commune, celle de ne pas effectuer de liens entre les différents facteurs sociaux dans la perspective de leur interaction et des effets de celle-ci sur la réussite ou la persévérance scolaire. Plus souvent, les recherches exposaient certaines relations entre variables — parfois de façon atomisée — sans toile de fond générale qui favorisait une réflexion plus globale sur la réussite scolaire.

Donnons un exemple : un avis du Conseil supérieur de l'éducation (2002) mentionnait l'intérêt de prendre acte des mutations sociales et culturelles des dernières décennies pour mieux analyser les questions concernant le rapport aux études et aux comportements scolaires chez les jeunes. Or, l'évolution des valeurs chez les jeunes et celle du travail rémunéré sont deux vecteurs témoins des mutations culturelles auxquelles référait le Conseil supérieur de l'éducation. Cependant, peu ou pas d'études ont évalué l'interaction des valeurs des collégiens avec le travail rémunéré et l'incidence de cette interaction sur la réussite scolaire. Encore moins de recherches auraient ajouté à cette interaction d'autres dimensions telles que les liens sociaux et familiaux, l'estime de soi, les conditions économiques, leur provenance géographique, etc., toutes des dimensions faisant partie de la réalité du jeune collégien et agissant, tantôt favorablement, tantôt défavorablement sur la poursuite de ses études.

La question des valeurs occupe une place de choix dans l'actuelle recherche. Déjà, nos travaux réalisés au Cégep de Sainte-Foy (Roy, Gauthier, Giroux et Mainguy, 2003; Roy, 2004) avaient souligné le rôle parfois déterminant des valeurs des cégépiens sur leur parcours scolaire et l'existence d'une culture de la réussite chez eux. Précisons que sur le plan sociologique « Les valeurs sont l'expression de principes généraux, d'orientations fondamentales et d'abord de préférences et de croyances collectives<sup>2</sup>. » Selon Bréchon, « Les valeurs sont des idéaux, des préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminé. Elles appartiennent aux *orientations profondes qui structurent les représentations et les actions d'un individu* [...]. Les valeurs d'un individu constituent son identité profonde, ce qui le mobilise et le fait vivre<sup>3</sup>. » Ces définitions nous serviront de point de repère dans l'actuelle recherche.

Sur le thème des valeurs des jeunes, un récent ouvrage collectif intitulé *Les valeurs des jeunes*, sous la direction de G. Pronovost et de C. Royer (2004), rassemble des textes de différents auteurs qui font le point sur l'évolution des valeurs des jeunes et la situation présente dans des domaines variés de la réalité des jeunes.

Soulignons entre autres un texte (Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004) qui met en lumière le fait que les études soient perçues, dans l'esprit des jeunes, selon une conception utilitariste, c'est-à-dire que ce ne serait pas tant le savoir en tant que tel qu'on valoriserait chez les étudiants, mais bien « ce que donnent les études » en lien avec l'emploi, la carrière, la réussite sociale. Le collectif de Pronovost et Royer (2004) s'inscrit dans la liste des ouvrages généraux sur la question des valeurs des jeunes avec notamment certaines études françaises relativement connues dont celles de Bréchon (2000), de Galland et Roudet (2001) et de Boudon (2002).

Certains travaux ont abordé des dimensions spécifiques. Il en est ainsi de l'ouvrage de Rivière et Jacques (2002) qui a porté sur la relation sociale des collégiens face à la réussite. Les auteurs évoquent notamment l'existence de différences parfois sensibles entre filles et garçons quant à leur représentation de la réussite; c'est ainsi que les garçons auraient davantage de croyances qui les pousseraient au « dilettantisme » face aux études, où le désintérêt se ferait sentir lorsque le cégep n'est pas synonyme de plaisir chez eux. Pour les filles, les études constitueraient l'aboutissement d'un projet personnel, ce qui explique une motivation plus forte chez elles; elles croient davantage à l'effort pour réussir et le regard des autres est davantage source d'appui qu'il est plutôt prétexte à compétition chez les garçons (Rivière et Jacques, 2002).

Selon Charbonneau (2003), les collégiens vivraient une quête identitaire d'importance au moment de leur passage au collège. Ce qui pourrait en partie contribuer à expliquer le « flou » en matière d'orientation.

En consultant la littérature sur les valeurs depuis les années 80 (Cournoyer, 1985; Lazure, 1986; Bernier, 1986; Bibby, Donald et Posterski, 1986; Paquette, 1996; Bernier et Gauthier, 1997; Attias-Donfut, 2002; Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004), on observe une tendance lourde qui est encore bien actuelle : les liens socioaffectifs de base (les amis, la famille) sont une priorité dans l'échelle de valeurs des jeunes. De récents sondages au Québec (Crop, 2002, 2004) ont confirmé cet état de fait. Dans nos propres travaux (Roy *et al.*, 2003; Roy, 2004), nous avons pu constater à quel point la famille revêtait une importance singulière dans l'esprit des collégiens — même si, en même temps, à cet âge, nous observons un processus de distanciation

---

2. B. Valade (1990). « Valeurs », dans R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui et B.-P. Lécuyer (dirs.), *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Larousse, p. 203.

3. P. Bréchon (dir.) (2000). *Les valeurs des Français. Évolution de 1980 à 2000*, Paris, Armand Colin, p. 9.

de la famille lié à une quête d'autonomie. De la même manière, nous avons vu que les amis étaient source d'influence majeure en cas de besoin d'aide et de poursuite des études.

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation (2002) interroge la nature du rapport des jeunes à l'école. Selon le Conseil, les élèves auraient développé un rapport utilitaire — voire d'usagers consommateurs de services — à l'école. Fruit de l'insertion des jeunes plongés tête première dans une société de consommation où le savoir en tant que tel serait discrédité? Certains l'affirment (Roberge, 1997; Nduwimana, 2002). D'autant plus que la consommation n'est pas que matérielle; on assisterait, selon certains, à une « invasion » de la culture du divertissement (Bloom, 1994; Larose, 1991; Sallenave, 1995; Finkielkraut, 2000). Et les jeunes n'y échapperaient pas! Dans une entrevue au journal *Le Devoir*, l'ancienne présidente du Conseil supérieur de l'éducation, Céline Saint-Pierre, accréditait cette thèse :

*Nous vivons dans une société où l'éducation n'est pas perçue comme une valeur prioritaire. Malgré toutes les démonstrations qui ont pu être faites, les gens ne font pas encore le lien entre la diplomation et la qualité de vie. La culture personnelle et la connaissance ne sont pas du tout valorisées, même au plan de l'emploi. Axée sur l'argent et la consommation, la culture ambiante envoie un message clair : il faut gagner de l'argent le plus rapidement possible pour être en mesure de se procurer les vêtements et la voiture dont on rêve. Ce n'est rien pour mettre un frein au décrochage scolaire<sup>4</sup>.*

Nous aurons l'occasion plus loin de discuter de ces questions sur la base de nos résultats.

Sur un autre plan, celui de la problématique du travail rémunéré, diverses études ont multiplié les prises d'angle pour examiner la dualité « travail et études ». Plusieurs recherches ont été publiées depuis une décennie au Québec. Mentionnons celles de Vigneault (1993), de Beauchesne et Dumas (1993), de Terrill et Ducharme (1994), de Bourdon (1994) et de Dagenais *et al.*, (1999) qui ont, avec d'autres, contribué à l'émergence d'un nouveau courant d'études sur le travail rémunéré chez les étudiants, désirant évaluer l'impact de ce travail sur les études. D'autres recherches sur le travail rémunéré ont suivi cette génération d'études à la fin des années 90 et au début de l'an 2000. Nous en soulignons quelques-unes, notamment celle de Ricard (1998) auprès de 11 cégeps qui a abordé, entre autres, les motivations des collégiens à occuper un emploi pendant les études, les difficultés rencontrées au travail et l'impact de ce travail sur les études. Une autre étude publiée par le CRÉPAS (2002) a examiné différents indicateurs reliés au travail rémunéré et à la réussite scolaire pour trois ordres d'enseignement (secondaire, collégial et universitaire). Enfin, une recherche effectuée à l'échelle du Canada (Bowby et McMullen, 2002) s'est intéressée aux jeunes de 20 ans. L'étude soulignait que le taux de décrochage au secondaire chez les jeunes de 20 ans a considérablement diminué au Canada comme au Québec au cours des années 90, que la faiblesse des résultats scolaires n'est qu'une des raisons du décrochage, que l'environnement familial influence le succès scolaire et que — cela nous intéresse plus particulièrement ici — le décrochage scolaire est plus élevé chez les étudiants qui n'occupent pas d'emploi rémunéré, qu'il est plus bas chez ceux qui consacrent de 10 à 19 heures par semaine à un travail rémunéré et qu'il grimpe de façon significative chez ceux qui travaillent 30 heures et plus par semaine. En général, les récents travaux sur le travail rémunéré démontrent que ce dernier n'est pas, en soi, contre-indiqué pour les étudiants pendant l'année scolaire; et, qui plus est, nos propres travaux sur le sujet (Roy *et al.*, 2003) tendent plutôt à reconnaître dans l'emploi rémunéré un facteur positif pour le rendement scolaire, à certaines conditions cependant.

---

4. Extrait d'une entrevue de Guylaine Boucher avec l'ancienne présidente du Conseil supérieur de l'éducation, Céline Saint-Pierre : « Une culture à vendre », *Le Devoir*, 18 et 19 août 2001, p. E 3.

Bon nombre d'auteurs sont d'avis qu'il s'agit d'un phénomène en nette progression (Roberge, 1997; Conseil de la famille et de l'enfance, 2002; Gendron et Hamel, 2004; Roy, 2004). On verra plus loin dans la présente recherche que 7 étudiants sur 10 occupent un emploi rémunéré pendant leurs études à temps plein. Il y a à peine quelques années, l'étude de Ricard (1998) réalisée auprès de 11 cégeps soulignait que la moitié (50 %) des étudiants avaient un travail rémunéré durant la session ayant précédé leur enquête. Une récente étude, effectuée pour l'ensemble du Canada (Bowlby et McMullen, 2002), observait des tendances similaires auprès des étudiants complétant leur dernière année du secondaire où 61,5 % d'entre eux occupaient un emploi rémunéré pendant leurs études.

Autre figure d'exploration : le seuil critique au-delà duquel le travail rémunéré risque de nuire aux études tendrait à se déplacer vers le haut. Ainsi, les travaux de Vigneault (1993) rapportaient, à l'époque, que les risques à l'échec scolaire apparaissaient chez les étudiants à compter de 15 heures par semaine de travail rémunéré. En consultant la littérature de cette époque, les travaux recensés faisaient varier le seuil critique de 10 à 20 heures par semaine (Roberge, 1997). Selon nos travaux (Roy *et al.*, 2003), ce seuil excéderait maintenant 20 heures par semaine. D'autres études, notamment celle de Bowlby et McMullen (2002) réalisée au secondaire et celle de Sales, Simard et Maheu (1996) effectuée en milieu universitaire, arrivent à des conclusions analogues. Selon ces études, l'emploi rémunéré, parfois identifié en soi comme un obstacle aux études dans certains milieux, constituerait plutôt un facteur positif pour le rendement scolaire, à certaines conditions.

Cette mutation sociale en faveur du travail rémunéré pendant les études concerne tout autant les filles que les garçons. Selon nos travaux (Roy *et al.*, 2003; Roy, 2004), il s'agit d'une récente évolution car il y a à peine une dizaine d'années, bon nombre de chercheurs avaient constaté, par exemple, que les filles étaient moins nombreuses que les garçons à consacrer 15 heures et plus par semaine à un emploi pendant leur année scolaire (Beauchesne et Dumas, 1993; Vigneault, 1993; Terrill et Ducharme, 1994). Au fur et à mesure de l'évolution, l'égalité tend à se concrétiser à ce titre entre filles et garçons au collégial.

Enfin, certains auteurs ont examiné les liens entre valeurs, socialisation et travail rémunéré dans le contexte de la réussite scolaire. Ainsi, pour Bourdon (1994), le travail rémunéré chez les étudiants agirait comme un puissant facteur de socialisation à la consommation. Ce facteur serait susceptible de motiver une sortie accélérée sur le marché du travail ou de ralentir la progression scolaire de l'élève. En complément à ces considérations, soulignons que notre recherche sur la réussite scolaire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy (Roy *et al.*, 2003) avait mis en évidence l'existence de relations entre accorder un nombre élevé d'heures par semaine au travail rémunéré et la présence de valeurs chez l'étudiant portant sur l'importance de l'apparence et de la consommation de biens matériels. Un peu plus loin, dans la présente recherche, nous évoquerons le concept de rationalité instrumentale (Boudon, 2002) pour désigner la manifestation d'une sorte de pensée fonctionnelle chez les collégiens. Pour l'essentiel, cette pensée consiste à considérer le travail rémunéré comme un soutien « utilitaire » aux études procurant certains plaisirs associés à la consommation, favorisant une quête d'autonomie face aux parents et amenant une forme d'exutoire aux études.

## Le modèle de l'écologie sociale

Nous avons retenu le modèle de l'écologie sociale pour rendre opérationnel notre paradigme de départ qui inscrit la réflexion sur la réussite scolaire dans le contexte général du lien entre l'étudiant et la société. Ce modèle offre deux niveaux d'analyse. Le premier consiste à catégoriser les différentes sphères où évolue la personne — lire étudiant — à travers ses différents environnements; par exemple, la famille, le cégep, le milieu de travail, le réseau d'amis dans le quartier ou le village, etc. Le second niveau mise sur l'interaction complexe qui lie la personne à ses différents environnements; par exemple, de quelle manière l'étudiant arrive à trouver un point d'équilibre entre les exigences du cégep et celles rattachées à un emploi rémunéré pendant les études. Selon Tessier (1989), « L'écologie sociale cherche à " découvrir " la synergie entre l'individu et son environnement<sup>5</sup>. » C'est précisément la perspective que nous voulons développer dans l'examen de la réussite scolaire en milieu collégial.

Historiquement, le courant de l'écologie sociale apparaît dans la foulée des travaux des sociologues de l'École de Chicago au début du XX<sup>e</sup> siècle. Les chercheurs s'intéressaient aux liens existants entre certains facteurs environnementaux et le développement urbain des communautés. Les études de cette École ont ouvert la voie à d'autres recherches qui se sont inscrites dans le contexte écologique des relations entre les individus et leur environnement. C'est probablement Bronfenbrenner (1977, 1979, 1986, 1994) qui a établi structurellement les assises théoriques modernes de l'approche écologique. Ses travaux ont exercé une influence remarquable, en particulier en raison des ponts qu'il a établi entre l'écologie et la psychologie du développement. Pendant cette même période (fin des années 70, début des années 80), d'autres auteurs se sont engagés dans des formes variées d'exploration du modèle d'écologie sociale (Catalano et Dooley, 1980; Garbarino et Crouter, 1978; Albee, 1983; Pransky, 1991).

Au Québec, c'est à compter des années 80 que l'on a assisté à l'émergence de travaux de type écologique, en particulier dans le secteur de l'enfance. Soulignons les travaux de Bouchard (1981, 1987), de Chamberland, Bouchard et Beaudry (1986), de Chamberland (1995), pour ne nommer que ceux-ci, dont les études ont porté sur la thématique des mauvais traitements à l'endroit des enfants et ceux de Damant, Poirier et Moreau (2001) et de Tessier et Tarabulsy (1996) qui concernaient le développement des enfants. Dans le milieu de l'éducation, la tradition à l'égard de tels travaux est relativement jeune, du moins sous l'angle de la réussite scolaire. Mentionnons néanmoins les travaux du Groupe ÉCOBES de Jonquière qui s'intéressent, entre autres, aux liens existants entre le milieu de vie géographique des jeunes au secondaire et les inégalités enregistrées au chapitre de leur scolarisation<sup>6</sup>. Pour notre part, nous avons déjà eu l'occasion d'expérimenter le modèle d'écologie sociale dans le cadre de travaux portant sur la réussite scolaire au Cégep de Sainte-Foy (Roy *et al.*, 2003). À cet égard, la présente étude s'inscrit dans la même perspective en présentant cette fois-ci l'avantage de comparer trois milieux sociologiques différents représentés par les trois cégeps participants.

---

5. Tessier, R. (dir.) (1989). *Pour un paradigme écologique*, La Salle, Éditions Hurtubise HMH, p. 68.

6. Nous pensons notamment à l'étude de M. Perron, M. Gaudreault, S. Veillette et L. Richard (2000), *Jeunes de la ville ou de la campagne : quelles différences?* Rapport de recherche de la phase 2, Jonquière, Groupe ÉCOBES.

Pour les fins de la recherche actuelle, nous avons emprunté à Bronfenbrenner (1979) et à Bouchard (1987) les sphères suivantes du modèle d'écologie sociale, sphères qui nous accompagneront tout au long de notre étude :

- l'ontosystème, soit l'ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des habiletés ou des déficits de l'étudiant, soit innés ou acquis (ex. : origine sociale, sexe de l'étudiant, état de santé mentale et physique, etc.);
- le microsystème, soit l'environnement immédiat de l'étudiant (ex. : famille, autres types de ménage, cégep, etc.);
- le mésosystème, soit l'ensemble des lieux que fréquente l'étudiant en dehors de son environnement immédiat. On s'intéresse ici aux liens intermicrosystémiques (ex. : liens entre le réseau social d'amis ou le travail rémunéré pendant les études et le parcours scolaire de l'étudiant au cégep);
- l'exosystème, soit les endroits ou les lieux non fréquentés par l'étudiant en tant que participant, mais dont les activités ou les décisions peuvent avoir un impact sur lui (Règlement sur l'aide financière aux études du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Règlement sur le régime des études collégiales, standards du cycle secondaire par rapport au collégial, conditions minimales de travail, etc.);
- le macrosystème, soit l'ensemble des croyances, des valeurs, des normes et des idéologies dans la société et dans la communauté (ex. : valeurs de consommation, d'autonomie, valeurs liées au respect des différences, au savoir, valeurs familiales, etc.);
- le chronosystème, soit l'ensemble des considérations temporelles qui caractérisent un événement (ex. : première session au cégep, période transitoire de mutation chez l'étudiant pendant les études collégiales.

## **Les objectifs de la recherche**

Nous avons formulé les objectifs suivants au regard de la perspective théorique que nous nous sommes donnée et de notre volonté de rendre compte de la pluralité des facteurs qui conditionnent la réussite.

### **Objectif général**

Comprendre et expliquer les facteurs sociaux qui conditionnent la réussite scolaire et leurs interrelations selon une approche d'écologie sociale et dans une perspective d'intervention en milieu collégial.

### **Objectifs spécifiques**

- Identifier les principaux facteurs sociaux associés à la réussite scolaire et rendre compte des logiques sociales qui les sous-tendent.
- Analyser les interrelations entre les facteurs sociaux sous l'angle de leur influence sur la réussite scolaire.
- Évaluer l'impact des valeurs des étudiants sur leur parcours scolaire.
- Évaluer l'impact du travail rémunéré sur les études.
- Effectuer une analyse comparative selon une typologie de milieux urbain et rural, favorisé et défavorisé sur le plan socioéconomique.
- Cibler des interventions et des pistes d'action visant à améliorer la réussite sur la base des résultats de la recherche et selon une typologie de milieux.

Portons maintenant notre attention sur les éléments de méthode de la recherche.

---

---

## Chapitre 2

# **Méthodologie**

---

---



La nature de notre recherche — qui incorpore à la fois des préoccupations de connaissance de la réalité des étudiants et d'interventions en milieu collégial — et la perspective théorique retenue — soit le modèle d'écologie sociale — nous commande une méthodologie à deux volets : un volet quantitatif afin d'expliquer les liens statistiques qui se dégagent du matériel de la recherche et un volet qualitatif pour connaître les dynamiques et les stratégies qu'adoptent les étudiants afin de concilier les études avec d'autres dimensions de leur vie sociale et personnelle, pour comprendre le sens et la signification qu'ils accordent à certaines dimensions explorées dans l'étude et pour conduire avec eux et les intervenants une réflexion sur les interventions. Ces deux pôles méthodologiques nous apparaissent nécessaires afin de produire une analyse plus complète de la réalité des étudiants sous l'angle de la réussite et de mieux préparer l'étape de la réflexion sur les interventions. Précisons également que ces deux volets, comme nous aurons l'occasion de le constater plus loin, sont conçus dans l'optique d'une relation étroite entre eux sur le plan méthodologique.

Tout au long de notre parcours, notre attention portera sur les points de convergence et de divergence des résultats selon les trois milieux (trois cégeps), ce qui nous permettra de nuancer les résultats selon certaines caractéristiques de milieu ou d'« universaliser » certaines tendances qui s'exprimeraient indistinctement des milieux considérés. De la même manière, une attention sera portée sur les différenciations entre le sexe des étudiants et leur secteur d'études. Enfin, précisons que les thèmes portant sur les valeurs et le travail rémunéré feront l'objet d'un examen spécifique conformément à l'orientation que nous avons retenue préalablement pour la recherche.

## **Le volet quantitatif**

Ce volet puise à des informations recueillies à partir d'un questionnaire d'enquête élaboré selon une perspective d'écologie sociale où les liens entre les étudiants et les différents environnements seront analysés au regard de la réussite scolaire. En complément au questionnaire d'enquête, une banque de données de chacun des systèmes des trois cégeps a permis de jumeler des informations portant sur certaines caractéristiques personnelles des étudiants et sur leur parcours scolaire. Les deux sources d'information (questionnaire d'enquête et fichiers informatiques des cégeps) ont été fusionnées pour faciliter l'analyse et le traitement de l'information<sup>7</sup>. Précisons que l'étude est de type transversal, c'est-à-dire que les étudiants ont complété une seule fois le questionnaire à la fin de l'automne 2003.

La conception du questionnaire s'est effectuée principalement sur la base de celui utilisé dans le cadre de la recherche précédente au Cégep de Sainte-Foy (Roy *et al.*, 2003). Nous avons procédé à quelques ajustements dictés par l'expérience de l'étude de 2003 ainsi que par la littérature scientifique<sup>8</sup> et les exigences posées par le recours à un modèle d'écologie sociale (voir les questionnaires d'enquête à l'annexe 1).

---

7. Le numéro matricule de l'étudiant nous a servi de jonction entre les deux banques de données. Seuls les services administratifs des cégeps pouvaient avoir accès aux informations nominales des étudiants. La confidentialité des données était ainsi garantie.

8. En particulier, la section des énoncés portant sur les valeurs a été remaniée d'une manière significative pour tenir compte des résultats de récentes recherches sur la question.

Le questionnaire d'enquête est subdivisé en six sections :

1. les caractéristiques personnelles des étudiants<sup>9</sup>;
2. le cégep comme milieu de vie (liens avec les professeurs, les autres étudiants, temps accordé aux travaux scolaires, participation à des activités parascolaires, etc.);
3. les réseaux familial et social (liens avec les parents, les amis, soutien parental, bénévolat dans la communauté, etc.);
4. le bien-être personnel (indicateurs de santé mentale tels que le stress, l'estime de soi, la consommation d'alcool ou de drogues, etc.);
5. le système de valeurs (défini sur la base de propositions d'énoncés couvrant un éventail varié de valeurs et d'aspirations);
6. la situation socioéconomique (participation au marché du travail, situation financière, Programme de prêts et bourses du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, etc.).

Selon les préceptes du modèle d'écologie sociale, nous avons retenu, pour les fins de l'étude, quatre types d'environnements :

- le cégep comme milieu de vie;
- le milieu familial et le réseau social;
- le marché du travail;
- le système de valeurs (macrosystème du modèle écologique).

Les informations sur chacune de ces composantes ont été mises en relation entre elles afin d'évaluer l'interdépendance existante entre les quatre environnements du modèle écologique ainsi qu'avec les indicateurs de réussite scolaire. En complément, nous avons également effectué des analyses avec des informations tenant aux caractéristiques personnelles des étudiants, à leur bien-être personnel, à leur situation financière, à leur provenance géographique et à leur origine ethnique. Ces analyses avaient pour but d'établir des associations entre ces informations et les composantes du modèle écologique, d'une part, et la réussite scolaire, d'autre part. Conformément au cadre d'écologie sociale, cette mise en forme structurelle des données permettra l'examen du rapport entre l'étudiant et ses différents environnements ainsi que l'effet de ce rapport sur son parcours scolaire.

Dans le plan d'analyse, deux variables clés serviront à qualifier la réussite scolaire de l'étudiant : les résultats scolaires cumulés et la persévérance scolaire mesurée par la question 6 du questionnaire d'enquête portant sur l'abandon scolaire<sup>10</sup>. Sans être exhaustifs, nous croyons que ces deux indicateurs qui agiront comme variables dépendantes dans l'étude — alors que toutes les autres variables seront indépendantes et mises en relation avec ces deux variables — permettront de reproduire une synthèse de la réussite scolaire en incorporant des dimensions complémentaires. Notons, de fait, que les variables associées à l'un ou l'autre de ces deux pôles ne sont pas nécessairement identiques et peuvent même dévoiler des perspectives d'analyse différentes, à l'occasion, malgré leur forte parenté. Également, ces deux pôles que sont les résultats scolaires et la problématique de l'abandon scolaire ne conduisent pas toujours à des stratégies ou à des actions de même nature sur le plan de l'intervention comme nous l'avons souligné au chapitre précédent.

---

9. Cette section comprend à la fois des informations du questionnaire d'enquête (type de ménage, lieu de résidence, informations qualifiant les étudiants du Cégep du Vieux Montréal comme membres des communautés culturelles) et du système interne des cégeps (âge et sexe des étudiants, programme d'études, résultats scolaires cumulatifs, moyenne de leurs groupes d'étudiants et nombre de sessions au cégep).

10. La question 6 est la suivante : « Songes-tu présentement à abandonner tes études au Cégep cette année? ». Réponses possibles : « Pas du tout », « J'y songe à l'occasion », « J'y songe sérieusement ». En complément, la question 7 porte sur les amis des étudiants au regard de la persévérance scolaire. Pour plus de détails, voir les questionnaires d'enquête à l'annexe 1.

Tout au long de la recherche, nous porterons une attention spéciale aux différences observées selon le sexe des étudiants, le secteur d'études (préuniversitaire et technique) et le cégep. Cette dernière considération revêt une importance singulière, principalement pour les deux motifs suivants : en premier lieu, nous sommes en présence de trois milieux sociologiques différents incarnés par les trois cégeps participant à l'étude. Cette typologie de milieux offre l'intérêt de mesurer, dans un cadre d'écologie sociale, l'impact de ces milieux sur les résultats de la recherche<sup>11</sup>. En second lieu, les constantes qui surgiront entre ces trois milieux différents contribueront à renforcer le caractère « universel » de certaines tendances observées dans l'étude.

Avant de traiter de la question de l'échantillon de l'étude, il importe de mentionner que notre recherche comprenait des étudiants en provenance des communautés culturelles. Cette réalité ne concernait que l'échantillon d'étudiants du Cégep du Vieux Montréal. Comme nous avons choisi de procéder à des analyses comparées de la réalité des étudiants des communautés culturelles avec celle des autres étudiants, nous avons ajouté trois questions au questionnaire du Cégep du Vieux Montréal nous permettant d'identifier les étudiants provenant des communautés culturelles<sup>12</sup>.

Un échantillon systématique probabiliste a été tiré dans chacun des cégeps participants sur la base des listes d'étudiants inscrits à l'automne 2003. La taille de l'échantillon retenu dans chacun des cégeps nous offre un degré de confiance de 95 % pour chacun d'entre eux, respectant ainsi les standards reconnus pour ce type de recherche (Mayer et Ouellet, 1991). Le tableau 1 nous donne la ventilation de l'échantillon d'étudiants selon le cégep.

**Tableau 1**  
Distribution des échantillons d'étudiants selon les cégeps pour l'enquête par questionnaire

Cégep	Échantillon de départ (N <sup>bre</sup> d'étudiants)	N <sup>bre</sup> d'étudiants ayant complété le questionnaire	Taux de réponse à l'enquête
Gaspésie et des Îles	286	226	79 %
Sainte-Foy	363	266	73 %
Vieux Montréal	362	252	70 %
<b>Total</b>	<b>1 011</b>	<b>744</b>	<b>74 %</b>

En sus de cet échantillon, nous avons ajouté un certain nombre d'étudiants en provenance des communautés culturelles du Cégep du Vieux Montréal afin de pouvoir effectuer des comparaisons statistiques entre les étudiants de ces communautés et les autres<sup>13</sup>.

11. Le Cégep de la Gaspésie et des Îles est situé dans une région périphérique relativement défavorisée sur le plan socioéconomique. Le Cégep du Vieux Montréal a un profil d'étudiants urbains, en partie multiethnique et plutôt défavorisé sur le plan socioéconomique. Enfin, le Cégep de Sainte-Foy traduit par sa clientèle un milieu principalement urbain de classe moyenne ou supérieure sur le plan socioéconomique.
12. Pour qualifier les étudiants en provenance des communautés culturelles, selon les critères établis par le Cégep du Vieux Montréal, nous avons procédé de la façon suivante : l'étudiant qui répondait affirmativement à l'une des trois questions suivantes était retenu dans la catégorie « communautés culturelles » : Quel est ton pays de naissance? À quelle culture t'identifies-tu en premier lieu? Quelle est ta première langue apprise et que tu comprends encore?
13. Dans l'échantillon initial, nous avons 26 étudiants des communautés culturelles. Pour les fins exclusives d'une analyse spécifique de la réalité de ces communautés, nous avons au hasard ajouter un échantillon de 42 étudiants répondant aux critères des communautés ethniques. Cependant, pour toutes les autres analyses de la recherche, nous avons procédé sur la base de l'échantillon initial de 744 étudiants.

Le questionnaire d'enquête a été adressé à l'étudiant qui le complétait à domicile et le retournait au cégep. Une lettre signée par une personne en autorité au cégep accompagnait l'envoi, expliquait les objectifs de la recherche, garantissait le caractère confidentiel des informations et précisait les modalités de retour du questionnaire. Un montant de cinq dollars était alors accordé à chacun des étudiants au moment de la remise du questionnaire. Des relances téléphoniques ont été effectuées afin de favoriser la meilleure participation des étudiants à l'enquête. Ces divers moyens ont concouru au taux relativement élevé de retour des questionnaires enregistré dans l'étude.

Les réponses aux questionnaires ont été informatisées et un plan de codification a été élaboré pour les questions ouvertes. Nous avons eu recours au progiciel SAS pour le traitement et l'analyse des données. Diverses analyses statistiques ont été effectuées sur le matériel de la recherche (test du « chi carré », analyses factorielles, analyses de variance). Mentionnons que des analyses multivariées (régressions multiples avec procédure de sélection des variables) ont été appliquées afin de déterminer les meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire et l'interaction des variables de l'enquête entre elles pour mieux identifier les principaux constats « écologiques » de nos analyses. Entre autres, ce type d'analyse nous permet d'identifier les meilleures combinaisons de variables qui prédisent le mieux la réussite scolaire. Or, c'est ainsi que des variables appartenant à diverses sphères du modèle écologique (par exemple, les valeurs pour le macrosystème, le travail rémunéré pour le mésosystème et la famille pour le microsystème) peuvent être mises en relation afin de dégager l'influence de cette relation sur le parcours scolaire de l'étudiant. Voilà l'essence de cet exercice!

## **Le volet qualitatif**

Si le volet précédent s'emploie à mesurer l'interdépendance des différents facteurs associés à la réussite scolaire, il laisse en plan certaines dimensions qui interrogent également le parcours scolaire de l'étudiant. Par exemple, quelle signification les étudiants accordent-ils à des notions comme la famille, le travail rémunéré, la connaissance ou la consommation? Également, quelles sont les dynamiques qui s'opèrent chez les collégiens dans le contexte de leurs rapports avec leurs différents environnements? Par exemple, les stratégies qu'ils déploient pour concilier les études et le travail rémunéré, leur quête d'autonomie et le soutien parental, la vie sociale et les exigences du cadre scolaire.

Ces questions, et d'autres encore, font l'objet du volet qualitatif de la recherche. D'une façon spécifique, nous décrirons plus loin les grands paramètres de notre exploration qualitative. Pour le moment, précisons que dans le cadre de l'actuelle recherche qui vise à « comprendre (au sens wébérien) et à expliquer (au sens durkheimien) les facteurs sociaux qui conditionnent la réussite scolaire et leurs interrelations selon une approche d'écologie sociale et dans une perspective d'intervention en milieu collégial », les volets quantitatif et qualitatif nous sont apparus indissociables comme nous l'évoquions plus haut. De fait, le maillage entre les deux enrichit l'analyse et l'interprétation des résultats.

Comme nous l'avons souligné plus haut, le matériel qualitatif se propose d'explorer d'une manière attentive deux thèmes de recherche suggérés par les travaux effectués au Cégep de Sainte-Foy (Roy *et al.*, 2003) : les valeurs et le travail rémunéré pendant les études. Ces deux thèmes se sont avérés incontournables dans l'examen de la réussite scolaire. Les paramètres du volet qualitatif seront déterminés par les résultats du volet quantitatif. Nous avons choisi de procéder ainsi afin de profiter pleinement des passerelles existantes entre les deux volets de la recherche.

En cours de route, un troisième thème a surgi, celui des étudiants provenant des communautés culturelles. Nous disons « en cours de route » car ce thème n'était pas prévu au devis initial. Cependant, compte tenu de l'importance que revêt cette clientèle dans un des cégeps participants de la recherche — le Cégep du Vieux Montréal comprend 11 %<sup>14</sup> de ses étudiants provenant des communautés ethniques — et compte tenu du peu de recherches au Québec réalisées sur les jeunes des communautés culturelles en relation avec la réussite scolaire, nous avons cru pertinent de développer ce thème, à tout le moins à titre exploratoire, dans le cadre de notre étude. L'élaboration des paramètres pour l'analyse des communautés culturelles s'est effectuée à partir des résultats de la partie quantitative de la recherche et d'une consultation auprès d'intervenants du Cégep du Vieux Montréal.

Pour chacun des trois thèmes, nous avons procédé par des entrevues de type *focus group* avec des groupes d'étudiants. Nous avons retenu cette méthode car celle-ci mise sur l'interaction des membres du groupe afin d'obtenir des données qui, autrement, seraient inaccessibles (Mayer et Ouellet, 1991). De plus, cette méthode s'accorde avec la nature du questionnement de notre étude<sup>15</sup>.

Sur le plan plus opérationnel, soulignons que le *focus group* se définit comme une « méthode de recherche sociale qualitative qui consiste à recruter un nombre représentatif de groupes de 6 à 12 personnes répondant à des critères homogènes, à susciter une discussion ouverte à partir d'une grille d'entrevue de groupe définissant les thèmes de l'étude et à en faire une analyse synthèse permettant de relever les principaux messages clés émis par les participants, de même que les points de convergence et de divergence entre les groupes de l'échantillon<sup>16</sup> ». Cette définition traduit bien la démarche que nous avons engagée.

Nous avons donc choisi de conduire des entrevues auprès de groupes d'étudiants dans chacun des trois cégeps sur les thèmes des valeurs et du travail rémunéré<sup>17</sup> afin d'approfondir avec eux le matériel de la recherche et de connaître leur opinion sur des interventions à privilégier pour favoriser la réussite scolaire dans leur cégep. Le tableau 2 reproduit le nombre d'étudiants par cégep ayant participé aux rencontres de groupe.

**Tableau 2**  
Distribution des échantillons d'étudiants ayant participé aux *focus groups*  
selon les cégeps et par thème de discussion

Thèmes	Cégeps			Total
	De la Gaspésie et des Îles	Sainte-Foy	Vieux Montréal	
N <sup>bre</sup> d'étudiants				
Les valeurs	10	9	10	29
Le travail rémunéré	7	10	7	24
Les communautés culturelles	–	–	7	7
<b>Total<sup>18</sup></b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	<b>60</b>

14. Selon le système d'informations interne du Cégep du Vieux Montréal.

15. Dans la mesure, par exemple, où l'on veut mettre en évidence des dynamiques existantes, cette méthode favorise l'expression des sujets en ce sens, notamment en raison du fait que la réalité exprimée est sujette à réaction par les autres participants, ce qui permet de renforcer, de compléter ou de nuancer les propos des participants sur les dynamiques en question. Également, les entrevues comprenaient un volet « intervention »; cette méthode facilite par son format les échanges entre les participants sur le sujet.

16. G. Simard (1989), cité dans Mayer et Ouellet, 1991, p. 79.

17. Le thème des communautés culturelles a été abordé uniquement au Cégep du Vieux Montréal auprès d'un échantillon tiré au hasard parmi les étudiants répondant aux critères statuant qu'ils appartiennent à ces communautés et ayant complété le questionnaire d'enquête.

18. Sur les 60 participants, on retrouvait 35 filles et 25 garçons.

Le recrutement des participants a constitué la première étape. Ils ont été sélectionnés au hasard parmi les étudiants ayant déjà répondu au questionnaire d'enquête. Pour le thème du travail rémunéré, nous avons établi un seuil minimal de 10 heures de travail rémunéré par semaine pour les fins de l'étude<sup>19</sup>.

Pour chacun des groupes, nous avons stratifié l'échantillon de départ de façon à obtenir une représentativité égale selon le sexe des étudiants. Cette précaution méthodologique nous a été dictée à la fois par le petit nombre de participants et par notre volonté de rendre compte distinctivement de la réalité des filles et des garçons.

Nous avons adressé à chaque étudiant une lettre l'invitant à participer à une rencontre collective et lui précisant l'objectif de celle-ci. Nous avons prévu un montant de 20 \$ pour leur participation individuelle. La durée des rencontres a varié entre une heure et demie et deux heures. L'entrevue de groupe, de type semi-dirigé, s'accordait avec la nature de notre étude où nous désirions à la fois couvrir des paramètres déterminés (logique du chercheur) et enregistrer des éléments surgissant de la libre expression des étudiants (logique du sujet).

La seconde étape concernait l'animation des *focus groups*<sup>20</sup> effectuée à partir du scénario suivant :

- présentation des participants;
- présentation des objectifs de la rencontre;
- présentation des principaux résultats de l'enquête par questionnaire sur le thème en question;
- questions spécifiques rattachées aux thèmes<sup>21</sup>;
- interventions souhaitées par les étudiants pour améliorer la réussite;
- synthèse des discussions par l'animatrice.

Au chapitre 5, on retrouve les paramètres des schémas d'entrevue qui présentent la nature et l'ordre des questions par thème. Rappelons que les résultats du volet quantitatif ont principalement servi de base à l'élaboration des schémas.

L'analyse du matériel des entrevues a constitué la dernière étape. Nous avons recueilli les propos des participants lors des entrevues de groupe à l'aide d'une enregistreuse ou par sténotypie. De cette manière, nous avons effectué l'analyse de contenu à partir des transcriptions reproduisant intégralement le verbatim des discussions en groupe.

Nous avons retenu la méthode de l'analyse thématique à des fins de condensation, de codage et d'analyse du matériel qualitatif (Bardin, 1991). Nous avons donc procédé à une division du matériel en sous-thèmes — il s'agit d'une opération de codage de l'information — afin de repérer des catégories d'analyse. Par la suite, nous avons effectué des analyses interprétatives du matériel des entrevues dans la perspective d'un repérage des logiques sociales. Le chapitre 5 contient des précisions méthodologiques sur le sujet.

---

19. Nous étions intéressés par l'impact d'un nombre d'heures relativement élevé de travail rémunéré sur les études. D'expérience, nous savions qu'en bas de 10 heures, les effets sur la réussite scolaire sont pratiquement nuls.

20. L'animation a été réalisée par madame Nicole Mainguy, cochercheure dans la présente étude.

21. Voir l'annexe 2, *Grilles d'entrevue de groupe semi-dirigée*. Le détail des questions par thème s'y trouve.

En complément à cette étape de l'étude, soulignons que la recherche visait également à cibler des interventions et des pistes d'action qui favoriseraient les conditions de la réussite chez les étudiants. Au-delà de l'expression des cégépiens en entrevues de groupe sur la question des interventions, nous avons consulté des intervenants des trois cégeps pour partager la lecture des résultats de l'étude et pour engager une réflexion collective sur les interventions à privilégier en matière de réussite scolaire. Le chapitre 7 traitera spécifiquement de cette question.

La synthèse des entrevues avec les étudiants et les intervenants permet de poser un regard pluriel sur les interventions à privilégier pour favoriser la réussite. Également, il nous faut considérer à ce titre l'intérêt d'une réflexion collective à trois cégeps provenant de milieux sociologiques différents. Regardons maintenant les résultats de l'étude!



---

---

## Chapitre 3

# Portrait des étudiants

---

---



Ce chapitre trace le portrait général des 744 étudiants des trois cégeps de l'étude (de la Gaspésie et des Îles, de Sainte-Foy, du Vieux Montréal) ayant complété le questionnaire d'enquête. Lorsque nécessaire, nous soulignerons les différences observées selon le cégep, bien sûr, mais également selon d'autres catégories, principalement le sexe des étudiants, le secteur d'études (préuniversitaire ou technique) et l'appartenance à une communauté culturelle<sup>22</sup>. Pour cette dernière, une synthèse générale traduira leur réalité à la fin de ce présent chapitre.

Le profil des étudiants met en relief certaines caractéristiques individuelles (telles que l'âge, le sexe, le milieu d'origine, le type de ménage, les résultats scolaires, etc.), la qualité de leur insertion au collège, les liens sociaux et familiaux qu'ils engagent, leur bien-être personnel, leurs valeurs et leurs aspirations, enfin leur condition socioéconomique et leur participation au marché du travail pendant les études.

Dans ce portrait global des jeunes collégiens, nous accorderons une attention particulière à la typologie des milieux en présence. De fait, en ayant choisi au préalable des endroits aussi différents que la Gaspésie et les Îles de la Madeleine, Montréal et Sainte-Foy, nous voulions dégager à la fois les différences essentielles entre ces milieux et les constantes qui apparaissent entre eux en relation avec la réussite scolaire, ceci afin de préparer le terrain dans la perspective de l'élaboration d'interventions selon une typologie de milieux et/ou selon une logique universelle d'intervention le cas échéant. Cependant, comme nous aurons l'occasion de le constater, nous n'avons pas réellement observé de tendances distinctes selon les milieux, si ce n'est, à l'occasion, quelques éléments spécifiques qui pouvaient caractériser l'un et l'autre des milieux sans, par ailleurs, modifier les tendances de fond enregistrées dans l'étude.

Également, les différences selon le sexe ou selon le secteur d'études seront soulignées lorsqu'elles apparaîtront significatives sur le plan statistique. Là encore, la réalité spécifique des filles et des garçons ou encore celle des étudiants inscrits dans les secteurs préuniversitaire et technique pourrait s'avérer d'intérêt pour mieux comprendre leurs différences et, par conséquent, mieux définir les interventions à leur endroit.

## Un lien réussi avec le cégep

Les étudiants ayant répondu à notre questionnaire d'enquête (744 étudiants) se répartissent de la manière suivante : les deux tiers (65 %) sont de sexe féminin, inscrits à peu près également en formation technique (54 %) et préuniversitaire (46 %)<sup>23</sup> et leur âge moyen est de 19 ans et demi<sup>24</sup>. Leurs résultats scolaires se comparent à ceux de l'ensemble des étudiants des trois cégeps (moyenne cumulative de 74 % pour les étudiants de notre échantillon et de 73,3 % pour l'ensemble des étudiants). Phénomène bien documenté dans la littérature scientifique et dans notre étude également, les filles se distinguent des garçons par des résultats scolaires plus élevés ( $P = .000$ )<sup>25</sup>.

---

22. À cet égard, les résultats porteront sur les étudiants en provenance des communautés culturelles (68 étudiants) en comparaison avec les autres étudiants des trois cégeps. Rappelons que, pour les fins de la recherche, nous avons ajouté à l'échantillon initial de 26 étudiants des communautés culturelles, 42 autres appartenant à ces communautés, en sus de l'échantillon total de 744 étudiants, ce qui portera à 786 étudiants l'échantillon pour ce type de comparaison.

23. Si les Cégeps de la Gaspésie et des Îles et de Sainte-Foy enregistrent une proportion presque identique d'étudiants dans les secteurs préuniversitaire et technique, le Cégep du Vieux Montréal se distingue quant à lui par le fait que les deux tiers des étudiants (65 %) sont concentrés dans le secteur technique.

24. Ces données concordent globalement avec la situation provinciale reflétée par le document de la Fédération des cégeps (janvier 2005). Dans ce document, la proportion des filles et des garçons dans les 48 cégeps publics du Québec était respectivement de 57 % et de 43 %. Les effectifs étudiants se répartissaient à parts égales entre les secteurs préuniversitaire et technique. Enfin, l'âge moyen des cégépiens était de 19,3 ans (Fédération des cégeps, 2005).

25. Moyenne cumulative de 75,9 % chez les filles comparativement à 70,6 % chez les garçons.

La majorité des étudiants vivent avec leurs parents (63 %), soit un seul parent (18 %) ou les deux ensemble (45 %). Un étudiant sur cinq (18 %) vit avec un colocataire, 9 % avec leur chum ou leur blonde, enfin 6 % vivent seuls<sup>26</sup>. Deux catégories d'étudiants vivent davantage avec leurs parents : les garçons ( $P = .006$ ) et les étudiants du secteur préuniversitaire ( $P = .000$ ). Par ailleurs, au Cégep de la Gaspésie et des Îles, moins d'étudiants vivent avec leurs parents<sup>27</sup>, ce qui s'explique essentiellement par l'étendue géographique de la région où les étudiants doivent quitter leur milieu pour se rapprocher du cégep pendant l'année scolaire. C'est dans ce cégep que la formule de la colocation est la plus répandue avec 27 % des étudiants ( $P = .000$ ).

Nous avons sondé les étudiants sur leurs intentions dans l'avenir quant au lieu où ils préféreraient vivre à la fin de leurs études. Globalement, 4 étudiants sur 10 (42 %) ont choisi de demeurer dans la région où ils résident durant l'année scolaire. Un étudiant sur quatre (24 %) quitterait sa région pour une autre ou même l'extérieur du Québec. Enfin, 9 % sont demeurés indifférents et le quart (25 %) restent indécis sur la question. C'est en Gaspésie où les étudiants souhaitent davantage vivre plus tard dans leur région d'origine (près d'un étudiant sur deux, soit 48 % des étudiants). Cette dernière information n'est pas sans intérêt quand on connaît par ailleurs le mouvement de migration des jeunes du milieu rural pour la ville ou la métropole (Gauthier « dir. », 1997; Roy, 1992, 1997). Nouveau signe de rétention chez les jeunes Gaspésiens? Notre étude ne permet pas de tirer de conclusions sur le sujet. Tout au plus, elle permet ici une comparaison à trois milieux géographiques révélant que le désir de départ des étudiants de la Gaspésie et des Îles se compare avantageusement aux deux autres milieux<sup>28</sup>.

Les diverses données portant sur le cégep comme milieu de vie témoignent d'une qualité des rapports des étudiants avec le collège. À l'instar d'une autre étude que nous avons réalisée au Cégep de Sainte-Foy (Roy *et al.*, 2003), les indicateurs retenus traduisent de fait une bonne intégration des étudiants au cégep, que ce soit par exemple sous l'angle de leur intérêt aux études ou selon la représentation qu'ils se font du cégep comme milieu de vie.

C'est ainsi que 82 % des étudiants ont un intérêt élevé ou très élevé pour les études. Cet intérêt est deux fois plus élevé chez les étudiants du secteur technique ( $P = .000$ ) et une fois et demie plus élevé chez les filles ( $P = .000$ ). Le tableau suivant rend compte du degré d'intérêt des étudiants pour leurs études selon le cégep.

**Tableau 3**  
Distribution procentuelle des étudiants par cégep selon leur intérêt pour les études

Degré d'intérêt	Cégeps			Total des trois cégeps
	De la Gaspésie et des Îles	Sainte-Foy	Vieux Montréal	
Très élevé	30 %	31 %	29 %	30 %
Élevé	54 %	51 %	52 %	52 %
Peu élevé	14 %	16 %	16 %	16 %
Pas du tout élevé	2 %	2 %	3 %	2 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

26. À peine 4 % vivent avec d'autres membres de la famille ou forment des ménages autres que ceux proposés dans le questionnaire.

27. Cinquante et un pour cent (51 %) des étudiants du Cégep de la Gaspésie et des Îles vivent avec leurs parents contre 67 % au Cégep de Sainte-Foy et 69 % au Cégep du Vieux Montréal.

28. De fait, 38 % des étudiants du Cégep de Sainte-Foy et 42 % de ceux du Cégep du Vieux Montréal choisiraient de vivre dans la région où ils résident durant l'année scolaire comparativement à 48 % chez les étudiants du Cégep de la Gaspésie et des Îles.

Nous observerons plus loin que l'intérêt pour les études est étroitement associé à la réussite scolaire (Terrill et Ducharme, 1994; Roy *et al.*, 2003). De la même manière, il existe une relation entre la motivation aux études et le nombre d'heures qu'on y consacre ( $P = .000$ ). C'est ainsi que les étudiants ayant un intérêt peu élevé pour les études y accordent près de deux fois moins d'heures par semaine que ceux qui signifient avoir un intérêt très élevé pour leurs études ( $P = .000$ )<sup>29</sup>. En moyenne, les étudiants consacrent 13 heures par semaine à leurs études, excluant les heures de cours. Là encore, les filles se distinguent des garçons en accordant deux heures et demie de plus par semaine à leurs études (13,8 heures/semaine chez les filles contre 11,3 heures/semaine chez les garçons). Résultats cohérents par rapport à l'intérêt davantage marqué chez les filles pour les études. Le tableau 4 répartit les étudiants selon le nombre d'heures consacrées aux études par semaine.

**Tableau 4**  
Distribution procentuelle des étudiants par cégep  
selon le nombre d'heures consacrées aux études sur une base hebdomadaire

Nbre d'heures consacrées aux études	Cégeps			Moyenne des trois cégeps
	De la Gaspésie et des Îles	Sainte-Foy	Vieux Montréal	
Moins de 5 heures	9 %	5 %	9 %	7 %
Entre 5 et 9 heures	22 %	15 %	23 %	20 %
Entre 10 et 14 heures	31 %	31 %	30 %	31 %
Entre 15 et 19 heures	21 %	26 %	16 %	21 %
Entre 20 et 24 heures	8 %	14 %	13 %	12 %
25 heures et plus	9 %	9 %	9 %	7 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>
<b>Nbre d'heures en moyenne par semaine consacrées aux études</b>	<b>12,4</b>	<b>13,9</b>	<b>12,7</b>	<b>13</b>

Le manque d'intérêt pour les études peut conduire à l'abandon scolaire. Du moins, il en est un prédicteur clé avec plusieurs autres. Comme la persévérance scolaire est, avec le rendement scolaire, l'une des deux dimensions clés de notre recherche, nous nous attarderons plus spécifiquement à la question de l'abandon scolaire au prochain chapitre. Cependant, il importe ici de présenter quelques caractéristiques qui tracent un premier portrait de l'abandon scolaire en milieu collégial. Ainsi, soulignons qu'une minorité d'étudiants (16 %) songent « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner leurs études. Le tableau 5 reproduit par cégep les réponses des étudiants à la question *Songes-tu présentement à abandonner tes études au cégep cette année?*

29. Les étudiants ayant un intérêt peu élevé pour leurs études y consacrent 9,4 heures par semaine comparativement à 14,8 heures pour ceux ayant un intérêt très élevé pour les études.

**Tableau 5**  
Distribution procentuelle des étudiants par cégep selon qu'ils songent ou non à abandonner leurs études pendant l'année scolaire

Abandon des études	Cégeps			Total des trois cégeps
	De la Gaspésie et des Îles	Sainte-Foy	Vieux Montréal	
Ne songent pas du tout à abandonner les études	85 %	87 %	81 %	84 %
Y songent à l'occasion	13 %	10 %	15 %	13 %
Y songent sérieusement	2 %	3 %	4 %	3 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Au chapitre des motifs identifiés par les étudiants pour un éventuel abandon des études, trois d'entre eux déclassent les autres, soit la réorientation, le manque d'intérêt et les difficultés scolaires. Voici la liste des motifs d'abandon par ordre d'importance pour les trois cégeps :

• réorientation	37 %
• manque d'intérêt	21 %
• difficultés scolaires	14 %
• problèmes financiers	7 %
• problèmes personnels	7 %
• surcharge des travaux	7 %
• changement d'institution	5 %
• divers	8 %
<b>Total</b>	<b>100 %<sup>30</sup></b>

Nous n'avons pas observé de différences significatives selon le sexe des étudiants sur ce plan. Même constat selon le secteur d'études (préuniversitaire ou technique). S'il est une différence, elle loge du côté des cégeps, encore qu'il faille être prudent sur les interprétations possibles en raison du faible échantillon des répondants<sup>31</sup>. Les différences observées ont donc une valeur indicative. Néanmoins, on peut constater que les problèmes financiers et le manque d'intérêt pour les études sont des motifs deux à trois fois plus fréquents chez les étudiants du Cégep du Vieux Montréal que pour ceux des deux autres cégeps.

Il s'agit de motifs évoqués pour une situation appréhendée d'abandon. Lorsque l'on compare l'ordre des motifs avec celui des étudiants ayant effectivement abandonné leurs cours, on enregistre quelques différences. Bien qu'une même famille de motifs soit présente, la charge de travail estimée trop exigeante est rapportée en premier (31 %). Elle est suivie par le motif de la réorientation (17 %) et le manque d'intérêt pour les cours (9 %). Cette compilation est basée sur les données du Cégep de Sainte-Foy pour l'automne 2004<sup>32</sup>. La principale différence avec les résultats de l'actuelle recherche tiendrait au rôle accru de la charge de travail dans les motifs pour les abandons scolaires réels.

30. Ces données sont basées sur 85 étudiants qui songent « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner leurs études.

31. Les répondants se distribuaient de la façon suivante : 27 au Cégep de Sainte-Foy, 34 au Cégep du Vieux Montréal et 24 au Cégep de la Gaspésie et des Îles, pour un total de 85 étudiants.

32. Tableau fourni par les Services de consultation du Cégep de Sainte-Foy sur la base de 1 218 abandons de cours à l'automne 2004.

Il existe un lien entre le fait d'avoir des amis qui ont abandonné leurs études ou qui songent à le faire et une persévérance scolaire moindre ( $P = .001$ ). Dans la littérature, le lien entre réseau social et persévérance scolaire est bien établi (Bourdon, 1994; Roy *et al.*, 2003). Notre recherche nous révèle que le tiers des étudiants (34 %) ont des amis parmi les meilleurs qui ont abandonné leurs études et un autre tiers (32 %) qui songent à l'abandon scolaire. Les proportions augmentent d'une fois et demie chez les étudiants songeant à l'abandon scolaire<sup>33</sup>. C'est au Cégep du Vieux Montréal qu'on enregistre la proportion la plus élevée d'étudiants ayant des amis parmi les meilleurs qui ont abandonné leurs études (44 %) ou qui songent à les abandonner (40 %) ( $P = .000$ ).

Le lien des étudiants avec le cégep apparaît très favorable quels que soient les indicateurs retenus. Ainsi, 94 % des étudiants se sentent « très bien » (39 %) ou « assez bien » (55 %) au cégep. Les filles s'y sentent mieux que les garçons ( $P = .000$ ). Pour 84 % des étudiants, le cégep est un milieu « stimulant », perception davantage ressentie chez les filles ( $P = .000$ ) et chez les étudiants du secteur technique ( $P = .009$ ). Les contacts avec les étudiants des groupes-classe sont jugés « satisfaisants » par 90 % des étudiants (dont 33 % « très satisfaisants »). La satisfaction est également élevée quant aux contacts avec les professeurs. Ainsi, 92 % des étudiants s'en disent « satisfaits » (dont 28 % « très satisfaits »). Plus loin, on aura l'occasion de constater que la qualité des contacts avec les professeurs est un facteur étroitement associé à la réussite scolaire ( $P = .000$ ), tant pour les filles que pour les garçons.

Par ailleurs, le quart des étudiants (24 %) estiment éprouver des difficultés dans leur programme d'études actuel (dont 3 % « beaucoup »), proportions plus élevées chez les garçons ( $P = .000$ ) et chez les étudiants du secteur préuniversitaire ( $P = .006$ ). Les difficultés scolaires — c'est presque un truisme de le constater — figurent au premier rang des facteurs associés à la réussite scolaire exprimée par les résultats scolaires ou par la persévérance dans les études. Nous pourrions constater plus loin que les difficultés scolaires n'exercent pas la même influence sur la réussite scolaire selon que l'on est une fille ou un garçon.

La majorité des étudiants (58 %) jugent la charge de travail « assez élevée », 30 % la considèrent « trop élevée » (surtout les filles,  $P = .000$ ) et 12 % estiment qu'elle est « peu » ou « pas du tout élevée ». Le cinquième des étudiants (21 %) sont engagés dans des activités parascolaires au sein du cégep. Ils y consacrent en moyenne 4,8 heures par semaine. C'est au Cégep de la Gaspésie et des Îles que les activités parascolaires rejoignent le plus d'étudiants en proportion ( $P = .000$ )<sup>34</sup> ainsi que dans le secteur préuniversitaire ( $P = .006$ ). L'impact des activités parascolaires sur la trajectoire scolaire des étudiants est moins « visible » sur le plan statistique, quoique les garçons qui participent moins ou aucunement à des activités sportives dans le secteur parascolaire songent davantage à abandonner leurs études ( $P = .026$ ). Cependant, on peut poser l'hypothèse que le secteur parascolaire contribue de façon concomitante à d'autres variables telles que bien se sentir au cégep, être mieux adapté au milieu collégial ou considérer que le cégep est un milieu stimulant, toutes des variables associées de près à la réussite scolaire. Cette question mériterait d'être approfondie ultérieurement afin de mieux apprécier la contribution du secteur parascolaire dans un contexte de réussite.

---

33. Par exemple, 46 % des étudiants songeant à l'abandon scolaire ont des amis parmi les meilleurs qui ont abandonné leurs études comparativement à 31 % chez les autres.

34. Soulignons aussi que l'implication des étudiants dans des activités bénévoles au sein des communautés locales est une pratique davantage répandue au Cégep de la Gaspésie et des Îles ( $P = .003$ ).

Une dernière dimension, celle de l'adaptation au cégep, exprime d'une autre manière la qualité du lien entre le cégep et les étudiants. C'est ainsi que 9 étudiants sur 10 (89 %) nous ont révélé que leur adaptation s'est avérée « très facile » ou « plutôt facile ». Là encore, il s'agit d'un facteur qui joue un rôle important dans la réussite ( $P = .002$ ) ou dans la persévérance scolaire ( $P = .000$ ). Compte tenu qu'il s'agit d'une dimension sur laquelle nous pouvons avoir une prise en termes de réflexion sur l'intervention — comment favoriser une meilleure adaptation des étudiants au cégep comme milieu de vie et milieu de réussite scolaire? —, nous nous sommes attardés quelque peu à la question.

Le tableau 6 présente les facteurs les plus étroitement associés à une adaptation réussie au cégep en les combinant entre eux pour dégager un profil type de l'étudiant s'étant bien adapté à la réalité du milieu collégial.

**Tableau 6**  
Meilleure combinaison des variables prédictrices d'une adaptation  
« réussie » au cégep pour l'ensemble des étudiants des trois cégeps<sup>35</sup>

Variables prédictrices	Pourcentage cumulatif de la variance expliquée
<b>L'étudiant qui s'adapte facilement au cégep :</b>	
1. ne rencontre pas de difficultés scolaires.	5 %
2. n'est pas en première session au cégep.	8 %
3. considère que le cégep est un milieu stimulant.	11 %
4. accorde de l'importance à l'autonomie.	13 %
5. est satisfait de soi.	14 %
6. reçoit des prêts et bourses.	16 %

Ainsi, la combinaison des six variables de ce tableau permet de prédire 16 % de la variation des résultats liés à une adaptation « réussie » au cégep. Notons que la valeur « autonomie » est davantage privilégiée par les filles ( $P = .000$ ). C'est donc du côté de variables telles que le fait d'être en première session, d'avoir des difficultés scolaires ou de consommer davantage d'alcool que les risques d'inadaptation au cégep se pointent chez elles. Chez les garçons, le peu d'importance accordé à « l'autonomie » comme valeur, combiné aux difficultés scolaires et au fait de considérer « peu stimulant » le milieu collégial, composent les trois premières variables qui prédisent des difficultés d'adaptation au collégial chez eux.

À l'instar de certains constats posés sur la persévérance scolaire, on peut observer ici que des variables tenant au bien-être personnel des étudiants, à leurs valeurs et à la dimension socioéconomique (via les prêts et bourses) font également partie des facteurs qui exercent une influence, cette fois-ci sur la problématique de l'adaptation des étudiants au cégep. Ce parallèle sera repris plus loin lorsque nous aborderons plus spécifiquement les prédicteurs de la réussite.

35. Résultats d'une analyse discriminante sur la base de la question 9 du questionnaire d'enquête en distinguant les étudiants ayant répondu que leur adaptation au cégep était « très facile » ou « plutôt facile » et les autres étudiants ayant mentionné des difficultés d'ajustement au cégep.

## Le syndrome de la première session

Avant d'aborder la dimension des réseaux familial et social, il importe d'ouvrir une parenthèse sur le « syndrome » de la première session. Selon nos résultats, ce « syndrome » ne tient pas du mythe! Ainsi, l'adaptation au cégep est jugée plus difficile chez les étudiants arrivant (au cégep) en première session comme l'illustre le tableau 6 ( $P = .000$ ). Parallèlement, la volonté d'abandonner les études est davantage présente chez les étudiants de première session ( $P = .012$ ). Également, il existe un lien étroit entre le rendement scolaire et les étudiants de première session : ceux-ci (les garçons en particulier) seraient plus à risque d'échec scolaire lors de leur entrée au cégep. Cette question sera reprise au prochain chapitre. Ajoutons à ces considérations que les étudiants de première session estiment plus que les autres que la charge de travail au cégep est moins élevée ( $P = .008$ ); ils apprécient moins leurs contacts avec les étudiants ( $P = .009$ ); enfin, ils sont moins satisfaits de leur relation avec leur mère ( $P = .037$ ). Ce sont là des indicateurs qui ne facilitent pas leur adaptation au cégep<sup>36</sup>.

Parmi les explications que l'on peut fournir pour rendre compte de l'adaptation plus difficile ressentie chez les étudiants de première session, il y a pour certains le phénomène de « triple transition », soit le passage du secondaire au collégial, l'intégration à un nouveau milieu géographique, accompagnée de l'éloignement familial, et le changement de leur réseau d'amis (ce réseau est parfois restreint à l'arrivée en première session). Déjà, Gauthier *et al.* (2001) faisaient remarquer que, pour les jeunes des « régions », le premier éloignement de la famille commence souvent avec l'entrée au cégep. Il s'agit de transitions parfois majeures vécues par ces étudiants en provenance de l'extérieur et qui peuvent interférer directement sur la qualité de leur adaptation.

## Un soutien familial à la réussite

L'importance que revêt la famille auprès des jeunes est bien documentée. Sur le plan des valeurs comme de celui de la sociabilité, la famille occupe une place de choix dans l'esprit des jeunes (Bernier, 1997; Galland et Roudet, 2001; Attias-Donfut, 2002; Molgat et Charbonneau, 2003; Pronovost et Royer, 2004). Pour le Conseil de la famille et de l'enfance du Québec (2002), la famille est un port d'attache significatif, un lieu privilégié d'épanouissement pour les adolescents. Selon Molgat et Charbonneau (2003), les relations entre jeunes et parents suscitent une satisfaction mutuellement élevée. Ces mêmes auteurs ont également constaté que la cohabitation intergénérationnelle, jeunes et parents, semble se prolonger depuis le début des années 80, surtout chez les hommes. Enfin, notre étude sur la réussite scolaire au Cégep de Sainte-Foy (Roy *et al.*, 2003) mettait en évidence l'existence de liens de sociabilité et de solidarité familiales exerçant une influence réelle sur les différents indicateurs de la réussite scolaire.

---

36. Le fait qu'ils considèrent moins que les autres étudiants que la charge de travail est élevée peut être un indice de moindre engagement de leur part face aux études ou l'expression d'une difficulté de transition entre le secondaire et le collégial. Pour le moment, ce sont des hypothèses à explorer éventuellement. Précisons par ailleurs qu'ils sont moins nombreux en proportion à occuper un emploi rémunéré pendant les études ( $P = .004$ ).

La présente recherche se fait largement l'écho de ces constats. C'est ainsi que 7 étudiants sur 10 (69 %) ont des parents qui vivent ensemble<sup>37</sup> et leurs relations sont jugées « satisfaisantes » ou « très satisfaisantes » avec leur mère (92 %) et leur père (80 %). La famille apparaît un peu plus éclatée chez les étudiants du Cégep du Vieux Montréal (P = .001). Soulignons qu'en première session, les étudiants des trois cégeps seraient moins satisfaits de leurs relations avec leur mère (P = .037); signe d'une tension résultant d'une nouvelle adaptation et d'une quête d'autonomie à un âge plus précoce que les autres étudiants? C'est une hypothèse à explorer.

De l'avis des étudiants, leur mère (72 %) et leur père (63 %) les encouragent « beaucoup » dans la poursuite de leurs études. Les étudiants du secteur préuniversitaire seraient davantage encouragés aux études par leur mère en comparaison de ceux du secteur technique (P = .010). Cet « encouragement aux études » se traduit également par un appui financier des parents. C'est ainsi que près de la moitié des étudiants (46 %) estiment que leurs parents les appuient « beaucoup » sur le plan financier et le quart (26 %) considèrent qu'ils sont « assez » soutenus à ce titre. Les étudiants du secteur préuniversitaire seraient davantage appuyés financièrement par leurs parents (P = .000). Ces informations sur le soutien financier prennent un relief singulier si l'on considère que, chez les étudiants, ce soutien est généralement associé à un intérêt plus élevé pour les études (P = .000) et au fait qu'ils n'occupent pas un emploi pendant leurs études ou font moins d'heures lorsqu'ils ont un travail rémunéré pendant l'année scolaire (P = .000), leur évitant ainsi un dépassement du seuil d'heures de travail rémunéré au-delà duquel les risques à l'échec et à l'abandon scolaires apparaissent. Les tableaux 7 et 8 illustrent le degré de soutien familial existant auprès des étudiants à l'égard des études.

**Tableau 7**  
Distribution procentuelle des étudiants par cégep  
selon le degré d'encouragement des parents aux études

Degré d'encouragement des parents aux études	Cégeps						Total des trois cégeps	
	De la Gaspésie et des Îles		Sainte-Foy		Vieux Montréal		Mère	Père
	Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père		
Beaucoup	74 %	63 %	71 %	63 %	69 %	62 %	72 %	63 %
Assez	18 %	20 %	21 %	20 %	21 %	19 %	20 %	20 %
Peu	4 %	5 %	4 %	7 %	5 %	7 %	4 %	6 %
Pas du tout	—	—	—	2 %	1 %	1 %	—	1 %
On n'en discute jamais	2 %	5 %	2 %	2 %	1 %	3 %	2 %	3 %
Ne s'applique pas (pas de mère ou de père ou aucun contact)	2 %	7 %	2 %	6 %	3 %	8 %	2 %	7 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

37. Ce qui correspond aux données publiques qui révèlent qu'en 1999, 70 % des enfants et adolescents vivaient avec leurs deux parents biologiques adoptifs (Conseil de la famille et de l'enfance, 2002, p. 9).

**Tableau 8**  
Distribution procentuelle des étudiants par cégep selon le degré de soutien financier parental aux études<sup>38</sup>

Degré de soutien financier parental aux études	Cégeps			Total des trois cégeps
	De la Gaspésie et des Îles	Sainte-Foy	Vieux Montréal	
Beaucoup	45 %	54 %	39 %	46 %
Assez	28 %	23 %	27 %	26 %
Peu	16 %	13 %	16 %	15 %
Pas du tout	10 %	10 %	16 %	12 %
Ne s'applique pas (pas de parents)	1 %	–	2 %	1 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Dans la plupart des études sur la réussite scolaire, l'incidence de la scolarité des parents (surtout de la mère) sur le parcours scolaire des étudiants est bien illustrée. Nos résultats ne font pas exception comme nous pourrions le constater au prochain chapitre, mais soulignons que les variables tenant à la sociabilité (satisfaction relationnelle) et à la solidarité (soutiens moral et financier) exercent tout autant d'influence sur les prédicteurs de réussite que la scolarité des parents. On en discutera plus loin! Pour le moment, les données colligées au titre de la scolarité des parents révèlent qu'elles sont tributaires des milieux considérés, notamment la scolarité des parents des étudiants du Cégep de la Gaspésie et des Îles est plus faible ( $P = .000$ ), surtout celle des pères<sup>39</sup>.

Une certaine logique nous accompagne chez les étudiants du secteur préuniversitaire. C'est ainsi qu'ils voient, là encore, un autre indicateur familial les favoriser : la scolarité de leurs deux parents est nettement plus élevée que chez les autres étudiants du secteur technique ( $P = .000$ ). Globalement, on peut observer que le soutien parental semble davantage présent auprès des étudiants inscrits au secteur préuniversitaire (si l'on réunit les variables tenant au soutien moral et au soutien financier des parents). Fruit d'un certain déterminisme familial où les milieux tendent à reproduire les mêmes modèles, les mêmes aspirations, les mêmes références symboliques? Voilà une autre avenue à explorer à la faveur des résultats!

La famille n'est pas tout! Surtout à l'âge des collégiens où le réseau social est plus extensible, sans compter que le réseau des amis est une source majeure de relations et d'entraide. Relativement à ce dernier réseau, nous avons interrogé les étudiants sur « l'effet » de leurs relations sociales sur leurs études. Peu d'étudiants y voient un effet négatif sur leurs études (8 %), la majorité d'entre eux y décèlent un effet positif (55 %) et un peu plus du tiers considèrent que leurs relations sociales n'ont pas d'effets réels sur leur cheminement scolaire. À ce titre, nous n'avons pu enregistrer de différences selon les diverses catégories d'étudiants (selon le sexe, selon le cégep, selon le secteur d'études, etc.). On aura l'occasion plus loin d'observer que les relations sociales sont un indicateur de la réussite scolaire; par exemple, les étudiants qui considèrent que leurs relations sociales ont un effet positif sur leurs études obtiennent de meilleurs résultats scolaires ( $P = .004$ ).

38. Il s'agit de la perception des étudiants quant au soutien financier des parents aux études. Nous n'avons nullement mesuré la valeur monétaire de ce soutien. La question était : « Est-ce que tes parents (ou un seul de tes parents) t'appuient financièrement pendant l'année scolaire? ».

39. À titre d'illustration, deux fois plus de pères (61 %) des étudiants du Cégep de Sainte-Foy avaient atteint le palier de l'enseignement supérieur, comparativement à 31 % de ceux des étudiants du Cégep de la Gaspésie et des Îles. Par ailleurs, les différences entre les trois cégeps de l'étude pour la scolarité de la mère sont moins prononcées.

On a posé la question suivante aux étudiants : *Si tu avais un problème important à qui te confierais-tu en premier?* Sans surprise, les amis, les chums et les blondes arrivent bons premiers.

Regardons de plus près le tableau 9.

**Tableau 9**  
Distribution procentuelle des étudiants des trois cégeps  
selon leurs premières sources de confiance en cas de problèmes importants

Sources de confiance en cas de problèmes importants	Taux
Mère	19 %
Père	2 %
Sœur et frère	8 %
Autre membre de la famille	–
Chum ou blonde	19 %
Ami	36 %
Voisin	–
Professeur	–
Intervenant	–
Autres	1 %
S'arrangerait seul avec son problème	5 %
Ne connaît personne à qui se confier	–
<b>Total</b>	100 %

Les résultats obtenus s'accordent en tous points avec ceux de notre précédente recherche réalisée au Cégep de Sainte-Foy (Roy *et al.*, 2003). Les mêmes constats réapparaissent, à savoir que le groupe des amis, chums et blondes constitue la figure dominante du tableau 9 (les deux tiers des étudiants, soit 65 %, s'adresseraient à eux en premier lieu en cas de problèmes importants), que les mères sont davantage sollicitées que les pères à titre de « confident », que les professeurs et les intervenants sont ignorés au titre de première source de confiance en cas de problèmes importants (au même titre que les catégories « autres membres de la famille » et « voisins »). Sur ce dernier point, nos constats rejoignent ceux de Bouchard *et al.* (2000) à l'effet que l'information, la confiance et les conseils sont sollicités auprès des proches bien davantage qu'auprès des professionnels.

Les résultats accréditent l'importance des pairs dans un contexte de difficultés rencontrées par les étudiants. Au tableau 9, aucune différence n'a été enregistrée selon les trois cégeps participants ou selon le secteur d'études. Une différence mérite par ailleurs d'être soulignée : six fois plus de garçons que de filles « s'arrangeraient seuls avec leurs problèmes<sup>40</sup> ». Cette différence traduit une certaine culture masculine reproduisant à la fois un malaise réel et une volonté d'autarcie personnelle chez les garçons. Bon nombre d'auteurs se sont appliqués à décrire les contours de cette culture (entre autres, soulignons les travaux de Dorais (1988), Dulac (2001) et Cloutier (2004)).

40. Les proportions sont les suivantes : 1,9 % de filles et 11,4 % de garçons s'arrangeraient seuls avec leurs problèmes (P = .000).

Dernier volet de notre examen des réseaux familial et social : le bénévolat dans la communauté. Nous avons 1 étudiant sur 10 (10 %) qui en fait « assez » ou « beaucoup », 17 % en font peu, enfin les trois quarts (73 %) ne sont pas engagés dans des activités bénévoles. Statistiques qui s'apparentent à celles de la participation aux activités parascolaires où l'on a constaté que 8 étudiants sur 10 n'en faisaient pas. Et lorsque les étudiants effectuent du bénévolat au sein de la communauté, ils y accordent en moyenne quatre heures par semaine.

La seule différence, à l'instar des activités parascolaires, loge du côté du Cégep de la Gaspésie et des Îles où un plus grand nombre d'étudiants s'impliquent dans des activités bénévoles au sein de leur milieu ( $P = .003$ ). Ainsi, 14 % des étudiants font « assez » ou « beaucoup » de bénévolat dans la communauté contre 9 % au Cégep de Sainte-Foy ou au Cégep du Vieux Montréal. Reflet d'une logique de milieu comme nous le soulignons plus haut pour les activités parascolaires.

## Un bien-être personnel à la fois positif et fragile

D'une manière générale, les indicateurs de bien-être personnel que nous avons retenus dans le cadre de notre étude témoignent d'une bonne santé mentale chez les étudiants. Quant à leur santé physique, elle ne se distingue pas des jeunes de leur âge au sein de la population québécoise<sup>41</sup>. Globalement, les étudiants ont une bonne estime de soi. Ce sont 8 étudiants sur 10 (84 %) qui se disent « satisfaits » ou « très satisfaits » d'eux-mêmes, 14 % s'estiment « peu satisfaits » de soi et 2 % « pas satisfaits du tout » de ce qu'ils sont. Il importe de souligner à grands traits que l'estime de soi est étroitement associée à la réussite scolaire ( $P = .000$ ) et à la persévérance scolaire ( $P = .000$ ). Également, les étudiants qui sont davantage satisfaits d'eux-mêmes portent un intérêt plus grand aux études ( $P = .000$ ). On peut postuler ici l'existence d'un mécanisme de renforcement mutuel de ces différentes variables où la relation de causalité avec l'estime de soi ne serait pas qu'univoque. Malgré ce degré somme toute « élevé » de satisfaction de soi enregistré chez les étudiants, il n'en demeure pas moins que certains puissent se sentir « déprimés ». À ce titre, le tableau suivant reproduit une synthèse des résultats.

**Tableau 10**  
Distribution des étudiants des trois cégeps  
selon la fréquence d'être déprimé

Fréquence	Nbre d'étudiants	Pourcentage
Très souvent	44	6 %
Souvent	127	17 %
Occasionnellement	518	70 %
Jamais	53	7 %
<b>Total</b>	<b>742</b>	<b>100 %</b>

41. À partir d'une question identique à celle de l'*Enquête sociale et de santé 1998* (Institut de la statistique du Québec, 2001) portant sur la perception de l'état de santé, on enregistre que 88 % des étudiants qualifient leur santé « d'excellente à bonne », 10 % « moyenne » et 2 % « mauvaise ». Ces résultats s'accordent avec ceux enregistrés pour l'ensemble du Québec chez les 15 à 24 ans (Institut de la statistique du Québec, 2001, p. 260).

Ces résultats ne sont pas différents selon le sexe des étudiants, selon le secteur d'études ou selon le cégep. De plus, ils ne diffèrent pas de ceux enregistrés dans l'enquête réalisée au Cégep de Sainte-Foy (Roy *et al.*, 2003)<sup>42</sup>. Enfin, à l'instar d'une faible estime de soi, le sentiment d'être déprimé est relié de près au risque de l'échec scolaire ( $P = .010$ ) ou de l'abandon scolaire ( $P = .000$ ).

On retient du tableau 10 qu'un étudiant sur quatre (23 %) ressent « souvent » ou « très souvent » le sentiment d'être déprimé. Ces résultats présentent une parenté certaine avec ceux de l'*Enquête sociale et de santé 1998* où l'on observait que 28 % des jeunes âgés de 15 à 24 ans avaient un niveau « élevé » de détresse psychologique<sup>43</sup>. Dans une perspective générationnelle, l'étude en question révélait que la prévalence de la « détresse psychologique » était plus marquée chez les jeunes générations et que sa fréquence diminuait au fur et à mesure de la progression en âge<sup>44</sup>.

Ces considérations, accompagnées du fait que près d'un étudiant sur quatre qui a participé à notre recherche se sente souvent « déprimé », nous ont invités à porter un regard plus précis sur le profil de ces jeunes. Les tableaux 11 et 12 tracent un portrait statistique de la réalité de ces collégiens sur le sujet.

---

42. Dans la précédente étude, nous avons obtenu les résultats suivants : 4,6 % des étudiants se sentaient « très souvent déprimés », 15,9 % « souvent », 73,6 % « occasionnellement » et 5,9 % « jamais » (Roy *et al.*, 2003, p. 37).

43. Institut de la statistique du Québec (2001), *op. cit.*, p. 339. Précisons que la détresse psychologique, dans cette étude, représente un indicateur de santé mentale combinant des degrés d'anxiété et de dépression chez la personne.

44. Dans l'enquête, 28,2 % des jeunes de 15 à 24 ans avaient un niveau élevé de détresse psychologique contre 20,2 % chez les 25 à 44 ans, 19,2 % chez les 45 à 64 ans et 10,7 % chez les 65 ans et plus (Institut de la statistique du Québec, 2001, p. 339).

**Tableau 11**  
Principaux prédicteurs de la perception d'être déprimé chez les étudiants des trois cégeps

L'étudiant qui se sent déprimé :	Chi <sup>2</sup>
est moins satisfait de soi.	.000
considère davantage que son réseau social a un effet négatif sur ses études.	.000
songe davantage à abandonner ses études.	.000
se sent moins bien au cégep.	.000
est moins satisfait de son état de santé.	.000
est davantage stressé.	.000
n'est pas satisfait de sa situation financière.	.000
consomme davantage d'alcool pour oublier ses problèmes ou pour mieux se sentir bien dans sa peau.	.000
considère davantage que sa situation financière a un effet négatif sur ses études.	.001
éprouve davantage de difficultés scolaires.	.006
est moins satisfait de sa relation avec sa mère.	.007
estime plus difficile son adaptation au cégep.	.008
considère moins que le cégep est un milieu stimulant.	.009
est moins satisfait de ses contacts avec les étudiants.	.010
a des résultats scolaires plus faibles.	.018
est moins encouragé par sa mère dans la poursuite de ses études.	.019
accorde moins d'importance à avoir une famille unie dans l'avenir.	.021
consomme davantage de drogues.	.021
consomme davantage de drogues dures.	.022
accorde moins d'importance à la famille	.023
considère davantage que son emploi nuit à ses études.	.035
est moins satisfait de ses contacts avec ses professeurs.	.038
accorde moins d'importance à posséder une « bonne » culture générale.	.038
accorde moins d'importance aux études.	.048
s'arrangerait davantage seul en cas de problèmes.	.055

**Tableau 12**  
Meilleure combinaison des variables prédictives de la perception d'être déprimé chez les étudiants des trois cégeps<sup>45</sup>

Variables prédictives	Pourcentage cumulatif de la variance expliquée
<b>L'étudiant qui se sent déprimé :</b>	
1. est moins satisfait de soi.	13 %
2. est davantage stressé.	18 %
3. est moins satisfait de son état de santé.	20 %
4. accorde moins d'importance à posséder une « bonne » culture générale.	23 %
5. songe davantage à abandonner ses études.	24 %
6. considère davantage que son réseau social a un effet négatif sur ses études.	25 %

45. La combinaison des six variables sélectionnées permet de prédire 25 % de la variation des résultats liés au sentiment d'être déprimé chez les étudiants.

Les tableaux 11 et 12 nous révèlent à la fois le caractère pluridimensionnel de cette problématique et également l'importance de certaines dimensions. Ainsi, l'estime de soi, le réseau d'amis, les liens familiaux, les conditions économiques, le stress, l'état de santé et la consommation forment les composantes les plus étroitement associées à cet indicateur de santé mentale dans notre étude. Le profil d'ensemble ne nous donne pas de réponses sur les relations de causalité entre ces dimensions, mais il nous permet d'identifier certaines cibles et de constater que ces facteurs se potentialisent entre eux comme l'illustre le tableau 12. Les analyses que nous avons conduites ne nous ont pas permis d'observer des différences notables entre les étudiants selon le sexe, le secteur d'études ou le cégep.

Le stress est présent chez les étudiants. Du moins, 57 % des étudiants se disent « stressés » ou « très stressés » et 43 % « peu » ou « pas du tout stressés ». Les filles ressentiraient davantage le stress que les garçons ( $P = .000$ ) de même que les étudiants qui consacrent un nombre élevé d'heures à leurs études ( $P = .003$ ). Comme indicateur de la réussite ou de la persévérance scolaire, les résultats ne sont pas concluants car nous n'avons pu départager dans la recherche ce qui tient d'un stress « positif » et d'un stress « négatif » pour les études. Tout au plus, nos résultats ne font que prendre acte de la fréquence du stress sans le qualifier. Il nous faudrait une exploration plus détaillée de cette question pour en tirer des conclusions valables, la méthodologie de la recherche nous ayant posé des limites à cet égard.

L'univers de la consommation d'alcool et de drogues est présent chez les étudiants. Mais pas plus ni moins que chez les autres jeunes de leur âge au Québec. C'est ainsi, par exemple, que 87 % des étudiants consomment de l'alcool contre 87,2 % chez les 15 à 24 ans au sein de la population<sup>46</sup>, qu'ils en consomment en moyenne 4,3 verres par semaine comparativement à 4,4 chez les 15 à 24 ans au Québec<sup>47</sup>, enfin que 38 % des étudiants consomment des drogues contre 39,7 % chez les 15 à 24 ans au niveau provincial<sup>48</sup>.

À l'instar des résultats de l'étude réalisée au Cégep de Sainte-Foy (Roy *et al.*, 2003), la consommation d'alcool et de drogues est partie prenante de la problématique de la réussite scolaire selon les données de la présente étude. C'est pourquoi il s'avère utile de porter un examen attentif sur la question de la consommation.

À la question *Est-ce que tu consommes de l'alcool?*, 13 % des étudiants ont répondu « jamais », 71 % « à l'occasion », 14 % « régulièrement » et 2 % « souvent ». C'est connu, les garçons en consomment davantage ( $P = .000$ ). Également, les étudiants qui manquent d'intérêt pour leurs études en prennent plus que les autres ( $P = .005$ ) de même que ceux qui occupent un emploi rémunéré durant l'année scolaire ( $P = .000$ ). Enfin, de diverses manières — nous aurons l'occasion d'en discuter au prochain chapitre —, la consommation élevée d'alcool et de drogues constitue un facteur de risque à la réussite scolaire.

---

46. Institut de la statistique du Québec (2001), *op. cit.*, p. 119.

47. *Ibidem*, p. 122.

48. *Ibidem*, p. 137.

Lorsque les étudiants consomment de l'alcool, un certain nombre d'entre eux (soit 14 %) peuvent en prendre au point de s'enivrer « à toutes les fois » qu'ils en prennent ou « souvent » (9 % chez les filles et 24 % chez les garçons, soit près de trois fois plus chez ces derniers). Les principaux motifs de consommation sont les suivants :

• pour le plaisir	71 %
• pour accompagner mes amis	11 %
• pour oublier mes problèmes	1 %
• pour me sentir mieux dans ma peau	1 %
• autres	3 %
• ne consomme pas d'alcool	13 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>

En ce qui concerne la consommation de drogues, 62 % n'en consomment « jamais », 30 % « à l'occasion », 5 % « régulièrement » et 3 % « très souvent ». Selon le sexe des étudiants, la même logique se poursuit : les garçons en consomment davantage ( $P = .000$ ). Les motifs de consommation de drogues s'apparentent à ceux prévalant pour l'alcool, donc principalement pour le plaisir, suivi de loin de l'accompagnement des amis<sup>49</sup>.

## Valeurs des collégiens et éducation : une symbiose particulière

La précédente étude réalisée au Cégep de Sainte-Foy (Roy *et al.*, 2003; Roy, 2004) avait mis en évidence l'influence réelle des valeurs des étudiants sur les principaux indicateurs de la réussite scolaire. Celle-ci prolonge la réflexion tout en s'inscrivant dans la foulée d'un même constat.

Dans la présente recherche, nous avons également choisi d'explorer les valeurs des étudiants sur la base de choix, d'énoncés que ceux-ci avaient à qualifier. Cette prémisse méthodologique signifie que nous n'avons pas la prétention de présenter l'éventail des valeurs des jeunes comme tel mais bien de déduire des préférences sur le plan des valeurs sur la base d'énoncés et ainsi de repérer des tendances. Malgré les limites de l'exercice, les tendances identifiées sont révélatrices.

En premier lieu, un constat qui nous accompagnera tout au long de l'étude : dans l'échelle de valeurs des cégépiens, réussir ses études, c'est *très important*. De fait, 8 étudiants sur 10 (80 %) considèrent que c'est « très important », 18 % estiment que c'est « important », enfin 2 % accordent peu d'importance à la réussite des études. Malgré le fait que les filles accordent généralement davantage d'importance aux études ( $P = .000$ ), il n'en reste pas moins que filles comme garçons semblent bien engagés sur le plan des valeurs relativement à la réussite des études. Ainsi, 83 % des filles et 72 % des garçons considèrent que réussir ses études, c'est « très important ».

Cet indicateur — l'importance accordée à la réussite des études — s'est révélé être l'un des plus révélateurs parmi les indicateurs conditionnant soit la réussite scolaire ou la persévérance scolaire. Nous verrons au prochain chapitre le rôle qu'il joue à cet égard.

---

49. Plus précisément, on obtient les résultats suivants : 32 % pour le plaisir, 3 % pour accompagner les amis, 1 % pour oublier les problèmes, 1 % pour se sentir mieux dans sa peau et, enfin, 63 % n'en consomment pas.

Expression d'un certain déterminisme social? De fait, la presque totalité des étudiants (97 %) ont souligné que, pour leur famille, la poursuite des études est une valeur « importante » (dont 61 % ont signifié qu'elle était « très importante »). Déjà, nous avons eu l'occasion de constater l'existence de formes de solidarités familiales se traduisant par un appui moral et financier aux études. De l'aspiration à l'action, les versions concordent! L'importance que revêt la dimension « familiale » dans l'esprit des étudiants se traduit notamment dans le prochain tableau. Celui-ci nous donne les résultats d'un exercice où nous avons demandé aux étudiants de se projeter dans l'avenir et de nous révéler lequel des énoncés que nous retrouvons au tableau 13 correspond le mieux à la représentation qu'ils se font d'une vie « réussie ».

**Tableau 13**

Indice déterminant l'importance accordée par les étudiants des trois cégeps pour cinq énoncés portant sur des aspirations de vie

Rang	Énoncés	Indice <sup>50</sup>
	Plus tard, tu penses avoir réussi ta vie si :	
1 <sup>er</sup>	tu as une famille unie.	3,74
2 <sup>e</sup>	tu obtiens du succès dans ton travail.	3,47
3 <sup>e</sup>	tu t'engages dans ton milieu.	2,72
4 <sup>e</sup>	tu fais beaucoup d'argent.	2,66
5 <sup>e</sup>	tu es important et influent.	2,41

Tant chez les filles que chez les garçons, la famille et le travail constituent des valeurs premières quand ils se projettent dans l'avenir. En ce qui a trait à la famille spécifiquement, on peut observer que cette préférence accordée à la dimension « familiale » fait écho à bon nombre de recherches qui soulignent l'importance de cette valeur dans l'esprit des jeunes, voire sa progression depuis les deux dernières décennies en particulier (Bernier, 1997; Galland et Roudet, 2001; Attias-Donfut, 2002; Crop, 2002; Pronovost et Royer, 2004; Crop, 2004; Roy, 2004).

Sur un registre plus large, nous avons sondé les jeunes collégiens sur un éventail varié de valeurs à partir des énoncés contenus au tableau 14. Celui-ci reflète des tendances que nous aurons l'occasion, plus loin, de discuter et de mettre en relation avec la réussite scolaire. Soulignons qu'à l'instar du tableau 13, nous n'avons pas enregistré de différences notables entre les cégeps.

50. Les étudiants avaient à qualifier chacun des énoncés à partir d'une échelle variant de 1 (le moins important) à 5 (le plus important). L'indice reproduit la moyenne obtenue pour chacun des énoncés.

**Tableau 14**  
Importance relative des valeurs des collégiens des trois cégeps  
sur la base d'énoncés portant sur des valeurs

Rang	Énoncés	Indice <sup>51</sup>
1 <sup>er</sup>	Respecter l'autre dans sa différence est important pour moi.	1,24
2 <sup>e</sup>	Acquérir des connaissances est important pour moi.	1,25
3 <sup>e</sup>	Devenir compétent sur le plan professionnel est important pour moi.	1,26
4 <sup>e</sup>	Je crois à l'importance de l'effort pour réussir dans mes études.	1,29
5 <sup>e</sup>	Il est important pour moi d'être autonome.	1,32
6 <sup>e</sup>	Bien faire les choses que j'entreprends est important pour moi.	1,35
7 <sup>e</sup>	Il est important de se dépasser dans ce que l'on fait.	1,40
8 <sup>e</sup>	La famille est une dimension importante dans ma vie.	1,42
9 <sup>e</sup>	Posséder une bonne culture générale est important pour moi.	1,46
10 <sup>e</sup>	Coopérer avec les autres est important pour moi.	1,51
11 <sup>e</sup>	Le diplôme collégial a une signification pour moi.	1,53
12 <sup>e</sup>	Avoir des projets à long terme est important pour moi.	1,65
13 <sup>e</sup>	Ce qui compte, c'est le plaisir.	1,73
14 <sup>e</sup>	Ce qui compte, c'est d'être bien apprécié par son milieu.	1,81
15 <sup>e</sup>	Ce qui compte, c'est le présent.	1,89
16 <sup>e</sup>	L'apparence est quelque chose d'important pour moi.	2,24
17 <sup>e</sup>	Il est important d'être compétitif dans la vie.	2,44
18 <sup>e</sup>	La consommation de biens matériels est importante pour moi.	2,51
19 <sup>e</sup>	Les valeurs spirituelles sont une dimension importante dans ma vie.	2,60
20 <sup>e</sup>	Ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent.	2,93

Sommairement, il se dégage de ce tableau deux conclusions. La première consiste à prendre acte de la prégnance des valeurs qui s'accordent avec le monde de l'éducation chez les étudiants. Et ce, tant chez les filles que chez les garçons, même si par ailleurs « l'intensité » enregistrée pour ces valeurs est plus élevée chez les étudiantes. Des valeurs telles que l'acquisition de connaissances, l'aspiration liée à la compétence professionnelle ou la « méritocratie » (récompense pour les efforts fournis pendant les études) figurent au haut de la liste des énoncés retenus par les étudiants. Ces mêmes valeurs sont étroitement associées à la réussite comme à la persévérance scolaire, ce que nous examinerons plus loin en détail.

La seconde conclusion s'inscrit en faux contre un mythe voulant que les valeurs matérielles surclassent celles liées au savoir dans l'esprit des jeunes collégiens. Selon nos résultats, « l'apparence », la consommation de biens matériels ou le gain rapide d'argent logent au bas du tableau. Bien s'en faut puisque ces énoncés de valeurs sont généralement liés négativement à la réussite scolaire.

Ce double constat — valeurs reliées à l'éducation étant privilégiées et celles associées à la « matérialité » étant plutôt secondarisées — traduit probablement l'existence d'une forme d'engagement parfois sous-estimé des étudiants à l'égard des études par la distance qu'ils mettent à l'endroit de l'univers de la consommation au profit de leurs études. Hypothèse que nous aurons l'occasion de discuter plus loin au chapitre 6.

51. Les étudiants avaient à évaluer leur degré d'accord pour chacun des énoncés selon la légende suivante : 1 - tout à fait d'accord; 2 - plutôt en accord; 3 - plutôt en désaccord; 4 - tout à fait en désaccord. L'indice reproduit la moyenne.

Le caractère volontairement « éclaté » des énoncés de valeurs, proposés aux étudiants afin de dégager un profil d'ensemble, n'exclut pas une parenté entre énoncés qui nous conduit à certains regroupements significatifs. En ayant procédé à une analyse factorielle, quatre regroupements (ou famille de variables) se sont imposés à nous. Nous leur avons assigné un thème pour les désigner globalement.

**Thème : la réussite**

(coefficient Alpha = .67)

- Importance accordée aux études.
- Importance accordée à se dépasser dans ce que l'on fait.
- Importance accordée au diplôme collégial.
- Importance accordée à bien faire les choses que l'on entreprend.
- Importance accordée à avoir des projets à long terme.
- Importance accordée à l'effort pour réussir ses études.
- Importance accordée à devenir compétent sur le plan professionnel.

**Thème : la matérialité**

(coefficient Alpha = .66)

- Importance accordée à l'apparence.
- Importance accordée à la consommation de biens matériels.
- Importance accordée à gagner rapidement de l'argent.

**Thème : la culture**

(coefficient Alpha = .58)

- Importance accordée à l'acquisition de connaissances.
- Importance accordée à posséder une bonne culture générale.

**Thème : l'intégration**

(coefficient Alpha = .55)

- Importance accordée au respect de l'autre dans sa différence.
- Importance accordée à la coopération.
- Importance accordée à la famille.
- Importance accordée à la spiritualité.

Dans chacun de ces regroupements, les variables sont étroitement associées entre elles. Elles forment une sorte de logique interne, de famille de variables qui, à l'occasion, nous ont été utiles pour vérifier certaines tendances.

Celui de la « réussite » parle par lui-même. Il présente un maillage de variables qui convergent toutes à des degrés divers vers la réussite scolaire. Celui de la « culture » se pose en complément à la réussite. Il a par ailleurs sa propre cohérence interne. Le thème de la « matérialité » procède d'une logique qui lui est propre également et qui, de façon générale, selon nos résultats, éloigne de la réussite comme nous l'avons évoqué plus haut.

Le thème de « l'intégration », contrairement aux trois premiers, n'offre pas spontanément une lecture commune; le fil d'Ariane est moins visible. S'il est un point d'ancrage entre les quatre variables de ce regroupement, il réside croyons-nous dans le concept de « logique de l'intégration » au sens que Bajoit y prête, à savoir, une recherche de stabilité<sup>52</sup>. Ainsi, les liens entre familles et spiritualité (valeurs de stabilité) sont les plus éloquents dans ses travaux comme dans les nôtres où viennent se greffer des valeurs reliées à la coopération avec les autres (manière de renforcer l'intégration au cégep?) et à la tolérance (manière de s'intégrer en assumant le respect des autres, ce qui favoriserait l'ouverture et, éventuellement, la coopération?). Ce sont là des hypothèses exploratoires. Les quatre regroupements d'énoncés de valeurs constituent davantage, pour le moment, des constructions statistiques qui mériteraient ultérieurement un examen plus attentif.

À l'échelle des valeurs, c'est du côté du sexe des étudiants que l'on repère des différences qui comptent. Ces différences se résument ainsi :

- les filles accordent plus d'importance que les garçons :
  - aux études P = .000
  - à l'effort pour réussir leurs études P = .000
  - au diplôme collégial P = .000
  - à l'autonomie P = .000
  - à la coopération avec les autres P = .000
  - à bien faire les choses P = .000
  - à respecter l'autre P = .000
  - à la famille P = .000
- les garçons accordent plus d'importance que les filles :
  - à la compétition P = .000
  - à gagner rapidement de l'argent P = .000
  - au plaisir P = .004
  - au temps présent P = .011

Ces différences méritent qu'on s'y attarde quelque peu. En premier lieu, il faut dissiper une illusion que pourraient suggérer les différences observées selon le sexe des étudiants, à savoir que les valeurs des garçons sont à distance de celles recherchées dans le milieu de l'éducation. Une brève analyse nous fait voir au contraire qu'il y a une parenté « structurelle » quant à l'importance accordée aux énoncés de valeurs entre les filles et les garçons. C'est ainsi que les cinq premiers énoncés de valeurs qui figurent au tableau 14 sont les mêmes chez les deux sexes (même si l'ordre diffère quelque peu); chez les garçons, les cinq premiers énoncés de valeurs sont, par ordre d'importance, l'acquisition de connaissances, devenir compétent sur le plan professionnel, respecter l'autre dans sa différence, l'importance de l'effort pour réussir ses études et l'autonomie<sup>53</sup>. De la même manière, les sept derniers sont également les mêmes (l'ordre par rang est relativement similaire ici).

52. Dans ce qu'il appelle les « logiques du sujet », Bajoit identifie deux modes de recherche de la reconnaissance sociale chez les jeunes : il y a la logique de la mobilité où ce qui est visé est lié à l'ascension sociale et la logique de l'intégration où le jeune cherche refuge dans des « valeurs sûres » qui lui donneraient une « stabilité » dans la vie. Dans ce dernier registre, les valeurs religieuses, familiales, ethniques, régionales ou nationales et politiques figurent parmi les valeurs les plus étroitement associées à cette logique de l'intégration au sens de Bajoit (voir Guy Bajoit : *Le changement social. Approche sociologique des sociétés contemporaines*, Paris, Armand Colin, 2003).

53. À titre de comparaison, chez les filles, on enregistre l'ordre de priorité suivant : respecter l'autre dans sa différence, l'importance de l'effort pour réussir ses études, devenir compétente sur le plan professionnel, l'acquisition de connaissances et l'autonomie.

Ce qui signifie que, globalement, filles comme garçons ont un système de valeurs qui sert de point d'appui à la réussite scolaire. Ce constat transparaîtra plus loin à la faveur d'analyses portant sur les prédicteurs de la réussite (voir le chapitre 4). Cependant, à la marge, on enregistre des différences selon le sexe et ces différences telles que rapportées plus haut jettent un nouvel éclairage sur la réussite sous l'angle des valeurs. Ainsi, on observe que les filles ont un système de valeurs qui traduit d'une manière plus affirmée une « culture de la réussite ». De fait, des valeurs telles que l'importance accordée aux études, à l'effort pour réussir, au diplôme collégial, à l'autonomie, à bien faire les choses, à la coopération avec d'autres, valeur davantage privilégiée chez les filles, sont autant de prédicteurs de réussite scolaire<sup>54</sup>.

Cette « culture de la réussite », définie ici sur la base d'un repérage d'énoncés de valeurs associées à la réussite, est présente chez les garçons, mais elle est nettement plus accentuée chez les filles. À l'inverse, des valeurs telles que l'importance accordée à gagner rapidement de l'argent ou au temps présent (culture de l'immédiateté) sont davantage présentes chez les garçons et, selon nos résultats, associées négativement à la réussite scolaire. Encore une fois, répétons-le, c'est à *la marge* (soit essentiellement auprès des étudiants à risque d'échec ou d'abandon scolaire) que ces considérations vont exercer leur influence selon le sexe des étudiants. Par ailleurs, il est intéressant de mentionner que bon nombre de différences que nous avons identifiées selon le genre des étudiants au chapitre des valeurs sont également évoquées dans un récent ouvrage sur les représentations sociales de la réussite chez les étudiants au collégial (Rivière et Jacques, 2002)<sup>55</sup>.

Ces résultats ouvrent une piste de réflexion autour de la question des valeurs comme source d'explication — partielle soulignons-le — d'une réussite scolaire plus manifeste chez les filles selon les statistiques existantes. Nous examinerons plus loin cette problématique spécifiquement. Tournons maintenant notre regard sur la réalité socioéconomique des étudiants.

## La dualité travail et études

La dimension socioéconomique de notre étude se découpe en deux volets : la réalité du travail rémunéré pendant les études et certains indicateurs de la situation financière des étudiants.

Dans notre recherche, 7 étudiants sur 10 (69 %) occupent un emploi rémunéré durant l'année scolaire<sup>56</sup>. Cette statistique s'accorde avec les données recueillies par la Fédération des cégeps qui révélaient que deux étudiants sur trois (65,3 %) avaient travaillé durant l'année scolaire en 2003 (Fédération des cégeps, 2005). Les proportions d'étudiants engagés dans la dualité travail et études varient sensiblement selon les milieux considérés : 56 % des étudiants du Cégep de la Gaspésie et des Îles occupaient un emploi rémunéré pendant leurs études comparativement à 70 % au Cégep de Sainte-Foy et à 78 % au Cégep du Vieux Montréal.

---

54. Le prochain chapitre sur les prédicteurs de la réussite nous permettra de mettre en évidence le rôle de ces valeurs sur la réussite scolaire.

55. Tout particulièrement au registre de l'effort, de la coopération, du lien études et projet personnel, enfin de l'importance dans la famille, qui sont dans l'ouvrage de Rivière et Jacques (2002) des représentations féminines alors que l'hédonisme et la compétition sont davantage à la source de la représentation de la réussite chez les garçons.

56. Une hypothèse se dessine : en région, les étudiants pourraient être moins nombreux à occuper un emploi rémunéré pendant les études en raison, notamment, du soutien qu'ils ont du Programme de prêts et bourses pour couvrir leur relocalisation géographique. Ainsi, l'étude du CRÉPAS (2002) mentionnait que 55 % des étudiants du Collège d'Alma étaient engagés dans un emploi rémunéré pendant les études, proportion identique à celle du Cégep de la Gaspésie et des Îles. Il faudrait explorer davantage cette hypothèse à la faveur d'une comparaison selon différents milieux géographiques.

La réalité du travail rémunéré chez les étudiants est un phénomène social qui n'a eu de cesse de progresser, selon la littérature, comme nous l'avons évoqué au chapitre 1. Notre recherche confirme également la tendance : un plus grand nombre d'étudiants sont inscrits dans la conciliation travail et études que par le passé, et ce, autant chez les filles que chez les garçons<sup>57</sup>.

Selon nos résultats, les étudiants qui occupent un emploi rémunéré, tout en étant inscrits à temps plein, lui consacrent en moyenne 15 heures par semaine et cette moyenne peut fluctuer selon les milieux sociaux considérés et selon les cégeps<sup>58</sup>. Cette moyenne de 15 heures sur une base hebdomadaire est presque identique à celle d'une récente étude du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire où il était fait mention que les étudiants en milieu collégial consacraient en moyenne 16 heures par semaine à un travail rémunéré (CRÉPAS, 2002). Plus récente, la recherche de la Fédération des cégeps (2005) estimait à 16,5 heures sur une base hebdomadaire le temps consacré à un emploi rémunéré pendant les études chez les étudiants du réseau collégial public en 2003. Le prochain tableau témoigne de la présence active des étudiants sur le marché du travail pendant les études.

**Tableau 15**  
Distribution procentuelle des étudiants par cégep,  
selon le nombre d'heures travaillées par semaine  
dans le cadre d'un emploi rémunéré pendant les études

Nbre d'heures	Cégeps			Total des trois cégeps
	De la Gaspésie et des Îles	Sainte-Foy	Vieux Montréal	
Ne travaille pas	44 %	30 %	22 %	31 %
Entre 1 et 4 heures	3 %	6 %	1 %	3 %
Entre 5 et 9 heures	11 %	8 %	8 %	10 %
Entre 10 et 14 heures	14 %	21 %	14 %	17 %
Entre 15 et 19 heures	15 %	20 %	24 %	20 %
Entre 20 et 24 heures	9 %	8 %	16 %	11 %
Entre 25 et 29 heures	2 %	3 %	7 %	4 %
30 heures et plus	2 %	1 %	8 %	4 %
<b>Moyenne d'heures consacrées au travail rémunéré par semaine</b>	<b>13,8</b>	<b>13,1</b>	<b>17,7</b>	<b>15,1</b>

Aucune différence significative n'a été observée selon le sexe des étudiants, le secteur d'études ou même le cégep si ce n'est que les étudiants du Cégep du Vieux Montréal consacraient plus de temps à un emploi rémunéré ( $P = .000$ ). Au regard du tableau 15, il est frappant de constater que la moyenne des heures accordées au travail rémunéré est presque une fois et demie plus élevée au Cégep du Vieux Montréal et qu'un étudiant sur 12 (8 %) travaille 30 heures et plus par semaine comparativement à 1 % et 2 % dans les deux autres cégeps.

57. Ainsi, 71 % des filles et 65 % des garçons occupent un emploi rémunéré pendant l'année scolaire pour une moyenne identique de 15 heures par semaine.

58. Dans notre recherche, les étudiants du Cégep du Vieux Montréal accordent en moyenne 17,7 heures par semaine au travail rémunéré comparativement à 13,1 heures pour les étudiants du Cégep de Sainte-Foy et à 13,8 heures pour ceux du Cégep de la Gaspésie et des Îles.

En complément du tableau 15, soulignons que, comparativement aux autres étudiants, ceux qui occupent un emploi rémunéré reçoivent un appui financier moindre de la part de leurs parents ( $P = .000$ ) et moins de prêts et bourses du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ( $P = .000$ ). Par ailleurs, ils accordent davantage d'importance à l'autonomie comme valeur ( $P = .003$ ). Sur un autre registre, ils enregistrent une consommation plus élevée d'alcool<sup>59</sup> et ils résident à l'intérieur d'un rayon de 50 kilomètres du cégep ( $P = .001$ ).

Ouvrons une parenthèse sur le lien entre le nombre d'heures accordées au travail rémunéré et celles consacrées aux études. La recherche de Sales, Simard et Maheu (1996), réalisée en milieu universitaire, évoquait l'existence d'une relation de cause à effet entre les deux phénomènes : plus un étudiant accorde un nombre d'heures élevé à un emploi pendant les études, moins il consacre de temps à ses études :

*Quant aux conséquences du travail rémunéré, on constate qu'il a pour effet de réduire le temps investi dans les études. Par contre, et cela peut paraître a priori paradoxal, les résultats scolaires des étudiants qui détiennent un emploi ne sont pas nécessairement plus faibles que ceux qui sont sans emploi. On peut poser l'hypothèse que, même s'ils trouvent difficile de concilier les études et le travail rémunéré, les étudiants détenant un emploi parviennent à optimiser l'utilisation de leur temps de façon telle qu'ils peuvent être aussi « productifs » au plan académique que les sans-emplo<sup>60</sup>.*

Nos résultats s'accordent avec le constat d'un rendement scolaire comparable entre les étudiants qui travaillent (même avec un volume d'heures élevé comme nous le verrons plus loin) et ceux qui n'occupent pas un emploi rémunéré pendant les études. Cependant, nous n'avons pas enregistré de différences significatives au registre du temps accordé aux études entre les deux groupes, tel que souligné par Sales *et al.* (1996); le tableau 16 en témoigne. Des intervenants scolaires rattachés à l'étude nous ont suggéré de vérifier l'hypothèse à l'effet que les étudiants accordant un nombre élevé d'heures à un emploi auraient peut-être réduit leur nombre d'heures de cours tout en conservant leur statut d'étudiants à temps plein, ce qui pourrait expliquer qu'ils enregistrent, comme mentionné plus haut, des résultats scolaires comparables aux autres étudiants.

Après vérification, il appert que cette hypothèse n'est pas fondée, ce qui signifie que le nombre d'heures de cours auxquelles sont inscrits les étudiants ne varient pas sensiblement en fonction du volume d'heures qu'ils consacrent à un travail rémunéré pendant les études<sup>61</sup>. De la même manière, le nombre d'heures accordées aux études est en proportion du nombre de cours auxquels ils sont inscrits, et ce, peu importe le nombre d'heures consacrées à un emploi. Retenons toujours que, sur le plan scolaire, ils ont des résultats similaires sauf une exception : une partie des étudiants consacrant 25 heures et plus par semaine à un emploi rémunéré, comme nous le constaterons plus loin. Le tableau 16 reproduit ces constats.

---

59. Privilège rattaché à l'argent de poche et à un nouveau réseau d'amis au travail? C'est une hypothèse, car sur le plan des indicateurs de bien-être personnel — dont le stress —, les étudiants qui occupent un emploi rémunéré pendant les études enregistrent un profil semblable aux autres. Nous évoquions le « stress » car il était plausible de penser qu'un étudiant qui doit gérer son temps entre ce qui est requis pour le cégep et les heures accordées au travail rémunéré vive plus de tension que les autres étudiants. Selon nos résultats, rien ne confirme ce constat à l'instar de l'étude précédente que nous avons réalisée au Cégep de Sainte-Foy (Roy *et al.*, 2003).

60. Sales, A., G. Simard, L. Maheu (1996). *Le monde étudiant à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal, p. 183.

61. Nous avons procédé à des tests de corrélation auprès des étudiants mettant en relation le nombre d'heures de cours auxquels ils étaient inscrits en novembre 2004 et le nombre d'heures consacrées à du travail rémunéré pendant les études. Le Rho de Pearson était relativement faible (.21). Les résultats sont donc peu concluants sur le plan statistique.

**Tableau 16**

Nombre d'heures de cours, d'heures accordées aux études sur une base hebdomadaire et moyenne scolaire cumulative, par catégories d'étudiants, selon qu'ils occupent ou non un emploi rémunéré pendant les études, pour les trois cégeps

Catégories d'étudiants selon le nombre d'heures accordées au travail rémunéré par semaine	Moyenne du n <sup>bre</sup> d'heures		Moyenne scolaire cumulative
	De cours par semaine	Consacrées aux études par semaine	
Étudiants n'ayant pas d'emploi	24,7	13,4	73,6 %
Étudiants accordant de 1 à 14 heures à un emploi rémunéré	24,1	13,4	74,3 %
Étudiants accordant de 15 à 19 heures à un emploi rémunéré	23,3	12,9	75,1 %
Étudiants accordant 20 heures et plus à un emploi rémunéré	21,3	12,0	73,3 %
<b>Moyenne totale (l'ensemble des étudiants)</b>	<b>23,6</b>	<b>13,0</b>	<b>74,0 %</b>

Au chapitre 6, nous examinerons la signification de ces constats dans la perspective d'une interrogation de type générationnel. Pour le moment, analysons le lien entre le travail rémunéré et les études sous l'angle de l'impact du premier sur les secondes.

Chez les étudiants qui occupent un emploi rémunéré, on demeure partagés quant à l'effet de ce dernier sur les études : la moitié (49 %) estiment que le travail rémunéré nuit aux études, 41 % considèrent qu'il n'a pas d'effet sur leurs études, enfin 10 % y voient même un facteur favorisant les conditions pour les études.

Pour notre part, nous avons procédé à des analyses statistiques afin d'apprécier l'impact du travail rémunéré sur la réussite scolaire. Nos résultats confirment ce que nous retrouvons dans la littérature, à savoir que le travail rémunéré n'est pas en soi un obstacle aux études (Bowlby et McMullen, 2002; Sales, Simard et Maheu, 1996). Mieux encore, dans notre recherche, les meilleurs résultats scolaires sont obtenus chez les étudiants qui y consacrent de 15 à 19 heures par semaine avec une moyenne cumulative de 75,1 %; rappelons que la moyenne pour l'ensemble des étudiants est de 74 %. Cependant, au-delà d'un certain seuil d'heures accordées à un emploi rémunéré, celui-ci peut contribuer, avec d'autres facteurs concomitants, à l'échec ou à l'abandon scolaire. C'est ce que nous aurons l'occasion de constater au prochain chapitre.

Selon la littérature sur le sujet — littérature des années 90 cependant —, ce serait entre 10 et 20 heures par semaine que le travail rémunéré exposerait les étudiants à des difficultés scolaires (Vigneault, 1993; Roberge, 1997) comme nous l'avions mentionné au chapitre 1. Dans notre recherche précédente au Cégep de Sainte-Foy (Roy *et al.*, 2003), nous avons observé que le seuil critique se situait à compter de 20 heures par semaine — seuil à partir duquel les facteurs de risque commencent à se manifester — et que c'est chez les étudiants y consacrant 25 à 30 heures hebdomadairement que les relations négatives avec la réussite étaient les plus manifestes. Dans la présente recherche, le seuil critique se déplace vers 25 heures par semaine. En bas de ce seuil, nous n'avons pas enregistré de risque tangible aux études, soit sur le plan des résultats scolaires, de l'adaptation au cégep, de la motivation, de la persévérance scolaire ou de l'engagement réel de l'étudiant au

regard de ses études<sup>62</sup>. Nous aurons plus loin l'occasion de reprendre cette question, entre autres au chapitre 4 lorsque nous analyserons les prédicteurs de la réussite scolaire et au chapitre 5 à la lumière des entrevues de groupe réalisées auprès des étudiants accordant au travail rémunéré un nombre d'heures parfois relativement élevé. Pour ce dernier volet, la conciliation travail rémunéré et études sera alors examinée sous l'angle d'une meilleure compréhension des dynamiques en cause chez les étudiants.

La situation financière des étudiants a également été analysée. Précisons par ailleurs que la collecte des données a été effectuée avant la décision du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de modifier son Programme d'aide financière aux étudiants en réduisant le budget destiné aux bourses au profit d'une augmentation correspondante des montants accordés aux prêts<sup>63</sup>.

Globalement, les étudiants se disent « plutôt satisfaits » de leur situation financière (7 étudiants sur 10, soit 70 %), le quart (24 %) la jugent « peu satisfaisante » et 6 % « pas du tout satisfaisante ». En corollaire, 30 % des étudiants considèrent que leur condition économique nuit à leurs études, la moitié (52 %) n'y reconnaissent pas d'influence sur les études et 20 % estiment plutôt que ces conditions favorisent la poursuite des études.

**Tableau 17**  
Distribution procentuelle des étudiants par cégep selon le degré de satisfaction de leur situation financière<sup>64</sup>

Degré de satisfaction de leur situation financière	Cégeps			Total des trois cégeps
	De la Gaspésie et des Îles	Sainte-Foy	Vieux Montréal	
Très satisfaisante	12 %	19 %	10 %	14 %
Satisfaisante	61 %	54 %	52 %	56 %
Peu satisfaisante	22 %	23 %	28 %	24 %
Pas du tout satisfaisante	5 %	4 %	10 %	6 %

Ces résultats s'accordent avec ceux d'autres études, notamment celle de Roy *et al.* (2003). Également, nous ne rencontrons pas ou peu de différences selon le sexe des étudiants, le secteur d'études ou le cégep (sauf les étudiants du Cégep du Vieux Montréal qui sont davantage insatisfaits de leur situation financière que dans les deux autres cégeps [ $P = .011$ ]). Le lien entre la situation financière et la réussite scolaire ( $P = .008$ ) ou la persévérance scolaire ( $P = .000$ ) est également établi à l'instar d'autres études sur le sujet. Soulignons le lien étroit entre l'appui financier des parents et la perception des étudiants quant à leur situation financière. Ainsi, les étudiants qui apprécient le soutien parental sont, en proportion, deux fois moins nombreux à être à la fois insatisfaits de leur situation financière ( $P = .000$ ) et à considérer que cette situation nuit aux études ( $P = .000$ )<sup>65</sup>.

62. Il est intéressant de constater qu'on obtient des résultats similaires au secondaire. Ainsi, dans l'étude de Bowlby et McMullen (2002) pour l'ensemble du Canada, on apprend que le décrochage scolaire chez les jeunes de 20 ans est au plus bas parmi ceux qui travaillent de 10 à 19 heures par semaine et que le phénomène d'abandon scolaire prend son envol chez ceux qui travaillent 30 heures et plus sur une base hebdomadaire.

63. Décision applicable pour l'année scolaire 2004-2005 où le budget affecté aux bourses a été réduit de 103 millions de dollars transférés au budget des prêts.

64. Rappelons que la « prise de température » a été réalisée avant les coupures de 103 millions de dollars aux bourses en 2004-2005 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

65. Vingt-quatre pour cent (24 %) des étudiants considérant recevoir « beaucoup » ou « assez » d'appui financier de la part des parents ne sont pas satisfaits de leur situation financière contre 48 % chez les autres. De la même manière, les premiers sont 21 % à considérer que leur situation financière nuit à leurs études comparativement à 47 % chez les seconds.

Au prochain chapitre, nous examinerons de plus près l'influence globale des conditions économiques sur la réussite.

À la question *Quelle est ta principale source de revenu?*, la famille arrive en tête de liste avec 41 % des étudiants qui la désignent à ce titre, suivie du travail rémunéré (33 %) et des prêts et bourses (12 %) <sup>66</sup>. Un total de 27 % des étudiants ont reçu un prêt du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et 15 % une bourse.

Quelques différences ont été enregistrées. Elles tiennent à des logiques de milieux. C'est ainsi que les étudiants du secteur préuniversitaire, demeurant plutôt dans leur milieu familial ( $P = .000$ ), ont identifié les parents comme principale source de revenu ( $P = .000$ ); en conséquence, ils reçoivent moins de prêts ( $P = .001$ ). Phénomène inverse chez les étudiants du Cégep de la Gaspésie et des Îles où ceux-ci, résidant davantage à l'extérieur de leur famille pendant l'année scolaire ( $P = .000$ ) pour des raisons géographiques essentiellement, sont plus largement soutenus par les prêts et bourses du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ( $P = .000$ ).

### **Les jeunes en provenance des communautés culturelles : une première synthèse**

Nous avons convenu au début du présent chapitre de dresser un portrait d'ensemble des collégiens en provenance des communautés culturelles. Nous y voici avec une partie du matériel, soit le volet quantitatif de la recherche, puisque nous rendrons compte, au chapitre 5, d'une entrevue de groupe semi-dirigée auprès d'étudiants de ces communautés. Néanmoins, les résultats du questionnaire d'enquête nous offrent une première synthèse qui annonce quelques différences entre les étudiants néo-québécois et les autres. Plus loin, nous aurons l'occasion de prolonger la réflexion à partir du matériel des entrevues.

Rappelons que cette synthèse porte sur 68 étudiants du Cégep du Vieux Montréal répondant aux critères d'appartenance aux communautés culturelles, à savoir le pays de naissance, l'identification culturelle et/ou la première langue apprise ou comprise. Par « communautés culturelles », nous retenons la définition suivante de Denis *et al.* (2001) :

*Une communauté culturelle consiste en une population immigrante qui partage habituellement une même origine ethnique et un héritage culturel distinct*<sup>67</sup>.

L'échantillon de 68 étudiants néo-québécois a été comparé aux 718 étudiants québécois de souche des trois cégeps participant à la recherche. Il faut être prudent quant à l'interprétation de l'analyse comparative entre les deux catégories d'étudiants, et ce, pour deux motifs principaux. En premier lieu, la taille de l'échantillon. Avec 68 sujets, nous ne pouvons prétendre à une représentativité « statistique » des collégiens néo-québécois. En second lieu, ce n'était pas l'objet premier de notre recherche, soit la connaissance des jeunes originant des communautés culturelles. Si tel avait été le cas, nous aurions déterminé un échantillon comprenant un éventail représentatif de communautés culturelles, échantillon qui aurait également tenu compte de l'appartenance générationnelle des étudiants de ces communautés (première génération au Québec, deuxième, troisième, etc.).

---

66. Quatorze pour cent (14 %) des étudiants ont mentionné d'autres sources de revenus que les trois précédemment identifiées.

67. Denis, Descent, Fournier et Millette (2001). *Individus et société*, troisième édition, Montréal, éditions Chenelière/Mc Graw-Hill, p. 246.

Selon la littérature sur le sujet, ce sont deux facteurs qui sont indispensables dans l'examen de cette problématique. Ces conditions n'étant pas réunies, nous ne pouvons qu'offrir un portrait indicatif de la réalité de ces jeunes collégiens. Malgré ces limites, certains résultats sont néanmoins apparus révélateurs de certaines dimensions les concernant selon des intervenants consultés au Cégep du Vieux Montréal et selon une consultation de travaux existants sur cette question.

Le tableau suivant reproduit les principales différences des étudiants provenant des communautés culturelles avec les autres étudiants.

**Tableau 18**  
Principales différences chez les étudiants provenant des communautés culturelles<sup>68</sup>

<b>Les étudiants des communautés culturelles :</b>	<b>Chi<sup>2</sup></b>
accordent davantage d'importance à la spiritualité.	.002
estiment moins élevée la charge de travail au cégep	.005
sont moins satisfaits des contacts avec les autres étudiants.	.005
sont moins satisfaits d'eux.	.005
ont davantage d'amis qui ont abandonné leurs études.	.006
consacrent plus d'heures au travail rémunéré.	.006
sont davantage prêts à aller vivre à l'extérieur du Québec.	.009
sont moins encouragés par leur mère dans la poursuite des études.	.009
considèrent davantage que le travail nuit aux études.	.010
sont moins satisfaits de leur relation avec leur mère.	.014
consacrent plus d'heures aux études.	.017
sont davantage à abandonner leurs études.	.018
s'arrangent davantage seuls avec leurs problèmes.	.019
accordent davantage d'importance à la culture en général.	.023
sont moins appuyés financièrement par leurs parents.	.024
participent moins aux activités parascolaires.	.026
considèrent que leur situation financière nuit à leurs études.	.027
sont moins stressés.	.033
sont moins satisfaits de leur situation financière.	.043
font davantage de bénévolat.	.047

Une première lecture des résultats de ce tableau nous fait considérer trois grandes dimensions de leur réalité. En premier lieu — c'est la différence la plus marquée —, les étudiants des communautés culturelles accordent plus d'importance à la spiritualité. Constat prévisible dans le contexte où nous savons que bon nombre de cultures ethniques valorisent la religion et les traditions s'y rattachant alors que, chez nous, les valeurs religieuses sont en déclin (Tahon, 1995). Mais la spiritualité n'est pas réductible au seul fait religieux. Cependant, Boudon (2002) nous fait voir qu'à l'instar du phénomène religieux, les valeurs et les croyances rattachées à la spiritualité sont généralement à la baisse chez les jeunes en Occident.

68. Il s'agit d'un tableau basé sur 68 étudiants provenant des communautés culturelles du Cégep du Vieux Montréal.

En second lieu, plusieurs indicateurs nous font entrevoir certaines difficultés pouvant traduire une intégration moins bien réussie au cégep chez les étudiants des communautés culturelles. C'est ainsi, par exemple, que les étudiants néo-québécois semblent moins satisfaits de leurs contacts avec les autres étudiants; ils songent davantage à abandonner leurs études; enfin, ils sont moins engagés dans des activités parascolaires au collège alors qu'ils font plus de bénévolat que les autres étudiants dans la communauté.

Enfin, la famille. Celle-ci ne semble pas autant se poser en point d'appui à la réussite scolaire chez les étudiants néo-québécois. Ainsi, la relation avec la mère serait moins appréciée que chez les autres collégiens québécois ( $P = .014$ ) et l'appui financier de la part des parents des étudiants des communautés culturelles ne serait pas aussi manifeste ( $P = .024$ ). Cela pourrait en partie expliquer que ces étudiants sont plus insatisfaits de leur situation financière et qu'ils accordent plus d'heures au travail rémunéré. Au point où ce groupe d'étudiants considère que ces deux éléments (situation financière et travail rémunéré) nuisent à leurs études dans une proportion supérieure aux autres étudiants québécois. Mais d'autres facteurs que la famille peuvent également exercer une influence sur ces deux éléments.

Le phénomène de double appartenance culturelle chez les collégiens néo-québécois (Denis *et al.*, 2001) n'est pas sans générer des tensions familiales potentielles qui, à leur tour, sont sujettes à interférence sur le parcours scolaire de ces étudiants. Du moins, il s'agit d'une hypothèse de travail qui reste à être vérifiée de façon plus approfondie. Parmi les sources de tensions familiales, on peut évoquer, selon l'expression de Simard *et al.*, les valeurs « concurrentes à la famille » dont la quête d'autonomie et la primauté de l'accomplissement individuel et de l'accomplissement professionnel, en marge de la volonté des parents (Simard, Pépin et Girard, 2004), même si le respect à l'égard des parents est une valeur davantage présente chez les jeunes issus des communautés culturelles et que la primauté de la famille sur les individus est une position en constante renégociation entre parents et enfants (Simard *et al.*, 2004). Examinons maintenant les principaux prédicteurs de la réussite.



---

---

## Chapitre 4

# Les prédicteurs de la réussite

---

---



Ce chapitre se consacre à l'examen des liens existants entre les différentes variables caractérisant les étudiants dans l'enquête<sup>69</sup> et la réussite scolaire définie d'une manière opérationnelle sur la base de la persévérance et du rendement scolaires. Comme nous l'avons souligné précédemment, la persévérance et le rendement scolaires sont les deux vecteurs de la réussite scolaire pour les fins de l'étude. Ils sont à la fois complémentaires (il existe un maillage commun de facteurs entre eux) et différents (certains facteurs jouent davantage un rôle prépondérant dans l'un ou l'autre des vecteurs, conduisant ainsi à des interventions parfois distinctes). L'analyse s'effectue selon la perspective du modèle d'écologie sociale que nous avons retenu préalablement afin de fournir un cadre global de lecture des résultats.

Pour les fins d'analyse, rappelons que le modèle écologique élaboré dans la présente recherche identifie quatre environnements où s'incarne la réalité du collégien dans le contexte de son rapport à la société :

- le cégep comme milieu de vie;
- le milieu familial et le réseau social;
- l'environnement socioéconomique;
- le système de valeurs.

En complément à ces environnements, se juxtaposent des variables tenant aux caractéristiques personnelles des étudiants (âge, sexe, etc.) et d'autres relatives à leur bien-être personnel (estime de soi, niveau de stress, etc.). Rappelons que ces variables sont associées à l'ontosystème du modèle d'écologie sociale que nous avons retenu.

Un mot sur chacun de ces environnements pour bien comprendre le sens de l'opération qui suivra. Le premier environnement — le cégep comme milieu de vie — est composé de variables endogènes au système de l'éducation. Le second — les réseaux familial et social — est un environnement principalement exogène au milieu de l'éducation<sup>70</sup>. Le troisième — l'environnement socioéconomique — réfère ici à deux types d'environnements extérieurs au cégep, soit le milieu de travail et l'origine sociale de l'étudiant; la qualification de sa situation financière s'ajoute en complément aux informations recueillies sur l'environnement socioéconomique. Enfin, le système de valeurs coiffe en quelque sorte tous les autres environnements pour traduire les idéaux, les préférences, les aspirations des jeunes collégiens. Ces « valeurs » sont dans la perspective écologique le produit d'une socialisation tenant globalement au rapport du jeune à la société. Rappelons que, selon Bronfenbrenner (1979), les valeurs constituent le macro-système du modèle théorique écologique.

L'ensemble de ces dimensions sont en interaction continue et cette « interaction » permet justement de mieux saisir la réussite scolaire dans le contexte d'une analyse écologique qui, comme nous l'avons souligné au chapitre 1, vise à documenter la synergie existante entre l'étudiant et les milieux dans lesquels il évolue. C'est précisément l'orientation guidant le présent chapitre, à savoir documenter les liens avec les étudiants et leurs différents environnements sous l'angle de la réussite scolaire pour mieux apprécier la portée des tableaux et des analyses qui suivront.

Avant de porter notre attention sur les prédicteurs de la réussite scolaire, il importe de souligner qu'en raison de la nature des analyses statistiques commandant pour les fins de ce chapitre un échantillon d'étudiants extensif, nous n'avons pas reproduit les résultats par cégep.

---

69. Variables du questionnaire d'enquête et des systèmes d'information internes des trois cégeps.

70. Nous disons « principalement » car une partie du réseau social peut résulter d'amis du cégep.

## Les prédicteurs de la persévérance scolaire

Les tableaux 19 à 22 rendent compte de la réalité des étudiants qui songent « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner leurs études, soit 16 % des étudiants.

**Tableau 19**  
Principaux prédicteurs de l'abandon scolaire pour les étudiants des trois cégeps

L'étudiant qui songe à abandonner ses études :	Chi²
a moins d'intérêt pour ses études.	.000
se sent moins bien au cégep.	.000
estime plus difficile son adaptation au cégep.	.000
éprouve davantage de difficultés scolaires.	.000
considère moins que le cégep est un milieu stimulant.	.000
est moins encouragé par sa mère dans la poursuite de ses études.	.000
est moins satisfait de soi.	.000
est davantage déprimé.	.000
accorde moins d'importance aux études.	.000
accorde moins d'importance à l'effort pour réussir ses études.	.000
accorde moins d'importance au diplôme collégial.	.000
accorde moins d'importance à bien faire les choses.	.000
accorde moins d'importance à devenir compétent sur le plan professionnel.	.000
est moins satisfait de sa situation financière.	.000
souhaite davantage quitter sa région dans l'avenir.	.001
a davantage d'amis qui ont abandonné ou songent à abandonner les études.	.001
considère davantage que son réseau social a un effet plutôt négatif sur ses études.	.001
est moins satisfait de sa relation avec sa mère.	.002
est moins satisfait de ses contacts avec ses professeurs.	.004
est moins encouragé par son père dans la poursuite de ses études.	.010
est moins satisfait de sa relation avec son père.	.012
est en première session au cégep.	.012
a une famille qui accorde moins d'importance aux études.	.013

Sommairement, ce tableau nous révèle cinq dimensions associées à l'abandon scolaire. Une première a trait à une intégration au cégep moins bien réussie chez les étudiants qui songent à abandonner leurs études, et ce, à différents registres. Une seconde porte sur la qualité des réseaux familial et social où l'on observe des relations familiales moins satisfaisantes, un soutien familial moindre aux études et un réseau d'amis qui ne favorise pas la poursuite des études. Ces aspects semblent se poser en obstacles à la persévérance scolaire chez les étudiants songeant à l'abandon des études. Une troisième concerne leur système de valeurs qui ne constitue pas un point de référence favorable aux études chez ceux qui songent à quitter leur programme d'études. Une quatrième tient au bien-être des étudiants; ceux qui songent à abandonner leurs études sont moins satisfaits d'eux et davantage enclins à être déprimés. Enfin, une dernière dimension relève des conditions financières qui apparaissent « insuffisantes » selon la perception des étudiants qui songent à mettre fin à leur parcours scolaire.

Nous obtenons les résultats suivants en effectuant une analyse discriminante qui nous permet d'identifier la combinaison de variables qui prédit le mieux l'abandon scolaire.

**Tableau 20**  
Meilleure combinaison des variables prédictrices de l'abandon scolaire  
pour les étudiants des trois cégeps

Variables prédictrices	Pourcentage cumulatif de la variance expliquée
<b>L'étudiant :</b>	
1. a peu d'intérêt pour les études.	12 %
2. rencontre des difficultés scolaires.	16 %
3. est davantage déprimé.	19 %
4. a une mère qui encourage peu ou pas à la poursuite des études.	21 %
5. est en première session au cégep.	22 %
6. accorde peu d'importance aux études.	23 %
7. accorde peu d'importance à bien faire les choses.	24 %

Ce tableau recoupe des variables que l'on retrouve au tableau précédent en les jumelant pour mieux rendre compte de leur interaction sur la persévérance scolaire. Ainsi, l'étudiant combinant les sept variables du tableau est nettement plus susceptible d'abandonner son programme d'études. Ces sept variables regroupées expliquent le quart des abandons potentiels. On aura noté encore une fois que l'intérêt et les difficultés scolaires, le bien-être personnel, le soutien parental, le système de valeurs et le fait d'être en première session représentent des dimensions clés associées à la persévérance scolaire.

L'étude précédente que nous avons réalisée sur le même sujet (Roy *et al.*, 2003) avait noté des différences selon le sexe des étudiants, mais aussi des points de convergence. La présente recherche ne fait pas exception. Les tableaux 21 et 22 reproduisent des analyses discriminantes relatives à la persévérance scolaire selon le sexe des étudiants.

**Tableau 21**  
Meilleure combinaison des variables prédictrices de l'abandon scolaire  
chez les filles des trois cégeps

Variables prédictrices	Pourcentage cumulatif de la variance expliquée
<b>L'étudiante :</b>	
1. rencontre des difficultés scolaires.	10 %
2. a peu d'intérêt pour les études.	14 %
3. est davantage déprimée.	17 %
4. est en première session au cégep.	19 %
5. accorde peu d'importance à devenir compétente sur le plan professionnel.	22 %
6. rencontre des difficultés d'adaptation au cégep.	26 %
7. occupe un emploi rémunéré de 25 heures et plus par semaine.	27 %

**Tableau 22**  
Meilleure combinaison des variables prédictrices de l'abandon scolaire  
chez les garçons des trois cégeps

Variables prédictrices	Pourcentage cumulatif de la variance expliquée
<b>L'étudiant :</b>	
1. a peu d'intérêt pour les études.	18 %
2. est peu satisfait de soi.	22 %
3. a des parents qui sont séparés ou divorcés.	25 %
4. accorde peu d'importance à bien faire les choses.	28 %
5. a une mère qui encourage peu ou pas à la poursuite des études.	31 %
6. accorde peu d'importance à l'acquisition de connaissances.	32 %
7. rencontre des difficultés scolaires.	33 %

Pour obtenir un portrait global de la différenciation entre filles et garçons, il faudrait tenir compte, en plus de ces deux tableaux précédents, des informations distinguant le genre au chapitre 3 (tout particulièrement la section portant sur les valeurs) ainsi que des tableaux 25 et 26 pour le volet « rendement scolaire » de la réussite. C'est ainsi, à titre d'exemples, que le travail rémunéré joue également un rôle dans la trajectoire scolaire chez les garçons et que les filles sont aussi influencées par les réseaux familial et social. Par ailleurs, si les difficultés scolaires arrivent au premier rang chez les filles quant aux facteurs associés à l'abandon scolaire potentiel<sup>71</sup>, c'est davantage le peu d'intérêt pour les études qui caractérise les garçons songeant à abandonner leur programme d'études. Jumelée avec d'autres informations, on aura l'occasion de constater, plus loin au chapitre 6, que cette dernière observation conduit à un certain clivage entre filles et garçons quant à leur rapport au monde des études.

71. Rappelons qu'il s'agit du groupe d'étudiants ayant mentionné dans l'enquête par questionnaire qu'ils songeaient « à l'occasion » ou « sérieusement » à abandonner leurs études.

## Les prédictors du rendement scolaire

Un premier tableau expose l'éventail des prédictors associés au rendement scolaire.

**Tableau 23**  
Principaux prédictors du rendement scolaire  
chez les étudiants des trois cégeps<sup>72</sup>

L'étudiant qui a de « bons » résultats scolaires :	Chi <sup>2</sup>
n'éprouve pas de difficultés scolaires dans son programme actuel.	.000
accorde de l'importance aux études.	.000
a de l'intérêt pour ses études.	.000
accorde de l'importance au fait de devenir compétent sur le plan professionnel.	.000
ne songe pas à abandonner ses études.	.000
consomme peu ou pas de drogues.	.000
se sent bien au cégep.	.000
consomme peu ou pas d'alcool.	.000
est satisfait de ses contacts avec les professeurs.	.000
est de sexe féminin.	.000
accorde de l'importance à l'effort pour réussir.	.000
considère le cégep comme un milieu stimulant.	.000
accorde de l'importance à bien faire les choses.	.000
consacre un nombre d'heures élevé aux études.	.000
est satisfait de soi.	.000
n'a pas d'amis qui ont abandonné ou songent à abandonner les études.	.000
accorde de l'importance à l'acquisition de connaissances.	.001
a un père dont la scolarité est plus élevée.	.002
s'est bien adapté au cégep.	.002
accorde peu d'importance au temps présent.	.003
accorde de l'importance à la coopération avec les autres.	.003
estime que ses relations sociales ont un effet plutôt positif sur ses études.	.004
accorde de l'importance au diplôme collégial.	.004
accorde peu d'importance au fait de gagner de l'argent rapidement.	.007
considère que sa situation financière ne nuit pas à ses études.	.008
ne se sent jamais déprimé.	.010

Ce tableau nous met pour ainsi dire à table, c'est-à-dire qu'il nous fait voir la présence de variables qui tiennent aux diverses sphères de notre modèle écologique. Les variables relatives aux valeurs apparaissent prédominantes dans le tableau 23. De fait, les valeurs des collégiens totalisent plus du tiers des prédictors du tableau. Constat qui témoigne de l'influence du système de valeurs des collégiens sur la réussite.

Un second palier de variables tient à des facteurs liés au bien-être personnel des étudiants (estime de soi, consommation d'alcool et de drogues, etc.) et au cégep (qualité des contacts avec les professeurs, de l'adaptation au cégep, etc.). Les variables reliées aux réseaux familial et social (sauf l'influence d'amis concernant l'abandon scolaire), surtout celles reliées à l'environnement socioéconomique, apparaissent moins déterminantes dans ce tableau.

72. Prédictors établis sur la base de la moyenne cumulative des étudiants.

En dressant une comparaison avec les données relatives à la persévérance scolaire, on peut sommairement identifier deux constats. En premier lieu, la même famille de variables se retrouve dans les deux séries de tableaux portant sur le rendement et l'abandon scolaires. Elle englobe notamment les quatre composantes du modèle écologique. En second lieu, alors que les valeurs constituent en nombre les prédicteurs les plus significatifs de la réussite, c'est davantage l'aspect relationnel lié aux réseaux familial et social qui semble exercer une influence prépondérante sur la persévérance scolaire.

En poursuivant notre itinéraire, nous avons voulu connaître les diverses combinaisons de variables qui sont les plus susceptibles de prédire la réussite des étudiants sous l'angle du rendement scolaire. En complément au tableau précédent qui identifiait les variables associées au rendement sans considérer l'interaction des variables entre elles, les tableaux 24, 25 et 26 vont s'appliquer à évaluer l'influence des interactions de ces variables sur le parcours scolaire des étudiants. Pour ce faire, nous avons procédé à des analyses de régressions multiples afin de dégager les meilleures combinaisons des variables liées étroitement au rendement scolaire sur la base des notes cumulatives des étudiants.

**Tableau 24**  
Meilleure combinaison des variables prédictrices du rendement scolaire  
pour l'ensemble des étudiants des trois cégeps

Variables prédictrices	r <sup>2</sup> Pourcentage cumulatif de la variance expliquée
<b>L'étudiant qui a de bons résultats scolaires :</b>	
1. ne rencontre pas de difficultés scolaires.	16 %
2. est de sexe féminin.	22 %
3. a un intérêt élevé pour ses études.	26 %
4. est satisfait de ses contacts avec les professeurs.	28 %
5. accorde de l'importance aux études.	29 %
6. consomme peu ou pas d'alcool.	32 %
7. n'est pas en première session au cégep.	33 %
8. n'occupe pas un emploi rémunéré ou accorde moins de 25 heures par semaine à cet emploi.	34 %
9. consacre davantage d'heures à ses études.	35 %

L'agencement de ces variables nous permet de prédire 35 % de la variation des résultats associés à un bon rendement scolaire. Ce tableau mérite les commentaires suivants. En premier lieu, son caractère multidimensionnel nous fait voir, à l'instar du tableau 23, que le rendement scolaire est le produit d'un éventail varié de facteurs. En second lieu, la qualité relationnelle avec les professeurs, l'importance accordée aux études sur le plan des valeurs et la question du travail rémunéré font partie des grandes composantes du modèle écologique à l'exception du rôle exercé par les réseaux familial et social qui apparaît encore ici moins directement associé au rendement scolaire.

Les tableaux 25 et 26 nous apportent un éclairage complémentaire à partir du sexe des étudiants.

**Tableau 25**  
Meilleure combinaison des variables prédictrices du rendement scolaire  
chez les filles des trois cégeps

Variables prédictrices	r <sup>2</sup> Pourcentage cumulatif de la variance expliquée
<b>L'étudiante qui a de bons résultats scolaires :</b>	
1. ne rencontre pas de difficultés scolaires.	20 %
2. a un intérêt élevé pour ses études.	24 %
3. accorde de l'importance à devenir compétente sur le plan professionnel.	28 %
4. est relativement satisfaite de sa situation financière.	30 %
5. accorde moins d'importance à la consommation de biens matériels.	31 %
6. accorde moins d'importance à l'apparence.	32 %
7. a une mère dont le niveau de scolarité est plus élevé.	33 %
8. accorde moins d'importance au temps présent.	34 %
9. accorde de l'importance à coopérer avec les autres.	35 %

**Tableau 26**  
Meilleure combinaison des variables prédictrices du rendement scolaire  
chez les garçons des trois cégeps

Variables prédictrices	r <sup>2</sup> Pourcentage cumulatif de la variance expliquée
<b>L'étudiant qui a de bons résultats scolaires :</b>	
1. ne rencontre pas de difficultés scolaires.	10 %
2. consomme peu ou pas de drogues.	15 %
3. est satisfait de ses contacts avec ses professeurs.	20 %
4. n'est pas en première session au cégep.	23 %
5. consomme peu ou pas d'alcool.	27 %
6. accorde de l'importance aux études.	30 %
7. n'occupe pas un emploi rémunéré ou accorde moins de 25 heures par semaine à cet emploi.	31 %
8. est en bonne santé.	33 %
9. consacre davantage d'heures à ses études.	34 %

Ces tableaux nous inspirent les réflexions suivantes. Outre les difficultés scolaires, aucune des autres variables n'est commune aux deux sexes, ce qui peut présupposer l'existence d'une logique différente selon les filles et les garçons quant à la réussite. Selon les résultats, cette différenciation trouverait appui à partir d'une logique de valeurs où celles-ci exerceraient un rôle plus déterminant dans la réussite chez les filles<sup>73</sup> alors que la logique du bien-être personnel (tout particulièrement sous l'angle de la consommation) apparaîtrait plus manifeste chez les garçons comme source d'influence sur la réussite, toujours exprimée ici sous la forme du rendement scolaire.

73. Des analyses bivariées, associées à la réussite scolaire, renforcent l'hypothèse de la prééminence du modèle des valeurs chez les filles comme source d'influence positive sur la réussite scolaire.

Sur un autre registre, on aura noté que la variable « consacre davantage d'heures à ses études » figure pour les garçons (voir le tableau 26) et n'apparaît pas pour les filles (voir le tableau 25). Sur un plan statistique, cela s'explique par le fait que les étudiantes forment un groupe plutôt homogène concernant le volume d'heures accordées aux études qui traduit leur volonté de fournir les efforts nécessaires pour réussir leurs études<sup>74</sup>. Chez les garçons, les écarts entre eux à ce titre sont plus prononcés, exprimant pour certains un moindre intérêt pour les études. Déjà, nous avons repéré pour la question de l'abandon scolaire des différences selon le sexe qui mettent en évidence le fait que les difficultés scolaires figurent comme première cause d'abandon des études chez les filles et que le manque d'intérêt se situe en tête de liste des motifs d'abandon chez les garçons. Ces questions seront reprises au chapitre 6 comme nous l'avons évoqué précédemment. L'observation relative au rôle que joue la variable « heures consacrées aux études » chez les garçons s'inscrit comme pièce additionnelle à verser du côté de cette typologie de modèles engagement/désengagement.

En dernier lieu, réapparaît la scolarité de la mère comme variable prédictive de la réussite chez les filles. Nous disons « réapparaît » car, à l'instar d'autres études sur le sujet, le degré de scolarité de la mère est reconnu comme un prédicteur de premier plan de la réussite. Dans notre précédente recherche au Cégep de Sainte-Foy (Roy *et al.*, 2003), le tableau 19 affichant la combinaison des meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire présente en première place chez les filles le degré de scolarité de la mère.

## **Valeurs, travail rémunéré et réussite scolaire**

Parallèlement à ces constats plus généraux sur les prédicteurs de la réussite, nous avons exploré plus spécifiquement les deux thématiques centrales de notre étude sous l'angle de la réussite : les valeurs des collégiens et le travail rémunéré pendant les études.

On a eu l'occasion de voir que les valeurs des étudiants comptaient parmi les prédicteurs importants de la réussite (Roy *et al.*, 2003; Roy, 2004). À partir d'une analyse de régressions multiples, nous avons pu identifier la combinaison des valeurs qui peuvent le mieux prédire la réussite établie sur la base du rendement scolaire.

---

74. Ce qui s'accorde avec les valeurs qui distinguent les filles et les garçons et qui peuvent expliquer en bonne partie que les filles vont volontiers consacrer davantage d'heures aux études que les garçons. De fait, nous avons eu l'occasion de constater que les filles accordent plus d'importance aux études, à l'effort pour réussir, à bien faire les choses et au diplôme collégial ( $P = .000$ ).

**Tableau 27**  
Meilleure combinaison des valeurs prédictrices du rendement scolaire  
pour les étudiants des trois cégeps

Variables prédictrices	r <sup>2</sup> Pourcentage cumulatif de la variance expliquée
<b>L'étudiant qui a de bons résultats scolaires :</b>	
1. accorde de l'importance aux études.	6 %
2. accorde moins d'importance à gagner rapidement de l'argent.	8 %
3. accorde de l'importance à devenir compétent sur le plan professionnel.	9 %
4. accorde de l'importance à bien faire les choses.	10 %
5. accorde moins d'importance à l'apparence.	11 %
6. accorde de l'importance à coopérer avec les autres.	12 %
7. accorde moins d'importance à la consommation de biens matériels.	12 % <sup>75</sup>

Ce tableau offre en quelque sorte une synthèse de ce que nous avons pu constater à différents moments dans ce chapitre. La variable clé qui nous accompagne ici comme dans les tableaux précédents sur la réussite scolaire, soit sur le rendement scolaire et l'abandon scolaire, est celle liée à l'importance accordée aux études dans les valeurs personnelles de l'étudiant. Tant chez les filles que chez les garçons! C'est notre variable « phare » sur le plan des valeurs.

Les autres résultats du tableau 27 mettent en évidence la logique des thèmes sur les valeurs développés au chapitre précédent. Ainsi, les valeurs se regroupant autour du thème de la « réussite » (importance accordée aux études, à devenir compétent sur le plan professionnel, à bien faire les choses) sont, par essence, prédictrices de celle-ci. Les valeurs identifiées au thème de la « matérialité » (importance accordée à gagner rapidement de l'argent, à l'apparence et à la consommation de biens matériels) sont négativement associées à la réussite.

En procédant aux mêmes analyses, cette fois-ci en distinguant selon le sexe des étudiants, on retrouve la synthèse suivante :

Filles <sup>76</sup>	Garçons <sup>77</sup>
1. Accordent de l'importance à l'effort pour réussir.	1. Accordent de l'importance aux études.
2. Accordent de l'importance à bien faire les choses.	2. Accordent moins d'importance au plaisir.
3. Accordent de l'importance à coopérer avec les autres.	3. Accordent de l'importance à devenir compétents sur le plan professionnel.

75. Pour l'item 6, la valeur de prédiction est de 11,7 % alors que, pour l'item 7, la valeur de prédiction est de 12,2 %. Pour les fins de présentation du tableau, nous avons arrondi à 12 pour l'item 6.

76. Ces trois variables prédisent 9,3 % de la réussite scolaire chez les filles.

77. Ces trois variables prédisent 9,4 % de la réussite scolaire chez les garçons.

L'effort et l'application distinguent les filles des garçons à l'échelle des valeurs associées à la réussite scolaire. Ce constat permet d'expliquer, en partie, pourquoi la variable « difficultés scolaires » figure au premier rang des variables prédictrices de l'abandon scolaire chez les filles (voir le tableau 21) alors que le manque d'intérêt pour les études joue le même rôle chez les garçons (voir le tableau 22). On peut proposer l'interprétation suivante : malgré les difficultés scolaires, les filles, de par leur système de valeurs qui privilégie l'effort, vont davantage persister, parfois jusqu'au seuil de rupture des études. Elles adhèrent au paradigme de la « méritocratie », enfin plus que les garçons dans l'ensemble. Ajoutons à cet argument que la « culture de la réussite » semble davantage prégnante chez les filles tel que nous l'avons observé au chapitre précédent.

La question du « plaisir » chez les garçons mérite une contextualisation pour mieux comprendre cette variable chez eux. En premier lieu, on a eu l'occasion de constater que, parmi les différences entre filles et garçons sur le plan des valeurs, celles liées à l'importance accordée au plaisir, au temps présent et à gagner de l'argent rapidement caractérisent davantage les garçons. Or, ces valeurs se trouvent associées entre elles<sup>78</sup>. Soulignons également la parenté avec l'univers de la consommation d'alcool (plus fréquente chez les garçons) et ces valeurs, et nous décrivons ainsi les contours d'une logique autour de la notion du plaisir qui distinguerait les garçons des filles. Une logique qui inscrirait une distance entre les garçons et la réussite.

La problématique du travail rémunéré pendant les études se présente sous un éclairage différent de la problématique des valeurs. Nous l'évoquons au chapitre précédent : en bas d'un seuil de 25 heures de travail rémunéré par semaine (ce qui est relativement élevé pour des étudiants à temps plein), rien n'indique que ce seuil constitue en soi un risque à la réussite scolaire, quels que soient les indicateurs retenus ou les catégorisations des étudiants selon le sexe, le cégep ou le secteur d'études. Comme nous l'avons évoqué au chapitre précédent, les étudiants accordant de 15 à 19 heures hebdomadairement à un emploi rémunéré pendant l'année scolaire enregistrent une moyenne cumulative de 75,1 % comparativement à 73,6 % pour ceux n'ayant pas de travail rémunéré. Donc, pas de différences significatives à ce titre. Même constat pour la persévérance scolaire où c'est vraiment au-delà de 25 heures par semaine de travail rémunéré que la lumière jaune scintille.

Néanmoins, nous avons pu mesurer l'impact du travail rémunéré à raison de 25 heures et plus par semaine sur la persévérance scolaire (voir le tableau 21) comme sur le rendement scolaire (voir les tableaux 24 et 26). Mais ce n'est pas un automatisme selon nos résultats. Par exemple, la moyenne scolaire des étudiants de ce groupe ne s'écarte pas significativement de celle de l'ensemble des étudiants : 73 % pour les étudiants de ce groupe (25 heures et plus par semaine) comparativement à 74 % pour l'ensemble des étudiants. À ce titre, il n'y a pas péril en la demeure! Cependant, le risque à l'échec chez ces étudiants peut être réel à la condition que d'autres facteurs s'y greffent. Regardons de plus près!

---

78. Selon les résultats d'analyses de régressions multiples mettant en relation des combinaisons de valeurs avec la réussite.

Les étudiants qui occupent un emploi rémunéré de 25 heures et plus par semaine et qui ont le profil suivant sont davantage à risque d'échec et d'abandon scolaires selon nos résultats :

- moins appuyés financièrement par leurs parents;
- moins satisfaits d'eux-mêmes;
- consomment davantage d'alcool;
- accordent davantage d'importance au temps présent;
- accordent davantage d'importance à l'apparence;
- sont moins satisfaits de leur situation financière;
- estiment davantage que leur situation financière nuit aux études;
- reçoivent moins de prêts et de bourses du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport;
- considèrent davantage que leur adaptation au cégep est difficile.

On aura tôt fait de remarquer que bon nombre de ces variables caractérisant ce groupe particulier d'étudiants sont associées négativement à la réussite scolaire. À l'instar des valeurs, des différences persistent selon le sexe des étudiants. C'est ainsi qu'un contact insatisfaisant avec les professeurs et une relation insatisfaisante avec la mère sont des composantes déterminantes du risque d'échec ou d'abandon scolaire chez les filles consacrant 25 heures et plus par semaine à un emploi. Chez les garçons, l'importance accordée au temps présent<sup>79</sup>, l'importance plutôt tiède témoignée à l'endroit des études et un engagement parascolaire plutôt absent côté sportif forment les éléments clés de la réalité de ce groupe évoluant sur le marché du travail.

En résumé, nous nous sommes appliqués ici à dégager un portrait des étudiants qui, ayant dépassé un seuil critique de 25 heures par semaine de travail rémunéré, cumulent un certain nombre de facteurs les prédisposant davantage à l'échec et à l'abandon scolaires. Par ailleurs, il faut se retenir de toute forme de généralisation « mécanique » suggérant que les risques d'échec ou d'abandon scolaire soient *automatiquement* plus élevés lorsque les étudiants franchissent le « rubicon » du 25 heures par semaine. Selon nos résultats, certains de ces étudiants, porteurs d'autres caractéristiques que celles mentionnées plus haut, peuvent vivre la dualité « travail et études » sans compromettre leur trajectoire scolaire voire même atteindre un certain point d'équilibre dans leur vie d'étudiants. Mais il est vrai qu'à compter de ce seuil critique, *pour certains étudiants*, le travail rémunéré peut faire obstacle aux études. Donnons maintenant la parole aux étudiants!

---

79. On a vu plus haut que cette culture de l'immédiateté ressentie davantage chez les garçons pouvait faire partie d'une logique plus large autour de la notion de plaisir.



---

---

## Chapitre 5

# Analyse des entrevues

---

---



Ce chapitre rend compte de l'opinion et des témoignages des étudiants rencontrés dans le cadre des *focus groups* effectués dans chacun des trois cégeps participants (de la Gaspésie et des Îles, de Sainte-Foy et du Vieux Montréal). Rappelons que 60 étudiants ont participé aux rencontres de groupe (35 filles et 25 garçons); ils ont été répartis en sept groupes différents dont la taille de chacun a varié de 7 à 10 étudiants<sup>80</sup>. Ces entrevues de groupe ont spécifiquement porté sur le thème des valeurs et celui du travail rémunéré. En parallèle, nous avons également examiné sommairement le thème des communautés culturelles à partir d'un groupe restreint d'étudiants du Cégep du Vieux Montréal<sup>81</sup>.

L'objectif poursuivi par les *focus groups* était de mieux comprendre et d'approfondir certains constats mis en évidence par l'enquête par questionnaire. En conséquence, les paramètres des schémas d'entrevue ont été définis essentiellement à partir des résultats de la partie quantitative<sup>82</sup>. Nous avons interrogé les étudiants sur le sens et la signification qu'ils accordaient aux différents thèmes et sous-thèmes qui leur étaient proposés pour discussion ainsi que sur les diverses dynamiques et stratégies mettant en relief leur manière de vivre leur quotidien de collégiens et de concilier la vie à l'extérieur du cégep avec le cadre des études collégiales. Chaque entrevue de groupe comportait également des questions portant sur les interventions souhaitées par les étudiants qui, selon eux, permettraient d'améliorer la réussite au collégial. Les résultats de ce volet d'entrevue sont consignés plus loin au chapitre 7.

En *focus groups*, les étudiants ont donc eu l'occasion de réagir aux principaux résultats de l'enquête par questionnaire que nous leur avons présentés de façon synthétique et au regard des thèmes abordés. De plus, les échanges étaient centrés sur certaines dimensions que nous désirions davantage approfondir avec eux. Par ailleurs, d'autres dimensions ont été évoquées par les étudiants au fil des discussions, ce qui a permis d'enrichir le matériel des entrevues de groupe de type semi-dirigé. Le mode interactif de la méthode des *focus groups* a permis, entre autres, de mieux apprécier la « pertinence » des éléments apportés par les étudiants de par le fait que le groupe réagissait aux propos des différents participants.

Soulignons que, pour chacun des thèmes retenus, nous avons mis en garde les étudiants quant au piège de la désirabilité sociale qui peut intervenir et travestir ainsi la lecture de certains résultats (notamment ceux de l'enquête par questionnaire). À cet égard, nous les avons rassurés sur le fait qu'il n'existe pas en soi de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses dans le contexte de la recherche et qu'il importait qu'ils puissent traduire le plus fidèlement ce qui leur semblait être la réalité des étudiants et la leur selon les dimensions abordées. En complément au phénomène de désirabilité sociale, nous avons tenté, lorsque possible, de distinguer entre les valeurs de préférence (liées à une aspiration, à un idéal, tenant davantage du discours — et de la volonté de retourner une image de soi positive pourrions-nous ajouter) et les valeurs de référence (intégrées au quotidien, servant de points de repère pour la conduite d'une vie). Cette classification des valeurs selon Paquette (1982) nous est apparue pertinente pour mieux interroger le matériel fourni par les questionnaires et les entrevues de groupe, malgré les limites de l'exercice. À cet égard, les *focus groups* ont été une occasion pour mieux distinguer les deux types de valeurs au regard de certaines dimensions examinées.

---

80. La taille des groupes respecte les critères généralement retenus en recherche sociale pour les *focus groups*, soit de 6 à 12 sujets par groupe (Simard, 1989).

81. Pour mémoire, rappelons que ce thème est intervenu en « cours de route » comme nous le soulignons au chapitre 2. Sept participants ont été rencontrés sur le thème des communautés culturelles (trois filles, quatre garçons). Les résultats de l'entrevue ont donc une valeur « indicative » qu'il convient de comparer avec les données quantitatives du chapitre 3 (68 étudiants provenant des communautés culturelles).

82. En ce qui concerne le thème des communautés culturelles, l'élaboration des schémas d'entrevue s'est effectuée sur la base des résultats de l'enquête par questionnaire (à l'instar des autres thèmes) mais également à partir d'une rencontre avec des intervenants du Cégep du Vieux Montréal qui ont pu nous faire bénéficier de leur expérience et de leur questionnement.

Nous n'avons pas jugé pertinent d'effectuer une analyse des entrevues selon un mode de catégorisation par cégep car, à l'observation, les tendances et les points de vue exprimés n'ont pas vraiment varié d'un cégep à l'autre (à l'instar des données statistiques du questionnaire d'enquête), sans compter la taille réduite des échantillons par cégep qui ne nous autorisait pas à généraliser pour chacun d'eux. Néanmoins, chaque citation indique entre autres le cégep de provenance, ce qui offre des points de comparaison. Portons maintenant notre regard sur les trois thèmes retenus.

## **Thème : les valeurs des collégiens**

Nous avons retenu les paramètres de discussion suivants pour explorer le champ des valeurs :

- les réactions des étudiants au portrait synthèse portant sur les valeurs (résultats de l'enquête par questionnaire);
- l'importance accordée aux valeurs de consommation dans leur vie (aspiration, source d'influence);
- l'importance accordée aux études (pour quels motifs?);
- l'importance accordée au regard des autres (le conformisme social);
- les perceptions relatives à l'univers familial sous l'angle des valeurs (importance de la famille dans leur vie) et du soutien parental (valeurs de solidarité familiale et d'autonomie personnelle);
- la signification accordée au travail rémunéré (sens du travail, motifs conduisant à un emploi rémunéré).

D'une manière générale, les étudiants ont témoigné de l'existence d'un système de valeurs chez eux qui confirme une forme d'engagement certain aux études; en cela, ils n'ont pas été surpris outre mesure des résultats de l'enquête qui révélaient l'importance accordée aux études par les collégiens sur la base d'énoncés de valeurs. On se souviendra que ces valeurs logeaient au sommet de l'échelle chez les étudiants (voir le chapitre 3).

Tous s'accordent pour dire que l'étape du cégep est déterminante. Ils sont au cégep par choix. C'est le moment où on ils se sentent responsables de leur avenir. Un engagement personnel plus important qu'au secondaire serait présent. Ils adhèrent aux valeurs rattachées à la réussite et ils se montrent engagés dans les études.

*Je veux dire que quand on entreprend des études post-secondaires, en général c'est par choix et non par obligation. Donc, j'imagine que les gens qui s'investissent dans des études comme ça, ils veulent réussir, ils font ce qu'il faut pour réussir aussi.*

Vanessa, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique

*C'est quand qu'un étudiant est rendu au cégep, c'est son choix d'y aller. Ça fait que veut, veut pas, les valeurs de ces personnes-là vont être en accord avec ça, tu sais, c'est évident. C'est un choix d'aller au cégep. Le monde qui n'ont pas ces valeurs-là sont rendus dans des DEP ou déjà sur le marché du travail.*

Mathieu, étudiant de 1<sup>re</sup> année,  
Cégep de la Gaspésie et des Îles, secteur technique

*Bien, je dis juste qu'à notre âge, au stade où on est rendus scolairement, on est rendus plus motivés par rapport à notre avenir parce qu'on y arrive de plus en plus vite, [...]. Puis les moyens qu'on a à prendre, c'est la réussite, il faut qu'on travaille, il faut qu'on étudie, puis on est motivés à apprendre parce qu'on veut avoir des bonnes notes.*

Alexandra, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur préuniversitaire

Ils sont intéressés à apprendre et à comprendre. Il importe de réussir, d'atteindre le but fixé et, par conséquent, ils font le choix des études en faisant en sorte de leur donner la priorité. Le passage au cégep permettrait des apprentissages variés qui sont appréciés parce que pouvant contribuer à la réussite.

*Moi aussi depuis que je suis au cégep, j'ai appris beaucoup de méthodes de travail, puis j'ai beaucoup appris à travailler par moi-même, aller chercher mon information ce que je ne faisais pas au secondaire.*

Alexandra, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur préuniversitaire

*[...] mais tu sais, c'est parce que c'est ça que je veux, je veux aller à l'école, je veux en apprendre plus, je veux être poussée, je veux être calée dans ma matière.*

Isabelle, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur préuniversitaire

*Moi je le voyais comme ça, disons penser aux études en premier [...]. Bien c'est un peu comme moi, je privilégie l'école puis, je fais un petit job à côté qui ne prend pas trop de temps.*

Joëlle, étudiante de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique

Les étudiants rencontrés nuancent les résultats obtenus quant à l'importance donnée au plaisir, c'est-à-dire profiter de tous les instants mais aussi être en accord avec soi. Selon eux, cette réalité serait plus importante que les résultats le mentionnent. Pour donner priorité aux études, il importe d'aimer le domaine d'étude dans lequel ils se trouvent. Aux dires des étudiants, un projet d'orientation professionnelle ambigu peut faire qu'ils s'investissent moins dans les études. Le plaisir étant absent, la motivation à faire des efforts pour aller vers la réussite sera également de moindre importance.

*À part de ça, le plaisir, je me serais attendu à ce que ce soit plus haut, parce que dans le fond, si tu n'as pas de plaisir à étudier puis que tu n'aimes pas ce que tu fais, ça va être dur de continuer.*

Frédéric, étudiant de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique

*Si tu n'aimes pas ça, en fin de compte, c'est plus dur de réussir puis c'est plus dur de vouloir réussir [...]. Puis quand je suis dans un domaine que j'aime, c'est plus facile de réussir puis c'est plus motivant d'aller aux cours puis de réussir ces cours, là.*

Mathieu, étudiant de 1<sup>ère</sup> année,  
Cégep de la Gaspésie et des Îles, secteur technique

La vie sociale est importante, ils souhaitent un équilibre entre l'école et les contacts avec les amis. Un équilibre qui permettra de bien doser la part pour le sérieux (les études) et la part pour le plaisir (les amis, la consommation, etc.). Ils considèrent que le temps passé au cégep est particulièrement riche en apprentissages de toutes sortes, apprentissages qui viennent soutenir la réussite.

*Je pense qu'on a besoin quand même d'une vie sociale en dehors des études parce que tu sais moi je vois là, du monde, là, que tu sais, ils étudient tout le temps. Tu sais, oui ils ont les notes, mais tu sais veut, veut pas, moi je n'aimerais pas ça vivre comme la personne qui est toujours en train d'étudier chez elle, tu sais, puis elle est toute seule, elle n'a quasiment pas d'amis, tu sais. Moi, je pense que tu sais au cégep c'est le fun avoir une belle vie étudiante puis ça aide à aimer les études, à aimer ce que tu vis dans le fond. Tu sais, moi je ne sais pas, j'étudie, oui, j'étudie beaucoup mais, tu sais, j'ai mes temps libres, tu sais.*

Isabelle, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de la Gaspésie et des Îles, secteur préuniversitaire

Ils se disent attirés par les biens de consommation au même titre que n'importe qui dans la société. C'est dans l'air du temps! La capacité économique des étudiants serait le principal frein à leurs dépenses. Mais si nous admettons que le regard de l'autre influence et, par voie de conséquence, peut nous entraîner à consommer, nous considérons que la consommation est différente et moins importante qu'au secondaire comme valeur. Le monde des apparences est questionné et les étudiants ont davantage de distance et d'autonomie face à la consommation<sup>83</sup>. Par ailleurs, la consommation n'a pas qu'un sens négatif aux yeux des étudiants, elle constitue pour plusieurs un renforcement à poursuivre, une manière de se gratifier et de se faire plaisir.

*[...] tu as travaillé fort, c'est un moyen de te récompenser, tu sais, tu vas au cinéma ou quelque chose comme ça ou bien tu t'achètes quelque chose. On est dans une société de consommation mais je veux dire que c'est un bon moyen pour réussir à passer au travers les études et tout ça, c'est quand même important d'après moi parce que si tu ne trouves pas le temps de te récompenser en quelque part, c'est bien plus dur de passer au travers.*

Maxime, étudiant de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique

Plusieurs étudiants ont vécu un changement de programme ou d'orientation. Or, cela serait plutôt mal perçu et, par conséquent, difficile à vivre, s'apparentant à l'échec. C'est la notion de réussite qui est alors questionnée.

---

83. Déjà au chapitre 3, nous avons eu l'occasion de voir que les valeurs « matérialistes » ne figuraient pas en priorité dans l'échelle des valeurs des étudiants. Voir entre autres le tableau 14.

*[...] c'est que le mot réussite scolaire c'est vraiment large, puis ça peut être vraiment personnel à chacun. Puis pour quelqu'un, réussir ses études, ce n'est pas nécessairement comme de commencer dans une branche puis finir dans le temps qui est censé pour le programme. [...] Pour moi, ce n'est pas le cas, donc quand on dit que la réussite scolaire c'est important pour 80 %, moi je pense que ça peut être important même pour quelqu'un qui a changé des milliers de fois. [...] Mais nos parents, j'ai l'impression que c'est ça qu'ils pensent, si son enfant a changé de voie, c'est qu'il ne tient pas ses études à cœur.*

Roxane, étudiante ayant terminé un DEC,  
Cégep du Vieux Montréal

Pour la majorité, se dégage une vision utilitaire, fonctionnelle des études. Ils mentionnent l'intérêt à apprendre, à connaître tout en étant préoccupés par la pertinence de ce qu'ils étudient. Ils veulent acquérir des connaissances et développer des savoirs, mais ils veulent aussi réussir, c'est-à-dire devenir compétents dans la carrière, le travail, le métier choisi. Il importe donc d'avoir une image concrète du domaine choisi.

*[...] je veux apprendre, mais c'est sûr qu'il faut qu'en même temps que les connaissances que j'apprends soient utiles.*

Véronique, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur préuniversitaire

*Je veux dire, le cégep c'est un choix, c'est un lieu d'apprentissage pour acquérir des connaissances et pour plus tard avoir une job que tu aimes, pour pouvoir continuer ta vie là-dedans.*

Simon, étudiant de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de la Gaspésie et des Îles, secteur technique

Tous se disent appuyés par leurs familles, soit au plan moral soit au plan financier ou les deux à la fois. Les parents sont perçus comme des soutiens et la famille importe à chacun même si, pour certains, son appui a des limites. Ils sont reconnaissants à l'endroit des parents tout en indiquant qu'il leur importe d'acquérir leur autonomie et de prendre leur envol vers leur propre vie. Certains ressentent de la pression de la part des parents, d'autres considèrent qu'il est important de devenir autonomes et responsables de soi car l'aide parentale peut devenir un piège. Pour certains, les amis seront tout aussi importants que la famille dans le soutien recherché.

*[...] je trouve que c'est important, là, le soutien familial. Puis moi, mes parents m'encouragent beaucoup à finir mes études puis à réussir. Ils m'aident, ils m'aident financièrement puis, je suis heureuse dans ça.*

Isabelle, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de la Gaspésie et des Îles, secteur préuniversitaire

*Moi, j'ai des amis qui, pour moi sont très, très, très importants depuis longtemps puis, je pense qu'au même titre que ma famille, ils m'aident à continuer, là.*

Raphaële, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur préuniversitaire

*[...] on dirait que ce n'est pas tous nos parents qui sont allés au cégep, ça fait que peut-être ils comprennent moins cette réalité-là, mais je ne sais pas, je crois qu'ils se basent eux autres sur les notes. Dans la tête des parents, réussite égale note. Donc, les parents mettent une pression parce que tu veux les satisfaire dans le fond leur faire plaisir, mais il faut que tu étudies pour toi-même, mais ce que je constate dans mon entourage, c'est qu'il y a beaucoup de personnes qui font les études pour eux, mais aussi pour plaire à leurs parents.*

Roxane, étudiante ayant terminé un DEC,  
Cégep du Vieux Montréal

*[...] dans le fond, ça prend un petit peu de débrouillardise, tu sais, je veux dire, tu n'auras pas toujours quelqu'un financièrement puis moralement pour t'aider des fois dans certaines situations, il faut que tu apprennes à t'arranger tout seul.*

Frédéric, étudiant de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique

Certains mentionnent toutefois l'influence de la communication entre le jeune et ses parents pour favoriser le maintien d'un soutien parental favorable à la réussite.

*[...] il faut que tu leur en parles pour les intéresser, si tu arrives puis tu ne leur dis jamais rien de ce que tu fais à l'école puis tout ça, bien ça ne les intéressera pas. Tu sais ça ne reviendra pas souvent sur le sujet, mais si tu les vois régulièrement puis tu leur parles de ce que tu fais, bien là ça les intéresse...*

Éric, étudiant de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep de la Gaspésie et des Îles, secteur technique.

## **Thème : le travail rémunéré**

Pour explorer le thème du travail rémunéré, nous avons retenu les paramètres suivants :

- les réactions des étudiants aux résultats de la recherche portant sur le travail rémunéré (résultats de l'enquête par questionnaire);
- les sources de motivation à travailler pendant les études;
- l'importance des besoins de consommation chez l'étudiant;
- l'importance accordée au travail rémunéré par rapport à celle liée aux études;
- l'importance de la famille pour l'étudiant et le soutien parental accordé pour les études;
- les pièges associés au travail rémunéré pendant les études.

Pour la majorité des étudiants rencontrés, le travail pendant les études serait davantage l'occasion de se développer au plan personnel qu'une obligation reliée à la survie<sup>84</sup>. Les résultats de la recherche seraient fidèles à leur réalité. Ils font le lien avec l'importance de l'appui financier des parents pour distinguer les motivations de chacun à travailler mais, dans l'ensemble, ils s'accordent pour dire que le travail constitue une expérience d'autonomie fort recherchée. Certains ont des projets personnels à plus ou moins long terme qu'ils souhaitent réaliser. Plusieurs veulent consommer à leur guise, se faire des petits plaisirs en n'ayant pas à demander aux parents d'assumer leurs dépenses.

*Moi, c'est plus pour des petites affaires, je travaille aussi pour un voyage à la fin de l'année, mais c'est plus pour les petites affaires, comme les cigarettes qui coûtent cher, comme que ma mère ne peut pas m'acheter, mais en général, à part mon voyage pour du long terme, c'est pour tout de suite, j'aime beaucoup ça consommer comme Stéphanie, ça fait que ça me sert à ça aussi.*

Andrée-Anne, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de la Gaspésie et des Îles, secteur préuniversitaire

*Le fait surtout d'être moins appuyée financièrement par les parents, tant qu'à moi, c'est vraiment un gros point qui fait que tu travailles plus puis tu sais, tu n'as pas le choix, tu sais dans un sens, là. Mais le fait aussi d'avoir, bien accorder davantage d'importance à l'autonomie, je trouve que c'est vraiment vrai, tu peux apprendre à te débrouiller par toi-même puis être capable de gagner ton argent puis des trucs comme ça. Bien, je pense que ça reflète bien, je trouve.*

Annie, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur préuniversitaire

Les étudiants rencontrés considèrent que seul un nombre imposant d'heures travaillées (30 et plus) peut nuire aux études. Ce serait la situation de ceux qui ont des difficultés financières et/ou qui se trouvent obligés de travailler plusieurs heures pour assurer leur survie.

*[...] je pense qu'on est d'accord pour dire que le travail nuit aux études, surtout quand on est obligé de travailler parce qu'on est dans une mauvaise situation financière ou qu'on habite soit en appartement ou qu'on ne reçoit à peu près pas de prêts et bourses du gouvernement, puis parce qu'on n'est pas aidé de nos parents non plus dans la majorité des cas, parce qu'on est dans des familles qui sont moyennement payée.*

Patrick, étudiant de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique

Autrement, le travail rémunéré est perçu comme favorisant le développement de soi, de la prise en charge personnelle et permettant à plusieurs une meilleure connaissance de leurs intérêts personnels, ce qui contribuerait à mieux définir leur projet d'orientation professionnelle.

---

84. Constat qui rejoint l'étude de Boudon : *Déclin de la morale? Déclin des valeurs?*, où il était fait mention que l'on « recherche dans le travail l'épanouissement personnel beaucoup plus que les avantages matériels qu'il procure », Boudon, 2002, p. 35.

*Puis à un moment donné, c'est parce que tu veux te débrouiller par toi-même, tu veux commencer à t'habituer pour plus tard, quand tu vas vivre toute seule avec ton argent, puis il n'y a personne qui va t'en prêter, il faut que tu t'habitues à être stricte avec toi-même.*

Marie-Claude, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur préuniversitaire

*Puis aussi travailler ça t'apprend, tu t'aperçois qu'est-ce que tu aimes, qu'est-ce que tu n'aimes pas, là. Moi, j'ai travaillé chez Desjardins, assise à un bureau, je le sais que je ne suis pas capable, là. Je voulais m'en aller là-dedans au début puis tu sais, ça m'a fait changer d'idée, là tu te découvres des choses.*

Myriam, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur technique

Également, le fait de se retrouver avec d'autres jeunes au travail permettrait de faire de la place au plaisir, de créer des nouveaux liens, de se faire un réseau social, de se fabriquer des loisirs, une vie sociale.

*Moi aussi, parce qu'à mon job, genre, on est tous des jeunes, puis on s'est tellement tous liés d'amitié que c'est toutes des amies que j'ai là-bas, je veux dire, on sort ensemble, on fait tout ensemble [...]. En tout cas au cégep, j'ai plus des connaissances, puis à la job j'ai plus des amies. Je décroche plus à la job, puis je m'amuse plus.*

Chantal, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur préuniversitaire.

Mais ils reconnaissent qu'il y a des pièges à travailler en même temps qu'ils étudient, plus particulièrement lorsqu'ils sont à leur première session au cégep alors qu'ils vivent des changements exigeant de nombreux apprentissages et faisant appel à une bonne dose d'adaptation. Mais, entre le choix de travailler ou d'étudier, ils choisissent les études. Ils veulent des bons résultats à l'école, ils veulent réussir.

*Je veux dire, au début, tu es tellement excitée que tu ne vois plus rien, ça fait que tu veux tout faire, tu as plein d'énergie puis là, quand ça vient tu es comme habituée, là, ça vient comme [...] elle n'est pas partie ta motivation, elle est encore là, mais tu sais, il faut vraiment que tu rends compte de, attends un petit peu là, je n'ai plus l'adrénaline que j'avais la session passée, ça donne une claque dans la face. Moi, c'est plus ça que j'ai remarqué de travailler en même temps.*

Myriam, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur préuniversitaire

*Puis, je fais toujours passer mes études avant le travail, ça c'est sûr. Je ne laisserais pas mon travail nuire à mes études.*

Julie, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de la Gaspésie et des Îles, secteur technique

*Tu sais, le travail ne sera pas plus important justement parce que, tu sais, tu le fais oui ça te tente, oui c'est o.k. comme on a parlé tantôt pour toutes les raisons, mais c'est surtout en attendant de finir pour vrai l'école qui est ma priorité.*

Vicky, étudiante de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur technique.

Ils mettent donc l'emphase sur les études avec l'idée que c'est un investissement pour l'avenir. Les études sont là pour leur permettre de faire plus tard un travail qu'ils ont choisi et cela est déterminant dans la poursuite des études.

*[...] Ton travail c'est ce que tu fais le plus longtemps dans ta vie, tu sais, c'est quand même un gros projet, ça fait que tu sais, oui c'est important, tu ne peux pas faire ça quand ça te tente là, de même. Tu sais, il faut que tu mettes du temps là-dedans puis de l'énergie, je pense qu'à un moment donné, tu sais, mais quand ça fera trente, trente-cinq ans que je ferai la job que j'aime puis que ça m'apportera une satisfaction, tu sais je vais être contente. Même que tout de suite là, tu sais, je trouve ça plate, là, des cours de français puis de philo, puis de ci, puis de ça, puis plus tard je vais être contente de les avoir faits.*

Stéphanie, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de la Gaspésie et des Îles, secteur préuniversitaire

Dans de rares cas, ils considèrent que le travail permet d'aller chercher de l'expérience dans leur domaine d'études, ce qui sera un atout pour qu'ils se trouvent un emploi. Et si l'emploi n'est pas en lien avec leur domaine d'études, les apprentissages qu'il permet par ailleurs sont appréciés.

*Mais moi, je travaille en mécanique, puis, je travaille dans mon domaine puis ça m'apporte, c'est ça l'avantage. Puis j'ai des avantages pour mes stages, j'ai des avantages, si je veux rester dans la compagnie, il n'y a pas de problème.*

Louis-Philippe, étudiant de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique.

*[...] ça n'a aucun lien dans mon domaine, mais ça m'a juste appris à rencontrer plus de monde, si j'ose dire.*

Chantal, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur préuniversitaire.

Travailler en même temps que les études exige aussi des compétences dans la gestion du temps. Certains employeurs demandant plus d'heures à des étudiants qui ne sont pas toujours capables de dire non. Il faut donc prévoir les travaux, surtout en fin de session, et développer sa capacité à s'affirmer.

*Moi, je pourrais dire que ça pourrait amener de la fatigue, là. Puis à un bon moment donné, bien là les études, tu ne sais jamais, une semaine, il y a trois professeurs en même temps qui te donnent de quoi. Puis là tu peux tomber puis tomber creux, là, c'est dur de se relever. Moi, je pense qu'il faut vraiment que tu structures ton temps.*

Kevin, étudiant de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur technique

*Bien moi aussi, je leur dis non si j'ai quelque chose à faire. Mettons à la veille d'un examen ou un travail à remettre, je vais sûrement dire non.*

Laurent, étudiant ayant obtenu un DEC,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur préuniversitaire

Indépendamment du nombre d'heures travaillées, la qualité de vie de certains s'en ressentirait particulièrement lorsque l'emploi déplaît, agissant alors comme un stress supplémentaire.

*Bien, moins de temps pour moi ou pour relaxer ou reprendre mes esprits, ces choses-là, pour faire des activités puis des passe-temps, des loisirs, dans le fond, moi, l'emploi que j'avais, c'était un emploi au salaire minimum, puis ce n'était pas l'emploi de ma vie, c'était comme je travaillais dans une épicerie. Ça fait que, pour moi, j'allais là à reculons dans le fond, ça fait que moi ça nuisait à mes études, même si je faisais 8 heures ou 12 heures. Ça faisait longtemps que j'étais là puis, je n'aimais pas ça.*

Isabelle, étudiante de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique.

La famille est importante pour les étudiants qui travaillent. Ils y trouvent un soutien moral et/ou financier. Elle constitue donc un lieu significatif pour la majorité. Les rapports qu'ils entretiennent avec elle sont décrits de façon positive. Cet appui est important et ils sont reconnaissants de l'attention donnée par les parents. Ils mentionnent aussi l'importance du soutien des amis. Certains soulignent leur désir d'être autonomes et de prendre une distance par rapport aux parents.

*[...] Ils sont tous emballés de voir ce que je fais, puis c'est quand même assez important de savoir qu'on est appuyés, puis ça nous pousse à persévérer puis à ne pas lâcher, d'après moi.*

Isabelle, étudiante de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique

*[...] c'est sûr que la famille c'est important pour moi, mais en même temps je suis rendue à une période que j'ai hâte de sortir du cercle de mes parents. Bien oui, ils sont importants, ils vont toujours être importants, puis, je vais toujours, tu sais, garder contact avec eux autres. Une famille tu en as juste une (...) j'ai bien hâte, là d'avoir une famille.*

Stéphanie, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de la Gaspésie et des Îles, secteur préuniversitaire

## Thème : les communautés culturelles

Pour ce volet, il nous faut souligner à nouveau que le matériel de l'entrevue a une valeur très indicative car sept étudiants seulement, exclusivement du Cégep du Vieux Montréal, ont participé à la rencontre. Déjà que le volet quantitatif de l'étude relativement aux étudiants en provenance des communautés culturelles portait sur un échantillon non-représentatif sur le plan statistique (68 étudiants), il nous faut être très prudent quant à l'interprétation des résultats du *focus group* les concernant. Néanmoins, nous avons colligé les commentaires et les points de vue qui sont apparus les plus significatifs.

Nous avons abordé ce thème en retenant les paramètres suivants :

- les réactions aux principales différences enregistrées dans la recherche entre leurs réponses au questionnaire et celles des autres étudiants;
- la perception de leur intégration au cégep, de leurs rapports avec les autres étudiants et les professeurs ainsi que les stratégies d'intégration qu'ils déploient;
- la comparaison entre leurs valeurs et celles des autres étudiants;
- la perception de la qualité de la relation avec leurs parents et du soutien parental aux études;
- le phénomène de double appartenance culturelle chez eux;
- pour ceux qui ont un travail rémunéré, la motivation à travailler pendant les études.

D'entrée de jeu, les étudiants rencontrés disent ne pas se retrouver dans le portrait tracé par les résultats, plus précisément l'appui moindre des parents en fera réagir plusieurs. Ils contestent également le fait que les amis soient plus souvent du côté de ceux qui abandonnent les études.

*Bien, moi, honnêtement ce n'est pas du tout, du tout ça. Mes parents m'encouragent complètement à l'école [...]. Puis, si je me trouve un travail tant mieux, mais ma mère n'est pas du genre à vouloir me foutre dehors le plus vite possible. Puis, je n'ai pas d'amis qui ont lâché l'école, bien j'en ai qui ont lâché le dessin animé, parce que ce n'est pas ce que l'on pense le dessin animé, c'est plus dur que ce que l'on pense, mais à part de ça, je ne vis pas dans un milieu que tout le monde a lâché l'école, puis que mes parents n'encouragent pas.*

Sophie, étudiante de 3<sup>e</sup> année,  
secteur technique

Leur situation financière ne serait pas plus difficile que celle des autres étudiants. Ils relèvent que ce qui est difficile, c'est plutôt de conjuguer le travail et les études.

*Les ennuis financiers, bien quand on n'a pas de travail, c'est peut-être le plus difficile, quand on travaille, bien, c'est de jumeler travail études, parce qu'en général, je ne trouve pas que je m'intègre moins bien que les autres ou plus que les autres, je m'estime dans la moyenne, je ne m'associe pas à ce portrait-là.*

Pierre, étudiant de 2<sup>e</sup> année,  
secteur technique

Quant à l'intégration au cégep, elle se ferait plutôt bien et même s'ils évoquent la présence d'une mentalité qui peut être différente, ce facteur ne viendrait pas influencer leur parcours scolaire. Mais cela ne se ferait pas toujours aussi facilement qu'ils le souhaiteraient, il existerait une forme de préjugés à défaire qui peuvent se poser en obstacles à l'intégration.

*Je ne pense pas que ça ait vraiment de rapport par rapport à ça, c'est sûr qu'il y a des différences culturelles, parce que des fois tu penses un peu d'une autre manière à cause de la culture, mais je pense que ça n'a pas vraiment rapport avec la poursuite des études, en tout cas pour moi.*

Agatha-Ann, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
secteur préuniversitaire

*[...] j'étais plus jeune, les autres élèves étaient plus jeunes, donc il y avait des fois une certaine barrière pour faire des groupes ou c'est simplement de la gêne que les gens ressentent. Je ne dirais pas que c'est parce que je faisais partie d'une communauté ethnique, c'est plus parce qu'on me voyait comme un garçon différent. Si je rentre dans un groupe, on arrive à me connaître, on va me prendre pour le travail suivant.*

Pierre, étudiant de 2<sup>e</sup> année,  
secteur technique

Aux dires des étudiants, certains moyens utilisés en classe favoriseraient le contact avec les autres étudiants et l'intégration au cégep.

*[...] alors, comme moi je suis gêné un peu, le premier cours ça s'est passé, tout le monde se présente et tout. Après ça, plus tard, les profs demandent de faire des travaux d'équipe, ça fait qu'on se met en équipe, on apprend à se connaître, puis on devient amis comme ça.*

Letiele, étudiant de 2<sup>e</sup> année,  
secteur technique.

Un étudiant souligne à ce sujet l'ouverture à la différence des étudiants du cégep, ouverture qui aide à s'intégrer. Il rapporte toutefois une expérience de discrimination de la part d'un professeur.

*Pour ce qui est des travaux, mettons que j'ai déjà eu un problème avec un professeur où on me disait que si je n'avais pas remis mon travail à temps comme d'autres élèves, c'est entre autres parce que je faisais partie d'une communauté ethnique et que j'avais tendance à être plus paresseux que les autres ou on associait des caractères péjoratifs au fait que je fasse partie d'une communauté ethnique. C'est arrivé avec un seul professeur dans tout mon processus. De façon générale, je dirais non, il n'y a aucun problème.*

Pierre, étudiant de 2<sup>e</sup> année,  
secteur technique

À l'exception du français oral moins bien maîtrisé qui pourrait freiner la participation de certains en classe, ils ne se voient pas différents des autres étudiants qui hésitent à poser parfois des questions au professeur, à parler aux autres. Il s'agirait davantage de tempérament que d'origine culturelle à cet égard.

*Bien, moi, genre dans les cours, j'ai de la misère à poser des questions parce que moi je suis anglophone, je ne sais pas moi, on dirait que j'ai un sens différent que les Québécois [...]. Je vais voir le professeur ou j'ai des amis à côté de moi qui vont m'aider un peu.*

Kang, étudiant au secteur préuniversitaire.

À quelques exceptions près, ils travaillent par choix, en moyenne 15 heures par semaine, dépendant de leur horaire qu'ils tiennent rempli. Souvent, le salaire servira à payer en plus des loisirs, du matériel scolaire, évitant ces frais aux parents. D'autres n'ont pas le choix et sont forcés par leur situation économique de travailler.

*J'étais tannée, ça fait que je me suis « pognée » un job pour pouvoir payer mes affaires scolaires. C'est sûr que je travaille plus que j'en ai besoin, ça fait que ça me servait pour mes loisirs aussi, mais à la base c'était pour payer l'école. Mais c'est ma mère qui payait comme le 111 \$ par session, mais tout le matériel c'est moi qui l'achetais, ça fait qu'il faut avoir de l'argent en quelque part.*

Brenda, étudiante ayant obtenu son DEC,  
secteur technique

Même s'ils se disent appuyés par les parents, certains sentent une forme de pression de leur part à réaliser leur propre rêve ou ambition personnelle qu'ils projeteraient sur leurs enfants.

*Moi, je vois les ambitions de mes parents refléter sur moi peut-être, on me demande vraiment [...]. Mon père a fini son cégep, ma mère a commencé, mais elle n'a pas fini pour venir ici. Donc, en gros c'est ça, on me demande d'aller le plus loin possible.*

Stéphanie, étudiante ayant obtenu son DEC,  
secteur préuniversitaire

Il y aurait, dans tous les cas, un appui de la part des parents. Ces derniers sont soucieux d'offrir à leurs enfants la chance de s'instruire pour réussir leur vie, d'autant plus que ces parents ont immigré pour améliorer leur sort dans leur nouvelle société d'adoption.

*C'est peut-être culturel, c'est peut-être juste de l'intérêt des parents d'une façon générale ou c'est peut-être une question d'ambition, mais ce n'est pas nécessairement une confrontation qui sort de ça.*

Pierre, étudiant de 2<sup>e</sup> année,  
secteur technique

Avant d'aborder le chapitre « discussion » qui engagera une réflexion sur les résultats de la recherche, le volet sur les communautés culturelles nous inspire les deux commentaires suivants : en premier lieu, les étudiants rencontrés en entrevue ont « insisté » pour ne pas être considérés différents des autres étudiants du collège en raison de leur appartenance ethnique. Est-ce réalité ou expression d'un mécanisme de défense lié à une volonté d'intégration? Difficile à départager! En second lieu, si les étudiants disaient ne pas se reconnaître dans le portrait dressé sur la base des 68 répondants des communautés culturelles de l'enquête par questionnaire, c'est possiblement parce que nous leur avons présenté des différences statistiques avec les autres étudiants et non pas des différences de tendance ou de nature. Expliquons-nous : on a pu constater que les relations entre les étudiants en général et leurs parents étaient jugées « satisfaisantes » par une forte majorité de collégiens. Statistiquement, le taux de satisfaction chez les étudiants des communautés culturelles est « moins élevé » que chez les autres au titre des relations parentales, ce qui ne signifie pas qu'une majorité de ces étudiants soient « insatisfaits » de ces relations, bien au contraire. La tendance est la même malgré que le taux de satisfaction relationnelle soit moins élevé. Voilà un exemple « d'équivoque statistique » qui a pu influencer la réaction des étudiants des communautés culturelles quant aux résultats de la recherche les concernant. Il en fut ainsi pour d'autres dimensions telles que leurs amis désirant abandonner les études ou leur situation financière, par exemple.

### **En marge des entrevues**

La partie qualitative de l'étude — répétons-le — a servi de point d'appui à l'enquête par questionnaire. En ce sens, elle n'a pas été conçue a priori dans la perspective de la logique du sujet mais plutôt en réaction aux constats de la partie quantitative. Par ailleurs, la « logique du sujet » s'est maillée, à l'occasion, à certains constats statistiques qui nous ont permis de mieux comprendre la signification de certaines réalités (par exemple, le rapport à la famille) ou de mettre à jour des dynamiques engagées par les étudiants pour s'adapter à leurs environnements (par exemple, la conciliation travail rémunéré et études).

En raison de cette position méthodologique — du moins en partie —, les entrevues n'ont pas dégagé de pistes fécondes nous ayant permis d'explorer de nouvelles dimensions au regard toujours de la logique du sujet. De la même manière, la problématique des communautés culturelles doit nous conduire à la plus grande prudence. C'est ainsi, par exemple, qu'il est apparu visible en entrevue que les jeunes de ces communautés, n'avaient pas le goût d'évoquer leurs « différences » avec les autres; ils tenaient, au contraire, à être considérés « comme les autres ». Dans ce contexte, il n'est pas simple d'apprécier le matériel qualitatif ainsi obtenu.

Voilà quelques limites rencontrées à travers les *focus groups* avec les étudiants. Néanmoins, les informations recueillies ont permis d'approfondir notre regard sur certaines tendances enregistrées chez les jeunes collégiens.

---

---

## Chapitre 6

# Discussion

---

---



Le portrait tant quantitatif que qualitatif de la recherche nous a inspiré un certain nombre de réflexions qui proposent une relecture des résultats afin de mieux contextualiser, voire questionner, certaines tendances exprimées dans l'étude.

## Comparaisons à trois cégeps : du local à l'universel

Un premier constat concerne le caractère universel des résultats qui transcendent les trois cégeps participants. Les collèges se caractériseraient davantage par leurs points de convergence que par leurs différences. Sur les dimensions centrales de la recherche, soit les valeurs, la dualité travail rémunéré et études, les indicateurs de la réussite et celles tenant au cégep comme milieu de vie (adaptation, charge de travail, contacts avec les enseignants et les étudiants, etc.), nous n'avons pas observé de tendances distinguant les cégeps entre eux. C'est donc une logique de type « universel » plutôt qu'une logique de type « local », soit de différenciation de milieux, qui semble prévaloir sur le plan de l'analyse des résultats.

De la même manière, la comparaison de nos résultats avec ceux d'autres études réalisées au Québec, au Canada et dans d'autres pays industrialisés, a mis en évidence certaines tendances sociologiques qui se retrouvent à l'échelle de l'Occident. C'est ainsi que des tendances telles que le pragmatisme chez les étudiants ou l'importance qu'ils accordent à la famille comme lieu fondant un lien social significatif sont observées peu importe les milieux considérés. Seules la prévalence ou des conditions sociales particulières à certains milieux viendront « colorer » la tendance sans l'infléchir pour autant. Voilà l'esprit qui se dégage des comparaisons effectuées tant sur le plan des collèges considérés qu'à celui d'un examen comparé avec d'autres sociétés.

Nous avons quand même enregistré quelques différences qui traduisent des conditions ou des logiques sociales particulières. C'est principalement le cas des étudiants du Cégep de la Gaspésie et des Îles. Car, en milieu urbain, le Cégep de Sainte-Foy comme celui du Vieux Montréal ont présenté une carte de route similaire, sauf en ce qui a trait à la dimension socioéconomique : les étudiants du Cégep du Vieux Montréal sont davantage insatisfaits de leur situation financière ( $P = .011$ ) et ils consacrent plus d'heures au travail rémunéré pendant les études ( $P = .000$ ). Ils ont aussi davantage d'amis qui ont abandonné (ou qui songent à abandonner) leurs études ( $P = .000$ ).

Avec le Cégep de la Gaspésie et des Îles, nous sommes en présence d'une logique de milieu plus globale qui, par ailleurs — soulignons-le — n'a pas statistiquement de conséquences manifestes sur les principaux indicateurs de la réussite, tels le rendement et la persévérance scolaires. Cependant, les collégiens de ce cégep se distinguent sur les éléments suivants :

- ils vivent plus souvent en dehors de leur milieu familial pendant l'année scolaire ( $P = .000$ );
- leurs parents ont un niveau de scolarité moins élevé ( $P = .000$ );
- ils sont davantage engagés dans des activités parascolaires ( $P = .000$ ) et dans du bénévolat au sein de la communauté ( $P = .003$ );
- ils sont deux fois plus nombreux, en proportion, à recevoir des prêts et des bourses du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ( $P = .000$ )<sup>85</sup>.

---

85. On enregistre les résultats suivants : 40 % des étudiants de la Gaspésie et des Îles reçoivent un prêt du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport comparativement à 24 % pour ceux du Cégep de Sainte-Foy et à 19 % pour ceux du Cégep du Vieux Montréal. Scénario analogue pour les bourses : 25 % des étudiants du Cégep de la Gaspésie et des Îles en bénéficient contre 11 % au Cégep du Vieux Montréal et 10 % au Cégep de Sainte-Foy.

Bien sûr, ces éléments ne sont pas disparates. Assemblés, ils traduisent une toile de fond qui présente une parenté aux tendances observées dans les travaux de Gauthier *et al.* (2001) sur la migration des jeunes au Québec. L'étendue géographique de la région de la Gaspésie explique, pour l'essentiel, le fait que les étudiants soient à distance de leur famille pendant l'année scolaire. Leurs parents, en moyenne, ont des revenus et une scolarité moins élevés que la moyenne au Québec selon les données publiques sur la question<sup>86</sup>. En conséquence, ces étudiants bénéficient davantage de l'aide du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Une hypothèse : l'éloignement du milieu familial pendant l'année scolaire prédispose-t-il plus les étudiants aux activités parascolaires et au bénévolat dans le milieu? Car, ils y sont nettement plus actifs<sup>87</sup>. À moins que d'autres facteurs tels que la taille du cégep — petit collège favorisant les relations selon les étudiants en entrevues de groupe — et la culture du milieu où le bénévolat est bien implanté, agissent de façon concomitante ou plus directement sur les variables de participation sociale.

Encore une fois, malgré l'expression d'une logique de milieu qui distingue les étudiants provenant du Cégep de la Gaspésie et des Îles, l'ensemble des indicateurs de la recherche — notamment ceux portant spécifiquement sur les valeurs, le bien-être personnel, le cégep comme milieu de vie, le rendement scolaire et la persévérance aux études — n'accuse pas de différences tangibles avec les autres cégeps de l'étude<sup>88</sup>.

Mieux encore : en raison de la distance géographique entre les étudiants et leurs parents durant l'année scolaire et la scolarité moins élevée de ces derniers, on aurait pu penser que le soutien parental aux études serait moindre. Il n'en est rien selon les résultats relatifs à la perception des étudiants : 74 % des étudiants du Cégep de la Gaspésie et des Îles (contre 72 % pour les deux autres cégeps) considèrent que leur mère les encourage « beaucoup » dans la poursuite de leurs études; constat analogue pour le père, soit 63 % pour les étudiants des trois cégeps; 45 % des étudiants du Cégep de la Gaspésie et des Îles (contre 46 % pour ceux des deux autres cégeps) estiment que leurs parents les appuient « beaucoup » sur le plan financier ; enfin, les études seraient une valeur « très importante » pour la famille pour 62 % des étudiants du Cégep de la Gaspésie et des Îles contre 61 % pour ceux des deux autres cégeps.

En conclusion, le caractère « comparé » de l'étude a mis en évidence l'existence d'une convergence singulière des résultats selon les cégeps, convergence qui nous fait considérer que les tendances profondes seraient les mêmes, peu importe le milieu, et que les enjeux qui concernent la réussite scolaire apparaîtraient plutôt communs aux cégeps.

---

86. C'est ce que révèle la consultation des données des recensements de Statistique Canada depuis des décennies. En cela, les données de notre étude agissent comme écho aux données publiques.

87. En proportion, ils sont deux fois plus nombreux à pratiquer des activités parascolaires (34 % contre 16 ou 17 % pour les deux autres cégeps) et ils sont une fois et demie plus engagés dans le bénévolat au sein de la communauté (14 % contre 9 % pour les autres cégeps) comme nous l'avons souligné au chapitre 3.

88. Par exemple, on enregistre une moyenne cumulative de 74,5 % au Cégep du Vieux Montréal comparativement à 74,6 % au Cégep de Sainte-Foy et de 73,5 % au Cégep de la Gaspésie et des Îles, sur la base des échantillons de la recherche. Quant à la persévérance scolaire, le tableau 5 du chapitre 3 n'a pas traduit de différences notables à ce titre.

## Garçons et filles : des univers parallèles?

La réussite scolaire des garçons est un objet de préoccupation constant depuis plusieurs années au Québec. Le Conseil supérieur de l'éducation a spécifiquement consacré un avis sur le sujet (CSE, 1999). Au secondaire, le taux de décrochage des garçons apparaît alarmant pour plusieurs. À l'université, les filles gagnent de plus en plus de terrain dans les différentes facultés, y compris dans celles qui étaient jadis considérées traditionnellement comme des enclaves masculines.

Au collégial, le taux de diplomation des garçons stagne depuis 1987 alors que celui des filles progresse légèrement, comme nous l'avons souligné au chapitre 1. L'écart entre filles et garçons serait de 14 % présentement en faveur des premières (ministère de l'Éducation du Québec, 2004 A). Selon Cloutier (2004), la même tendance exprimant un écart entre filles et garçons quant à l'engagement scolaire s'observe à l'échelle de l'Occident. Par ailleurs, le Québec se distingue par le fait qu'il enregistre l'un des écarts parmi les plus prononcés entre les genres<sup>89</sup>.

Dans notre recherche, nous avons constaté que les filles avaient de meilleurs résultats scolaires que les garçons (moyenne de 76 % chez les filles contre 71 % chez les garçons), qu'elles avaient un intérêt plus marqué pour les études ( $P = .000$ ) et qu'elles y accordaient davantage d'heures par semaine ( $P = .000$ ). On a même évoqué l'existence d'une forme de « culture de la réussite » chez elles qui ne se retrouve pas au même degré chez les garçons. Le tableau 27 dresse le portrait des principales différences entre filles et garçons.

---

89. Richard Cloutier, *Les vulnérabilités masculines. Une approche biopsychosociale*, Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2004, p. 30 et 31, tout particulièrement le tableau 3.

**Tableau 27**  
Principales différences entre filles et garçons pour les trois cégeps

	Principales différences	Chi <sup>2</sup>
*	Les filles ont de meilleurs résultats scolaires.	.000
*	Les filles accordent davantage d'heures pour leurs études <sup>90</sup> .	.000
*	Les filles ont davantage d'intérêt pour leurs études.	.000
*	Les filles se sentent mieux au cégep.	.000
	Les filles estiment plus élevée la charge de travail au cégep.	.000
*	Les garçons estiment éprouver davantage de difficultés scolaires.	.000
*	Les filles considèrent davantage le cégep comme un milieu stimulant.	.000
	Les garçons s'arrangent davantage seuls en cas de problèmes.	.000
	Les filles sont davantage stressées.	.000
*	Les garçons consomment davantage d'alcool et de drogues.	.000
*	Les filles accordent plus d'importance aux études dans leurs valeurs personnelles.	.000
*	Les filles accordent plus d'importance à l'effort pour réussir leurs études.	.000
	Les garçons accordent plus d'importance à la compétition.	.000
*	Les filles accordent plus d'importance au diplôme collégial.	.000
	Les filles accordent plus d'importance à l'autonomie.	.000
*	Les filles accordent plus d'importance à la coopération.	.000
*	Les garçons accordent plus d'importance à gagner rapidement de l'argent.	.000
*	Les filles accordent plus d'importance à bien faire les choses.	.000
	Les filles accordent plus d'importance à respecter la différence.	.000
	Les filles accordent plus d'importance à la famille.	.000
	Les garçons accordent plus d'importance au plaisir.	.004
	Les garçons vivent davantage chez leurs parents.	.006
*	Les garçons accordent plus d'importance au temps présent.	.011

\* Variables associées positivement ou négativement à la réussite (voir le tableau 23 – Principaux prédicteurs du rendement scolaire chez les étudiants des trois cégeps, chapitre 4).

Un premier examen des résultats de ce tableau nous fait voir que ce qui différencie les filles des garçons pour l'essentiel explique en même temps pourquoi la réussite scolaire est davantage le fait des filles. En effet, toutes les variables du tableau 27 qui distinguent les genres, tout en étant reliées au rendement scolaire (14 variables), sont positivement associées à ce rendement chez les filles (10 variables) et négativement liées au rendement scolaire chez les garçons (4 variables).

En portant plus loin l'analyse, on peut constater que la logique des valeurs exerce une influence réelle sur les résultats scolaires chez les filles alors que la logique du bien-être personnel semble jouer chez les garçons un rôle plus important. Constat que nous avons déjà évoqué au chapitre 4 mais qui prend un relief singulier si nous jumelons les informations sur le rendement scolaire avec celles de l'abandon scolaire.

90. Les filles consacrent aux études deux heures et demie par semaine de plus que les garçons (13,8 heures/semaine accordées aux études par les filles contre 11,3 heures/semaine par les garçons).

Ainsi, on a bien enregistré au tableau 21 que, chez les filles, le seuil de rupture aux études était plutôt le fait de difficultés scolaires. Chez les garçons, l'absence d'intérêt pour les études se situait en tête de liste des motifs liés à l'abandon scolaire (voir le tableau 22). Or, en couplant ces informations sur le rendement et l'abandon scolaires, surgissent deux modèles explicatifs chez des étudiants à risque d'échec et d'abandon scolaires : le *modèle d'engagement* chez les filles et le *modèle de désengagement* chez les garçons, modèles qui traduiraient des formes de socialisation différentes selon le genre. Expliquons-nous.

Les filles auraient tendance à déployer tous les efforts nécessaires pour réussir leurs études, malgré des difficultés d'apprentissage (la logique de la « méritocratie »). Elles persistent donc car elles sont davantage engagées. Chez les garçons, on abandonne plus volontiers les études par manque d'intérêt, par désir de se réorienter ou pour d'autres motifs qui peuvent traduire une forme de « dilettantisme » selon l'expression de Rivière et Jacques (2002).

Dans leur essai intitulé *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, Rivière et Jacques (2002) présentaient des constats analogues à nos résultats. C'est ainsi, comme nous l'avions rappelé plus tôt, qu'ils distinguent les attitudes face à la réussite selon le genre sur la base suivante : les filles croient davantage à l'effort pour réussir et le succès recherché dans les études s'inscrit dans leur propre projet de développement personnel. Il existerait une meilleure intégration entre études et aspirations personnelles et professionnelles chez elles. De plus, les autres étudiants sont davantage vus comme une occasion de soutien dans les études alors que la dimension « compétition » est plus présente chez les garçons. Ces derniers, selon les auteurs, se lassent plus facilement du cégep quand celui-ci n'est plus objet de plaisir. Constats qui convergent dans le sens de la dualité engagement/désengagement.

L'analyse de Bédard-Hô sur les étudiants au collégial (1997) empruntait également la même lecture, la même perspective où l'auteure mettait en évidence le fait que les garçons seraient plus enclins à manquer de discipline et de motivation pour les études, tout en se satisfaisant plus facilement des notes obtenues. Quant aux filles, elles aimeraient davantage étudier pour leur satisfaction personnelle, pour leur culture générale et pour se préparer à aller à l'université. Elles seraient ainsi plus persévérantes et davantage engagées face à leurs études (Bédard-Hô, 1997).

Ces observations nous font voir l'influence de mécanismes de socialisation différents au regard de la réussite. L'exemple de l'esprit de coopération chez les filles et de compétition chez les garçons (voir le tableau 27) en fournit une belle illustration. Sur le sujet, des intervenants nous ont fait remarquer, par exemple, que les activités parascolaires sont parfois une occasion chez les filles de s'entraider sur le plan scolaire. Chez les garçons, l'aspect compétitif n'offre pas le même terrain fertile où des passerelles entre études et activités parascolaires peuvent s'établir.

Relativement à ces formes différentes de socialisation, nous serions tentés, à la faveur des résultats de l'étude, de proposer le schéma suivant en soulignant, par ailleurs, qu'il ne forme nullement un clivage étanche selon le sexe des étudiants, mais qu'il peut être néanmoins utile pour comprendre les différences les plus significatives à ce titre.

Filles	Garçons
Coopération	Compétition
Conformisme	Opposition
Engagement	Désengagement

Mais, restons prudents quant à toute forme de généralisation qui se voudrait exclusive selon le genre. C'est ainsi que l'on peut très bien repérer des garçons qui, désengagés face aux études, ont abandonné toute forme de compétition scolaire alors que celle-ci peut s'avérer fort active chez une minorité de filles.

Différents indices nous font considérer que les filles seraient plus conformistes que les garçons par rapport aux études. Au chapitre 4, on a eu, entre autres, l'occasion d'observer que les filles accordent davantage d'importance à l'effort pour réussir et à bien faire les choses. Deux prédictors de la réussite scolaire! Au regard des résultats, et en écho à d'autres études sur le sujet, certains intervenants de cégep soulignaient que les filles semblent plus respectueuses des règles à suivre quant à leurs apprentissages scolaires. Contrairement aux garçons, elles n'ont pas tendance à contester les formes d'évaluation exigées dans les cours, par exemple. Leurs énergies se canaliserait plutôt dans le travail à réaliser, tel que défini par le professeur. Pour leur part, les garçons seraient plus prompts à discuter des règles du jeu, à voir de quelle manière tel travail pourrait être effectué en marge des règles précises spécifiées par le professeur. C'est une piste à explorer que la présente recherche n'a pas analysé d'une manière formelle.

Si les résultats accréditent l'existence de la dichotomie engagement/désengagement pour expliquer les parcours scolaires différents selon le genre des étudiants, il est essentiel de préciser que ces modèles s'appliquent *principalement* aux étudiants davantage à risque sur le plan de la réussite scolaire comme nous l'avons mentionné plus haut. Sur ce terrain, ces modèles apparaissent pertinents et résistent bien à l'analyse, mais ils perdent progressivement en efficacité à mesure que l'on gagne l'ensemble des étudiants. Là, il nous faut dire que la réalité des garçons et des filles est relativement semblable. Regardons de plus près.

L'une des variables clés, associée à la réussite scolaire, est l'importance accordée à la valeur « réussite des études ». De fait, « l'intérêt élevé pour les études » s'est révélé l'un des meilleurs prédictors de la réussite scolaire. Or, s'il est vrai que les filles accordent davantage d'importance aux études que les garçons dans leurs valeurs personnelles ( $P = .000$ ), il est également vrai que les études sont qualifiées de « très importantes » pour la majorité des garçons. Rappelons les données : 83 % des filles estiment que la réussite de leurs études est « très importante » comparativement à 72 % chez les garçons.

Également, nous avons eu l'occasion de remarquer au chapitre 3 que, globalement, filles comme garçons partagent sensiblement les mêmes valeurs, qu'il existe entre eux une parenté structurelle à ce titre. Tout au plus, certaines de ces valeurs sont plus présentes, tantôt chez les filles, tantôt chez les garçons. Mais, dans l'ensemble, le système de valeurs des jeunes collégiens (filles comme garçons) est un point d'appui aux études. De la même manière, nous avons pu constater que la famille et le travail sont des aspirations communes aux deux sexes pour l'avenir. S'il est une différence, elle logerait peut-être du côté d'une réussite poursuivie dans un contexte « compétitif » chez les garçons et de « coopération » chez les filles comme nous l'avons observé plus haut. Une même aspiration à la réussite mais à travers un mode de socialisation différent. C'est une hypothèse inspirée des résultats.

Dans son essai sur les vulnérabilités masculines, Cloutier (2004) soulignait que « Les femmes et les hommes sont beaucoup plus semblables que différents et plusieurs différences documentées résultent de l'effet de sous-groupes extrêmes sur les moyennes<sup>91</sup>. » Cette constatation générale trouve écho dans notre propos ici, plus particulièrement sur le plan des valeurs des collégiens. Les différences observées dans nos travaux selon le genre logent essentiellement à l'extrémité du pendule de la réussite, soit parmi la cohorte d'étudiants à risque d'échec et d'abandon scolaires.

Ce qui signifie que nous devons avoir deux niveaux d'analyse distincts dans l'examen des différenciations selon le sexe des étudiants : un premier niveau portant sur l'ensemble des étudiants où les quelques différences observées entre le genre des étudiants interfèrent peu sur les indicateurs de la réussite scolaire et un second niveau concernant spécifiquement les étudiants plus à risque quant à leur parcours scolaire où les différences entre filles et garçons comptent. Elles expliqueraient, en bonne partie, des trajectoires scolaires dissemblables selon le genre. Et la piste des modèles explicatifs (engagement/désengagement) peut s'avérer féconde dans la réflexion à conduire éventuellement sur les interventions à poser pour favoriser la réussite scolaire chez les filles et les garçons distinctement.

Avant de porter notre regard sur la culture des cégépiens, nous croyons nécessaire d'insister à nouveau sur l'influence de la socialisation selon le sexe des étudiants relativement à leur trajectoire scolaire. Comment expliquer autrement l'effet de concentration des programmes selon le genre au collégial? C'est ainsi, à titre d'illustration, que 9 étudiants sur 10 de la discipline des techniques médicales et de programmes tels que *Soins infirmiers*, *Techniques de travail social* ou *Techniques d'éducation spécialisée* sont des filles. À l'inverse, 9 étudiants sur 10 inscrits dans des programmes tels que *Techniques de l'informatique* ou *Technologie forestière* par exemple sont des garçons. Et cet effet de concentration ne se dément pas avec le temps. La filière « socialisation » risque de nous accompagner longtemps dans la réflexion à engager sur la réussite selon le genre.

## **La culture des cégépiens ou l'apologie de la pensée fonctionnelle**

Qui sont ces jeunes collégiens? Quelles sont leurs aspirations? Ont-ils une raison commune d'être au cégep? L'exploration des valeurs chez les étudiants nous a permis de mieux les connaître et de dégager un portrait rompant parfois de façon marquée avec les représentations populaires et les discours ambiants à leur sujet, discours parfois alimentés ou relayés par les médias.

Les qualificatifs d'égoïstes, d'individualistes, de nihilistes, de consommateurs invétérés et asservis aux « gadgets » et au divertissement, d'asociaux emmurés au soliloque de l'ordinateur, d'apolitiques, d'irrespectueux, de violents, d'illettrés, ne sachant faire la différence entre la réalité et la fiction, font partie de la gamme des caractéristiques que l'on prête volontiers aux jeunes selon la rumeur publique. Ce qui travestit tout autant le regard que l'on peut porter sur les nouvelles générations, en marge des tendances pourtant bien documentées par la littérature à leur sujet.

---

91. Cloutier (2004), op. cit., p. 6.

Nous avons eu différentes occasions de présenter les résultats de la présente recherche, principalement auprès d'intervenants en milieu collégial. À chaque fois, l'étonnement (parfois le ravissement) surgissait chez les participants lorsque nous traçons le portrait des valeurs des jeunes collégiens. Un portrait « rassurant » décrivant l'existence d'une parenté certaine sur le plan des valeurs recherchées entre les jeunes et le cégep. Un portrait traduisant pour l'essentiel toute l'importance que revêt la réussite des études dans le système de valeurs des étudiants, tant chez les filles que chez les garçons, même si les premières se démarquent davantage à ce registre.

À quoi tiennent ces réactions? Avançons quelques hypothèses. Comme le reste de la société, une partie du regard que nous portons sur les cégépiens est tributaire des images et des mythes véhiculés par les médias et les représentations populaires. De plus, l'une des erreurs classiques consiste à assimiler les cégépiens à l'ensemble des jeunes au Québec. Or, le profil ne concorde pas toujours, notamment sur le plan des aspirations et du rapport à la consommation. Si nous ajoutons à cela le premier biais relatif à la distorsion générée par l'opinion publique et les médias, nous obtenons un miroir déformant des jeunes cégépiens.

Une autre erreur consiste, pour certaines catégories d'intervenants, à confondre les étudiants « à risque » avec l'ensemble des étudiants. Par exemple, s'il est vrai que, de façon générale, les rapports entre les jeunes collégiens et leurs parents sont plutôt harmonieux, cela est parfois l'inverse chez les étudiants présentant des difficultés scolaires et d'adaptation au cégep. L'effet de la généralisation de la condition des seconds sur les premiers peut conduire à des interprétations douteuses de la réalité des cégépiens, phénomène que l'on retrouve dans d'autres secteurs d'intervention<sup>92</sup>.

Une dernière hypothèse tiendrait aux lunettes générationnelles avec lesquelles on scrute et juge la réalité des jeunes. L'analyse que l'on porte sur eux peut parfois s'avérer davantage l'expression d'un prisme déformant d'une génération en particulier qu'à la réalité contemporaine des jeunes. À cet égard, l'exemple de l'appréciation de la culture politique chez les jeunes est éloquent, où l'on mesure leur politisation à l'aune de leur participation électorale — culture traditionnelle des générations précédentes — alors qu'il y a d'autres dimensions qui témoignent également de la politisation des nouvelles générations en marge des partis politiques existants. On pourrait évoquer d'autres aspects tels que l'éthique ou le rapport au travail qui inscrivent une autre manière de faire et de penser que celle des générations précédentes, une autre façon de donner un sens à certaines réalités sociales.

---

92. Par exemple, dans le secteur de la gérontologie sociale. Il est bien documenté dans la littérature scientifique que la solitude chez les aînés est un problème majeur chez ceux vivant en milieu d'hébergement ou accusant des pertes sérieuses d'autonomie à domicile. Par ailleurs, la prévalence de la solitude n'est pas plus élevée chez les personnes âgées en général; qui plus est, si on compare cette prévalence à celle de la population dans son ensemble, la solitude serait un peu moins répandue chez les gens âgés (Roy, 1998), ce qui n'empêche pas l'existence d'un discours public voulant que les aînés soient confrontés à la solitude, discours accrédité par des intervenants et par les médias, et bien ancré dans l'opinion publique. Voilà un bel exemple de distorsion sur le plan des représentations sociales.

Dans une chronique du journal *Le Devoir* concernant le mouvement de grève étudiant au printemps 2005 sur les prêts et bourses, le journaliste Gil Courtemanche écrivait ceci :

*Les gens de ma génération se lamentaient à propos de la jeunesse. On la croyait unanimement et irrémédiablement tarée par les jeux vidéo, le heavy metal, la vulgarité radiophonique et tous les Loft Story de la planète. On les disait apolitiques, hédonistes et égoïstes. [...] On les disait aussi incapables de s'exprimer, de développer des raisonnements politiques. Or, depuis plus d'un mois maintenant, on entend non seulement des leaders mais aussi des élèves de la base prononcer un discours cohérent et faire preuve d'une conscience politique<sup>93</sup>.*

Autre témoignage qui marque le point de vue générationnel dans le regard porté sur les jeunes. Mais revenons à nos résultats.

Dans notre étude, nous n'avons eu de cesse de mettre en évidence le lien existant entre le système de valeurs des étudiants et la réussite scolaire. Si nous avions l'humeur au slogan, nous proposerions volontiers *Les valeurs au cœur de la réussite*. Car il s'agit bien de cela! Et ce, tant pour le rendement scolaire que pour la persévérance aux études comme nous l'avons illustré au chapitre 4. Les valeurs des étudiants comptent parmi les prédicteurs les plus significatifs de la réussite scolaire, quelles que soient les prises d'angle retenues.

Première conclusion : on ne peut dissocier le système de valeurs des collégiens dans l'examen de la réussite scolaire. Mais, en parallèle, une seconde conclusion s'est imposée, celle de la prééminence d'une pensée fonctionnelle chez les étudiants. Regardons de plus près.

L'examen des résultats du questionnaire et des entrevues réalisées auprès des étudiants nous a fait voir la présence d'un mode de pensée « utilitariste », selon l'expression de Royer *et al.* (2004), où les étudiants considèrent les études pour ce qu'elles « donnent », comme nous l'avions évoqué au chapitre 1, en lien avec la carrière future et la promotion sociale. Dans cette perspective, les études ne constitueraient pas une fin en soi (nous reviendrons plus loin sur cette question spécifiquement lorsque nous aborderons la problématique du travail rémunéré pendant les études). C'est la raison pour laquelle, entre autres, les étudiants interrogent de plus en plus les connaissances enseignées en fonction des compétences recherchées et de ce qu'ils « feront » plus tard dans leur carrière professionnelle. À cet égard, un certain scepticisme d'atmosphère règne et le professeur doit convaincre, motiver. Son statut d'autorité ne suffit plus.

Comme le soulignait Boudon (2002), les jeunes sont moins idéologues et davantage pragmatiques. Selon le concept de l'auteur, ils sont imprégnés d'une forme de « rationalité instrumentale » qui les conduit à interroger le monde selon des résultats tangibles (« ce que ça donne ») et non selon des représentations par trop globales et abstraites. Ils fuient les utopies sociales. Les deux pieds à terre, les jeunes tentent plutôt de faire leur place dans la société. À l'instar des jeunes cégépiens engagés dans leurs études... pour réussir et pour mieux s'intégrer à la collectivité.

---

93. Gil Courtemanche, « Petite révolution et occasion ratée », *Le Devoir*, 2 et 3 avril 2005, p. B 3.

C'est dans ce sens que nous avons identifié ce type de pensée « fonctionnelle » où le rapport aux études s'inscrit dans un projet de vie plus vaste, plus à long terme. Dans ce contexte, contrairement à certaines idées reçues, ils sont à la « bonne place » au cégep. Celui-ci n'est pas un accident de parcours, sauf pour une petite minorité qui n'ont pas un projet précis d'orientation.

Le « pragmatisme » de cette pensée fonctionnelle conduit les étudiants à multiplier les stratégies d'adaptation à la vie collégiale. L'une d'entre elles, qui n'est pas la moindre, consiste à intégrer dans la grille horaire le travail rémunéré pendant l'année scolaire. Pour certains, c'est véritablement deux « temps complet »! Plus loin, on en discutera spécifiquement. Retenons qu'au fil des entrevues, nous avons entendu des étudiants qui combinaient de mille et une manières leurs vies scolaire, familiale, sociale et de travail en intégrant ces différentes dimensions à leur mode de vie quotidien.

La perspective fonctionnelle adaptée par la majorité des étudiants constitue un fait social observé qui les engonce dans un rapport au temps qui n'est pas sans parenté avec le reste de la société. La littérature abonde sur le sujet : la prépondérance des valeurs de productivité et de compétition propulse les individus dans une temporalité qui leur échappe pour l'essentiel. Sorte de « chape de plomb » sociale commune à tous. Les conséquences commencent à être bien documentées : stress, épuisement professionnel, maladies psychosomatiques, etc. En milieu collégial, on peut se représenter les étudiants comme de véritables planificateurs courant du matin au soir à poursuivre les échéances et les activités qui, à les entendre, se démultiplient à souhait. À la blague, une étudiante nous disait : « Mon chum, je le verrai à 65 ans. Pas le temps maintenant! » Mi-blague?

En regardant les jeunes collégiens évoluer d'une manière semblable, certains intervenants consultés dans la recherche se sont inquiétés à la fois de l'ampleur mais surtout de la précocité du phénomène chez eux. Avons-nous mesuré ces conséquences pour l'avenir? Sommes-nous en train de fragiliser une génération avant terme? Questions qui, pour le moment, n'ont pas de réponses définitives. Mais considérons quelques statistiques issues de notre étude.

Près d'un étudiant sur cinq (19 %) occupe un emploi rémunéré à raison de 20 heures et plus par semaine. Voici quelques données de ce groupe : ces étudiants consacrent en moyenne 23,7 heures par semaine à un emploi rémunéré; sur une base hebdomadaire, ils ont en moyenne 21,3 heures de cours et ils accordent 12 heures d'études. En effectuant l'addition de toutes ces heures, ces étudiants ont des semaines de près de 60 heures (57 exactement en moyenne). C'est appréciable! Surtout si l'on tient compte des déplacements, à la fois pour le cégep et le lieu de travail, avec ou sans automobile. On rappellera que ces cégépiens ont des résultats scolaires similaires aux autres (73,3 % contre 74 % pour l'ensemble des étudiants).

Dans ce contexte, on comprend mieux, entre autres, pourquoi certains étudiants apprécieraient une plus grande souplesse dans le Règlement sur le régime des études collégiales qui leur permettrait de compléter leur diplôme d'études collégiales sur un plus grand nombre de sessions et d'années. Et pour cette question, le travail rémunéré n'est pas le seul motif, bien au contraire.

Ces diverses considérations sur les valeurs et la culture des cégépiens nous font voir que l'examen de la réussite scolaire sous l'angle du rapport du jeune à la société nous conduit à un palier de questionnement qui concerne l'adhésion des étudiants à des valeurs et à un mode de vie productivistes. « Figure d'une cohésion sociale qui s'imposerait aux nouvelles générations? » où ces dernières en auraient intériorisé les principales règles jusqu'à les faire siennes? Le débat reste ouvert! La recherche a posé quelques jalons pour une réflexion plus globale sur le sujet.

## **Conciliation travail et études : l'avènement d'une nouvelle génération de *workaholic*?**

L'hypothèse est invitante. Nos résultats l'accréditent. Résumons les termes de notre analyse.

PREMIÈRE TENDANCE : la proportion des étudiants conciliant travail rémunéré et études à temps plein au collégial a quadruplé depuis les années 70. De 1977 à aujourd'hui, cette proportion est passée de 17 % à 69 % (Roy, 2005).

DEUXIÈME TENDANCE : le nombre d'heures moyen consacrées à un travail rémunéré est à la hausse. Dans notre étude, ce nombre d'heures moyen s'élève à 15 heures par semaine... soit exactement le seuil critique qui était auparavant reconnu dans les années 90 comme facteur de risque à la réussite scolaire.

TROISIÈME TENDANCE : l'adaptation grandissante des étudiants à un mode de vie combinant un nombre d'heures parfois élevé pour le travail rémunéré par semaine (15 à 20 heures et plus) et des études à temps plein (moyenne entre 21 et 24 heures de cours sur une base hebdomadaire). Une véritable double vie chez ces étudiants avec un stress qui, pour eux, n'est pas plus manifeste que chez ceux n'ayant pas d'emploi pendant l'année scolaire (malgré toutes les contorsions qu'ils doivent opérer pour « rentrer » dans leur grille horaire). Tout cela également avec des résultats scolaires comparables aux autres. En prime, comme nous l'avons observé au chapitre 3, les meilleurs résultats scolaires sont enregistrés chez ceux qui accordent de 15 à 19 heures au travail rémunéré par semaine avec une moyenne de 75 %. Également, ceux qui n'occupent pas un emploi rémunéré ont une moyenne semblable aux étudiants qui consacrent 20 heures et plus par semaine au travail rémunéré, soit 73 %.

QUATRIÈME TENDANCE : en plus d'être un ferment de l'intégration sociale, le travail rémunéré est perçu chez les étudiants comme un soutien utilitaire aux études. Bien sûr que ce travail donne accès au plaisir de la consommation et du divertissement. Comme le soulignait Bourdon (1994), on peut même évoquer l'existence d'une forme de socialisation du travail rémunéré favorisant la consommation. Mais, contrairement à ce qu'affirment certains auteurs, les étudiants ne sont pas asservis aux dieux de la consommation où le savoir et la connaissance seraient dévalorisés<sup>94</sup>. Bien au contraire, tant les résultats de l'enquête par questionnaire que les entrevues de groupe nous ont fait voir que les cégépiens gardent le cap sur les études et que celles-ci représentent une valeur supérieure dans leur esprit, valeur qui transcende chez eux l'univers de la consommation et du divertissement.

---

94. Voici une citation qui rejoint l'esprit de ce courant de pensée : « Quant à l'éducation, il est à se demander si les valeurs marchandes véhiculées par le néolibéralisme n'ont pas fini par débrancher les jeunes, pressés de faire un choix entre l'argent, la consommation et le savoir. » Nduwimana, F. « Le féminisme n'explique pas le problème des gars », *Le Devoir*, 5 et 6 octobre, 2002, p. B 5.

Dans cette perspective, le travail rémunéré (comme la consommation ou le divertissement) est « intégré » à la logique de la réussite des études, elle-même garante, selon la perception des cégépiens, d'une vie personnelle et d'une vie professionnelle plus riches favorisant une meilleure qualité de vie. Cette qualité de vie recherchée serait la quête ultime chez les étudiants.

Ces différentes séquences mettent en évidence le processus d'autonomisation et de distanciation des cégépiens face au travail rémunéré et à la consommation. Un exemple qui illustre bien cette forme de distanciation : en entrevue de groupe, un étudiant se remémorant un dialogue avec son employeur lui dit : « Je ne travaille pas pour toi, je t'offre mes services. » Quant à la consommation, certains étudiants ont souligné qu'ils étaient, à l'école secondaire, davantage conditionnés par l'univers de la consommation. Aujourd'hui, les priorités sont claires : ce sont les études et la réussite.

Ajoutons à ces considérations le fait que le travail rémunéré est source d'autonomie (parentale entre autres) et de développement personnel pour les étudiants. Tout au long des entrevues de groupe, ceux-ci ont insisté sur le fait que le travail rémunéré était une occasion pour eux d'expérimenter et de mettre à profit des habiletés et des compétences souvent complémentaires à leur programme d'études.

Les tendances identifiées se posent en toile de fond d'une interrogation sociologique plus large : comment nommer et expliquer cette mutation sociale sans précédent que représente le phénomène du travail rémunéré pendant les études? Il est tentant de considérer cette question sous l'angle du concept de « fait social total » au sens de Mauss où le rapprochement de certains phénomènes collectifs observés dans des contextes variés peut conduire à une réflexion visant à intégrer ces divers phénomènes en une seule explication structurelle. Examinons certains repères.

L'argument socioéconomique prévaut. Bon nombre de recherches font état d'un endettement sans cesse en progression chez les étudiants depuis les deux dernières décennies. Mais cela n'explique pas tout car la littérature nous informe, en parallèle, que les motifs de survie sont loin d'être les plus importants parmi les raisons évoquées par les étudiants pour travailler, et ce, même en milieux défavorisés sur le plan socioéconomique.

La quête d'autonomie face aux parents est un motif fréquemment évoqué par les cégépiens pour s'engager dans des activités rémunérées pendant les études. Mais, en même temps, un plus grand nombre d'étudiants vivent chez leurs parents pendant les études. Le travail rémunéré deviendrait-il alors une nouvelle manière de concilier autonomie et solidarité familiale chez les étudiants?

La prégnance d'une pensée fonctionnelle chez les collégiens, telle qu'évoquée plus haut, fournit une autre piste exploratoire. Dans ce contexte, on pourrait soumettre une explication de type fonctionnaliste où les étudiants, dans leur projet d'intégration à la vie en société, épouseraient un certain nombre de valeurs dominantes associées à la productivité, notamment, qui baliseraient leurs aspirations futures. Celles-ci seraient reliées au concept de réussite à la fois personnelle et professionnelle<sup>95</sup>. Le reste y serait subordonné : travail rémunéré, consommation, divertissement. Même les études seraient comprises comme l'une des étapes « rationnelles » vers la promotion personnelle et la promotion professionnelle dans la société.

---

95. Quête qui n'est pas étrangère au concept de « réalisation personnelle » au sens où l'entendait le philosophe Charles Taylor (1992) dans *Grandeur et misères de la modernité*, Montréal, Bellarmin.

Ici, le travail rémunéré serait considéré comme un passeport important qui intégrerait différentes composantes de l'idéal recherché pour l'avenir. Et on serait prêt à y mettre le prix : deux « temps complet », l'un aux études, l'autre au travail! Voilà une autre manière, plus radicale, de s'engager dans un nouveau rapport contemporain au temps. La course contre la montre dans une temporalité qui fuit, où l'on s'appartient peu, devient la norme, le quotidien chez eux. De ça, les étudiants en ont largement témoigné à travers les entrevues de groupe.

Trois pistes pour contribuer à débusquer une explication sociologique plus générale! Cette explication est d'intérêt car la métamorphose sociale semble s'installer à demeure — ce n'est pas un phénomène accidentel ou conjoncturel — et elle contient les germes d'une certaine totalité sociale à nommer éventuellement.

## **La famille : l'invisible partenaire de la réussite**

Un récent sondage de Léger Marketing (2005), réalisé auprès de 1 503 Canadiens adultes, révélait que d'avoir une « famille unie » était la première source de bonheur. Avant l'amour, la vie professionnelle, l'argent<sup>96</sup>.

Trois ans auparavant, un sondage Crop (2002) concluait que la famille était de loin l'élément qui avait le plus d'importance dans la vie des Québécois de 15 à 21 ans. Une étude effectuée en France (Galland et Roudet, 2001) enregistrait des résultats similaires tout en soulignant que, historiquement, la valeur « famille » serait même en progression chez les Français âgés de 18 à 29 ans. La même recherche mentionnait que, historiquement, les valeurs des jeunes et celles des adultes s'étaient rapprochées, condition favorable pour un dialogue « jeunes et parents ».

Cette mise en contexte s'accorde avec le sens des résultats de notre étude. En effet, à l'instar d'autres études, nous avons pu constater toute l'importance accordée aux valeurs de type familial chez les jeunes collégiens. En corollaire, nous avons pris acte de l'existence de formes de sociabilité et de solidarité qui caractérisent les rapports entre jeunes et parents. Enfin, nous avons observé que la qualité relationnelle de ces rapports et le soutien parental constitueraient des prédicteurs de la réussite, particulièrement sous l'angle de la persévérance scolaire.

Les parents exerceraient donc une influence tangible sur le parcours scolaire de leurs enfants. Mais, le fait est souvent méconnu par les premiers intéressés : les parents eux-mêmes. Il est notamment largement occulté par les médias qui n'insistent pas vraiment sur les dimensions positives des liens jeunes et parents. À entendre la rumeur publique, on peut même avoir le sentiment que les jeunes et les parents évoluent dans des univers parallèles où l'affranchissement du giron parental constituerait une aspiration fondamentale chez les jeunes<sup>97</sup>.

---

96. Selon les résultats du sondage, la mention « famille unie » recueillait 61 % des répondants comparativement à 27 % pour l'amour, 24 % pour les amis, 16 % pour une vie professionnelle « épanouie » et 15 % pour l'argent. Les personnes pouvaient effectuer trois choix.

97. Encore que bon nombre d'études mettent en relief l'allongement de la période de cohabitation entre jeunes et parents.

La réalité est plus complexe. Il est vrai qu'il existe chez les collégiens un processus de distanciation familiale. Certains l'ont évoqué au cours de nos entretiens avec eux. Cependant, ce processus ne s'oppose nullement au fait que les étudiants soient à la fois satisfaits de leurs relations avec leurs parents et reconnaissants à leur endroit pour le soutien accordé pendant les études. De la même manière, les collégiens valorisent la famille comme modes de vie présent et futur. On se rappellera, à cet égard, que le fait d'avoir une « famille unie » — la même expression utilisée dans le sondage Léger et Marketing évoqué plus haut — constitue la première dimension évoquée par les étudiants pour une vie réussie (voir le tableau 13, chapitre 3). Tant chez les filles que chez les garçons! Et bien avant le succès au travail, l'engagement dans le milieu, l'argent ou l'influence sociale. La parenté avec les résultats du sondage Léger et Marketing est éloquentes ici.

Si le potentiel de l'accompagnement et du soutien parentaux aux études est bien démontré sur le plan statistique, ce potentiel relève néanmoins de ces réalités méconnues, voire invisibles. Cette « invisibilité » peut faire obstacle au fait que les parents soient réellement reconnus comme des acteurs de plain-pied de la réussite scolaire en milieu collégial. C'est une hypothèse! Le rôle de la recherche ici est de sensibiliser les intervenants du réseau collégial à l'importance de la contribution parentale sur la trajectoire scolaire des étudiants<sup>98</sup> et de l'intérêt de considérer les parents comme de véritables partenaires de la réussite.

---

98. À l'instar d'autres variables, comme les activités parascolaires, la variable « parentale » n'exerce pas toujours une influence directe sur la réussite, parfois elle peut conditionner indirectement les indicateurs de la réussite par son action combinée avec d'autres variables. Tel, par exemple, le lien entre situation financière et réussite, où le soutien financier des parents conditionne en partie la situation financière globale des étudiants et agit, dès lors, indirectement sur la réussite scolaire.

---

---

Chapitre 7  
**Cadre de référence  
pour l'intervention**

---

---



L'intention première de notre recherche est double : d'une part, contribuer au développement des connaissances sur les jeunes collégiens en lien avec la réussite scolaire et, d'autre part, apporter un éclairage sur les interventions à mettre de l'avant susceptibles d'exercer une influence positive sur la trajectoire des étudiants. Ce second volet est l'objet du présent chapitre.

À cette fin, nous avons retenu l'orientation suivante : sur la base des résultats de la recherche et au regard du modèle d'écologie sociale ayant servi d'assise théorique à l'étude, nous avons choisi d'élaborer un cadre de référence contenant les grands paramètres qui serviront à définir les interventions en matière de réussite scolaire. Ces paramètres comprendront la direction et l'esprit que devrait emprunter la réflexion sur les interventions en milieu collégial pour favoriser la réussite ainsi que les motifs justifiant leur pertinence. À l'occasion, des exemples pourront être évoqués pour faciliter la compréhension des paramètres ou pour suggérer des pistes d'action.

Dans ce contexte, chaque cégep aura la responsabilité de se réapproprier le cadre de référence et ses paramètres pour définir localement les interventions qu'il souhaite mettre de l'avant à l'intérieur de son plan de réussite. Nous avons cru nécessaire de procéder de cette manière car, à l'expérience, la réalité des cégeps est trop variable pour que nous puissions de façon utile définir pour le réseau collégial un catalogue d'interventions. Au contraire, nous sommes d'avis que le processus gagnerait en efficacité en invitant les cégeps à s'inscrire dans une démarche de « réappropriation » du cadre fourni par l'étude.

Nous procéderons en trois temps. Dans un premier temps, nous puiserons à la littérature récente disponible dans le réseau de l'éducation afin de mettre en perspective les principales interventions contenues dans les plans de réussite des collèges. Il s'agira d'un état de la situation actuelle en matière d'interventions en milieu collégial.

Dans un second temps, nous rendrons compte des résultats de la recherche à partir du matériel des entrevues ayant porté sur l'opinion des étudiants quant aux interventions à développer pour favoriser la réussite. Enfin, à la lumière des étapes précédentes et d'une consultation réalisée auprès d'intervenants dans chacun des trois cégeps participants<sup>99</sup>, nous proposerons un certain nombre de paramètres susceptibles de contribuer à mieux identifier et à mieux définir les interventions sur une base locale afin d'améliorer la réussite scolaire et la persévérance aux études. Ces paramètres seront catégorisés selon les six sphères du modèle d'écologie sociale retenu pour les fins de la recherche. Pour leur élaboration, nous avons puisé à la revue de la littérature sur les interventions, aux résultats de l'enquête par questionnaire et à ceux des entrevues de groupe conduites avec des étudiants. Enfin, comme mentionné plus haut, une consultation sur une première version des paramètres d'intervention nous a permis de compléter la réflexion sur les paramètres que nous retrouvons en troisième partie du chapitre.

---

99. Pour chacun des cégeps, nous avons rencontré un comité d'intervenants, composé d'enseignants et de professionnels, afin de discuter d'un document contenant des propositions de paramètres d'intervention. La version qui apparaît à l'item 3 du présent chapitre est le fruit de cette démarche.

## 1. Les mesures d'aide à la réussite

Pour les fins de cette section, nous avons consulté divers documents sur les interventions en milieu collégial provenant de milieux variés. Des publications du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, du Conseil supérieur de l'éducation, de cégeps et des actes de colloques (tels que celui du colloque conjoint APOP/AQPC sur la réussite en 2003) ont fait l'objet d'un examen permettant de dégager un portrait d'ensemble des interventions effectuées dans le réseau collégial.

Cependant, nous avons cru davantage opportun, pour les fins de l'exercice, de retenir comme base d'information le travail de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial qui, tout récemment (2004), a procédé à l'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges<sup>100</sup>.

De fait, ce rapport nous informe de façon exhaustive des diverses mesures d'aide à la réussite instaurées par les collèges ainsi que de leur efficacité. Ce rapport, produit en 2002 à partir des bilans de l'efficacité des plans de réussite de 65 cégeps (13 privés et 52 publics), nous fournit une appréciation quant à la valeur des moyens mis de l'avant pour favoriser la réussite. Notons que la Commission avait laissé les collèges libres de choisir le procédé d'analyse.

Voici les diverses mesures jugées efficaces et le plus souvent mentionnées par les cégeps. On retrouve par ordre d'importance les interventions suivantes<sup>101</sup>:

1. les mesures de suivi personnalisé et d'encadrement des étudiants (par exemple, l'encadrement des étudiants de première session ou le dépistage des étudiants à risque accompagné d'un suivi personnalisé);
2. le tutorat par les pairs;
3. les centres d'aide à l'apprentissage;
4. le soutien à l'orientation des étudiants (par exemple, l'accroissement de l'offre des services en orientation, les visites industrielles, les programmes offerts en alternance travail-études et le concept de l'école orientante);
5. les mesures visant à responsabiliser les étudiants (par exemple, la remise d'un bulletin de mi-session, la politique de présence aux cours et les contrats avec l'étudiant en situation d'échec);
6. la gestion pédagogique (par exemple, l'évaluation et la révision des programmes, la formation donnée aux professeurs, l'amélioration de la concertation entre les intervenants et le choix ciblé des professeurs lors de l'allocation des cours de première année);
7. les pratiques pédagogiques (comme la pédagogie de la première session, l'adaptation des méthodes pédagogiques aux caractéristiques de la clientèle et la coordination des professeurs sur les échéances des évaluations);
8. les mesures visant à renforcer le sentiment d'appartenance (souvent des activités de programme organisées en coopération avec les étudiants);
9. les mesures visant à développer les habiletés d'apprentissage et les méthodes d'étude (par exemple, les ateliers sur les techniques d'étude et la prise de notes, les activités organisées à l'intérieur des cours de première année et les cours portant sur la réussite scolaire);

---

100. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004). *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges*, Rapport synthèse, Québec, Gouvernement du Québec.

101. Idem p. 9.

10. les mesures liées à l'organisation scolaire (par exemple, la réduction de la taille des groupes pour certains cours ciblés et l'aménagement des horaires).

Soixante-quatre (64) cégeps offrent le tutorat par les pairs, une mesure qui serait très appréciée tout comme l'accompagnement vers les carrières technologiques et scientifiques qu'on retrouve dans 60 des collèges ayant produit un rapport.

Les contrats de réussite, moins répandus (28 collèges), seraient efficaces dans la mesure où des suivis réguliers et individualisés seraient assurés.

Soixante-trois (63) collèges ont fait mention d'un centre d'aide à l'apprentissage. Certains centres regroupent plusieurs disciplines, d'autres sont orientés vers la réussite dans des disciplines spécifiques. Ainsi, on retrouve des centres d'aide en langue d'enseignement, en langue seconde, en philosophie, en mathématiques, multidisciplinaire et, enfin, d'autres centres d'aide à l'apprentissage comme en sciences, en physique, en langues modernes, en sciences humaines, en techniques administratives, en informatique et en éducation physique.

Pour l'ensemble des autres mesures mentionnées, elles se répartissent en deux catégories, c'est-à-dire :

1. les mesures impliquant l'interaction directe auprès de l'étudiant telles que le tutorat par les professeurs, l'organisation d'activités favorisant l'appartenance au programme, les mesures favorisant l'orientation scolaire, etc.;
2. les mesures liées à la gestion des programmes et à l'enseignement, telles que la modification des séquences de cours, les cours de mise à niveau, une plus grande utilisation de l'évaluation formative, les examens de reprise, etc.

Il est intéressant de constater que les mesures les plus fréquemment nommées par les collègues qui ont enregistré une forte progression des indicateurs de réussite et de persévérance<sup>102</sup> concernent celles visant la réussite en français, « ce qui inclut les cours de mise à niveau, les centres d'aide à l'apprentissage, les activités de soutien à l'extérieur des heures de cours, la constitution de groupes homogènes, l'ajout d'heures de cours et le réaménagement de la séquence de cours<sup>103</sup> ».

Les activités demandant la participation des étudiants en tant qu'intervenants, tel le tutorat ou le mentorat par les pairs, sont souvent mentionnées par ces collègues, tout comme la formule d'encadrement des étudiants sous contrat.

Aussi, plusieurs de ces collègues ont indiqué la pédagogie de la première session, c'est-à-dire celle incluant des pratiques pédagogiques adaptées, un soutien particulier aux nouveaux étudiants, la session d'accueil et d'intégration : « Le soutien à l'orientation des élèves, le dépistage précoce des élèves en difficulté, les centres d'aide à l'apprentissage et la révision des programmes d'études sont également des méthodes qui ont été utilisées par les établissements du groupe<sup>104</sup>. »

---

102. Idem, p. 14. Ces collègues sont au nombre de 18, dont 15 publics et 3 privés. Pour faire partie de ce groupe, un collège public devait avoir augmenté son taux global de réussite d'au moins 1,5 %, son taux maximal d'au moins 7 % et son taux de réinscription d'au moins 1 %.

103. Idem, p. 15.

104. Idem.

Enfin, parmi les interventions jugées les plus efficaces par les collèges ayant eu une forte progression des indicateurs de réussite et de persévérance, on retrouve :

- l'ajout d'heures de cours;
- l'obligation pour certains étudiants de participer à des ateliers complémentaires à un cours;
- les programmes d'alternance travail-études;
- les entreprises d'entraînement;
- la pédagogie par projet;
- le maintien de liens avec les parents;
- le bulletin de mi-session.

Les mesures ayant bien fonctionné, toujours selon les collèges de ce groupe, ont comme caractéristiques de nécessiter l'engagement de l'étudiant, de viser des clientèles cibles, de toucher les étudiants de première année et de viser l'acquisition des habiletés en français et en mathématiques. Mais ces mesures exigent la collaboration et la concertation de l'ensemble des intervenants pour être vraiment efficaces et demandent également que toute la collectivité partage l'objectif de hausser la réussite et la persévérance.

Pour conclure, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial laisse entendre que toutes ces mesures, pour avoir l'effet recherché, doivent d'abord tenir compte du milieu et de ses besoins propres, tout en prenant en compte la disponibilité des moyens d'application dans le milieu. Enfin, il importe de développer une mentalité de la réussite pour que la même vision de la réussite soit partagée, et ce, à tous les paliers.

*En effet, il ne semble pas y avoir de mesures qui aient un impact universel; il est donc de la responsabilité de chaque collège de bien connaître les caractéristiques de sa population étudiante pour déterminer les mesures qui lui conviennent et qui sont à même de mieux contrer les principaux obstacles à la réussite. Par la suite, l'établissement doit gérer la mise en œuvre du plan de façon à ce qu'il y ait une direction claire, que les actions soient coordonnées et qu'elles engagent l'ensemble des intervenants<sup>105</sup>.*

## 2. Le point de vue des étudiants

Dans cette section, seront exprimés les points de convergence des étudiants dans les trois cégeps participants et les différences qui ont pu caractériser les cégépiens selon leur collège. Différents thèmes et sous-thèmes seront présentés d'une manière synthétique avec, en appui, les commentaires qui nous sont apparus les plus révélateurs chez les étudiants.

### CONVERGENCE POUR LES TROIS CÉGEPS

#### • Pédagogie et professeur

Tous les groupes d'étudiants rencontrés, indépendamment des thèmes abordés avec eux, ont mentionné l'influence réelle de la qualité de l'enseignement sur la réussite. Les qualités recherchées chez les professeurs concernent, la plupart du temps, l'intérêt à enseigner et les aspects relationnels impliqués par le métier d'enseignant.

---

105. Idem p. 16.

Ils souhaitent, en effet, des professeurs qui sont là par intérêt véritable et qui ont aussi envie d'entendre les étudiants, en toute ouverture d'esprit. Ils désirent un professeur soucieux de connaître ses étudiants et qui, idéalement, conserve une passion pour sa matière et son métier. Ils évoquent également la qualité du contact avec les étudiants comme facteur favorisant la motivation scolaire. Ils apprécieraient une plus grande capacité de gestion des groupes-classe chez les professeurs. Enfin, l'évaluation des professeurs, tant permanents que non-permanents, est largement souhaitée par les étudiants afin d'offrir au personnel enseignant un retour sur leur enseignement pour qu'ils puissent améliorer leur pédagogie.

*La qualité des professeurs est super importante, dans le sens que c'est ce qui t'aide à réussir.*

Lysanne, étudiante de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique

*Tu sais les évaluer dans le but justement que [...]. Il y en a qui arrivent puis qu'ils disent la matière, mais c'en est tellement plate, c'est tellement endormant que c'est comme tu es aussi bien de lire dans le livre...*

Vincent, étudiant de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de la Gaspésie et des Îles, secteur préuniversitaire

*Je pense que, tu sais, sans mettre toute la faute sur les profs, parce qu'enseigner c'est une vocation, il faut aimer ça parce que sinon ça déteint sur les étudiants, puis là, le monde, il lâche les cours puis ça, c'est parfaitement normal, on pourrait nous autres dans tous les cours, là avoir des critères (pour évaluer), mais pas pour dire juste les mauvais points pour dire les bons points aussi.*

Nathalie, étudiante de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur technique

*Moi, c'est grâce aux profs que j'aime ma technique quasiment parce qu'ils sont dynamiques puis justement c'est le fun, puis le prof est dedans, bien tu sais, je vais me donner dans ce que je fais.*

Bianca, étudiante de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur technique

- **Exigences des cours et évaluations des travaux de la formation générale**

Les cours de la formation générale (français et philosophie plus spécifiquement) font l'objet de critiques d'une majorité d'étudiants qui constatent des différences au plan des attentes, des exigences et des critères de correction des professeurs pour un même cours. Ils souhaitent donc des façons uniformes d'évaluer la même matière contenue dans les cours ayant un titre identique.

*En philo, c'est plus le contenu des cours qui diffère puis en littérature, c'est vraiment l'évaluation que les profs font de nous, qu'ils font de nos textes, parce que chacun des profs a sa façon de corriger puis il faut que tu t'ajustes à chaque fois que tu arrives dans le cours.*

Isabelle, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur préuniversitaire

*[...] comme il disait avec les philos, ça peut varier beaucoup d'un prof à l'autre, aller même jusqu'aux résultats que tu vas obtenir parce que, tu sais, il y en a un qui est plus sévère que l'autre.*

Marilou, étudiante de 1<sup>re</sup> année,  
Cégep de la Gaspésie et des Îles, secteur technique

Les étudiants du secteur technique souhaitent en surplus des cours de formation générale optionnels plus près de leurs intérêts personnels et rencontrant des besoins spécifiques à leur champ de formation.

*Pour ceux qui font du travail plus manuel, plus technique, comme comment rédiger un rapport, c'est de la technique appliquée en français, des petites idées que je pense.*

Guyaume, étudiant de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique

*Je ne les enlèverais pas, mais je les donnerais en cours d'option, dans le sens que, si tu es intéressé à l'avoir, tu le prends, mais d'une autre façon tu en donnes un obligatoire, puis, le restant tu le réévalues.*

Louis-Philippe, étudiant de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique

Les étudiants des communautés culturelles conviennent que les cours de formation générale sont importants, le français en l'occurrence, considérant l'importance de pouvoir écrire et parler français correctement, mais ils souhaitent des cours de philosophie optionnels, où ils choisissent leur professeur également, car le même cours n'est pas toujours donné d'une manière claire et uniforme.

*[...] mais les cours de philo, maintenant, ça devrait tellement être optionnel, parce que les cours de philo, ceux que j'ai eus, ils étaient juste intéressants quand le prof était intéressant.*

Brenda, étudiante de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique

## • Horaire et charge de travail

Le rapport au temps semble préoccuper plusieurs d'entre eux. La charge de travail est considérée comme lourde et dispersante. On suggère moins de travaux et un horaire qui permet moins de perte de temps, avec des périodes qui sont plus fonctionnelles. On demande d'humaniser en quelque sorte l'horaire de façon à tenir compte de la personne et à favoriser le travail scolaire.

*Moi, je connais des gens que, tu sais, ils ont lâché le cégep ou qui pensent le lâcher parce que justement la charge de travail est trop élevée puis ça leur demande trop à eux autres puis ils ne voient pas comme ça ou parce qu'ils ne veulent pas aller à l'université ou parce qu'ils ont d'autres projets, je ne le sais pas.*

Une étudiante,  
Cégep de la Gaspésie et des Îles<sup>106</sup>

*Il y a des cours où est-ce que c'est sept gros travaux dans la session qui demandent beaucoup de temps, des rencontres d'équipe en dehors des cours, mais j'aimerais mieux en avoir deux ou trois, mettons, qui valent plus mais qui demandent moins de se concentrer sur plusieurs éléments en même temps... Des fois, il peut y avoir un grand trou entre deux cours, on ne peut pas nécessairement aller travailler ou retourner chez soi. Je trouve que ça complique les choses. Personnellement si je pouvais étudier de soir,...*

Vanessa, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique

Ils veulent ainsi obtenir des temps libres pour faire leurs travaux et/ou utiliser le matériel du cégep qui n'est pas accessible à toutes heures du jour.

*(... ) dans ma technique, on est un groupe puis que les horaires, bien, ce n'est pas toi qui décides, là. Puis comme là, à cette session-ci, j'ai du neuf à cinq presque à tous les jours. Puis, comme la dernière session que j'avais eue, j'avais mon mercredi après-midi que j'avais de libre. Ça fait que si j'ai besoin d'aller en atelier, bien, j'ai ce temps-là, là, parce que, les ateliers ferment à une heure précise le soir. Ça fait que j'ai ce temps-là qui me permet de me rattraper un peu dans ça.*

Vicky, étudiante de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur technique

Ils souhaitent que les délais prescrits pour obtenir leur diplôme d'études collégiales soient allongés ou n'entrent pas en ligne de compte, considérant que changer de programme n'est pas en soi un problème ou un facteur d'échec ou d'abandon, au contraire.

*Puis, pour quelqu'un, réussir ses études, ce n'est pas nécessairement comme de commencer dans une branche puis finir dans le temps qui est censé pour le programme. Réussir ses études, est-ce que ça veut dire commencer puis finir sans jamais changer d'idée?*

Roxane, étudiante ayant terminé son préuniversitaire,  
Cégep du Vieux Montréal

---

106. Des difficultés techniques ne nous ont pas permis de transcrire les coordonnées de l'étudiante.

- **Arrimage et passage secondaire-cégep**

Des commentaires concernent le niveau secondaire où, selon les étudiants, les exigences gagneraient à être augmentées pour favoriser la réussite au cégep. L'arrimage entre les niveaux secondaire et collégial serait donc à améliorer pour faire en sorte de développer la maturité et l'apprentissage de la responsabilité plus tôt au secondaire. Le passage au collégial serait aussi ardu pour plusieurs à qui il manquerait des outils d'apprentissage.

*Ça fait que souvent, ça va leur prendre une session, des fois deux, des fois plus, pour vraiment prendre conscience que ça leur appartient, que c'est leur responsabilité, que les gens des deux mondes se concertent pour permettre un arrimage qui se ferait plus, comme par exemple ceux qui terminent au primaire et qui débutent au secondaire, ils sont encadrés, ils sont préparés, sont plus encadrés lorsqu'ils arrivent, ça se fait progressivement puis à un moment donné ça va, l'intégration est faite.*

Lise, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de la Gaspésie et des Îles, secteur préuniversitaire

*Oui mais c'est, tu sais, je trouve que, tu sais, on n'apprend rien au secondaire oups! Au cégep, là, ils nous montrent tout. Il faudrait calibrer mettons.*

Kevin, étudiant de 2<sup>e</sup> année,  
Cégep de Sainte-Foy, secteur technique

*Tu n'as pas d'encadrement, tu pars du secondaire où est-ce que tu es tenu par la main, puis, tu rentres au cégep, c'est le monde des adultes.*

Louis-Philippe, étudiant de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique

- **Soutien financier**

Ils souhaitent plus de gratuité et moins de frais associés à l'achat du matériel scolaire. Des prêts et bourses en plus grand nombre permettraient à certains de récupérer le temps dévolu actuellement au travail rémunéré, ce qui favoriserait la réussite en bout de ligne.

*[...] le plus gros changement ce serait que le gouvernement envoie plein d'argent dans les prêts et bourses, comme ça, ceux qui veulent pas travailler, bien, ils ne travaillent pas, ils ont plein d'argent mais quand ils seront payés au salaire à 25 \$ de l'heure, bien ils pourront rembourser leurs prêts. Je serais bien content qu'ils m'accordent 20 000 \$ pour mes études au lieu de 6 000 \$ pour trois ans. En tout cas, j'aurais été bien content de diminuer mes heures de travail.*

Patrick, étudiant de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep du Vieux Montréal, secteur technique

*[...] des frais de cours moins élevé, fournir des livres à du monde, tu sais, bien des dictionnaires, des affaires de même, c'est toutes des affaires pour réussir. Tout ce qui a rapport avec le financement, comme plus de prêts et bourses, des affaires comme ça, il y aurait une autre sorte de revenu, là que le fait d'aller à l'école bien là, peut-être bien qu'on n'irait pas au travail. Bien là, le fait de ne pas travailler, bien ça nous donne plus de temps à nous autres. Veut, veut pas, c'est sûr qu'il va y avoir tout le temps du plaisir, mais tu sais, il va y avoir de l'étude qui va embarquer plus aussi, c'est sûr.*

Éric, étudiant de 3<sup>e</sup> année,  
Cégep de la Gaspésie et des Îles, secteur technique

## SPÉCIFICITÉS SELON LES CÉGEPS

- Cégep de Sainte-Foy

Ils suggèrent des **groupes stables** comme dans les programmes techniques ou, à tout le moins, des activités pédagogiques qui sauront favoriser les liens entre les étudiants. Cet aspect, rattaché au climat de la classe, serait un facteur permettant de recourir à l'autre, aux pairs, lorsque cela est nécessaire tant pour l'aide dans les apprentissages imposés par le programme que pour le soutien général que ces liens permettraient.

*[...] ça va créer plus de liens puis ils vont plus pouvoir s'entraider entre eux.*

Isabelle, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
secteur préuniversitaire

*[...] ça peut être juste quelqu'un avec qui tu vas, tu sais, que tu peux t'installer pour poser une question ou te le faire expliquer d'une façon différente ou en parler d'un problème pour le voir, mais peut-être plus de travaux d'équipe un petit peu, comme en sciences, là, on a des laboratoires, ça fait que là ça des fois ça te fait connaître quelqu'un avec qui des fois après pour les exercices tu y vas, mais ça aide, là.*

Raphaële, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
secteur préuniversitaire

Toujours au sujet des pairs, ils mentionnent que les **ressources de type « Tandem »** (centre d'aide à l'apprentissage) sont très appréciées mais, aux dires des étudiants, elles sont mal connues et devraient être souvent rappelées par les professeurs, surtout pour les étudiants de la première session.

Ils préconisent plus d'informations venant des professeurs et directement transmises aux étudiants en classe et cela pour tout genre de ressources dont dispose le cégep.

*Moi je trouve assez important de nommer les ressources que le cégep a, qu'il offre à l'étudiant surtout quand il entre au cégep. Parce que moi, c'est ça que ça a fait parce que je suis rentrée au cégep puis, je ne savais pas pantoute qu'est-ce qui était à ma disposition clairement puis même si des fois c'est marqué dans le plan de cours. Tu sais, ça arrive des fois que, tu sais, je ne sais pas, ça marche, tu ne sais pas nécessairement comment ça marche le cégep puis tu ne penses peut-être pas aller voir dans ton plan de cours.*

Véronique, étudiante de 3<sup>e</sup> année,  
secteur préuniversitaire

- **Cégep de la Gaspésie et des Îles**

Les **cours complémentaires** sont questionnés par certains parce qu'ils ne seraient pas assez en lien avec leur champ d'études.

*Je ne sais pas, mais moi je suis en informatique, la céramique, le cours de céramique, ce n'est vraiment pas utile dans mon domaine puis, je n'avais pas comme le choix de prendre ça.*

Simon, étudiant de 2<sup>e</sup> année,  
secteur technique

Les **cours de base** dans les programmes préuniversitaires ne seraient pas offerts avec un éventail de choix assez grand pour permettre qu'ils se fassent une idée du secteur choisi et ainsi mieux cerner leur projet d'orientation.

*Tu sais, comme il n'y a pas de cours ici de droit ou de cours de [...], tu sais, il y en a plein, là, tu sais, d'anthropologie, toutes sortes de choses comme ça, tu sais. Moi peut-être que je veux m'en aller dans quelque chose que rendue là-bas, tu sais, j'aurais jamais pu voir qu'est-ce que c'était avant.*

Isabelle, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
secteur préuniversitaire

Ils souhaitent un **éventail de choix de cours plus large**. À cet effet, ils se sentent pénalisés par le fait d'être un cégep de région. De plus, selon les participants, le programme *Sciences humaines* mériterait d'être mieux connu des étudiants au secondaire afin de guider leur choix au collégial.

*[...] tandis qu'ici, je suis obligée, je suis limitée à un cours par session puis même s'il ne m'intéresse pas nécessairement, je suis obligée de le faire.*

Stéphanie, étudiante de 3<sup>e</sup> année,  
secteur préuniversitaire

Certains étudiants préféreraient des **évaluations** sous un autre mode que par écrit (ex. : orales), considérant que des évaluations sous cette forme les désavantagent.

Un collégien suggère plus de sport, plus d'heures d'éducation physique afin de pouvoir se défouler.

- **Cégep du Vieux Montréal**

Ils suggèrent un **lieu qui leur permettrait de faire part de leurs plaintes** ou de signifier leurs insatisfactions concernant les professeurs et la qualité d'enseignement car il n'y aurait pas d'instance actuellement pour pouvoir demander des améliorations sur ce plan selon l'opinion des étudiants. Ils veulent avoir un droit de parole et être entendus.

*[...] mais toutes les portes sont fermées, le professeur a son poste, il n'est pas question de le déloger, mais le professeur souvent n'est pas intéressé à s'améliorer, puis il n'y a aucune suggestion. On pourrait aller voir quelqu'un, lui dire « c'est ça qui arrive dans le cours », puis ça n'a pas de bon sens, faites quelque chose pour nous ou donnez-nous des suggestions. Il n'y a jamais un réseau de communication, ça j'aimerais ça.*

Roxane, étudiante ayant terminé son préuniversitaire

Ils questionnent la **disponibilité des professeurs chargés de cours** qui ne sont pas obligés à la même présence au cégep.

Un **programme d'alternance travail- études** est souhaité par quelques-uns.

*[...] bien ils peuvent offrir des emplois payants qui demanderaient moins d'heures pour avoir l'argent que tu as besoin, puis aussi que ça fitterait avec ton horaire. Une participation active du cégep avec des employeurs potentiels.*

Patrick, étudiant de 3<sup>e</sup> année,  
secteur technique

Ils demandent un **lieu de repos** au cégep afin de pouvoir se détendre et leur permettre ainsi une meilleure concentration en classe.

*Moi, je pense qu'il faudrait créer peut-être une salle de repos parce que le monde sont super fatigués tout le temps, puis quand tu es fatigué, tu as de la misère à te concentrer, puis tu es plus frustré, tu es nul.*

Agata-Ana, étudiante de 2<sup>e</sup> année,  
secteur préuniversitaire

Les professeurs qui donnent du temps de disponibilité sont aussi fort recherchés. Ils souhaitent plus de **tutorat accessible à chaque programme**.

*[...] j'aurais eu besoin d'aide d'élèves qui auraient été là-dedans, parce que les professeurs ne sont pas disponibles et il y a peut-être deux personnes qui donnent le tutorat en soins infirmiers et elles sont débordées. Dans le programme que je suis, il y a peu ou pas de professeurs qui le font (heures supplémentaires, heures de présence). Donc, on va se rabattre généralement sur les pairs ou faire des groupes d'études.*

Pierre, étudiant de 2<sup>e</sup> année,  
secteur technique

Certains abandons étant rattachés à la lourdeur du programme ou à des attentes irréalistes concernant le programme choisi, ils mentionnent l'importance de **mieux informer** sur les exigences du programme et le contenu des cours.

*Je ne sais pas pour dessins animés, mais tous ceux qui ont lâché, c'est parce que le programme était difficile, oui.*

Sophie, étudiante de 3<sup>e</sup> année,  
secteur technique

*Moi je pense que c'est comment ils décrivent le programme que le monde lâche, parce que comme moi en mécanique, moi je pensais que c'était... tu sais, j'arrive puis, je me lance dans les machines, mais ce n'était pas vraiment comme ça, c'était juste de la théorie...*

Patrick, étudiant de 3<sup>e</sup> année,  
secteur technique

Concernant spécifiquement les étudiants des COMMUNAUTÉS CULTURELLES du Cégep du Vieux Montréal, on retient les éléments suivants :

- On ne semble pas trouver le **passage du secondaire au cégep** particulièrement difficile, quelqu'un indiquant la préparation reçue au secondaire à ce sujet. Il faut noter que plusieurs des étudiants rencontrés ont connu l'école multi-ethnique au secondaire.

*Bien, moi, je n'avais pas de misère parce qu'ils nous ont préparés au secondaire. On avait un genre de cours, elle nous a dit tout comment ça marchait au cégep. Donc, quand je suis arrivé au cégep, j'avais mon horaire, je me suis pas trompé là-dedans, c'était tout bien correct. Peut-être juste un changement, parce que tu sais, on passe de peut-être 1 000 personnes à 6 000 personnes.*

Patrick-Marc, étudiant de 1<sup>re</sup> année,  
secteur préuniversitaire

- Les moments pour valider l'inscription ou pour effectuer toute autre démarche ne seraient pas toujours évidents à connaître. Ils suggèrent donc que le collège utilise les **moyens écrits et électroniques** (dépliants, intercom, courriels) **pour donner les informations pertinentes** aux étudiants.

*J'avais trouvé ça intéressant d'avoir un dépliant dans les mains qui m'indique où aller chercher mes choses, quand et comment ça fonctionne. Le distribuer dans les classes, ce serait une idée, ce que je recommande c'est vu qu'on est à une ère très technologique, peut-être envoyer des courriers électroniques pour les élèves.*

Pierre, étudiant de 2<sup>e</sup> année,  
secteur technique

- Le fait d'être d'une autre origine pourrait entraîner des **tracasseries administratives** lors des demandes de prêts et bourses.

*Dans mon cas, on me demandait le certificat de divorce de mes parents, Je ne l'ai jamais eu ce papier-là et si je l'aurais eu un jour, il aurait été en arabe, donc je ne pense pas que l'administration aurait pu faire quelque chose avec.*

Pierre, étudiant de 2<sup>e</sup> année,  
secteur technique

### 3. Paramètres d'intervention

Les paramètres d'intervention que nous proposons ont valeur de synthèse des résultats de l'étude, tant ceux du questionnaire d'enquête que ceux des entrevues conduites auprès d'étudiants. Ces paramètres sont principalement une « construction » à partir des résultats de la recherche elle-même. Ils sont présentés selon les préceptes du modèle d'écologie sociale retenu dans le cadre de l'étude. En conséquence, nous désirons donc inscrire la réflexion sur l'intervention en lien avec les différents environnements où évolue l'étudiant. Ce modèle nous servira de cadre de référence pour la présentation des paramètres. Rappelons les différentes sphères du modèle d'écologie sociale :

- l'ontosystème : l'ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des habiletés ou des déficits de l'étudiant, soit innés ou acquis;
- le microsystème : l'environnement immédiat de l'étudiant;
- le mésosystème : l'ensemble des lieux que fréquente l'étudiant en dehors de son environnement immédiat. On s'intéresse ici aux liens intermicrosystémiques;
- l'exosystème : les endroits ou les lieux non fréquentés par l'étudiant en tant que participant, mais dont les activités ou les décisions peuvent avoir un impact sur lui;
- le macrosystème : l'ensemble des croyances, des valeurs, des normes et des idéologies dans la société et dans la communauté;
- le chronosystème : l'ensemble des considérations temporelles qui caractérisent un événement.

Ces prémisses étant posées, identifions ce qui nous a semblé les paramètres d'intervention les plus importants dans le contexte de l'actuelle recherche.

## **Paramètre 1 – La culture du cégep**

Le cégep est un lieu d'éducation et de socialisation. À cet égard, nous croyons qu'il importe que l'institution affirme ses valeurs et qu'elle fasse la promotion du savoir et de la réussite auprès des étudiants. Ce rôle est d'autant plus nécessaire que les jeunes collégiens évoluent dans une société où les circuits d'influence sont multiples et — faut le dire — pas toujours favorables au monde de la connaissance et des études. De cette manière, le cégep tiendrait en quelque sorte un discours qui se poserait en alternative à certains discours dominants dans la société qui dévalorisent le savoir.

Ce paramètre concerne spécifiquement le macrosystème du modèle d'écologie sociale, soit l'univers des valeurs de base. On a pu constater que certains étudiants étaient porteurs de valeurs ne favorisant pas les études. Des actions visant à consolider l'existence d'une culture commune au cégep, qui réaffirmeraient alors l'importance des études pour la réussite personnelle des étudiants, permettraient d'agir auprès de certains d'entre eux peu motivés pour les études ou davantage influencés par des valeurs qui les éloignent du cégep. Ces actions pourraient avoir également pour effet de renforcer d'autres étudiants dans le choix qu'ils ont fait d'accorder une priorité aux études.

Concernant ce paramètre, l'éventail des moyens à définir localement est relativement large. Entre autres, le secteur des activités parascolaires pourrait avantageusement être mis à contribution. En particulier, pensons à des activités qui viseraient un renforcement identitaire au programme d'études chez l'étudiant et d'autres activités qui favoriseraient chez l'étudiant une ouverture sur le monde et la société dans une perspective de développement personnel à la citoyenneté. Un autre levier important serait le comité de programme qui pourrait s'avérer être un moyen fort indiqué pour contribuer à la cohérence des programmes et pour permettre de développer un langage commun dans la communauté collégiale. Enfin, la traduction des éléments de la culture recherchée dans des politiques pédagogiques spécifiques, pourrait s'avérer être un moyen pertinent pour concrétiser une vision commune. À leur manière, ces dimensions pourraient concourir à l'implantation d'une culture au cégep susceptible de rassembler les étudiants autour d'un projet éducatif collectif.

## **Paramètre 2 – L'adaptation au cégep**

Selon les résultats de la recherche, une adaptation réussie au cégep serait conditionnée par diverses variables interreliées dont, au premier chef, l'importance accordée à l'autonomie comme valeur et être satisfait de soi. De plus, une dimension temporelle, soit celle d'être en première session, teinte particulièrement les résultats.

Le paramètre de l'adaptation au cégep se rapporte donc à plusieurs sphères du modèle de l'écologie sociale mais plus spécifiquement à celle de l'ontosystème, soit l'ensemble des caractéristiques individuelles de l'étudiant, à celle du chronosystème qui concerne l'ensemble des considérations temporelles qui caractérisent un événement (en l'occurrence, la première session au cégep) et à celle du mésosystème qui réfère au cégep comme milieu de vie.

D'après les étudiants rencontrés en entrevues de groupe, une information détaillée et précise sur le programme choisi, particulièrement sur les exigences qu'il comporte, leur permettrait de mieux s'intégrer. Également, le fait que l'étudiant puisse être doté à son arrivée au cégep d'une base certaine sur le plan des méthodes de travail faciliterait davantage son adaptation. Plusieurs étudiants ont aussi déploré le peu de contenu dans les cours au secondaire et/ou le manque d'exigences des professeurs, ce qui constituerait un important contraste avec le cégep.

Concernant l'adaptation au cégep, des mesures d'aide en amont telles que « l'étudiant d'un jour » et les « portes ouvertes » sont déjà mises en place et appréciées. D'autres, au regard de l'arrivée au cégep, sont aussi à poursuivre, telles les activités d'accueil et la pédagogie de la première session, afin de favoriser l'adaptation de tous les nouveaux venus. Diverses actions sont aussi à développer. À titre d'exemple, il pourrait être nécessaire de favoriser la maîtrise des méthodes et outils du travail intellectuel dès le secondaire (comment faire un travail documenté, comment se servir de la médiathèque, le plagiat, les références et Internet, la médiagraphie, etc.). Cette dimension est d'autant plus pertinente qu'elle a été mentionnée au premier rang des mesures d'aide souhaitées par les nouveaux arrivants au collégial<sup>107</sup>. Il pourrait aussi être avantageux que la formation secondaire donne plus de place à la sphère des habiletés socio-affectives (l'affirmation de soi, l'estime de soi, l'autonomie, etc.) contribuant ainsi à développer le sentiment de compétence chez les étudiants.

Également, il y aurait lieu de songer à la mise sur pied d'activités parascolaires visant à favoriser les relations entre les étudiants, à contribuer à leur développement personnel et même à consolider chez eux un sentiment d'appartenance au cégep à travers des activités variées. En parallèle, la mise sur pied d'activités favorisant un lien identitaire chez l'étudiant à son programme d'études pourrait se révéler d'intérêt pour contribuer à une meilleure adaptation au cégep. À ce titre, le tutorat par les pairs déjà existant, ainsi que celui, moins répandu, par les professeurs, comptent parmi les avenues susceptibles de concourir à une meilleure adaptation des étudiants.

D'une manière plus globale, il y aurait lieu de définir des interventions qui viseraient à renforcer le cégep comme « milieu de vie », un milieu qui serait à la fois, stimulant et convivial pour les étudiants. Cette façon de « penser » l'intervention nous apparaît d'autant plus nécessaire qu'elle rejoint différents prédicteurs directement associés à la réussite (bien se sentir au cégep, satisfaction des contacts avec les professeurs, considérer le cégep comme un milieu stimulant, se sentir bien adapté, etc.).

### **Paramètre 3 - La relation professeur et étudiant**

La relation du professeur avec ses étudiants joue un rôle important dans la réussite au collégial. On a vu précédemment que, sur le plan statistique, la qualité de contact avec les professeurs est un prédicteur de premier plan de la réussite et de la persévérance scolaires. Également, parmi les principales caractéristiques mentionnées par les étudiants rencontrés pour décrire le professeur qui contribue à la réussite des études, on retrouve la capacité à entrer en contact avec les étudiants (au sens d'attitude d'accueil) et à communiquer avec eux, le respect qu'il leur démontre, l'engagement personnel manifesté et l'intérêt pour ce qu'il enseigne.

Ce professeur sait aussi permettre les échanges entre étudiants et favoriser le partage d'expériences entre eux. Il est capable aussi de tenir compte des réalités personnelles de certains et peut de façon ponctuelle devenir un confident. L'ensemble de ces caractéristiques relève davantage des aspects relationnels.

---

107. Voir le document, *Les indicateurs de l'enseignement au collégial. Tableau de bord 2004-2005*, Fédération des cégeps, 2005, p. 116. Dans ce document, on rapporte, entre autres, un certain nombre de tableaux tirés du sondage *Aide-nous à te connaître*, réalisé par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) et couvrant, pour l'année 2004, 17 371 étudiants dans 28 collèges participants. L'un des tableaux ventilait les réponses à la question suivante : « Pour mieux réussir tes études collégiales, en quoi pourrions-nous t'aider? » Les mesures visant à « développer de meilleures méthodes de travail » et à « mieux organiser mon temps » figuraient loin en tête de liste.

D'autre part, des éléments rattachés à sa pédagogie sont aussi mentionnés par les étudiants interrogés. Un professeur encourage la réussite quand il utilise des moyens pédagogiques stimulants et variés pour que les étudiants se réapproprient la matière, moyens qui sollicitent leur participation en classe. Il est en quelque sorte un facilitateur de l'apprentissage des contenus du cours ou de celui réalisé dans d'autres activités tels les stages. Enfin, il se montre ouvert aux améliorations au regard de sa pédagogie.

Pour les étudiants, l'amélioration des relations professeurs et étudiants tant aux plans relationnel que pédagogique ne peut que favoriser la réussite et passe par l'évaluation des professeurs par les étudiants. Or, il semble que dans la majorité des cégeps l'évaluation des professeurs s'adresse de façon systématique aux professeurs n'ayant pas obtenu leur permanence. Pour l'ensemble des professeurs, les traditions évaluatives varient d'un cégep à l'autre.

À cet égard, on pourrait suggérer les pistes d'action suivantes : développer des modes permanents d'évaluation des professeurs et non seulement des cours afin de permettre les progrès de la pédagogie et une meilleure relation professeur et étudiants. Définir une politique locale et élaborer des grilles d'évaluation pour tous les cours dispensés. Celles-ci pourraient comprendre les compétences en communication, les capacités relationnelles, l'expression orale et l'expression écrite et, bien sûr, les connaissances reliées à la matière (capacité d'actualiser des contenus entre autres). Enfin, offrir des activités de formation aux personnels enseignant et non-enseignant sur la culture des jeunes et sur la façon d'ajuster la pédagogie au regard de certains traits de cette culture (nouveaux rapports à l'autorité, valeurs participatives des collégiens, volonté de réappropriation de la matière, existence d'une pensée fonctionnelle chez les étudiants face au savoir, etc.).

Dans le modèle écologique, cette problématique relève spécifiquement du mésosystème, c'est-à-dire du cégep comme milieu de vie et tout particulièrement dans le contexte du rapport étudiant et professeur en classe.

#### **Paramètre 4 – L'orientation professionnelle**

L'arrivée au cégep correspond, pour la grande majorité des étudiants, à un moment charnière de leur vie. En effet, c'est à cette étape de la vie où l'on doit prendre plusieurs décisions dont celle d'orienter son avenir. C'est le moment de se définir en tant que jeune adulte et participant de la société. C'est prendre une importante décision qui le concerne en tant que citoyen.

C'est donc un moment intense qui fera vivre à plusieurs, incertitudes et remises en question. Aussi, loin de représenter un manque d'intérêt pour les études, le fait de changer de programme ou de se questionner par rapport à son projet d'orientation professionnelle devrait davantage être considéré comme un processus normal du passage au collégial. C'est ce qu'ont révélé les étudiants rencontrés en entrevues de groupe.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2002), environ 30 % des étudiants du collégial hésitent quant à leur choix de carrière. Également, 20 % de ceux qui sont inscrits au secteur préuniversitaire ont un projet scolaire bien déterminé<sup>108</sup>. Il en découle que plus du tiers des nouveaux inscrits (36 %) changeraient de programme d'études au moins une fois<sup>109</sup>. Cette statistique doit être comprise dans le contexte plus large de la quête identitaire des jeunes collégiens qui caractérise leur passage au cégep.

---

108. Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collège : l'orientation au cœur de la réussite*, Québec, Gouvernement du Québec.

109. Ministère de l'Éducation (2004 B). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 21.

De par sa position stratégique dans le système d'éducation, le palier collégial constitue de fait un lieu privilégié où peut s'incarner cette quête identitaire favorisée par les multiples options offertes comme autant de choix de carrière pour l'avenir. Là, il y a contradiction entre la culture des jeunes et certaines normes ministérielles visant la complétion de la formation collégiale dans des délais réglementaires.

Visant le développement intégral de la personne, nous pensons, par ailleurs, que les cours de formation générale pourraient jouer un rôle plus actif dans le choix de carrière d'un jeune cégépien. C'est également l'avis du Conseil supérieur de l'éducation<sup>110</sup> qui souligne le rôle plus prépondérant que la formation générale devrait jouer dans la maturation du choix professionnel des étudiants.

Les résultats de la recherche ont permis d'établir des liens significatifs entre la réussite et l'intérêt pour les études ainsi que les heures qu'on y consacre. Or, peut-on réellement manifester de l'intérêt pour ses études et s'y engager vraiment si on n'y voit pas un sens? Si on se questionne sur l'objectif poursuivi? Enfin, si autour de soi, on ne trouve pas d'appui? Quelques étudiants vivent ces situations et nous ont souligné ces questionnements.

La réussite au cégep peut donc être contrariée par un projet d'orientation flou et ainsi empêcher une implication réelle et efficace dans un programme d'études. Comptant par surcroît parmi les principaux facteurs de motivation scolaire<sup>111</sup>, ce projet d'orientation professionnelle ne peut être négligé, constituant un enjeu de taille lorsqu'on parle de réussite. C'est pourquoi nous croyons que certains jeunes auraient besoin de connaître d'autres expériences pour mieux se définir et, de cette manière, permettre de trouver un sens à des études, à de la formation.

Il importe, dans cette perspective, de développer de nouveaux moyens qui permettront à ces étudiants de mieux cerner leur identité professionnelle. Tout en consolidant les services professionnels personnalisés qui existent déjà, idéalement, on pourrait favoriser dans ce cadre un accès plus grand aux conseillers d'orientation et en information scolaire, tant au secondaire qu'au collégial, ainsi qu'aux aides pédagogiques individuels au cégep. Enfin, il serait pertinent d'engager une réflexion sur l'arrimage nécessaire entre la formation générale et le projet d'orientation afin que les cours de cette formation contribuent de façon concrète et active à la quête identitaire de l'étudiant sur les plans personnel et professionnel.

Le paramètre de l'orientation professionnelle concerne spécifiquement le cégep comme entité. Il tient donc du mésosystème dans le modèle écologique.

### **Paramètre 5 – La conciliation travail rémunéré et études**

La présente étude a démontré que le travail rémunéré pendant les études est aujourd'hui le fait de 7 étudiants sur 10, filles comme garçons! On a pu observer également que les étudiants travaillant 25 heures et plus sont plus à risque d'échec et d'abandon scolaires.

---

110. Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

111. Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

Les rencontres de groupe avec les étudiants nous ont permis de constater que divers motifs les amènent à travailler dont ceux de se procurer divers biens de consommation et de développer une confiance personnelle et une autonomie tout en élargissant leur réseau social. On retire donc des bénéfices au plan du développement personnel tout en accumulant de l'expérience. En majorité, ils travaillent à temps partiel et souvent la fin de semaine dans des emplois qui, la plupart du temps, sont reliés à des services sans lien avec leur domaine de formation. Ils se disent conscients des pièges qui sont rattachés au travail rémunéré, notamment le manque de temps pour les études. À cet effet, ils indiquent que le rapport à l'employeur est important car il faut pouvoir négocier ses heures avec affirmation pour se doter d'une gestion du temps qui ne viendra pas compromettre le travail scolaire voire même sa santé. Quelques-uns éprouveraient des difficultés économiques en raison du fait que les parents ne peuvent pas toujours les soutenir sur ce plan. Ils se trouvent ainsi forcés de travailler davantage d'heures, risquant ainsi de compromettre leur réussite scolaire.

Les employeurs constituent donc une cible importante à considérer compte tenu de la proportion d'étudiants de cégep touchés par la question du travail rémunéré. Ce paramètre relève du mésosystème, soit les lieux que fréquente l'étudiant en dehors de son environnement immédiat. Plusieurs organisations reliées au monde du travail pourraient avantageusement être sollicitées pour jouer un rôle actif sur le plan de la conciliation travail rémunéré et études et être ainsi associées à la promotion de la réussite au cégep. Des actions variées avec divers intervenants concernant des sujets reliés au travail rémunéré peuvent être mises sur pied (ex. : définitions et diffusion de normes du travail étudiant, campagnes d'information auprès des étudiants et des employeurs, implantation ou consolidation de tables de concertation entre les milieux socioéconomique et scolaire pour mieux concerter l'action dans la communauté économique, etc.).

Sur le plan interne au cégep, à titre indicatif, le tutorat et les supervisions de stage pourraient s'avérer être des occasions privilégiées où la sensibilisation sur les impacts du travail rémunéré sur les études serait faite de façon personnalisée.

## **Paramètre 6 – La famille**

Les résultats de la recherche ont mis en évidence l'influence qu'exercerait le réseau familial, tout particulièrement sur la persévérance scolaire. Notamment, la recherche a démontré que la famille constitue, pour la majorité des étudiants, une valeur en soi, voire même un idéal à atteindre. Également, que des traits de sociabilité et de solidarité familiales sont bel et bien existants et qu'ils contribuent à leur manière à favoriser le parcours scolaire de l'étudiant.

De leur côté, les échanges faits avec les étudiants en entrevues de groupe au sujet de la qualité des relations vécues avec leur famille démontrent qu'ils sont en général satisfaits des rapports avec leurs proches. Aussi, même si un désir de distanciation relié à une recherche d'autonomie est présent chez plusieurs, ces derniers font état de l'importance qu'ils attachent à la relation avec leur famille. La famille, les parents plus précisément sont parmi les personnes sur qui ils peuvent et veulent compter pendant leur cheminement au cégep. Ce soutien des proches est apprécié et reconnu, particulièrement quand on a besoin de se faire encourager à poursuivre, à réussir ses études.

La famille est un paramètre qui a rapport au microsystème du modèle d'écologie sociale, soit l'environnement immédiat de l'étudiant. C'est donc un paramètre à considérer dans la réussite des études. La famille est en effet un partenaire privilégié à prendre en compte étant donné la spécificité de la relation qu'elle entretient avec l'étudiant, ce dernier étant son enfant.

Les actions entourant ce paramètre peuvent être variées en tenant compte des diverses mentalités et conditions locales (géographie, culture). Il est certain que les associations de parents, de plus en plus présentes et actives dans les cégeps de la province, constituent un véhicule intéressant d'informations ou même d'implication au sujet de la réussite au cégep. Des activités d'information sur l'influence parentale reliée à la réussite et des activités de sensibilisation à la culture et à la réalité des étudiants pourraient s'avérer d'intérêt pour consolider le soutien parental aux études.

\*\*\*\*\*

Voilà les différents paramètres d'intervention que nous ont inspirés les résultats de la recherche. Cette liste n'est pas exhaustive<sup>112</sup>. Néanmoins, les paramètres proposés nous sont apparus les plus significatifs à la lumière des différentes sources consultées.

Les mises en chantier que suggèrent ces paramètres s'inscrivent tout à fait dans le contexte de notre paradigme de départ, soit l'examen de la réussite sous l'angle du rapport entre le jeune et la société. À cet égard, le cadre d'écologie sociale nous a servi d'assise pour structurer la réflexion sur les paramètres d'intervention de façon à ce que ces derniers tiennent compte des liens entre l'étudiant et les différentes sphères du modèle écologique.

C'est sur une base locale que chacun des cégeps, selon son contexte organisationnel et la réalité de ses clientèles étudiantes, pourra se réapproprier la lecture des paramètres d'intervention de manière à identifier les meilleures actions possibles pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires. Voilà l'esprit du texte! Aussi, nous sommes d'avis que les plans de réussite, pour être efficaces, doivent incorporer à la fois des facteurs endogènes au cégep tels que traditionnellement recensés et des facteurs sociaux exogènes qui, pour leur part, conditionnent également la trajectoire scolaire des étudiants. Le maillage des facteurs endogènes et exogènes offre de fait une perspective d'ensemble et une synergie particulière permettant à la fois de mieux lire le champ des interventions à définir et de rapprocher les plans de réussite de la réalité sociologique des étudiants.

Sur un autre registre, nous pensons également que la réussite scolaire est un objectif qui concerne l'ensemble des employés du cégep. À ce titre, il y aurait lieu sur le plan organisationnel de multiplier les passerelles entre les différentes catégories de personnel pour favoriser les occasions de dialogue entre elles en la matière et pour développer ainsi des actions communes et mieux intégrées sur le plan de la réussite parce qu'elles auront bénéficié d'un partage d'expériences et de savoir diversifiés. Cette préoccupation, maintes fois exprimée lors de rencontres avec des intervenants de collèges, s'inscrit d'emblée dans la perspective d'écologie sociale que nous avons retenue comme modèle pour examiner la réussite scolaire.

Nous espérons vivement que les paramètres énoncés sauront appuyer utilement la réflexion collective des intervenants dans le réseau collégial en matière de rendement et de persévérance scolaires.

---

112. Par exemple, en marge des résultats et des entrevues de groupe avec les étudiants, deux thèmes mériteraient selon nous une exploration ultérieure. Un premier concerne le volet socioéconomique de la réalité des étudiants. Le cadre de notre recherche n'a pas permis d'analyser, entre autres, l'impact des modifications du Programme des prêts et bourses sur le parcours scolaire des étudiants. Un tel examen ultérieur pourrait conduire à une réinterrogation des mesures gouvernementales à ce titre, tout particulièrement auprès d'étudiants provenant de milieux défavorisés sur le plan socioéconomique. En second lieu, la problématique de la reconnaissance des acquis. Bien que cette question n'ait pas été abordée dans la présente étude, il n'en demeure pas moins qu'elle est d'actualité. Ainsi, tout récemment, un groupe de chercheurs concluait que l'intérêt pour les formes de reconnaissance « des acquis de vie » dans les programmes d'études à l'enseignement supérieur est présent un peu partout en Occident : « Le travail en atelier qui a permis un échange très riche, a notamment fait ressortir que le débat en France et en Allemagne se situait dans la reconnaissance des acquis de vie (formation antérieure, expériences professionnelles, engagement social) par des institutions d'enseignement [...]. Il n'est pas exagéré de penser que toutes les sociétés sont confrontées à des questions semblables : comment évaluer la valeur des acquis personnels des individus? » (Lindsay *et al.*, 2002, p. 1).

---

---

## **Conclusion**

---

---



Nous avons fait le pari d'examiner la réussite scolaire dans la perspective d'un rapport complexe et exigeant, soit celui du lien entre le jeune et la société. Nous portons la conviction que la réussite scolaire n'est nullement réductible aux quatre murs de l'institution d'enseignement. En conséquence, notre regard devait donc se poser sur des dimensions qui déborderaient largement l'univers du cégep tout en y étant rattachées par un tissu de relations, comme les mailles d'une même toile où il nous faudrait démêler les écheveaux pour mieux voir, mieux comprendre l'articulation de ces dimensions avec la réussite. C'était notre itinéraire!

Chemin faisant, nous avons rencontré quelques tendances de fond chez les jeunes collégiens. Leur engagement face à leurs études, l'importance de leur système de valeurs dans la réussite scolaire, l'inscription dans leur mode de vie quotidien de la conciliation travail et études, le rapport à la famille qui témoigne de l'existence de formes de sociabilité et de solidarité bien vivantes, la relative autonomie face au monde de la consommation, la prégnance d'une pensée fonctionnelle qui guide les étudiants, étapes par étapes, vers un avenir où la qualité de la vie personnelle et de la vie professionnelle est l'ultime convoitise sont les premières tendances qui nous viennent à l'esprit.

En complément à ces tendances, ajoutons la correspondance observée entre le cégep et les étudiants qui le fréquentent à une période de leur vie où ils sont engagés dans une quête identitaire certaine. Un cégep qui répond majoritairement à leurs aspirations et où ils se sentent bien adaptés et bien dans leur peau. Majoritairement! C'est ce qu'ils nous disent lorsque nous leur prêtons la parole.

Sur un autre registre, nous avons vu que le parcours scolaire des filles et des garçons épousait des similitudes certaines tout en marquant des points de divergence chez les étudiants à risque sur le plan de la réussite scolaire. À cet égard, il reste à valider certains modèles proposés ici comme modes d'explication des différences entre filles et garçons.



---

---

## **Bibliographie**

---

---



- Albee, G. W. (1983). « Psychopathology, prevention and the just society », *Journal of Primary Prevention*, vol. 4, n° 1.
- Attias-Donfut, C. (2002). *Le nouvel esprit de famille*, Paris, éditions Odile Jacob.
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés contemporaines*, Paris, Armand Colin.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.
- Beauchesne, C., S. Dumas (1993). *Étudier et travailler? : enquête auprès des élèves du secondaire sur le travail rémunéré durant l'année scolaire*, Québec, ministère de l'Éducation.
- Bédard-Hô, F. (1997). « Les étudiants du collégial », dans M. Gauthier et L. Bernier (dirs.) : *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC, p. 175-191.
- Bernier, L. (1997). « Les relations sociales », dans M. Gauthier et L. Bernier (dirs.), *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC, p. 227-236.
- Bernier, L., M. Gauthier (1997). « Conclusion : entrer dans la vie aujourd'hui », dans M. Gauthier et L. Bernier (dirs.), *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC, p. 227-236.
- Bernier, L. (1986). « Tant qu'ils choisissent de vieillir... Point de vue sur les aspirations des jeunes », dans F. Dumont (dir.), *Une société des jeunes?*, Québec, Les Éditions de l'IQRC, P. 29-44.
- Bibby, R., W. Donald et C. Posterski (1986). *La nouvelle génération : les opinions des jeunes du Canada sur leurs valeurs*, Montréal, Les Éditions Fidès.
- Bloom, A. (1994). *L'arme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*, Montréal, Les Éditions Guérin.
- Bouchard, C. (1987). « Intervenir à partir de l'approche écologique: au centre, l'intervenant », *Service social*, vol. 36, nos 2 et 3, p. 455-477.
- Bouchard, C. (1981), « Perspectives écologiques de la relation parent-enfant : des compétences parentales aux compétences environnementales », *Apprentissage et Socialisation*, vol. 4, n° 1, p. 4-23.
- Bouchard, P., J. C. St-Amant, M. Gauvin, M. Quintal, R. Carrier, C. Gagnon (2000). *Familles, écoles et milieux populaires*, Études et recherches, vol. 5, n° 1, Sainte-Foy, Université Laval, CRIRES.
- Boudon, R. (2002). *Déclin de la morale? Déclin des valeurs?*, Québec, Éditions Nota Bene.
- Bourdon, S. (1994). *La vie après le cégep. L'insertion des jeunes professionnels diplômés de l'enseignement technique au collégial*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Bowlby, J. W., K. McMullen (2002). *À la croisée des chemins. Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, Gouvernement du Canada.

Bréchon, P. (dir.) (2000). *Les valeurs des Français. Évolution de 1980 à 2000*, Paris, Armand Colin.

Bronfenbrenner, U. (1994). « Ecological models of human development », dans Husen, I. et T. N. Postlethwaite (dirs.), *International Encyclopedia of Education*, 2<sup>e</sup> éd., Oxford, Pergamon Press, vol. 3, p. 1643-1647.

Bronfenbrenner, U. (1986). « Ecology of the family as a context for human development », *Developmental Psychology*, vol. 22, n° 6, p. 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1977). « Toward an experimental ecology of human development », *American Psychologist*, vol. 32, p. 513-531.

Catalano, R., D. Dooley (1980). « Economic change in primary prevention » dans Price, R. H., F. Ketterer, B. C. Baden, J. Monahan (dirs.), *Prevention in Mental Health*, Beverly Hills, Sage Publications.

Chamberland, C. (1995). « Soutien social, intégration sociale et qualité de vie dans les quartiers : synthèse et réflexion en regard de l'étude des mauvais traitements », dans M. A. Provost (dir.), *Le soutien social : quelques facettes d'une notion à explorer*, Eastman, Québec, Behaviora, p. 120-148.

Chamberland, C., C. Bouchard, J. Beaudry (1986). « Les mauvais traitements envers les enfants : réalités canadienne et américaine », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 18, p. 391-412.

Charbonneau, J. (2003). « Contexte sociétal et réversibilité des trajectoires dans le début de l'âge adulte », *Sociétés contemporaines*, article soumis.

Cloutier, R. (2004), *Les vulnérabilités masculines. Une approche biopsychosociale*, Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004). *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges*, Rapport synthèse, Québec, Gouvernement du Québec.

Conseil de la famille et de l'enfance (2002). *Les familles avec adolescents, entre le doute et l'incertitude*, Le rapport 2001-2002 sur la situation et les besoins des familles et des enfants, Québec, Gouvernement du Québec.

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (2002). *Le travail rémunéré des étudiants à temps plein au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Rapport synthèse de trois études de cas*, Jonquière, CRÉPAS.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Québec, Gouvernement du Québec.

Cournoyer, M. (1985). *Avoir 15 ou 16 ans en 1985 : l'univers culturel des jeunes*, Québec, Gouvernement du Québec.

Courtemanche, G. (2005). « Petite révolution et occasion ratée » *Le Devoir*, les 2 et 3 avril.

Crop (2004). Résultats d'un sondage d'opinion, publié dans *La Presse*, en particulier les 11, 13, 14 et 15 septembre.

Crop (2002). Résultats d'un sondage d'opinion, publié dans *Le Soleil*, le 28 décembre.

Dagenais, M. et al., (1999). *Travail pendant les études et abandon scolaire : causes, conséquences et politiques d'intervention*, Ottawa, Direction des Ressources Humaines, Gouvernement du Canada.

Damant, D., M.-A. Poirier, J. Moreau (2001). « Ça prend tout un village pour élever un enfant : Une approche écologique visant le développement des enfants », dans H. Dorvil et R. Mayer (dirs.), *Problèmes sociaux, Tome II : Étude de cas et interventions sociales*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 319-336.

Denis, C., D. Descent, J. Fournier, G. Millette (2001). *Individu et société*, troisième édition, Montréal, éditions Chenelière/McGraw-Hill.

Dorais, M. (1988). *L'homme désemparé. Les crises masculines : les comprendre pour s'en déprendre*, Montréal, VLB Éditeur.

Duclos, G., D. Laporte et J. Ross (1995). *Besoins, défis et aspirations des adolescents*, Saint-Lambert, Éditions Héritage.

Dulac, G. (2001). *Aider les hommes... aussi*, Montréal, VLB Éditeur.

Fédération des cégeps (2005). *Les indicateurs de l'enseignement collégial. Tableau de bord 2004-2005*, Montréal, Direction des affaires éducatives et de la recherche.

Finkelkraut, A. (2000). « La révolution culturelle à l'école », *Le Monde*, 19 mai.

- Fortin, P., N. Havet, M. V. Audenrode (2004). « Les cégeps: économiques, performants et équitables », *Le Soleil*, 28 mai.
- Galland, O., B. Roudet (dirs) (2001). *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*, France, L'Harmattan.
- Garbarino, J., A. C. Crouter (1978). « Defining the community context of parent-child relation », *Child Development*, vol. 49, p. 604-616.
- Gaudreault, M., S. Veillette, M.-È. Blackburn, L. Laberge, M. Gagné, M. Perron, (2004). *Perceptions de soi et de l'avenir à l'adolescence*, Série Enquête régionale 2002 : Les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils?, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.
- Gauthier, M., M. Molgat, S. Côté (2001). *La migration des jeunes au Québec. Résultats d'un sondage auprès des 20-34 ans du Québec*, Sainte-Foy, INRS Urbanisation, Culture et Société, 2<sup>e</sup> édition.
- Gauthier, M. (dir.) (1997). *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier et d'aujourd'hui*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC.
- Gendron, B., J. Hamel (2004). « Travail, valeurs et être jeune. Quel rapport? », dans G. Pronovost et C. Royer (dirs.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 129-148.
- Institut de la statistique du Québec (2001). *Enquête sociale et de santé 1998*, Collection « La santé et le bien-être », Québec, Gouvernement du Québec.
- Larose, S., R. Roy (1996). *Les événements préoccupant les collégiens et les processus de soutien social pendant la transition secondaire-collégial*, Communication, Association pour la recherche au collégial, Actes du 8<sup>e</sup> colloque.
- Larose, J. (1991). *L'amour du pauvre*, Saint-Laurent, Les Éditions Boréal.
- Lazure, J. (1986). « Les modes de vie des jeunes », *Une société des jeunes?*, Québec, Les Éditions de l'IQRC.
- Léger Marketing (2005). Résultats d'un sondage d'opinion publié dans *Le Soleil*, le 4 avril.
- Lindsay, J., V. Roy, G. Trottier, Y. Hurtubise (2002). « La reconnaissance des acquis dans la formation universitaire en service social: l'exemple de l'Université Laval », *Actes du colloque de l'Association internationale des écoles de service social*, Montpellier, France, p. 1-19.
- Looker, D. (2002). *Pourquoi ne poursuivent-ils pas? Facteurs qui influencent les jeunes Canadiens lorsqu'ils décident de ne pas entreprendre d'études post-secondaires*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Mayer, R., F. Ouellet (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

Ministère de l'Éducation (2004 A). *Système CHESCO : Indicateurs sur les cheminements scolaires des nouveaux inscrits au collégial, aux trimestres d'automne, de 1987 à 2003, à l'enseignement ordinaire, par type de formation des programmes de DEC, par sexe*, Québec, Secteur de l'enseignement supérieur, Direction générale des affaires universitaires et collégiales.

Ministère de l'Éducation (2004 B). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*, Québec, Gouvernement du Québec.

Molgat, M., J. Charbonneau (2003). « Les relations sociales », dans M. Gauthier (dir.), *Regard sur... la Jeunesse au Québec*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC, p. 73-90.

Nduwimana, F. (2002). « Le féminisme n'explique pas le problème des gars », *Le Devoir*, 5 et 6 octobre, p. B 5.

Paquette, C. (1996). « Attentes et préoccupations des jeunes de l'époque », *Vie pédagogique*, n° 100, septembre-octobre, p. 15.

Paquette, C. (1982). *Analyse de ses valeurs personnelles. S'analyser pour mieux décider*, Montréal, Éditions Québec-Amérique.

Perron, M., M. Gaudreault, M. Gagné, S. Veillette (2004). *Étude comparative des conditions et des habitudes de vie des élèves fréquentant les écoles secondaires ciblées par la Stratégie d'intervention Agir autrement*, Série Enquête régionale 2002 : Les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils? Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

Perron, M., M. Gaudreault, S. Veillette, L. Richard (2000 A). *Jeunes de la ville ou de la campagne : quelques différences?*, Rapport de recherche de la phase 2, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

Perron, M., M. Gaudreault, S. Veillette, L. Richard (2000 B). *Jeunes de la ville ou de la campagne : quelques différences?*, Rapport de recherche de la phase IV, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

Perron, M., M. Gaudreault, S. Veillette, L. Richard (1997). *Trajectoire d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*, Rapport de recherche de la phase II, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

Pransky, J. (1991). *Prevention : the Critical Need*, Springfield, Burrel Foundation.

Pronovost, G., C. Royer (dirs.) (2004). *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Ricard, P. (1998). *Les conditions socioéconomiques des étudiants et des étudiantes des cégeps du Québec*, Montréal, Collège de Rosemont.

Rivière, B., en collaboration avec J. Jacques (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, Outremont, Les Éditions Logiques.

Rivière, B., L. Sauvé, J. Jacques (1997). *Les cégépiens et leur conception de la réussite*, Tome 1 : rapport de recherche, Montréal, Collège de Rosemont.

Roberge, A. (1997). « Le travail salarié pendant les études », dans M. Gauthier et L. Bernier (dirs.), *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de L'IQRC, p. 89-113.

Roy, J. (2005). « Grève étudiante. Enfants gâtés ou misérables? Ni l'un ni l'autre... », *Le Soleil*, 23 mars.

Roy, J. (2004). « Valeurs des collégiens et réussite scolaire: convergences et divergences », dans G. Pronovost et C. Royer (dirs.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 93-109.

Roy, J., en collaboration avec M. Gauthier, L. Giroux, N. Mainguy (2003). *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy/Observatoire Jeunes et Société.

Roy, J. (1998) à supprimer

Roy, J. (1997). « La quête d'un espace sociétal », dans M. Gauthier (dir.), *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier et d'aujourd'hui*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de L'IQRC, p. 87-103.

Roy, J. (1992). « L'exode des jeunes du milieu rural : en quête d'un emploi ou d'un genre de vie », *Recherches sociologiques*, vol. XXXIII, n° 3, p. 429-444.

Royer, C., G. Pronovost, S. Charbonneau (2004). « Valeurs sociales fondamentales de jeunes québécoises et québécois. Ce qui compte pour eux », dans G. Pronovost et C. Royer (dirs.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-69.

Sales, A., G. Simard, L. Maheu (1996). *Le monde étudiant à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal.

Sallenave, D. (1995). *Lettres mortes. De l'enseignement des lettres en général et de la culture générale en particulier*, Paris, Éditions Michalon.

Schmidt, S., O. Tessier, G. Drapeau, J. Lachance, J.-C. Kalubi, L. Fortin (2003). *Recension des écrits sur le concept d'élèves à risque et sur les interventions éducatives efficaces*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et au ministère de l'Éducation.

Simard, G. (1989). *La méthode du Focus Group*, Laval, Mondia éditeur.

Simard, M., L. Pépin, C. Girard(2004). « Le lien avec la famille immédiate et la parenté dans la vie de jeunes adultes québécois nés de parents immigrants installés en région », dans G. Pronovost et C. Royer (dirs.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 229-252.

Tahon, M.-B. (1995). *La famille désinstituée. Introduction à la sociologie de la famille*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin.

Terrill, R., R. Ducharme (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain.

Tessier, R. (dir.) (1989). *Pour un paradigme écologique*, La Salle, Éditions Hurtubise, HMH.

Tessier, R., G. M. Tarabulsy (dir.) (1996). *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Valade, B. (1990). « Valeurs », dans R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui, B.-P. Lécuyer (dirs.) *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Larousse, p. 203.

Veillette, S., M. Perron, G. Hébert, C. Munger et J. Thivierge (1993). *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial. Étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean*, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

Vigneault, M. (1993). *La pratique études/travail : les effets?*, Laval, Collège Montmorency.



---

---

## **Annexes**

---

---

- Annexe 1      Questionnaires d'enquête
- Annexe 2      Grilles d'entrevues de groupe

1			
---	--	--	--

Numéro séquentiel

## QUESTIONNAIRE CONCERNANT LES ÉTUDIANTS EN MILIEU COLLÉGIAL ET LES CONDITIONS DE RÉUSSITE SCOLAIRE

---

### Consignes générales

- **Encerle la bonne réponse.**
- **Respecte les choix de réponses.**
- **Au besoin, complète la réponse.**

### Section A – Caractéristiques personnelles

1. **A.** Avec qui vis-tu pendant l'année scolaire?

1. Je vis avec mes deux parents.
2. Je vis avec ma mère.
3. Je vis avec mon père.
4. Je vis avec ma mère et avec mon père en alternance (garde partagée).
5. Je vis avec d'autres membres de ma famille sans mes parents.
6. Je vis avec mon chum ou ma blonde.
7. Je vis avec un(e) ou des colocataires.
8. Je vis seul(e).
9. Autre situation (précise) :

---

---

---

2. Quel est l'énoncé qui correspond à ta situation?
1. Je vis en permanence à moins de 50 km du Cégep.
  2. J'habite à l'extérieur de Québec mais je réside à Québec durant l'année scolaire.  
Nom de la municipalité à l'extérieur \_\_\_\_\_
  3. Autre situation (précise en donnant le nom de la municipalité) :  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Si tu avais le choix, où préférerais-tu vivre lorsque tu auras terminé tes études?
1. Dans la région où je réside présentement durant l'année scolaire.
  2. Ailleurs au Québec.
  3. Hors du Québec.
  4. Ça me laisse indifférent(e).
  5. Je ne sais pas.

## Section B – Milieu de vie (Cégep)

4. En moyenne, par semaine, combien d'heures consacres-tu à tes études?

Nombre d'heures approximatif par semaine accordées à tes études  
(en dehors des heures de cours) :

--	--	--

5. Quel est ton intérêt pour tes études présentement?
1. Très élevé.
  2. Élevé.
  3. Peu élevé.
  4. Pas du tout élevé.
6. Songes-tu présentement à abandonner tes études au Cégep cette année?
1. Pas du tout.
  2. J'y songe à l'occasion.
  3. J'y songe sérieusement.

Si tu y songes, pour quel(s) motif(s)?

1. Réorientation.
2. Manque d'intérêt.
3. Difficultés scolaires.

7. Réponds à chacun des énoncés suivants.

Cette année, parmi ceux qui sont tes meilleur(e)s ami(e)s, est-ce qu'il y en a qui :

	oui	non
1. ont abandonné leurs études?	1	2
2. songent à abandonner leurs études?	1	2
2. pensent poursuivre leurs études?	1	2
3. Ne s'applique pas (je n'ai pas d'ami(e)s).	1	

8. De façon générale, comment te sens-tu au Cégep?

1. Très bien.
2. Assez bien.
3. Pas très bien.
4. Pas bien du tout.

9. Dirais-tu que ton adaptation au Cégep est :

1. très facile?
2. plutôt facile?
3. plutôt difficile?
4. très difficile?

Commentaires : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Dirais-tu que la charge de travail dans ton programme d'études actuel est :

1. très élevée?
2. assez élevée?
3. peu élevée?
4. pas du tout élevée?

11. De façon générale, dans ton programme d'études actuel, éprouves-tu des difficultés scolaires?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.

Commentaires : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes contacts avec les étudiants dans tes différents groupes-classe?

1. Très satisfaisants.
2. Satisfaisants.
3. Peu satisfaisants.
4. Pas du tout satisfaisants.
5. Je n'ai pas de contacts.

13. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes contacts avec tes professeurs?

1. Très satisfaisants.
2. Satisfaisants.
3. Peu satisfaisants.
4. Pas du tout satisfaisants.
5. Je n'ai pas de contacts.

14. Dirais-tu que le Cégep est, pour toi, un milieu :

1. très stimulant?
2. stimulant?
3. peu stimulant?
4. pas du tout stimulant?

15. Est-ce que tu participes à des activités parascolaires au sein du Cégep?

1. Oui.
2. Non.

- Si oui, précise lesquelles et le rôle que tu y joues :

---

---

- Nombre d'heures approximatif par semaine accordées aux activités parascolaires :

--	--	--

## Section C – Vie familiale et réseau social

16. Tes parents sont-ils :

1. mariés et vivent ensemble?
2. non mariés et vivent ensemble?
3. divorcés/séparés?
4. un des deux est décédé?
5. Ne s'applique pas (pas de parents).
6. Autre situation (précise) : \_\_\_\_\_

17. Ta relation avec ta mère est :

1. très satisfaisante?
2. satisfaisante?
3. peu satisfaisante?
4. pas du tout satisfaisante?
5. Ne s'applique pas (pas de mère ou aucun contact).

18. Ta relation avec ton père est :

1. très satisfaisante?
2. satisfaisante?
3. peu satisfaisante?
4. pas du tout satisfaisante?
5. Ne s'applique pas (pas de père ou aucun contact).

19. Est-ce que ta mère t'encourage dans la poursuite de tes études?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. On n'en discute jamais.
6. Ne s'applique pas (pas de mère ou aucun contact).

20. Est-ce que ton père t'encourage dans la poursuite de tes études?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. On n'en discute jamais.
6. Ne s'applique pas (pas de père ou aucun contact).

21. Est-ce que tes parents (ou un seul de tes parents) t'appuient financièrement pendant l'année scolaire?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. Ne s'applique pas (pas de parents).

22. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ta mère?
1. Études primaires non complétées.
  2. Études primaires complétées.
  3. Études secondaires non complétées.
  4. Études secondaires complétées (ou école de métiers).
  5. Études collégiales complétées ou non.
  6. Études universitaires complétées ou non.
  7. Ne sait pas.
  8. Ne s'applique pas (pas de mère).
23. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ton père?
1. Études primaires non complétées.
  2. Études primaires complétées.
  3. Études secondaires non complétées.
  4. Études secondaires complétées (ou école de métiers).
  5. Études collégiales complétées ou non.
  6. Études universitaires complétées ou non.
  7. Ne sait pas.
  8. Ne s'applique pas (pas de père).
24. D'une façon générale, dirais-tu que tes relations sociales (ami(e)s, chums, blondes, autres) ont, sur tes études, un effet :
1. très positif?
  2. positif?
  3. neutre?
  4. négatif?
  5. très négatif?
25. Si tu avais un problème important, à qui te confierais-tu en premier?
1. À ma mère.
  2. À mon père.
  3. À ma sœur.
  4. À mon frère.
  5. À un autre membre de ma famille (grand-père, grand-mère, oncle, tante, etc.).
  6. À mon chum ou à ma blonde.
  7. À un(e) ami(e).
  8. À un(e) voisin(e).
  9. À un(e) enseignant(e).
  10. À un(e) intervenant(e).
  11. Autre (spécifie) : \_\_\_\_\_
  12. Je m'arrangerais seul(e) avec mon problème.
  13. Je ne connais personne à qui je pourrais me confier.

26. Es-tu impliqué(e) dans des activités bénévoles au sein de ton milieu (quartier, ville, village, communauté,...)?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.

- Précise lesquelles et le rôle que tu y joues :

---

---

---

- Nombre d'heures approximatif par semaine accordées aux activités bénévoles :

--	--

## Section D – Bien-être personnel

27. Comparativement à d'autres personnes de ton âge, dirais-tu que ta santé est en général :

1. excellente?
2. très bonne?
3. bonne?
4. moyenne?
5. mauvaise?

28. De façon générale, dirais-tu que tu es une personne :

1. très stressée?
2. stressée?
3. peu stressée?
4. pas du tout stressée?

29. Es-tu satisfait(e) de toi-même?

1. Très satisfait(e).
2. Satisfait(e).
3. Peu satisfait(e).
4. Pas du tout satisfait(e).

30. T'arrive-t-il de te sentir déprimé(e)?

1. Très souvent.
2. Souvent.
3. Occasionnellement.
4. Jamais.

31. Est-ce que tu consommes de l'alcool?

1. Jamais.
2. À l'occasion.
3. Régulièrement.
4. Très souvent.

**Si tu as répondu « jamais », passe à la question 35.**

32. Si tu consommes de l'alcool, quelle quantité consommes-tu généralement sur une base hebdomadaire?

NB : 1 consommation = 1 petite bouteille de bière ou un verre de vin ou un petit verre de fort

Nombre de consommations par semaine :

--	--

33. Lorsque tu consommes de l'alcool, en prends-tu au point de t'enivrer?

1. Toutes les fois que j'en prends.
2. Souvent.
3. Quelquefois.
4. Jamais.

34. Le plus souvent, pourquoi consommes-tu de l'alcool?

(indique une seule réponse)

1. Pour accompagner mes ami(e)s.
2. Pour le plaisir.
3. Pour oublier mes problèmes.
4. Pour me sentir mieux dans ma peau.
5. Autre (spécifie) : \_\_\_\_\_

35. Est-ce que tu consommes des drogues (marijuana, haschisch, hallucinogènes, etc.)?

1. Jamais.
2. À l'occasion.
3. Régulièrement.
4. Très souvent.

**Si tu as répondu « jamais », passe à la question 38.**

36. Si tu consommes des drogues, est-ce qu'il t'arrive de prendre d'autres drogues que celles de type marijuana ou haschisch?

1. Jamais.
2. À l'occasion.
3. Régulièrement.
4. Très souvent.

37. Le plus souvent, pourquoi consommes-tu de la drogue?  
(indique une seule réponse)

1. Pour accompagner mes ami(e)s.
2. Pour le plaisir.
3. Pour oublier mes problèmes.
4. Pour me sentir mieux dans ma peau.
5. Autre (spécifie) : \_\_\_\_\_

## Section E – Valeurs

38. Dans ta famille, dirais-tu que la poursuite des études est quelque chose de :

1. très important?
2. important?
3. peu important?
4. pas du tout important?

39. Est-ce important pour toi de réussir tes études?

1. Très important.
2. Important.
3. Peu important.
4. Pas du tout important.

40. Note *chacune* des phrases suivantes de 1 à 5, par ordre d'importance pour toi, 1 étant *la moins* importante et 5 *la plus* importante.

Plus tard, tu penseras avoir réussi dans la vie si :

- |  |          |          |          |          |          |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| • tu es important(e) et influent(e)?     | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| • tu fais beaucoup d'argent?             | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| • tu as une famille unie?                | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| • tu obtiens du succès dans ton travail? | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| • tu t'engages dans ton milieu?          | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |

41. Donne ton opinion sur les énoncés suivants :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
• Ce qui compte, c'est le présent.	1	2	3	4
• Je crois à l'importance de l'effort pour réussir mes études.	1	2	3	4
• Il est important d'être compétitif(ve) dans la vie.	1	2	3	4
• L'apparence est quelque chose d'important pour moi.	1	2	3	4
• Les valeurs spirituelles sont une dimension importante dans ma vie.	1	2	3	4
• Avoir des projets à long terme est important pour moi.	1	2	3	4
• Le diplôme collégial a une signification pour moi.	1	2	3	4
• La consommation de biens matériels est importante pour moi.	1	2	3	4
• Il est important pour moi d'être autonome.	1	2	3	4
• Il est important de se dépasser dans ce que l'on fait.	1	2	3	4
• Coopérer avec les autres est important pour moi.	1	2	3	4
• Ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent.	1	2	3	4
• Bien faire les choses que j'entreprends est important pour moi.	1	2	3	4
• Acquérir des connaissances est important pour moi.	1	2	3	4
• Respecter l'autre dans sa différence est important pour moi.	1	2	3	4
• La famille est une dimension importante dans ma vie.	1	2	3	4
• Ce qui compte, c'est le plaisir.	1	2	3	4
• Ce qui compte, c'est d'être bien apprécié(e) par son milieu.	1	2	3	4
• Posséder une bonne culture générale est important pour moi.	1	2	3	4
• Devenir compétent(e) sur le plan professionnel est important pour moi.	1	2	3	4

## Section F – Situation économique

42. Pendant l'année scolaire, est-ce que tu occupes un ou des emplois rémunérés?

1. Oui.
2. Non.

43. Si tu occupes un ou des emplois rémunérés, combien d'heures travailles-tu par semaine en moyenne?

Nombre d'heures approximatif par semaine accordées à un ou des emplois rémunérés :

--	--

44. Si tu occupes un ou des emplois rémunérés, considères-tu que ce ou ces emplois :

1. nuisent considérablement à tes études?
2. nuisent quelque peu à tes études?
3. n'ont pas d'effet sur tes études?
4. favorisent les conditions pour tes études?
5. Ne s'applique pas (pas d'emploi).

45. Quelle est ta *principale* source de revenu pour subvenir à tes besoins pendant l'année scolaire?

1. Ta famille.
2. Ton travail rémunéré.
3. Les prêts et bourses.
4. Autre (spécifie) :

---

---

---

46. De façon générale, comment qualifierais-tu ta situation financière?

1. Très satisfaisante.
2. Satisfaisante.
3. Peu satisfaisante.
4. Pas du tout satisfaisante.

47. Considères-tu que ta situation financière :

1. nuit considérablement à tes études?
2. nuit quelque peu à tes études?
3. n'a pas d'effet sur tes études?
4. favorise les conditions pour tes études?

48. Reçois-tu du service des prêts et bourses pour cette année?

- |            |        |
|------------|--------|
| Un prêt    | 1. Oui |
|            | 2. Non |
| Une bourse | 1. Oui |
|            | 2. Non |

**NOUS TE REMERCIONS DE TA COLLABORATION!**

2			
---	--	--	--

Numéro séquentiel

## QUESTIONNAIRE CONCERNANT LES ÉTUDIANTS EN MILIEU COLLÉGIAL ET LES CONDITIONS DE RÉUSSITE SCOLAIRE

---

### Consignes générales

- Encerle la bonne réponse.
- Respecte les choix de réponses.
- Au besoin, complète la réponse.

### Section A – Caractéristiques personnelles

1. **A.** Avec qui vis-tu pendant l'année scolaire?

1. Je vis avec mes deux parents.
2. Je vis avec ma mère.
3. Je vis avec mon père.
4. Je vis avec ma mère et avec mon père en alternance (garde partagée).
5. Je vis avec d'autres membres de ma famille sans mes parents.
6. Je vis avec mon chum ou ma blonde.
7. Je vis avec un(e) ou des colocataires.
8. Je vis seul(e).
9. Autre situation (précise) :

---

---

---

1. **B.** Quel est ton pays de naissance?

1. Canada.
2. Autre (spécifie lequel) : \_\_\_\_\_

1. **C.** À quelle culture t'identifies-tu en premier lieu?
  1. Québécoise ou canadienne.
  2. Autre (spécifie laquelle) : \_\_\_\_\_
  
1. **D.** Quelle est ta première langue apprise et que tu comprends encore?
  1. Français.
  2. Autre (spécifie laquelle) : \_\_\_\_\_
  
2. Quel est l'énoncé qui correspond à ta situation?
  1. Je vis en permanence à moins de 50 km du Cégep.
  2. J'habite à l'extérieur de Montréal mais je réside à Montréal durant l'année scolaire.  
Nom de la municipalité à l'extérieur \_\_\_\_\_
  3. Autre situation (précise en donnant le nom de la municipalité) :  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
3. Si tu avais le choix, où préférerais-tu vivre lorsque tu auras terminé tes études?
  1. Dans la région où je réside présentement durant l'année scolaire.
  2. Ailleurs au Québec.
  3. Hors du Québec.
  4. Ça me laisse indifférent(e).
  5. Je ne sais pas.

## Section B – Milieu de vie (Cégep)

4. En moyenne, par semaine, combien d'heures consacres-tu à tes études?  
Nombre d'heures approximatif par semaine accordées à tes études  
(en dehors des heures de cours) :  

--	--	--
  
5. Quel est ton intérêt pour tes études présentement?
  1. Très élevé.
  2. Élevé.
  3. Peu élevé.
  4. Pas du tout élevé.
  
6. Songes-tu présentement à abandonner tes études au Cégep cette année?
  1. Pas du tout.
  2. J'y songe à l'occasion.
  3. J'y songe sérieusement.

Si tu y songes, pour quel(s) motif(s)?

---

---

---

7. Réponds à chacun des énoncés suivants.

Cette année, parmi ceux qui sont tes meilleur(e)s ami(e)s, est-ce qu'il y en a qui :

	oui	non
1. ont abandonné leurs études?	1	2
2. songent à abandonner leurs études?	1	2
3. pensent poursuivre leurs études?	1	2
4. Ne s'applique pas (je n'ai pas d'ami(e)s).	1	

8. De façon générale, comment te sens-tu au Cégep?

1. Très bien.
2. Assez bien.
3. Pas très bien.
4. Pas bien du tout.

9. Dirais-tu que ton adaptation au Cégep est :

1. très facile?
2. plutôt facile?
3. plutôt difficile?
4. très difficile?

Commentaires : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Dirais-tu que la charge de travail dans ton programme d'études actuel est :

1. très élevée?
2. assez élevée?
3. peu élevée?
4. pas du tout élevée?

11. De façon générale, dans ton programme d'études actuel, éprouves-tu des difficultés scolaires?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.

Commentaires : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes contacts avec les étudiants dans tes différents groupes-classe?

1. Très satisfaisants.
2. Satisfaisants.
3. Peu satisfaisants.
4. Pas du tout satisfaisants.
5. Je n'ai pas de contacts.

13. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes contacts avec tes professeurs?

1. Très satisfaisants.
2. Satisfaisants.
3. Peu satisfaisants.
4. Pas du tout satisfaisants.
5. Je n'ai pas de contacts.

14. Dirais-tu que le Cégep est, pour toi, un milieu :

1. très stimulant?
2. stimulant?
3. peu stimulant?
4. pas du tout stimulant?

15. Est-ce que tu participes à des activités parascolaires au sein du Cégep?

1. Oui.
2. Non.

• Si oui, précise lesquelles et le rôle que tu y joues :

---

---

• Nombre d'heures approximatif par semaine accordées aux activités parascolaires :

--	--	--

## Section C – Vie familiale et réseau social

16. Tes parents sont-ils :

1. mariés et vivent ensemble?
2. non mariés et vivent ensemble?
3. divorcés/séparés?
4. un des deux est décédé?
5. Ne s'applique pas (pas de parents).
6. Autre situation (précise) : \_\_\_\_\_

17. Ta relation avec ta mère est :

1. très satisfaisante?
2. satisfaisante?
3. peu satisfaisante?
4. pas du tout satisfaisante?
5. Ne s'applique pas (pas de mère ou aucun contact).

18. Ta relation avec ton père est :

1. très satisfaisante?
2. satisfaisante?
3. peu satisfaisante?
4. pas du tout satisfaisante?
5. Ne s'applique pas (pas de père ou aucun contact).

19. Est-ce que ta mère t'encourage dans la poursuite de tes études?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. On n'en discute jamais.
6. Ne s'applique pas (pas de mère ou aucun contact).

20. Est-ce que ton père t'encourage dans la poursuite de tes études?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. On n'en discute jamais.
6. Ne s'applique pas (pas de père ou aucun contact).

21. Est-ce que tes parents (ou un seul de tes parents) t'appuient financièrement pendant l'année scolaire?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. Ne s'applique pas (pas de parents).

22. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ta mère?
1. Études primaires non complétées.
  2. Études primaires complétées.
  3. Études secondaires non complétées.
  4. Études secondaires complétées (ou école de métiers).
  5. Études collégiales complétées ou non.
  6. Études universitaires complétées ou non.
  7. Ne sait pas.
  8. Ne s'applique pas (pas de mère).
23. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ton père?
1. Études primaires non complétées.
  2. Études primaires complétées.
  3. Études secondaires non complétées.
  4. Études secondaires complétées (ou école de métiers).
  5. Études collégiales complétées ou non.
  6. Études universitaires complétées ou non.
  7. Ne sait pas.
  8. Ne s'applique pas (pas de père).
24. D'une façon générale, dirais-tu que tes relations sociales (ami(e)s, chums, blondes, autres) ont, sur tes études, un effet :
1. très positif?
  2. positif?
  3. neutre?
  4. négatif?
  5. très négatif?
25. Si tu avais un problème important, à qui te confierais-tu en premier?
1. À ma mère.
  2. À mon père.
  3. À ma sœur.
  4. À mon frère.
  5. À un autre membre de ma famille (grand-père, grand-mère, oncle, tante, etc.).
  6. À mon chum ou à ma blonde.
  7. À un(e) ami(e).
  8. À un(e) voisin(e).
  9. À un(e) enseignant(e).
  10. À un(e) intervenant(e).
  11. Autre (spécifie) : \_\_\_\_\_
  12. Je m'arrangerais seul(e) avec mon problème.
  13. Je ne connais personne à qui je pourrais me confier.

26. Es-tu impliqué(e) dans des activités bénévoles au sein de ton milieu (quartier, ville, village, communauté,...)?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.

- Précise lesquelles et le rôle que tu y joues :

---

---

---

- Nombre d'heures approximatif par semaine accordées aux activités bénévoles :

--	--

## Section D – Bien-être personnel

27. Comparativement à d'autres personnes de ton âge, dirais-tu que ta santé est en général :

1. excellente?
2. très bonne?
3. bonne?
4. moyenne?
5. mauvaise?

28. De façon générale, dirais-tu que tu es une personne :

1. très stressée?
2. stressée?
3. peu stressée?
4. pas du tout stressée?

29. Es-tu satisfait(e) de toi-même?

1. Très satisfait(e).
2. Satisfait(e).
3. Peu satisfait(e).
4. Pas du tout satisfait(e).

30. T'arrive-t-il de te sentir déprimé(e)?

1. Très souvent.
2. Souvent.
3. Occasionnellement.
4. Jamais.

31. Est-ce que tu consommes de l'alcool?

1. Jamais.
2. À l'occasion.
3. Régulièrement.
4. Très souvent.

**Si tu as répondu « jamais », passe à la question 35.**

32. Si tu consommes de l'alcool, quelle quantité consommes-tu généralement sur une base hebdomadaire?

NB : 1 consommation = 1 petite bouteille de bière ou un verre de vin ou un petit verre de fort

Nombre de consommations par semaine :

--	--

33. Lorsque tu consommes de l'alcool, en prends-tu au point de t'enivrer?

1. Toutes les fois que j'en prends.
2. Souvent.
3. Quelquefois.
4. Jamais.

34. Le plus souvent, pourquoi consommes-tu de l'alcool?

(indique une seule réponse)

1. Pour accompagner mes ami(e)s.
2. Pour le plaisir.
3. Pour oublier mes problèmes.
4. Pour me sentir mieux dans ma peau.
5. Autre (spécifie) : \_\_\_\_\_

35. Est-ce que tu consommes des drogues (marijuana, haschisch, hallucinogènes, etc.)?

1. Jamais.
2. À l'occasion.
3. Régulièrement.
4. Très souvent.

**Si tu as répondu « jamais », passe à la question 38.**

36. Si tu consommes des drogues, est-ce qu'il t'arrive de prendre d'autres drogues que celles de type marijuana ou haschisch?

1. Jamais.
2. À l'occasion.
3. Régulièrement.
4. Très souvent.

37. Le plus souvent, pourquoi consommes-tu de la drogue?  
(indique une seule réponse)

1. Pour accompagner mes ami(e)s.
2. Pour le plaisir.
3. Pour oublier mes problèmes.
4. Pour me sentir mieux dans ma peau.
5. Autre (spécifie) : \_\_\_\_\_

## Section E – Valeurs

38. Dans ta famille, dirais-tu que la poursuite des études est quelque chose de :

1. très important?
2. important?
3. peu important?
4. pas du tout important?

39. Est-ce important pour toi de réussir tes études?

1. Très important.
2. Important.
3. Peu important.
4. Pas du tout important.

40. Note *chacune* des phrases suivantes de 1 à 5, par ordre d'importance pour toi, 1 étant *la moins* importante et 5 *la plus* importante.

Plus tard, tu penses avoir réussi dans la vie si :

- tu es important(e) et influent(e). ( )
- tu fais beaucoup d'argent. ( )
- tu as une famille unie. ( )
- tu obtiens du succès dans ton travail. ( )
- tu t'engages dans ton milieu. ( )

41. Donne ton opinion sur les énoncés suivants :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
• Ce qui compte, c'est le présent.	1	2	3	4
• Je crois à l'importance de l'effort pour réussir mes études.	1	2	3	4
• Il est important d'être compétitif(ve) dans la vie.	1	2	3	4
• L'apparence est quelque chose d'important pour moi.	1	2	3	4
• Les valeurs spirituelles sont une dimension importante dans ma vie.	1	2	3	4
• Avoir des projets à long terme est important pour moi.	1	2	3	4
• Le diplôme collégial a une signification pour moi.	1	2	3	4
• La consommation de biens matériels est importante pour moi.	1	2	3	4
• Il est important pour moi d'être autonome.	1	2	3	4
• Il est important de se dépasser dans ce que l'on fait.	1	2	3	4
• Coopérer avec les autres est important pour moi.	1	2	3	4
• Ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent.	1	2	3	4
• Bien faire les choses que j'entreprends est important pour moi.	1	2	3	4
• Acquérir des connaissances est important pour moi.	1	2	3	4
• Respecter l'autre dans sa différence est important pour moi.	1	2	3	4
• La famille est une dimension importante dans ma vie.	1	2	3	4
• Ce qui compte, c'est le plaisir.	1	2	3	4
• Ce qui compte, c'est d'être bien apprécié(e) par son milieu.	1	2	3	4
• Posséder une bonne culture générale est important pour moi.	1	2	3	4
• Devenir compétent(e) sur le plan professionnel est important pour moi.	1	2	3	4

## Section F – Situation économique

42. Pendant l'année scolaire, est-ce que tu occupes un ou des emplois rémunérés?

1. Oui.
2. Non.

43. Si tu occupes un ou des emplois rémunérés, combien d'heures travailles-tu par semaine en moyenne?

Nombre d'heures approximatif par semaine accordées à un ou des emplois rémunérés :

--	--

44. Si tu occupes un ou des emplois rémunérés, considères-tu que ce ou ces emplois :

1. nuisent considérablement à tes études?
2. nuisent quelque peu à tes études?
3. n'ont pas d'effet sur tes études?
4. favorisent les conditions pour tes études?
5. Ne s'applique pas (pas d'emploi).

45. Quelle est ta *principale* source de revenu pour subvenir à tes besoins pendant l'année scolaire?

1. Ta famille.
2. Ton travail rémunéré.
3. Les prêts et bourses.
4. Autre (spécifie) :

---

---

---

46. De façon générale, comment qualifierais-tu ta situation financière?

1. Très satisfaisante.
2. Satisfaisante.
3. Peu satisfaisante.
4. Pas du tout satisfaisante.

47. Considères-tu que ta situation financière :

1. nuit considérablement à tes études?
2. nuit quelque peu à tes études?
3. n'a pas d'effet sur tes études?
4. favorise les conditions pour tes études?

48. Reçois-tu du service des prêts et bourses pour cette année?

- |            |        |
|------------|--------|
| Un prêt    | 1. Oui |
|            | 2. Non |
| Une bourse | 1. Oui |
|            | 2. Non |

**NOUS TE REMERCIONS DE TA COLLABORATION!**

3			
---	--	--	--

Numéro séquentiel

## QUESTIONNAIRE CONCERNANT LES ÉTUDIANTS EN MILIEU COLLÉGIAL ET LES CONDITIONS DE RÉUSSITE SCOLAIRE

---

- A- Centre de Gaspé
- B- Centre d'études collégiales des Îles
- C- Centre d'études collégiales de Carleton
- D- Centre spécialisé des pêches

### Consignes générales

- Encerle la bonne réponse.
- Respecte les choix de réponses.
- Au besoin, complète la réponse.

### Section A – Caractéristiques personnelles

1. Avec qui vis-tu pendant l'année scolaire?

1. Je vis avec mes deux parents.
2. Je vis avec ma mère.
3. Je vis avec mon père.
4. Je vis avec ma mère et avec mon père en alternance (garde partagée).
5. Je vis avec d'autres membres de ma famille sans mes parents.
6. Je vis avec mon chum ou ma blonde.
7. Je vis avec un(e) ou des colocataires.
8. Je vis seul(e).
9. Autre situation (précise) :

---

---

---

2. Quel est l'énoncé qui correspond à ta situation?
1. Je vis en permanence à moins de 50 km du Cégep.
  2. J'habite à l'extérieur de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine à 50 km et plus du Cégep mais je réside ailleurs près du Cégep (moins de 50 km) durant l'année scolaire.  
Nom de la municipalité à l'extérieur en dehors de l'année scolaire : \_\_\_\_\_
  3. Autre situation (précise en donnant le nom de la municipalité) :  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Si tu avais le choix, où préférerais-tu vivre lorsque tu auras terminé tes études?
1. Dans la région où je réside présentement durant l'année scolaire.
  2. Ailleurs au Québec.
  3. Hors du Québec.
  4. Ça me laisse indifférent(e).
  5. Je ne sais pas.

## Section B – Milieu de vie (Cégep)

4. En moyenne, par semaine, combien d'heures consacres-tu à tes études?

Nombre d'heures approximatif par semaine accordées à tes études  
(en dehors des heures de cours) :

--	--	--

5. Quel est ton intérêt pour tes études présentement?
1. Très élevé.
  2. Élevé.
  3. Peu élevé.
  4. Pas du tout élevé.
6. Songes-tu présentement à abandonner tes études au Cégep cette année?
1. Pas du tout.
  2. J'y songe à l'occasion.
  3. J'y songe sérieusement.

Si tu y songes, pour quel(s) motif(s)?

---

---

---

7. Réponds à chacun des énoncés suivants.

Cette année, parmi ceux qui sont tes meilleur(e)s ami(e)s, est-ce qu'il y en a qui :

	oui	non
1. ont abandonné leurs études?	1	2
2. songent à abandonner leurs études?	1	2
1. pensent poursuivre leurs études?	1	2
2. Ne s'applique pas (je n'ai pas d'ami(e)s).	1	

8. De façon générale, comment te sens-tu au Cégep?

1. Très bien.
2. Assez bien.
3. Pas très bien.
4. Pas bien du tout.

9. Dirais-tu que ton adaptation au Cégep est :

1. très facile?
2. plutôt facile?
3. plutôt difficile?
4. très difficile?

Commentaires : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Dirais-tu que la charge de travail dans ton programme d'études actuel est :

1. très élevée?
2. assez élevée?
3. peu élevée?
4. pas du tout élevée?

11. De façon générale, dans ton programme d'études actuel, éprouves-tu des difficultés scolaires?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.

Commentaires : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes contacts avec les étudiants dans tes différents groupes-classe?

1. Très satisfaisants.
2. Satisfaisants.
3. Peu satisfaisants.
4. Pas du tout satisfaisants.
5. Je n'ai pas de contacts.

13. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes contacts avec tes professeurs?

1. Très satisfaisants.
2. Satisfaisants.
3. Peu satisfaisants.
4. Pas du tout satisfaisants.
5. Je n'ai pas de contacts.

14. Dirais-tu que le Cégep est, pour toi, un milieu :

1. très stimulant?
2. stimulant?
3. peu stimulant?
4. pas du tout stimulant?

15. Est-ce que tu participes à des activités parascolaires au sein du Cégep?

1. Oui.
2. Non.

• Si oui, précise lesquelles et le rôle que tu y joues :

---

---

• Nombre d'heures approximatif par semaine accordées aux activités parascolaires :

--	--	--

## Section C – Vie familiale et réseau social

16. Tes parents sont-ils :

1. mariés et vivent ensemble?
2. non mariés et vivent ensemble?
3. divorcés/séparés?
4. un des deux est décédé?
5. Ne s'applique pas (pas de parents).
6. Autre situation (précise) : \_\_\_\_\_

17. Ta relation avec ta mère est :

1. très satisfaisante?
2. satisfaisante?
3. peu satisfaisante?
4. pas du tout satisfaisante?
5. Ne s'applique pas (pas de mère ou aucun contact).

18. Ta relation avec ton père est :

1. très satisfaisante?
2. satisfaisante?
3. peu satisfaisante?
4. pas du tout satisfaisante?
5. Ne s'applique pas (pas de père ou aucun contact).

19. Est-ce que ta mère t'encourage dans la poursuite de tes études?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. On n'en discute jamais.
6. Ne s'applique pas (pas de mère ou aucun contact).

20. Est-ce que ton père t'encourage dans la poursuite de tes études?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. On n'en discute jamais.
6. Ne s'applique pas (pas de père ou aucun contact).

21. Est-ce que tes parents (ou un seul de tes parents) t'appuient financièrement pendant l'année scolaire?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. Ne s'applique pas (pas de parents).

22. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ta mère?
1. Études primaires non complétées.
  2. Études primaires complétées.
  3. Études secondaires non complétées.
  4. Études secondaires complétées (ou école de métiers).
  5. Études collégiales complétées ou non.
  6. Études universitaires complétées ou non.
  7. Ne sait pas.
  8. Ne s'applique pas (pas de mère).
23. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ton père?
1. Études primaires non complétées.
  2. Études primaires complétées.
  3. Études secondaires non complétées.
  4. Études secondaires complétées (ou école de métiers).
  5. Études collégiales complétées ou non.
  6. Études universitaires complétées ou non.
  7. Ne sait pas.
  8. Ne s'applique pas (pas de père).
24. D'une façon générale, dirais-tu que tes relations sociales (ami(e)s, chums, blondes, autres) ont, sur tes études, un effet :
1. très positif?
  2. positif?
  3. neutre?
  4. négatif?
  5. très négatif?
25. Si tu avais un problème important, à qui te confierais-tu en premier?
1. À ma mère.
  2. À mon père.
  3. À ma sœur.
  4. À mon frère.
  5. À un autre membre de ma famille (grand-père, grand-mère, oncle, tante, etc.).
  6. À mon chum ou à ma blonde.
  7. À un(e) ami(e).
  8. À un(e) voisin(e).
  9. À un(e) enseignant(e).
  10. À un(e) intervenant(e).
  11. Autre (spécifie) : \_\_\_\_\_
  12. Je m'arrangerais seul(e) avec mon problème.
  13. Je ne connais personne à qui je pourrais me confier.

26. Es-tu impliqué(e) dans des activités bénévoles au sein de ton milieu (quartier, ville, village, communauté,...)?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.

- Précise lesquelles et le rôle que tu y joues :

---

---

---

- Nombre d'heures approximatif par semaine accordées aux activités bénévoles :

--	--

## Section D – Bien-être personnel

27. Comparativement à d'autres personnes de ton âge, dirais-tu que ta santé est en général :

1. excellente?
2. très bonne?
3. bonne?
4. moyenne?
5. mauvaise?

28. De façon générale, dirais-tu que tu es une personne :

1. très stressée?
2. stressée?
3. peu stressée?
4. pas du tout stressée?

29. Es-tu satisfait(e) de toi-même?

1. Très satisfait(e).
2. Satisfait(e).
3. Peu satisfait(e).
4. Pas du tout satisfait(e).

30. T'arrive-t-il de te sentir déprimé(e)?

1. Très souvent.
2. Souvent.
3. Occasionnellement.
4. Jamais.

31. Est-ce que tu consommes de l'alcool?

1. Jamais.
2. À l'occasion.
3. Régulièrement.
4. Très souvent.

**Si tu as répondu « jamais », passe à la question 35.**

32. Si tu consommes de l'alcool, quelle quantité consommes-tu généralement sur une base hebdomadaire?

NB : 1 consommation = 1 petite bouteille de bière ou un verre de vin ou un petit verre de fort

Nombre de consommations par semaine :

--	--

33. Lorsque tu consommes de l'alcool, en prends-tu au point de t'enivrer?

1. Toutes les fois que j'en prends.
2. Souvent.
3. Quelquefois.
4. Jamais.

34. Le plus souvent, pourquoi consommes-tu de l'alcool?

(indique une seule réponse)

1. Pour accompagner mes ami(e)s.
2. Pour le plaisir.
3. Pour oublier mes problèmes.
4. Pour me sentir mieux dans ma peau.
5. Autre (spécifie) : \_\_\_\_\_

35. Est-ce que tu consommes des drogues (marijuana, haschisch, hallucinogènes, etc.)?

1. Jamais.
2. À l'occasion.
3. Régulièrement.
4. Très souvent.

**Si tu as répondu « jamais », passe à la question 38.**

36. Si tu consommes des drogues, est-ce qu'il t'arrive de prendre d'autres drogues que celles de type marijuana ou haschisch?

1. Jamais.
2. À l'occasion.
3. Régulièrement.
4. Très souvent.

37. Le plus souvent, pourquoi consommes-tu de la drogue?  
(indique une seule réponse)

1. Pour accompagner mes ami(e)s.
2. Pour le plaisir.
3. Pour oublier mes problèmes.
4. Pour me sentir mieux dans ma peau.
5. Autre (spécifie) : \_\_\_\_\_

## Section E – Valeurs

38. Dans ta famille, dirais-tu que la poursuite des études est quelque chose de :

1. très important?
2. important?
3. peu important?
4. pas du tout important?

39. Est-ce important pour toi de réussir tes études?

1. Très important.
2. Important.
3. Peu important.
4. Pas du tout important.

40. Note *chacune* des phrases suivantes de 1 à 5, par ordre d'importance pour toi, 1 étant *la moins* importante et 5 *la plus* importante.

Plus tard, tu penses avoir réussi dans la vie si :

- tu es important(e) et influent(e)? ( )
- tu fais beaucoup d'argent? ( )
- tu as une famille unie? ( )
- tu obtiens du succès dans ton travail? ( )
- tu t'engages dans ton milieu? ( )

41. Donne ton opinion sur les énoncés suivants :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
• Ce qui compte, c'est le présent.	1	2	3	4
• Je crois à l'importance de l'effort pour réussir mes études.	1	2	3	4
• Il est important d'être compétitif(ve) dans la vie.	1	2	3	4
• L'apparence est quelque chose d'important pour moi.	1	2	3	4
• Les valeurs spirituelles sont une dimension importante dans ma vie.	1	2	3	4
• Avoir des projets à long terme est important pour moi.	1	2	3	4
• Le diplôme collégial a une signification pour moi.	1	2	3	4
• La consommation de biens matériels est importante pour moi.	1	2	3	4
• Il est important pour moi d'être autonome.	1	2	3	4
• Il est important de se dépasser dans ce que l'on fait.	1	2	3	4
• Coopérer avec les autres est important pour moi.	1	2	3	4
• Ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent.	1	2	3	4
• Bien faire les choses que j'entreprends est important pour moi.	1	2	3	4
• Acquérir des connaissances est important pour moi.	1	2	3	4
• Respecter l'autre dans sa différence est important pour moi.	1	2	3	4
• La famille est une dimension importante dans ma vie.	1	2	3	4
• Ce qui compte, c'est le plaisir.	1	2	3	4
• Ce qui compte, c'est d'être bien apprécié(e) par son milieu.	1	2	3	4
• Posséder une bonne culture générale est important pour moi.	1	2	3	4
• Devenir compétent(e) sur le plan professionnel est important pour moi.	1	2	3	4

## Section F – Situation économique

42. Pendant l'année scolaire, est-ce que tu occupes un ou des emplois rémunérés?

1. Oui.
2. Non.

43. Si tu occupes un ou des emplois rémunérés, combien d'heures travailles-tu par semaine en moyenne?

Nombre d'heures approximatif par semaine accordées à un ou des emplois rémunérés :

--	--

44. Si tu occupes un ou des emplois rémunérés, considères-tu que ce ou ces emplois :

1. nuisent considérablement à tes études?
2. nuisent quelque peu à tes études?
3. n'ont pas d'effet sur tes études?
4. favorisent les conditions pour tes études?
5. Ne s'applique pas (pas d'emploi).

45. Quelle est ta *principale* source de revenu pour subvenir à tes besoins pendant l'année scolaire?

1. Ta famille.
2. Ton travail rémunéré.
3. Les prêts et bourses.
4. Autre (spécifie) :

---

---

---

46. De façon générale, comment qualifierais-tu ta situation financière?

1. Très satisfaisante.
2. Satisfaisante.
3. Peu satisfaisante.
4. Pas du tout satisfaisante.

47. Considères-tu que ta situation financière :

1. nuit considérablement à tes études?
2. nuit quelque peu à tes études?
3. n'a pas d'effet sur tes études?
4. favorise les conditions pour tes études?

48. Reçois-tu du service des prêts et bourses pour cette année?

- |            |        |
|------------|--------|
| Un prêt    | 1. Oui |
|            | 2. Non |
| Une bourse | 1. Oui |
|            | 2. Non |

**NOUS TE REMERCIONS DE TA COLLABORATION!**

3			
---	--	--	--

Numéro séquentiel

## SURVEY ON COLLEGE STUDENTS AND THE CONDITIONS FOR SUCCESSFULLY COMPLETING THEIR STUDIES

---

### A- Centre de Gaspé

#### General instructions

- Encircle the right answer.
- Respect the choices given.
- If necessary, complete the answer.

### Section A – Personal Information

1. With whom do you live during the school year?
  1. I live with both of my parents.
  2. I live with my mother.
  3. I live with my father.
  4. I live, alternatively, with my mother and father (joint custody).
  5. I live with other family members but without my parents.
  6. I live with my boyfriend or girlfriend
  7. I live with one or more roommates.
  8. I live alone.
  9. Others (specify) :

---

---

---

2. Which of these statements corresponds to your situation?
1. I live permanently at less than 50 km from College.
  2. I live in the *Gaspésie* and *Îles-de-la-Madeleine* region, at 50 km or more from College, but I stay elsewhere close to College (less than 50 km) during the school year.  
Name of the municipality where I live when I am not studying : \_\_\_\_\_
  3. Others (please specify by giving the municipality's name) :  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. I you had the choice, where would you prefer to live when you complete your studies?
1. In the region where I live right now during the school year.
  2. Elsewhere in Quebec.
  3. Outside Quebec.
  4. I do not care.
  5. I do not know.

## Section B – Life Environment (College)

4. In average, how many hours per week do you dedicate to your studies?  
Approximative number of hours per week dedicated to your studies  
(besides your hours in class) :  

--	--
5. At the moment, how would you consider your interest for your studies?
1. Very high.
  2. High.
  3. Not very high.
  4. Not high at all.
6. At the moment, do you consider giving up your College studies this year?
1. Not at all.
  2. I consider it occasionally.
  3. I consider it seriously.

If you consider it, which is (are) the reason(s)?

---



---



---

7. Answer to each of the following statements.

This year, among those who are your best friends, are there some who :

	Yes	No
1. have given up their studies?	1	2
2. consider giving up their studies?	1	2
1. think of pursuing their studies?	1	2
2. Does not apply (I do not have friends).	1	

8. Generally speaking, how do you feel at College?

1. Very good.
2. Average.
3. Not very good.
4. Not good at all.

9. Would you say that your adjustment to College is :

1. very easy?
2. rather easy?
3. rather difficult?
4. very difficult?

Comments : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Would you say that the workload in your current program is :

1. very high?
2. average?
3. not very high?
4. Not high at all.

11. Generally speaking, do you experience difficulties to study in your current program?

1. A lot.
2. Average.
3. A little.
4. Not at all.

Comments : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Generally speaking, how would you consider your contacts with other students in your different classes?

1. Very satisfactory.
2. Satisfactory.
3. Not very satisfactory.
4. Unsatisfactory.
5. I have no contacts.

13. Generally speaking, how would you consider your contacts with your teachers?

1. Very satisfactory.
2. Satisfactory.
3. Not very satisfactory.
4. Unsatisfactory.
5. I have no contacts.

14. Would you say that the College is for you an environment which is :

1. very stimulating?
2. stimulating?
3. not very stimulating?
4. not stimulating at all?

15. Do you participate in extra-curricular activities within the College?

1. Yes.
2. No.

• If yes, specify which are these activities and what role do you play :

---

---

• Approximate number of hours per week dedicated to extra-curricular activities :

--	--	--

## Section C – Family Life and Social Network

16. Your parents are :

1. married and live together?
2. not married and live together?
3. divorced/separated?
4. one of them is dead?
5. Does not apply (I do not have parents).
6. Others (specify) : \_\_\_\_\_

---

---

17. Your relation with your mother is :

1. very satisfactory?
2. satisfactory?
3. not very satisfactory?
4. unsatisfactory?
5. Does not apply (no mother or no contact with her).

18. Your relation with your father is :

1. very satisfactory?
2. satisfactory?
3. not very satisfactory?
4. unsatisfactory?
5. Does not apply (no father or no contact with him).

19. Does your mother encourage you to continue with your studies?

1. A lot.
2. Average.
3. A little.
4. Not at all.
5. We never talk about it.
6. Does not apply (no mother or no contact with her).

20. Does your father encourage you to continue with your studies?

1. A lot.
2. Average.
3. A little.
4. Not at all.
5. We never talk about it.
6. Does not apply (no father or no contact with him).

21. Do your parents (or one of your parents) give you financial support during the school year?

1. A lot.
2. Average.
3. A little.
4. Not at all.
5. Does not apply (no parents).

22. Which is your mother's highest level of schooling completed?

1. Primary School not completed.
2. Primary School completed.
3. Secondary School not completed.
4. Secondary School completed (or Trade School).
5. College completed or not completed.
6. University completed or not completed.
7. I do not know.
8. Does not apply (no mother).

23. Which is your father's highest level of schooling completed?

1. Primary School not completed.
2. Primary School completed.
3. Secondary School not completed.
4. Secondary School completed (or Trade School).
5. College completed or not completed.
6. University completed or not completed.
7. I do not know.
8. Does not apply (no father).

24. Generally speaking, would you say that your social relations (friends, boyfriends, girlfriends, others) have on your studies an influence which is :

1. very positive?
2. positive?
3. neutral?
4. negative?
5. very negative?

25. I you had an important problem, who would you tell first?

1. My mother.
2. My father.
3. My sister.
4. My brother.
5. Another family member (grandfather, grandmother, uncle, aunt, etc.).
6. My boyfriend or girlfriend.
7. A friend.
8. A neighbor.
9. A teacher.
10. A social worker.
11. Others (specify) : \_\_\_\_\_
12. I would deal with my problem alone.
13. I do not know a person to whom I could tell my problem.

26. Do you participate in volunteer activities within your environment (neighborhood, city, village, community, etc.)?

1. A lot.
2. Average.
3. A little.
4. Not at all.

- Specify which are these activities and what role do you play :

---

---

---

- Approximate number of hours per week dedicated to volunteer activities :

--	--

## Section D – Personal Well-being

27. Compared to other people of your age, would you say that in general your health is :

1. excellent?
2. very good?
3. good?
4. average?
5. bad?

28. Generally speaking, would you say that you are a person who is :

1. very stressed?
2. stressed?
3. not very stressed?
4. not stressed at all?

29. Are you satisfied with yourself?

1. Very satisfied.
2. Satisfied.
3. Not very satisfied.
4. Not satisfied at all.

30. Do you ever feel depressed?

1. Very often.
2. Often.
3. Occasionally.
4. Never.

31. Do you drink?

1. Never.
2. Occasionally.
3. Often.
4. Very often.

**If you have answered « never », go on to question 35.**

32. If you drink, how much do you drink on a weekly basis?

NB : 1 drink = a 341 ml. bottle of beer or a glass of wine or a small glass of hard liquor.

Number of drinks per week :

--	--

33. When you drink, do you drink as much as to get drunk?

1. Always.
2. Often.
3. Sometimes.
4. Never.

34. Most of the time, why do you drink?

(choose just one answer)

1. To socialize with my friends.
2. For the pleasure.
3. To forget my problems.
4. To feel better.
5. Others (specify) : \_\_\_\_\_

35. Do you take drugs (marijuana, haschisch, hallucinogens, etc.)?

1. Never.
2. Occasionally.
3. Often.
4. Very often.

**If you have answered « never », go on to question 38.**

36. If you take drugs, do you ever take other drugs different from marijuana or haschisch?

1. Never.
2. Occasionally.
3. Often.
4. Very often.

37. Most of the time, why do you take drugs?

(choose just one answer)

1. To socialize with my friends.
2. For the pleasure.
3. To forget my problems.
4. To feel better.
5. Others (specify) : \_\_\_\_\_

## Section E – Values

38. Within your family, would you say that pursuing your studies is something :

1. very important?
2. important?
3. not very important?
4. not important at all?

39. Is it important for you to succeed in your studies?

1. Very important.
2. Important.
3. Not very important.
4. Not important at all.

40. Mark *each* one of the following sentences from 1 to 5, by order of importance for you  
1 *being the least* important and 5 *the most* important.

Later on, will you think you have succeeded in life if :

- you are an important and influential person? ( )
- you make a lot of money? ( )
- you have a very close family? ( )
- you are successful in your job? ( )
- you are engaged with your community? ( )

41. Give your opinion about the following statements :

	I totally agree	I somewhat agree	I somewhat disagree	I totally disagree
• What matters is the present.	1	2	3	4
• I believe in the importance of making efforts to succeed in my studies.	1	2	3	4
• It is important to be competitive in life.	1	2	3	4
• The physical appearance is something important for me.	1	2	3	4
• Spiritual values are an important aspect of my life.	1	2	3	4
• Having long-term projects is important for me.	1	2	3	4
• A College diploma has a significance for me.	1	2	3	4
• Consuming material goods is important for me.	1	2	3	4
• It is important for me to be autonomous.	1	2	3	4
• It is important to give the best of ourselves in everything we do.	1	2	3	4
• It is important for me to help the others.	1	2	3	4
• What matters is to earn money quickly.	1	2	3	4
• It is important for me to do properly the projects I undertake.	1	2	3	4
• It is important for me to acquire knowledge.	1	2	3	4
• It is important for me to respect the differences of other people.	1	2	3	4
• The family is an important aspect of my life.	1	2	3	4
• What matters is to have fun.	1	2	3	4
• What matters is to be appreciated by your community.	1	2	3	4
• It is important for me to be a cultivated person.	1	2	3	4
• It is important for me to be competent at the professional level.	1	2	3	4

## Section F – Economic Situation

42. During the school year, do you have one or more paid jobs?

1. Yes.
2. No.

43. If you have one or more paid jobs, how many hours per week do you work in average?

Approximate number of hours per week dedicated to one or more paid jobs :

--	--

44. If you have one or more paid jobs, do you consider that these jobs :

1. interfere considerably with your studies?
2. interfere a little bit with your studies?
3. do not have an influence on your studies?
4. they are favorable for your studies?
5. Does not apply (no job).

45. What is the *main* source of income that covers your needs during the school year?

1. Your family?
2. Your paid job.
3. The loans and bursaries.
4. Others (specify) :

---

---

---

46. Generally speaking, how would you consider your financial situation?

1. Very satisfactory.
2. Satisfactory.
3. Not very satisfactory.
4. Unsatisfactory.

47. Would you consider that your financial situation :

1. interferes considerably with your studies?
2. interferes a little bit with your studies?
3. does not have an influence on your studies?
4. it is favorable for your studies?

48. This year, do you receive from the Loans and Bursaries Program?

- |           |        |
|-----------|--------|
| A loan    | 1. Yes |
|           | 2. No  |
| A bursary | 1. Yes |
|           | 2. No  |

**THANK YOU FOR YOUR COLLABORATION!**

## **Grilles d'entrevues de groupe**



## THÈME : LES VALEURS

### Grille d'entrevue

1. Présentation de chacun des étudiants (prénom, secteur d'études, année) et des chercheurs (ou de la chercheure).
2. Présentation des objectifs de la rencontre (insister sur l'importance d'approfondir le thème avec eux — celui des valeurs en relation avec la réussite scolaire — pour, éventuellement, dégager des pistes d'intervention). Préciser qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que l'entretien est confidentiel.
3. Présentation des principaux résultats de la recherche sur les valeurs et réaction des étudiants à ces résultats (souligner aux étudiants le piège de la désirabilité sociale avant d'entendre leur réaction).
4. Questions spécifiques sur les valeurs (paramètres si non vus au point 3)
  - Quelle est l'importance des valeurs de consommation dans votre vie?
  - Quelle importance accordez-vous aux études et, surtout, pourquoi?
  - Quelle importance accordez-vous au regard des autres (celui des amis, des autres étudiants, de votre entourage immédiat)?
  - Comment percevez-vous la famille? Est-ce important pour vous et pourquoi?
  - Est-ce que vous vous sentez bien appuyés par vos parents? Si oui, de quelle manière? Si nous avons à rencontrer des parents, quel message devrait-on leur dire en priorité selon vous par rapport à l'appui à la réussite?
  - Pour les étudiants ayant un travail rémunéré, pourquoi travaillez-vous en premier lieu et que signifie pour vous cet emploi (situation financière, consommation, réalisation de soi, intégration à un réseau social, etc.)?
5. Interventions souhaitées par les étudiants pour améliorer la réussite  
Deux questions :
  - a. quels seraient les changements et/ou les améliorations qu'on pourrait apporter en priorité au cégep pour favoriser la réussite des étudiants?
  - b. qu'est-ce que vous attendez idéalement de vos professeurs pour mieux réussir et pour faciliter votre parcours au cégep?
6. Synthèse des discussions (voir si certains aspects n'ont pas été oubliés) et remerciements pour leur participation.

## THÈME : LE TRAVAIL RÉMUNÉRÉ

### Grille d'entrevue

5. Présentation de chacun des étudiants (prénom, secteur d'études, année) et des chercheurs (ou de la chercheure).
6. Présentation des objectifs de la rencontre (insister sur l'importance d'approfondir le thème avec eux — celui du travail rémunéré en relation avec la réussite scolaire — pour, éventuellement, dégager des pistes d'intervention). Préciser qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que l'entretien est confidentiel.
7. Présentation des principaux résultats de la recherche sur le travail rémunéré et réaction des étudiants à ces résultats (souligner aux étudiants le piège de la désirabilité sociale avant d'entendre leur réaction).
8. Questions spécifiques sur le travail rémunéré (paramètres si non vus au point 3)
  - Qu'est-ce qui vous amène à occuper un travail rémunéré pendant vos études?
  - Est-ce que vos besoins de consommation exigent que vous travailliez?
  - Est-ce que le travail rémunéré a la même importance pour vous que les études dans les faits?
  - Est-ce important pour vous la famille et pourquoi?
  - Recevez-vous un soutien financier de votre famille pour vos études? Si oui, comment l'évaluez-vous?
  - Quels sont les pièges ou les dangers du travail rémunéré quand on est étudiant selon vous et, à titre préventif, est-ce qu'il y aurait des choses à dire ou à faire auprès des étudiants à cet égard? Si oui, lesquelles et pourquoi?
  - Mise en situation : vous êtes devant la situation suivante, à savoir que votre employeur vous propose de faire des heures supplémentaires (10 à 15 heures et plus) « juste pour une semaine », soit la semaine où vous avez des examens et des travaux à remettre. Que faites-vous?
5. Interventions souhaitées par les étudiants pour améliorer la réussite  
Trois questions :
  - quels seraient les changements et/ou les améliorations qu'on pourrait apporter en priorité au cégep pour favoriser la réussite des étudiants?
  - qu'est-ce que vous attendez idéalement de vos professeurs pour mieux réussir et pour faciliter votre parcours au cégep?
  - quelles seraient les actions à poser à l'endroit des employeurs afin que le travail rémunéré ne soit pas à l'occasion un obstacle à la réussite?
6. Synthèse des discussions (voir si certains aspects n'ont pas été oubliés) et remerciements pour leur participation.

## THÈME : LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES

### Grille d'entrevue

1. Présentation de chacun des étudiants (prénom, secteur d'études, année) et des chercheurs (ou de la chercheure).
2. Présentation des objectifs de la rencontre (insister sur l'importance d'approfondir le thème avec eux — celui des communautés culturelles en relation avec la réussite scolaire — pour, éventuellement, dégager des pistes d'intervention). Préciser qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que l'entretien est confidentiel. Mentionner également que les résultats nous disent qu'ils sont globalement semblables à *tous les autres étudiants* mais que quelques différences méritent d'être examinées sous l'angle de leur intégration au cégep.
3. Présentation des principales différences entre leurs réponses au questionnaire de la recherche et celles des autres étudiants et réactions des étudiants à ces résultats (souligner aux étudiants le piège de la désirabilité sociale avant d'entendre leur réaction).
4. Questions spécifiques sur la problématique des communautés culturelles en relation avec la réussite en milieu collégial
  - Comment qualifieriez-vous votre intégration au cégep? Vos contacts avec les autres étudiants? Vos relations avec les professeurs? Est-ce que vous développez des moyens particuliers pour mieux vous intégrer? Si oui, lesquels, en particulier sous l'angle des réseaux d'amis?
  - Avez-vous des valeurs qui, selon vous, vous différencient des autres étudiants (ex. : spiritualité, famille, etc.)? Ces différences (s'il y en a) ont-elles une influence sur votre rapport avec les autres étudiants et, plus largement, sur le plan de votre intégration au cégep?
  - Comment qualifieriez-vous vos rapports avec vos parents? Est-ce qu'ils vous encouragent dans la poursuite de vos études? Sont-ils différents des autres parents québécois? Est-ce que vous ressentez le phénomène de double appartenance culturelle? Comment cela se vit-il s'il y a lieu? Est-ce que vous vivez des tensions avec vos parents en raison de ces différences culturelles entre votre famille et les Québécois en général?
  - Pour les étudiants ayant un travail rémunéré, pourquoi travaillez-vous en premier lieu et que signifie pour vous ce travail (situation financière, consommation, réalisation de soi, intégration à un réseau social et à la société québécoise, etc.)?
5. Interventions souhaitées par les étudiants pour améliorer la réussite des étudiants en provenance des communautés culturelles et/ou (à faire préciser) pour l'ensemble des étudiants.

Deux questions :

  - quels seraient les changements et/ou les améliorations qu'on pourrait apporter en priorité au cégep pour favoriser la réussite des étudiants?
  - qu'est-ce que vous attendez idéalement de vos professeurs pour mieux réussir et pour faciliter votre parcours au cégep?
6. Synthèse des discussions (voir si certains aspects n'ont pas été oubliés) et remerciements pour leur participation.