

IDENTITÉ ET ABANDON SCOLAIRE SELON LE GENRE EN MILIEU COLLÉGIAL



RAPPORT DE RECHERCHE

JACQUES ROY, JOSÉE BOUCHARD ET MARIE-ANNE-TURCOTTE

En collaboration avec

GILLES TREMBLAY ET DOMINIQUE BLAIS



**IDENTITÉ ET ABANDON SCOLAIRE SELON LE GENRE
EN MILIEU COLLÉGIAL**

RAPPORT DE RECHERCHE

JACQUES ROY, JOSÉE BOUCHARD ET MARIE-ANNE TURCOTTE

EN COLLABORATION AVEC GILLES TREMBLAY ET DOMINIQUE BLAIS

CÉGEP DE SAINTE-FOY/ÉQUIPE MASCULINITÉS ET SOCIÉTÉ

JUIN 2012

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 (PARÉA).

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

Les personnes intéressées peuvent acheter des exemplaires de ce rapport en s'adressant au :
Service des communications
Cégep de Sainte-Foy
2410, chemin Sainte-Foy
Québec (Québec) G1V 1T3
Tél. : (418) 659-6600, poste 3733
Courriel : communications@cegep-ste-foy.qc.ca

Publication sous la responsabilité du Cégep de Sainte-Foy.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteurs.

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2012

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2012

ISBN 2-921299-74-9

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

TABLE DES MATIÈRES

	PAGE
AVANT-PROPOS	1
CHAPITRE 1- REVUE DE LA LITTÉRATURE, CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIFS	5
- BRÈVE REVUE DE LA LITTÉRATURE	5
- CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE	11
- OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	15
CHAPITRE 2- MÉTHODOLOGIE	17
- VOLET QUANTITATIF	18
- VOLET QUALITATIF	19
- CONSIDÉRATIONS DÉONTOLOGIQUES	22
CHAPITRE 3- PORTRAIT DES CÉGÉPIENS ET DES CÉGÉPIENNES	23
- PORTRAIT GÉNÉRAL DES ÉTUDIANTS.....	23
- INTÉGRATION AU COLLÈGE ET PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES	31
- SYNTHÈSE DES DIFFÉRENCES SELON LE GENRE DES ÉTUDIANTS.....	40
CHAPITRE 4- ANALYSE DES ENTREVUES INDIVIDUELLES.....	43
- ANALYSE THÉMATIQUE : TEMPS 1	43
- ANALYSE THÉMATIQUE : TEMPS 2	75
- ANALYSE THÉMATIQUE : TEMPS 3	105
CHAPITRE 5- DISCUSSION ET PISTES D'INTERVENTION	133
- CONSTATS GÉNÉRAUX	133
- PISTES D'INTERVENTION	138
CONCLUSION	143
BIBLIOGRAPHIE	146
ANNEXE A : LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ÉTUDIANT-E	
ANNEXE B : LE QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE	
ANNEXE C : LES SCHÉMAS D'ENTREVUES INDIVIDUELLES	

Résumé de l'étude

L'étude vise à documenter la réalité des étudiants à risque d'abandon scolaire au Cégep de Sainte-Foy et qui sont rentrés au Collège à la session d'automne 2010. Il s'agit de la première cohorte d'étudiants issus de la réforme du secondaire. D'une manière plus spécifique, la recherche a poursuivi deux objectifs généraux, soit documenter les trajectoires personnelle et scolaire des filles et des garçons potentiellement à risque d'abandon scolaire selon une perspective identitaire et rendre compte des principaux facteurs de risque associés à l'abandon scolaire, d'une part, et identifier des pistes d'intervention selon le genre des étudiants en tenant compte du profil de ces étudiants, d'autre part.

L'étude s'est appuyée sur un cadre conceptuel définissant, pour les fins de celle-ci, les notions d'« identité », de « genre » et d'« abandon scolaire ». Ces assises théoriques sont apparues nécessaires pour mieux spécifier l'analyse du phénomène d'abandon scolaire selon le genre des étudiants et selon une perspective identitaire en évolution.

La recherche a eu recours à une méthodologie mixte, soit un volet quantitatif qui s'appuie sur une enquête par questionnaire, et un volet qualitatif de type longitudinal, composé d'entrevues individuelles sur trois sessions. Au total, 1205 étudiants ont complété le questionnaire d'enquête à l'automne 2010 (soit 805 filles et 400 garçons). Des tests statistiques ont permis de documenter la réalité des étudiants pris globalement ainsi que la réalité de ceux considérés à risque d'abandon scolaire; pour ces derniers, des analyses quantitatives ont mis en relief la contribution de différents facteurs associés à l'abandon scolaire. Quant au volet qualitatif de l'étude, il a consisté en des entrevues individuelles auprès de 49 étudiants (29 filles et 20 garçons), réparties sur trois sessions, soit l'hiver 2011, l'automne 2011 et l'hiver 2012; au terme de la troisième session, il restait 33 participants (22 filles et 11 garçons).

L'étude a permis d'identifier un certain nombre de constats qui pourraient apporter un éclairage sur la problématique de l'abandon scolaire. Parmi ceux-ci, mentionnons que les étudiants disent ressentir un véritable choc au moment de leur entrée au Collège; pour certains d'entre eux, la transition est difficile. Cependant, au fil des sessions, ils adoptent progressivement des stratégies qui leur permettent de mieux s'intégrer au Cégep et de réussir leur parcours scolaire. Dans cette

perspective, ils seraient dans la **logique de l'acteur**, c'est-à-dire qu'ils ne restent pas passifs devant leur situation, qu'ils agissent pour surmonter les obstacles à leur manière. De la même manière, le passage au Collège contribue au développement d'une **identité personnelle** plus affirmée chez eux, identité qui leur permet d'être moins perméables à l'influence des autres et qui est davantage en harmonie avec leur programme de formation.

Une **logique de genre** a été identifiée concernant la problématique de l'abandon scolaire en première session. Ainsi, l'abandon scolaire serait davantage associé à des motifs tenant à la charge de travail, à des difficultés scolaires et personnelles chez les filles, alors que le manque d'intérêt aux études figure en tête de liste des motifs d'abandon chez les garçons. Sur le plan des valeurs, celle associée à l'importance accordée aux études discriminerait davantage les garçons entre eux (ceux qui songeaient à abandonner leurs études et les autres) que les filles entre elles. Ce constat accrédité, avec d'autres facteurs analysés, l'existence d'une culture globalement plus favorable au monde scolaire pour les filles.

Les pistes d'interventions proposées dans l'étude visent à soutenir l'étudiant afin que son orientation sur le plan scolaire soit plus claire. Il s'agit d'un fil conducteur, largement dicté par les entrevues réalisées auprès des étudiants, qui a nourri notre réflexion sur les interventions à développer pour contrer l'abandon scolaire. Il est, entre autres, recommandé d'améliorer l'accessibilité du service d'orientation. Sur un autre registre, les pistes suggérées concernent l'équilibre recherché dans la vie de l'étudiant entre les exigences scolaires et sa vie personnelle et sociale, ainsi que la normalisation de parcours scolaires prolongés.

Abstract

The goal of this study is to document the situation of students who were at risk of dropping out from Cégep de Sainte-Foy in the Fall of 2010. These students were among the first to have graduated from the reformed high school programme. More specifically, the study examines two main objectives: documenting the personal and academic paths of boys and girls who are at risk of dropping out with a perspective of identity in order to identify the main factors associated to the dropout phenomenon. The second goal is to identify a course of action according to the gender of the student while taking into account their profile.

The study is based on a conceptual model, created for the purposes of this study, which defines the concepts of *identity*, *gender* and *the dropout phenomenon*. This theoretical basis became necessary to analyse more systematically the reasons students drop out of college. This analysis had to be done with regard to the students' gender while taking into account an evolving conception of identity.

The methodology for this study was comprised of a mix of quantitative data based on a survey conducted with a questionnaire and qualitative data collected through individual interviews over three semesters. In total, 1205 students completed the survey questionnaire in the fall of 2010 (805 girls and 400 boys). Based on statistical analyses of the data, the researchers were able to document the overall situation of the subjects and the specific situation of those who were at risk of dropping out. For this last group, the quantitative data put forth various factors associated to the dropout phenomenon. As for the qualitative aspect of the study, there were 49 individual interviews (29 girls and 20 boys), conducted in the winter and fall of 2011 and in the winter of 2012. There were 33 participants left at the end of the winter 2012 semester (22 girls and 11 boys).

The study contributed to identifying a certain number of findings which could shed some light on the dropout phenomenon. One of these findings is that students say that they experience a real choc when they enter college and for some of them, this transition is difficult. For the latter group, it was observed that, as they progress in their studies, they take on certain strategies which allow them to blend in more easily and succeed in their studies. From this perspective, those students would be in the **actor's mode** (our translation of *la logique d'acteur*), which means that

they do not stay passive when faced with a situation, they take action in their own way to surmount obstacles. For these students, the college experience also contributes to develop a more affirmed **personal identity** (our translation of *identité personnelle*), an identity that allows them to be less inclined to be influenced by others. This identity would seem more in sink with their programme of study.

The **gender perspective** (our translation of *la logique de genre*) was identified in relation with the dropout phenomenon in the first semester of college. The drop out rate would more likely be associated to the workload, personal and academic difficulties with girls, whereas lack of interest for studies was at the top of the list for boys. As far as values are concerned, when “the importance of education” was examined, there seemed to be differences between the boy and girls. Of those who had thought of dropping out, there seemed to be a greater gap in the boys’ group than in the girls’. This result, in combination with other factors, seems to substantiate the existence of a culture in the education field that is more favorable towards girls.

The goal of the course of action proposed by this study is to help support students to have a clearer path towards their career goal. The underlying thread of the study, largely influenced by the individual interviews with the students, has allowed the researchers to reflect on the approaches to develop to counter the dropout phenomenon. Among other things, it is recommended to improve the accessibility to the services of a guidance counsellor. On the other hand, the proposed course of action is related to the balance that students seek between the school requirements and their personal and social life. The course of action also takes into consideration the reality that students take longer academic paths than the prescribed curriculum.

Avant-propos

L'abandon scolaire représente un enjeu social majeur pour la société dans le contexte du développement des économies axées sur le savoir (Ménard *et al.*, 2009; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006; Vultur, 2009). Bon nombre de recherches et de documents ministériels accréditent toute l'importance de cet enjeu, tout particulièrement chez les garçons et auprès de certains groupes défavorisés sur le plan socioéconomique.

Afin d'apprécier l'importance numérique du phénomène de l'abandon scolaire au collégial, une récente publication du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009B) rend compte du scénario suivant : sur 100 jeunes Québécois, 63 poursuivront des études à l'enseignement collégial régulier; de ce nombre, 40 obtiendront un diplôme d'études collégiales. Ce qui signifie qu'un peu plus du tiers des étudiants inscrits dans le réseau collégial abandonneraient leurs études en cours de route. L'histoire ne dit pas si ces derniers reviendront à un moment ou à un autre pour compléter leur DEC.

Nos propres travaux réalisés en milieu collégial ont permis de constater qu'un étudiant sur sept, inscrit au Cégep, songe « à l'occasion » ou « sérieusement » à abandonner ses études. Cette donnée ne comprend pas par définition les étudiants ayant déjà quitté le Collège. À l'instar d'autres recherches, ces travaux ont également mis en relief le caractère pluridimensionnel des facteurs pouvant concourir à l'abandon scolaire au Cégep. Au premier chef, le système de valeurs des étudiants agirait comme facteur central, combiné avec d'autres facteurs d'ordre social et pédagogique, pour expliquer les variations sur le plan de la persévérance aux études (Roy *et al.*, 2003, 2005, 2008 et 2010).

D'une manière plus spécifique, notre dernière étude en milieu collégial dans le cadre du programme PAREA (Roy, Bouchard, Turcotte, Tremblay et Fournier, 2010) a permis d'identifier des différences selon le genre des étudiants sur le plan de la réussite scolaire; les contrastes les plus significatifs entre les filles et les garçons sont davantage apparus chez celles et ceux présentant des facteurs de risque quant à la poursuite des études collégiales. En ce sens, la présente recherche s'inscrit dans le prolongement de la précédente puisqu'elle se propose

d'explorer plus en profondeur les différences observées selon le genre auprès d'étudiants à risque d'abandon scolaire.

Ayant comme socle un modèle basé sur la théorie de la socialisation différenciée selon le genre, cette recherche que nous avons conduite en 2008-2010 (Roy *et al.*, 2010) a fait voir également l'importance de la question de l'identité des étudiants dans l'analyse de la persévérance aux études. De fait, cette quête identitaire, fortement vécue au collégial, serait intimement liée aux diverses trajectoires scolaires et personnelles qu'empruntent les étudiants.

Dans la présente recherche, les différences selon le genre et la quête identitaire de l'étudiant, en lien avec son parcours scolaire, constituent nos deux thématiques à partir desquelles nous conduirons l'examen du phénomène de l'abandon scolaire au collégial. Il importe de souligner brièvement les principaux éléments qui nous ont conduits à nous intéresser à la fois au genre et à l'identité dans la problématique de l'abandon scolaire.

Les différences observées selon le genre des étudiants constituent, d'après bon nombre d'écrits, un laboratoire de premier plan pour mieux comprendre l'abandon scolaire. Pour notre part, l'analyse de ce dernier selon le genre a été retenue dans la présente étude pour deux motifs principaux : en premier lieu, les différenciations selon le genre des étudiants quant à leur parcours scolaire constituent un objet de préoccupation important dans le réseau de l'éducation et chez les intervenants, principalement depuis la dernière décennie (Saint-Amant, 2007; Tremblay, Bonnelly, Larose, Audet et Voyer, 2006). En second lieu, notre dernière étude portant sur la réussite scolaire selon le genre (Roy *et al.*, 2010), à l'instar d'autres études récentes réalisées en milieu collégial, identifie des différences parfois significatives entre les filles et les garçons, tout particulièrement en matière de persévérance aux études.

C'est ainsi que les garçons seraient deux fois plus nombreux que les filles, en proportion, à abandonner les études par manque d'intérêt scolaire ou en raison du temps consacré à un emploi pendant l'année scolaire, alors que le motif lié aux difficultés scolaires est, en proportion toujours, deux fois plus identifié chez les filles (Roy *et al.*, 2010). Également, l'importance accordée à la réussite des études sur le plan des valeurs, le rôle exercé par le réseau social

(présence d'amis désirant abandonner leurs études) et certains facteurs tenant au bien-être personnel de l'étudiant et aux liens familiaux, exerceraient davantage d'influence chez les garçons quant à l'abandon scolaire (Roy *et al.*, 2010). La récente étude longitudinale, réalisée par Ma et Frempong (2008) pour le compte du gouvernement du Canada auprès d'un échantillon initial de 29 000 jeunes âgés de 18 à 20 ans, fait largement écho à ces constats.

Parallèlement aux distinctions selon le genre des étudiants, la question identitaire offre une perspective d'analyse pertinente de l'abandon scolaire. De fait, le cheminement identitaire de l'étudiant ne serait pas sans interférer en bonne partie sur sa motivation aux études, soit l'un des facteurs-clés pour une meilleure persévérance scolaire selon les écrits recensés. De plus, le champ des valeurs serait, par ailleurs, intimement lié à la construction identitaire de l'étudiant, comme nous pourrions le constater au prochain chapitre; on a vu précédemment que ce champ agirait directement sur la volonté de l'étudiant de poursuivre ou non ses études.

En ayant recours au genre et à l'identité comme cadre d'observation de la problématique de l'abandon scolaire, nous recourons de fait à deux thématiques qui forment entre elles des entrelacs, permettant ainsi de mieux décrypter les logiques qui sous-tendent le désir d'abandonner les études chez certains cégépiens.

Chemin faisant, même si ce n'est pas son objectif premier, l'enquête permet aussi de documenter un portrait préliminaire des élèves de la réforme au secondaire, qui étaient inscrits en première session au Cégep de Sainte-Foy à l'automne 2010. D'une manière plus spécifique, nos résultats ont été comparés avec ceux de l'enquête du MELS (2009A) qui, à titre indicatif, avaient fait ressortir quelques caractéristiques de cette nouvelle cohorte d'étudiants, soit, entre autres, leur pragmatisme, l'autonomie recherchée, l'expression de soi et le recours aux technologies d'information et de communication (TIC).

L'actuelle recherche, réalisée exclusivement au Cégep de Sainte-Foy, vise donc à mieux comprendre de quelle manière la quête identitaire de l'étudiant selon le genre joue un rôle au regard de l'abandon scolaire.

La recherche a recours à une méthodologie mixte, c'est-à-dire qu'elle comprend deux volets : quantitatif et qualitatif. Le volet quantitatif de l'étude trace un portrait général des filles et des garçons au Cégep de Sainte-Foy, issus de la réforme du secondaire, relativement à leur parcours scolaire en première session; il a été réalisé par l'intermédiaire d'un questionnaire d'enquête rempli par un échantillon représentatif d'étudiants.

Quant au volet qualitatif de la recherche, il s'est adressé à un échantillon d'étudiants qualifiés « à risque » d'abandon scolaire, qui ont été suivis, en entrevues individuelles, pendant trois sessions continues; selon une perspective identitaire, ce volet explore des dimensions tenant à la signification qu'accordent les étudiants à certains aspects de leur réalité ainsi qu'aux stratégies qu'ils adoptent au regard de leurs trajectoires scolaire et personnelle, et des autres dimensions qui composent leur environnement social.

Le rapport de recherche est divisé en cinq chapitres. Un premier porte sur une brève revue de la littérature concernant la problématique du genre et de l'identité en lien avec l'abandon scolaire; il présente le cadre conceptuel retenu et il spécifie les objectifs poursuivis par l'étude. Un deuxième chapitre présente la méthodologie suivie. Un troisième reproduit le portrait des étudiants issus de la réforme au secondaire, en lien avec la réussite scolaire, qui sont inscrits en première session au Cégep. Un quatrième rend compte d'une analyse thématique des entrevues individuelles effectuées sur une période trois sessions auprès d'étudiants potentiellement à risque d'abandon scolaire. Enfin, un dernier chapitre discute des résultats de la recherche dans une perspective d'intervention.

Chapitre 1

Revue de la littérature, cadre conceptuel et objectifs

Ce chapitre présente une brève revue de la littérature scientifique sur les thèmes-clés de notre recherche, soit le rôle de l'identité et du genre dans la problématique de l'abandon scolaire. Également, il décrit le cadre conceptuel de l'étude. Enfin, il expose les objectifs poursuivis par la recherche.

Brève revue de la littérature

Selon le Conseil supérieur de l'éducation, le passage au collégial constituerait une étape critique du cheminement scolaire et personnel de l'étudiant dans un contexte de mutations sociales s'ajoutant aux difficultés qu'il a à définir son identité personnelle et professionnelle (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). L'une des conséquences de cette incertitude identitaire réside dans le fait que les trois quarts des étudiants n'ont pas encore établi un choix clair de leur orientation à l'entrée au cégep (Conseil supérieur de l'éducation, 1995).

Cette difficulté de transition ressentie par les étudiants est mise en évidence dans plusieurs études, notamment celles d'Ainslie (1996), de Larose et Roy (1994), de Rivière, Sauvé et Jacques (1997), de Tremblay *et al.* (2006, 2008) et de Vézeau et Bouffard (2009). Elle pourrait s'expliquer par le caractère multidimensionnel des facteurs que suppose la construction identitaire; ainsi, pour Tremblay *et al.* (2006), les étudiants au cégep doivent se définir sur différents plans, par exemple social, politique, spirituel, amoureux et vocationnel.

La première session au cégep serait un moment où le choc entre l'identité de l'étudiant et son environnement scolaire pourrait être vécu plus difficilement chez certains cégépiens (Gauthier, Molgat et Côté, 2001; Roy, 2008; Sauvé *et al.*, 2006; Tremblay *et al.*, 2006). De fait, pour Tinto (2005), cité dans Sauvé *et al.*, 2006, l'adaptation des étudiants au Collège dès leur session d'entrée devrait avoir un effet tangible sur leur parcours scolaire.

Selon Boisvert et Paradis (2008), il importe de suivre dans le temps la motivation de l'étudiant pour ses études au-delà de la première session pour mieux comprendre la problématique de l'abandon scolaire. Propos qui accrédite, à l'instar des travaux de Bourdon, Charbonneau, Cournoyer et Lapostolle (2007), de Ma et Frempong (2008), de Trottier, Gauthier et Turcotte (2007) et de Vézeau et Bouffard (2009), l'importance de développer une perspective longitudinale dans l'examen de l'abandon scolaire. D'autant que, comme le soulignent Ma et Frempong, « Le décrochage des études postsecondaires n'est pas un "événement soudain" au Canada. Les décrocheurs avouent souvent avoir déjà pensé (au moins une fois par mois) abandonner leurs études postsecondaires. » (Ma et Frempong, 2008, p. 36).

La perspective longitudinale dans l'examen de la question identitaire, en relation avec l'abandon scolaire, a également le mérite d'offrir la possibilité de suivre l'étudiant comme un *acteur* pouvant adopter dans le temps des stratégies au regard de son parcours personnel et scolaire (Trottier *et al.*, 2007), ce qui s'accorde avec l'esprit de notre recherche, comme nous le verrons plus loin.

Selon des écrits, on pourrait lier sommairement la question identitaire à deux dimensions interdépendantes, soit la motivation et les valeurs du cégépien. En premier lieu, considérons la dimension « motivation » de l'étudiant. L'un des facteurs significatifs pour une meilleure persévérance scolaire tiendrait à la motivation et à l'intérêt que porte l'étudiant à ses études (Boisvert et Paradis, 2008; Conseil supérieur de l'éducation, 2002, Côté et Normand, 2010). Pour Vézeau (2007), la motivation de l'étudiant concernant ses études serait une clé essentielle de son engagement et de sa réussite scolaires.

Un second niveau d'analyse nous fait constater que la motivation et l'intérêt relativement aux études sont étroitement associés au système de valeurs du cégépien (Roy, 2006, 2008; Roy *et al.*, 2010). Ainsi, des valeurs telles que le peu d'importance accordée à la réussite scolaire, à l'obtention du diplôme d'études collégiales, à l'effort à fournir pour réussir ses études (méritocratie), à la nécessité d'avoir des projets à long terme et au dépassement de soi, comptent parmi les valeurs les plus étroitement associées à l'abandon scolaire (Roy *et al.*, 2010). Ces valeurs sont, par ailleurs, intimement liées à la construction identitaire de l'étudiant.

Cette quête identitaire vécue par les étudiants pourrait expliquer en partie les diverses trajectoires personnelles et scolaires qu'ils empruntent lors de leur passage au cégep ainsi que le « flou » observé en matière d'orientation scolaire, orientation qui, lorsqu'elle est bien définie dans l'esprit de l'étudiant, constituerait un vecteur de premier plan de la réussite scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). À titre d'illustration, le tiers des cégépiens changerait de programme au moins une fois avant la fin de leurs études (Conseil supérieur de l'éducation, 2008).

Selon Bourdon, Charbonneau, Cournoyer et Lapostolle (2007), la formation de l'identité chez l'étudiant serait fortement teintée par une période d'expérimentation particulièrement intense au cégep; les auteurs soulignent aussi que le passage au Collège correspond à la période où les réseaux de l'étudiant sont les plus étendus et diversifiés et où ils sont exposés à des « recompositions intensives » selon l'expression des auteurs, qui pourront avoir un impact sur son cheminement scolaire.

Pour sa part, l'étude de Vultur (2009), concernant les jeunes qui abandonnent les études au secondaire et au collégial, a mis en évidence le fait que les jeunes décrocheurs auraient des difficultés avec certaines formes d'enseignement hiérarchisées ne mettant pas l'accent sur la réalisation de soi « (...) à une étape où ils sont à la recherche d'eux-mêmes » (Vultur, 2009, p. 59). Or, la recherche de Doré, Hamel et Méthot (2008) sur les valeurs des étudiants révélait ceci : « Dans ce sens, les études devraient apparaître et être conduites dans les rangs étudiants sous la tutelle de valeurs propices à la réalisation de soi » (Doré *et al.*, p.26). Ici, l'examen de la réalisation de soi en lien avec la poursuite des études offre une autre prise d'angle féconde en ce qui concerne le rapport entre l'identité et le parcours scolaire.

Pour certains auteurs, la question identitaire chez les étudiants transiterait par les stéréotypes sexuels qui désavantageraient plus les garçons quant à leurs études (Bouchard *et al.*, 2000 et 2003; Saint-Amant, 2007; Tremblay *et al.*, 2006). Ainsi, l'hypothèse d'une socialisation masculine moins compatible avec le monde scolaire est avancée par certains auteurs (Bouchard *et al.*, 2000, 2003; Bouffard, Veseau et Simard, 2006; Hébert, 2001; Kauffman, 1997; Lamarre et Ouellet, 1999; Martino, 2000; Van Houtte, 2004). *A contrario*, le fait que, de manière générale, les filles se plieraient plus facilement aux exigences et aux contraintes du système scolaire

expliquerait en bonne partie leur succès scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1995; Saint-Amant, 2007).

Dans une perspective voisine, d'autres auteurs ont exploré les représentations sociales que se font les étudiants de la réussite, des études et du cégep. C'est une autre manière de documenter la réalité des filles et des garçons dans la logique identitaire. Sur ce terrain, les travaux de Rivière, Sauvé et Jacques (1997), de Rivière et Jacques (2002) et de Boisvert et Martin (2006), réalisés en milieu collégial, constituent des contributions significatives en la matière. Pour ces derniers, « Les représentations sociales du Collège et de la réussite constituent une voie privilégiée pour comprendre la signification que les collégiens attribuent à leur vécu scolaire » (Boisvert et Martin, 2006, p.V). Dans leur étude, le cadre des représentations constitue un laboratoire à la fois des points communs et des différences selon le genre.

Quant à Rivière *et al.* (1997 et 2002), ils se sont appliqués à dégager des typologies de croyances chez les cégépiens au regard de la réussite professionnelle et scolaire. Leurs travaux ont permis de débusquer des différences parfois sensibles entre les filles et les garçons. C'est ainsi que, de manière générale, les garçons auraient des croyances les poussant vers une certaine forme de « dilettantisme » envers les études et leur intérêt pour ces dernières déclinerait lorsque le cégep n'est pas synonyme de plaisir. Chez les filles, les études s'inscriraient, pour une majorité d'entre elles, dans un projet personnel, expliquant ainsi une motivation plus forte sur le plan de la réussite scolaire et une volonté plus marquée d'y consacrer les efforts nécessaires (Rivière et Jacques, 2002).

Selon Fillion, « Une multitude de données convergent vers cette idée selon laquelle les filles et les garçons n'ont pas le même rapport à l'école, la même approche des études, le même niveau de motivation » (Fillion, 1999, p. 31). Constat qui s'appliquerait au niveau collégial (Bédard-Hô, 1997; Lamarre et Ouellet, 1999; Roy, 2006; Tremblay *et al.*, 2006, 2008). Selon Bédard-Hô (1997), plusieurs garçons manqueraient de discipline et de motivation comparativement aux filles qui, en majorité, prendraient plus facilement leur envol vers l'université ou vers une formation technique terminale.

Les difficultés liées à la transition vers le collégial seraient plus manifestes, de manière générale, chez les garçons selon Rivière *et al.* (1997) et Tremblay *et al.* (2006). Ainsi, dans leur analyse, Tremblay *et al.* (2006) observent que la première session au cégep peut être un moment de vulnérabilité pour certains garçons, tant sur les plans scolaire que personnel. Pour ces auteurs, les garçons les plus à risque sur le plan scolaire se sentiraient davantage désemparés et éprouveraient plus de difficultés à s'organiser, à être autonomes et à gérer leur horaire. Conséquences : ces derniers accumuleraient plus facilement les retards et les échecs.

Selon Marcotte, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (2008), des facteurs personnels liés à des conduites asociales et à des problèmes de toxicomanie caractériseraient davantage le profil des étudiants à risque d'abandon scolaire. Cependant, les garçons seraient plus à risque que les filles pour divers problèmes psychosociaux susceptibles d'interférer sur leur parcours scolaire (Cloutier, 2004; Dulac, 2001; Kaplan, Kaplan et Damphousse, 1996) et auraient plus de difficultés à gérer leur stress et leurs émotions (Dulac, 2001).

De façon générale, les filles s'investiraient davantage dans les relations qu'elles nouent à travers leurs réseaux sociaux (Boisvert et Martin, 2006; Gingras et Terrill, 2006; Rivière et Jacques, 2002). Pour les filles encore, l'esprit de coopération représenterait plus souvent une valeur de référence importante qu'elles ont bien intégrée au cégep (Roy, 2006). Chez les garçons en général, l'individualisme et la compétition seraient des valeurs plus prégnantes chez eux (Roy, 2006). Leurs réseaux sociaux seraient généralement moins riches que ceux des filles (Cloutier, 2004).

Autre trait d'une socialisation différenciée selon le genre : généralement, les garçons auraient une propension moins élevée que les filles à recourir aux ressources existantes en cas de problème (Cloutier, 2004; Dulac, 2001; Larose et Roy, 1994; Tremblay *et al.*, 2006). Ainsi, selon Larose et Roy (1994), la plupart des garçons ont peu tendance à demander de l'aide aux professeurs ou à d'autres intervenants du Collège. Brooks (1998) a illustré schématiquement les contradictions entre les exigences posées pour recevoir de l'aide (ex. : dévoiler sa vie privée, renoncer au contrôle, être vulnérable, faire de l'introspection, faire face à sa douleur et à sa souffrance, etc.) et certains traits de la socialisation masculine (ex. : cacher sa vie privée, conserver le contrôle,

être invincible, agir et faire plutôt que de privilégier l'introspection, de nier sa douleur et sa souffrance, etc.).

Le parcours de la littérature nous fait enfin observer que les motifs d'abandon scolaire varieraient selon le genre des étudiants (Boisvert et Paradis, 2008 ; Jorgensen, Ferraro, Fichten et Havel, 2009 ; MELS, 2004, 2007). Ainsi, par exemple, chez les garçons, des facteurs liés à l'institution scolaire et au marché du travail seraient davantage prépondérants alors que, chez les filles, des motifs tenant à des raisons personnelles et familiales seraient plus fréquemment évoqués (MELS, 2004, 2007). Pour Jorgensen *et al.*, (2009), le manque de motivation et d'engagement au regard des études chez les garçons serait la principale cause de leur départ prématuré du Collège. Ces deux facteurs (motivation et engagement) logeant très haut parmi ceux pouvant conditionner la persévérance scolaire selon les écrits, on peut comprendre qu'il existe un écart marqué sur le plan du taux de décrochage entre les garçons et les filles.

Une source d'explication de ces différences tiendrait selon Doré *et al.* (2008) à la différence observée à l'échelle des valeurs entre les filles et les garçons. Pour les auteurs, des conceptions différentes des études selon le genre des étudiants seraient fondées sur des valeurs distinctes. Notamment, les valeurs de type instrumental (l'esprit de réussite, l'application au travail et la conformité aux règles) seraient plus répandues chez les filles alors que des valeurs de type expressif (l'individualité, la capacité d'initiative et l'esprit d'indépendance). Les premières seraient davantage garantes de réussite et de persévérance scolaires que les secondes.

En complément à ces observations, l'étude de Chouinard, Bergeron, Veseau et Janosz soulignait que les garçons percevaient « l'abandon scolaire comme un choix plus avantageux que ne le perçoivent les filles » (Chouinard et collab., 2010, p. 336). Pour expliquer ce constat, les auteurs identifiaient entre autres une motivation et une adaptation moindres à l'école chez les garçons, mais aussi le fait que les opportunités d'emploi sont plus intéressantes pour les garçons non diplômés que pour les filles.

En ce qui concerne la problématique de l'abandon scolaire comme telle, bon nombre d'études ont mis en relief l'importance de mieux connaître le profil des étudiants afin de mieux intervenir sur

ce plan (Boisvert et Paradis, 2008; Conseil supérieur de l'Éducation, 2008; Coulon, 2005; Rhéault, 2004; Roy, 2008; Tremblay *et al.*, 2006, 2008; Vezeau et Bouffard, 2009).

Dans la littérature, il existerait aussi différentes catégories d'abandon et différents modèles pour les étudier (Sauvé *et al.*, 2006). Également, les frontières entre l'abandon et la persévérance scolaires sont souvent poreuses, surtout si on les envisage selon un continuum.

Les facteurs associés à l'abandon scolaire composent un éventail fort varié et ils ont tendance à se potentialiser entre eux (Boisvert et Paradis, 2008; MELS, 2004 et 2007; Marcotte *et al.*, 2008; Roy, 2006; Sauvé *et al.*, 2006; Tremblay *et al.*, 2006; Vézeau, 2007). Dans leur étude basée sur une recension d'écrits, Sauvé *et al.* (2006) identifient six familles de facteurs agissant sur l'abandon scolaire : facteurs personnels, interpersonnels, d'apprentissage, familiaux, institutionnels et environnementaux.

Pour notre part, nous retenons la perspective d'analyse de Tinto (1987) pour qui l'abandon scolaire résulterait principalement d'une interaction entre l'environnement et les caractéristiques de l'individu. Dans la présente recherche, cette perspective théorique offre un cadre général d'analyse permettant de faire intervenir dans l'une et l'autre des composantes (environnement et caractéristiques individuelles) les aspects tenant à la quête identitaire de l'étudiant et à l'appartenance de genre. Sur un plan plus opérationnel, nous définissons, dans le chapitre portant sur la méthodologie, les critères ayant servi à qualifier l'abandon scolaire pour les fins du projet.

Cadre conceptuel de l'étude

Les concepts « d'identité », de « genre » et « d'abandon scolaire » nous ont servi de guides tout au long du projet. Nous les avons définis de la manière suivante :

A) Concept d'identité

L'identité est un concept complexe et polysémique dont la définition varie selon les disciplines, les contextes sociaux et les perspectives théoriques adoptées. Au-delà de cette diversité apparente, il existe tout de même des points d'ancrage dans la définition du concept d'identité.

C'est ainsi que pour Sciolla, « Le terme identité (...) désigne au sens général la capacité d'un individu ou d'un groupe à s'auto-reconnaître et à être reconnu par les autres. » (Sciolla, 2005, p. 335). Cette acception du terme « identité », défini dans une perspective sociologique, se retrouve également chez différents auteurs, dont Bajoit plus spécifiquement (1997 et 2003).

Un autre trait commun émergeant de la littérature réside dans l'idée que l'identité se construit plus qu'elle ne s'hérite (Galland, 2007). Elle serait essentiellement une construction en devenir qui puise à des sources variées. Pour l'auteur, le concept d'identité offrirait ainsi une avenue fort intéressante pour mieux comprendre sociologiquement les étudiants pour qui vivre leur jeunesse serait d'abord et avant tout une période d'expérimentation (Galland, 2007).

Selon Dubar (1995, 2005) la construction des identités individuelles serait intimement liée au processus de socialisation. Dans son ouvrage *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, réalisé à partir d'une enquête par entretiens, l'auteur souligne que, selon l'approche culturaliste de la socialisation, cette dernière serait « un modelage des personnalités suivant des traits les plus structurant des cultures jugées essentielles au fonctionnement social » (Dubar, 1995, p. 61). Selon les préceptes culturalistes, elle s'effectuerait dans l'ancrage d'une culture commune spécifique et modèlerait ainsi l'identité des personnes.

Enfin, l'identité chez l'étudiant serait davantage tributaire de facteurs extérieurs à l'institution d'enseignement, essentiellement des modes de socialisation empruntés à différents milieux (ex. : le travail, le réseau d'amis). De fait, il existerait une forme de *plurisocialisation* dans la société mettant en scène des sources variées d'influence, parfois même contradictoires, sur les individus (Lahire, 2004). Et, dans ce contexte, le cégep ne serait qu'un milieu parmi d'autres exerçant son influence sur l'étudiant en concurrence avec d'autres sources émanant de la société en général.

À partir de ces considérations, nous avons circonscrit de la manière suivante la notion d'identité pour les fins de l'actuel projet : **l'identité est une construction sociale d'auto-reconnaissance chez l'étudiant, qui lui permet de se définir par rapport aux autres.**

Mentionnons que la perspective théorique que nous adoptons s'inspire de l'interactionnisme symbolique pour qui l'identité est considérée comme une réalité instable et mouvante dans le temps, et qui est le résultat d'un processus. Elle accrédite l'importance de considérer l'étudiant comme un sujet, bien sûr conditionné en partie par son milieu, mais pouvant aussi intervenir sur sa propre existence et développer des stratégies dans la réalisation de son identité. Dans la foulée de la théorie de Dubar (2005) pour qui l'individu tente par diverses stratégies de réconcilier « l'identité pour autrui » et « l'identité pour soi », l'étudiant peut alors être considéré comme un *acteur*, à savoir un acteur porteur de sens, qui prend des moyens pour donner une orientation à sa vie de cégépien. Ainsi, ses actions, ses attitudes et ses croyances pourront alors être analysées selon la logique de *l'acteur*.

À partir de ce qui précède, nous avons retenu le modèle de construction identitaire que propose Bajoit pour opérationnaliser notre étude. Selon ce dernier, « L'être humain est sujet quand il met en œuvre sa capacité de gérer les tensions entre ce que les autres attendent de lui et ce qu'il attend de lui-même, et qu'il se constitue ainsi en individu et acteur dans la société » (Bajoit, 1997, p. 114). À partir de cette définition, l'auteur identifie trois sphères constitutives de l'identité personnelle (Bajoit, 2003) :

- 1) L'identité désirée : c'est ce que l'individu voudrait être et devenir, les projets identitaires qu'il voudrait réaliser, l'image qu'il a de ce qu'il devrait faire pour s'épanouir et s'accomplir.
- 2) L'identité assignée : c'est ce que l'individu pense que les autres attendent de lui, ce qu'il pense devoir faire pour être reconnu par les autres comme il voudrait l'être.
- 3) L'identité engagée : c'est ce que l'individu est et devient vraiment, les engagements identitaires qu'il a pris envers lui-même et qu'il est en train de réaliser concrètement dans ses conduites, par ses relations avec les autres, par ses logiques d'action.

Pour Bajoit (2003), le but ultime de l'individu est de concilier en lui ces trois sphères identitaires. À partir de ces sphères, l'étude s'applique à mieux comprendre les cheminements personnel et scolaire empruntés par les étudiants à risque d'abandon scolaire pour concilier « quête identitaire et études ».

B) Concept de genre

À l'instar de notre recherche précédente sur le genre et la réussite scolaire (Roy *et al.*, 2010), nous avons préféré utiliser le concept de genre plutôt que la notion de sexe comme point de vue théorique pour l'analyse comparée des filles et des garçons en lien avec l'abandon scolaire. De fait, le concept de genre s'apparente aux normes culturelles d'une société qui déterminent des façons d'être, d'agir et de penser ainsi que les sentiments qui apparaissent les plus appropriés pour les femmes et les hommes (Tremblay *et al.*, 2006). En complément, Fougeyrollas-Schwebel souligne que « Le concept de genre permet d'analyser comment l'organisation sociale, les pratiques sociales, produisent, institutionnalisent la différence des sexes dans nos sociétés » (Fougeyrollas-Schwebel, 2003, p. 27). Enfin, ce concept apparaît davantage adapté pour l'examen de la question identitaire où des aspects tenant à la socialisation différenciée selon le genre – soit des composantes de l'identité – transparaîtront dans l'analyse.

C) Concept d'abandon scolaire

Les facteurs associés à l'abandon scolaire composent un éventail fort varié (Boisvert et Paradis, 2008; MELS, 2004 et 2007; Marcotte *et al.*, 2008; Roy, 2006; Sauvé *et al.*, 2006; Tremblay *et al.*, 2006; Vézeau, 2007). Dans leur étude basée sur une recension d'écrits, Sauvé *et al.* (2006) identifient six familles de facteurs agissant sur l'abandon scolaire : facteurs personnels, interpersonnels, d'apprentissage, familiaux, institutionnels et environnementaux.

Pour notre part, nous retenons la perspective d'analyse de Tinto (1987) pour qui l'abandon scolaire résulterait principalement d'une interaction entre l'environnement et les caractéristiques de l'individu. Dans la présente recherche, cette perspective théorique offre un cadre général d'analyse permettant de faire intervenir dans l'une et l'autre des composantes (environnement et caractéristiques individuelles) les aspects tenant à la quête identitaire de l'étudiant et à l'appartenance de genre. Sur un plan plus opérationnel, nous définissons dans le chapitre portant sur la méthodologie les critères ayant servi à qualifier l'abandon scolaire pour les fins du projet.

Objectifs de l'étude

Les objectifs suivants ont été poursuivis dans la recherche :

Objectifs généraux

- Documenter les trajectoires personnelle et scolaire des filles et des garçons potentiellement à risque d'abandon scolaire selon une perspective identitaire et identifier les facteurs de risque associés à l'abandon scolaire;
- Identifier des pistes d'intervention selon le genre des étudiants en tenant compte du profil des étudiants issus de la réforme au secondaire.

Objectifs spécifiques

- Comparer les caractéristiques des filles et des garçons potentiellement à risque d'abandon scolaire avec l'ensemble des autres étudiants du Collège;
- Décrire les trajectoires personnelle et scolaire empruntées par les étudiants potentiellement à risque d'abandon scolaire sur une période de trois sessions;
- Identifier les dimensions tenant à la quête identitaire des étudiants au regard de leurs parcours personnel et scolaire;
- Reproduire un portrait des valeurs de ces étudiants;
- Rendre compte des stratégies utilisées par les étudiants pour concilier leurs aspirations identitaires dans le temps et leur projet de formation;
- Identifier les facteurs de risque d'abandon scolaire en les distinguant selon le genre des étudiants;
- Identifier des interventions, de concert avec des intervenants du Cégep de Sainte-Foy, afin de mieux prévenir l'abandon scolaire chez les filles et les garçons en tenant compte du profil de ces étudiants issus de la réforme au secondaire.

Chapitre 2

Méthodologie

L'étude a eu recours à une formule mixte sur le plan méthodologique, soit un volet quantitatif et un volet qualitatif. De fait, la nature de notre problématique se prête bien à une méthodologie mixte puisque nous désirons à la fois *comprendre* et *expliquer* les trajectoires personnelle et scolaire des étudiants à risque d'abandon scolaire selon une perspective identitaire. Cette formule comporte donc l'avantage de mettre à profit diverses méthodes de travail découlant des deux familles méthodologiques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Pinard, Potvin et Rousseau, 2004; Tashakkori et Teddlie, 2003).

Ces deux pôles méthodologiques ont une portée synergique entre eux; ils nous sont apparus complémentaires afin de produire une analyse plus complète de la problématique de l'abandon scolaire selon le paradigme identitaire, tant sur le plan du développement des connaissances que sur celui de l'intervention en milieu collégial.

À la session d'automne 2010, au Cégep de Sainte-Foy, nous avons procédé à une enquête par questionnaires auprès de l'ensemble des étudiants inscrits en première année au Collège. Ce volet quantitatif de la recherche a permis de dégager un profil d'ensemble des étudiants, de comparer le portrait de ceux qui sont à risque d'abandon scolaire avec les autres qui ne le sont pas et de déterminer un échantillon de répondants pour des entrevues individuelles, qui ont été effectuées dans le cadre du volet qualitatif de l'étude. Ces entrevues ont été réalisées à trois moments, soit aux sessions d'hiver 2011, d'automne 2011 et d'hiver 2012; à partir d'elles, nous avons pu documenter les trajectoires personnelle et scolaire des étudiants ainsi que le lien existant entre leur quête identitaire et leur projet de formation. Décrivons chacun des deux volets de notre recherche.

Volet quantitatif

Un questionnaire d'enquête a été adressé en octobre 2010 par Omnivox à chacun des étudiants inscrits au secteur régulier de l'enseignement à la session d'automne et qui ont fait leur entrée au Collège après avoir complété leur secondaire V au cours de l'année scolaire 2009-2010. Au total, 1972 étudiants ont reçu le questionnaire, soit la totalité des étudiants appartenant à ce groupe. Sur ce nombre, 1205 ont complété le questionnaire, soit un taux de réponse de 61,1 %.

L'élaboration du questionnaire a principalement été inspirée par le questionnaire utilisé dans notre recherche précédente sur la réussite scolaire selon le genre, notamment à des fins de comparaisons (Roy *et al.*, 2010). Les paramètres suivants ont été pris en considération dans l'élaboration du questionnaire :

- deux caractéristiques personnelles des étudiants (âge et sexe);
- le Collège comme milieu de vie (perception qu'a l'étudiant du Collège, temps accordé aux travaux scolaires, relations avec les professeurs et avec les étudiants, appréciation du travail des professeurs, etc.);
- les réseaux familial et social (soutien parental et effet perçu du réseau des amis sur les études);
- le bien-être personnel (indicateurs de santé mentale, tels que le stress, le sentiment d'être déprimé, le degré d'autosatisfaction et la consommation d'alcool);
- la situation économique (participation au marché du travail et évaluation de la situation financière);
- les valeurs des étudiants (valeurs générales, celles se rapportant plus spécifiquement à l'importance accordée à la réussite des études).

En complément au questionnaire d'enquête, une banque de données du système interne du Collège a permis de jumeler des informations d'ordre scolaire (résultats scolaires et programme d'études) avec celles du questionnaire. Les deux sources ont été fusionnées pour faciliter l'analyse et le traitement de l'information¹.

¹ Un numéro attribué aléatoirement à chaque étudiant nous a servi de jonction entre les deux banques de données. Seul le service administratif du Collège pouvait avoir accès aux informations nominales des étudiants. La confidentialité a ainsi été garantie par rapport à l'équipe de chercheurs.

La recherche a, comme fondement premier, l'analyse de l'abandon scolaire potentiel selon le genre et selon une perspective identitaire. Sur le plan technique, l'abandon scolaire a été apprécié à partir d'une question spécifique dans le questionnaire d'enquête². C'est la variable dépendante. Toutes les analyses statistiques mesurant le degré d'association et de corrélation des variables ont été systématiquement reproduites distinctement, selon le genre des étudiants. En ce qui a trait à la question identitaire, c'est le volet qualitatif de la recherche qui a exploré cette problématique chez les étudiants.

Le matériel de l'analyse quantitative nous a fourni un premier portrait d'ensemble des étudiants du renouveau scolaire. De plus, il a permis d'identifier certaines dimensions qui nous ont été utiles dans la confection du guide d'entrevue individuelle dans le volet qualitatif. Notamment, certains facteurs de risque ont pu être repérés selon le genre des étudiants. Enfin, nous avons sélectionné notre échantillon de participants pour la phase qualitative du projet à partir du bassin d'étudiants potentiellement à risque d'abandon scolaire, soit ceux et celles songeant « à l'occasion » ou « sérieusement » à abandonner leurs études, selon les résultats de l'enquête par questionnaire.

Les questionnaires remplis ont été informatisés 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 Khi carré, analyses factorielles, analyses univariées, régressions logistiques et multiples).

Volet qualitatif

Le volet qualitatif de l'étude a pris le relais de l'enquête par questionnaires pour les trois sessions suivantes (hiver 2011, automne 2011 et hiver 2012). Ce volet s'est intéressé plus spécifiquement à l'examen des cheminements personnel et scolaire des étudiants ainsi qu'aux dimensions se rapportant à leur quête identitaire en lien avec leur abandon scolaire potentiel.

² Pour qualifier la persévérance scolaire, la question est la suivante : « Songes-tu présentement à abandonner tes études au Collège? » Trois réponses possibles : 1. Pas du tout; 2. J'y songe à l'occasion; 3. J'y songe sérieusement.

Nous avons effectué des entrevues individuelles semi-dirigées auprès d'un échantillon aléatoire d'étudiants³ qui ont été rencontrés à trois moments, soit à l'hiver 2011, à l'automne 2011 et à l'hiver 2012. Certains étudiants ont pu à un moment ou à un autre quitter le Collège. Nous avons tenté de les rejoindre en entrevue afin de recueillir leur point de vue. Le groupe visé a été sélectionné au hasard parmi la liste des étudiants ayant répondu, dans l'enquête par questionnaire, qu'ils songeaient à abandonner leurs études. Compte tenu de notre intérêt à reproduire nos analyses selon le genre des étudiants, l'échantillon de répondants a été réparti également entre filles et garçons. En se basant sur les travaux de Bourdon *et al.* (2007), nous anticipions un taux de rétention de 80 % des étudiants sélectionnés pour le dernier entretien à l'hiver 2012.

L'entrevue était de type semi-dirigé. Elle a permis d'enregistrer les liens entre les événements recensés au calendrier, le sens et les représentations associés aux changements survenus entre les périodes, les choix effectués, le rapport aux études et au Collège, l'évolution des aspirations identitaires, la perception de soi, le degré de bien-être personnel, les liens avec les différents environnements ainsi que la relation familiale et le soutien parental. Nous avons utilisé le calendrier de Charbonneau (2003) pour consigner les informations; ce calendrier comprend les catégories d'information suivantes : éducation, travail, famille, résidence, autre. À chacune des sessions, les informations ont été transcrites pour chacune des catégories.

Pour l'analyse du matériel des entrevues, nous avons enregistré chacune des entrevues individuelles avec l'autorisation de l'étudiant. Nous avons utilisé la méthode de l'analyse thématique aux fins de condensation, de codage et d'examen du matériel qualitatif (Paillé et Mucchielli, 2003). Ce type d'analyse nous est apparu davantage indiqué, compte tenu des objectifs de notre étude et de la nature de cette dernière qui se proposent de repérer les éléments identitaires associés au cheminement scolaire des étudiants.

L'analyse qualitative thématique a été réalisée en quatre étapes : la préparation du matériel, la pré-analyse, l'exploitation du matériel (codage et catégorisation) qui nous a conduits à la description thématifiée de notre problématique à l'étude et finalement, l'analyse et l'interprétation des résultats. À l'étape de la pré-analyse, nous avons effectué en premier lieu une lecture flottante

³ Initialement, nous avions prévu que 90 étudiants auraient été rencontrés sur les trois sessions.

du matériel à analyser, soit les notes d'observations consignées dans le calendrier. Cette procédure répétée a permis d'organiser notre matériel d'entrevue, d'en faire plusieurs lectures et de nous en imprégner, ce qui a favorisé une vue d'ensemble du matériel. Ainsi, nous avons pu à la fois repérer certaines difficultés éventuelles et entrevoir les catégories susceptibles d'être utilisées (Mayer et Deslauriers, 2000).

L'étape de l'exploitation du matériel a actualisé la fonction de repérage de l'analyse thématique; il s'en est suivi une démarche de thématisation en continu (Paillé et Muchielli, 2003). En effet, nous avons réalisé un repérage, un découpage et un regroupement des contenus sous la forme des thèmes pertinents et en lien avec les objectifs de la recherche afin de réduire, de synthétiser et de traiter notre corpus de recherche. Le thème se définit comme étant « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Muchielli, 2003, p. 133). Par la suite, nous avons procédé à la codification et à la catégorisation de nos données. La méthode de catégorisation retenue a emprunté une formule mixte qui consiste à considérer à la fois :

- a) des catégories issues du concept d'identité selon les trois types désignés par Bajoit (2003), soit l'identité désirée, l'identité assignée et l'identité engagée;
- b) des catégories tenant au sens accordé par les étudiants à des dimensions personnelle, sociale et scolaire et des aspects liés aux stratégies utilisées par les étudiants dans le cadre de leur parcours scolaire ;
- c) d'autres catégories ayant émergé du matériel des entrevues (catégories induites du matériel et non prévues initialement).

Cette procédure a permis de décomposer notre matériel traité en éléments d'analyse constituant ainsi nos unités d'enregistrement (mots ou thèmes) ou de sens. Suite à cette étape, nous avons effectué un dénombrement des éléments de contenu.

Pour l'analyse et l'interprétation des résultats, nous avons procédé à une analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2003). Dans le cadre de cette analyse, nous avons progressivement examiné par thème les grandes lignes du matériel catégorisé. Pour actualiser la fonction de documentation

de l'analyse thématique, nous nous sommes attardés à repérer l'importance de certains thèmes dans l'ensemble du matériel des entrevues, leur récurrence, leurs regroupements, ce qui nous a permis de raffiner nos thèmes, de les fusionner ou encore de les subdiviser. Ces éléments de thématisation ont offert la possibilité d'obtenir un portrait global des dimensions à l'étude à travers une représentation synthétique et structurée du contenu analysé.

Considérations déontologiques

Le contact avec les étudiants pour solliciter leur participation à l'enquête par questionnaires s'est effectué via Omnivox. Un mémo du Collège a précisé les objectifs de la recherche, les mesures prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat des personnes ainsi que le caractère facultatif de la participation de l'étudiant à la recherche. En ce qui a trait au volet qualitatif, le contact auprès des étudiants a été fait par l'équipe de recherche. Un formulaire de consentement (voir en annexe) a été signé par l'étudiant au début de la première entrevue.

Chapitre 3

Portrait des cégépiens et des cégépiennes

Dans ce chapitre, nous reproduisons un portrait global des étudiants issus de la réforme scolaire du secondaire et nouvellement admis à l'automne 2010 au Collège. Le chapitre est divisé en deux parties. Une première trace le profil général de ces étudiants à partir des dimensions couvertes par le questionnaire d'enquête; lorsque ce sera requis, nous soulignerons les différences observées selon le genre des étudiants. Une seconde partie concerne spécifiquement le champ de la persévérance aux études; là encore, nous dégagerons les points de convergence et les principales différences existantes entre les filles et les garçons. Pour faciliter la lecture, nous présenterons, à la fin du chapitre, une synthèse des différences enregistrées selon le genre.

Portrait général des étudiants

Nous rappelons que ce portrait est basé sur les 1,205 étudiants ayant complété le questionnaire d'enquête sur Omnivox⁴. Au total, 66,8 % sont des filles et 33,2 % sont des garçons. Sept étudiants sur dix (71,3 %) sont inscrits au secteur pré-universitaire.

D'une manière générale, selon leur perception, les étudiants peuvent compter sur un soutien parental pendant les études. Ainsi, à la question : « Est-ce que tes parents t'encouragent dans la poursuite de tes études? », les trois quarts des étudiants considèrent être « beaucoup » encouragés par leurs parents, comme en témoigne le prochain tableau.

⁴ L'échantillon est aléatoire et représentatif sur le plan statistique (intervalle de confiance de 95 %).

TABLEAU 1		
REPARTITION PROCENTUELLE DES ETUDIANTS SELON LE DEGRE D'ENCOURAGEMENT DES PARENTS AUX ETUDES (MERE, PERE)		
DEGRE D'ENCOURAGEMENT DES PARENTS AUX ETUDES (PERCEPTION DES ETUDIANTS)	MERE	PERE
Beaucoup	76,3 %	67,6 %
Assez	16,8 %	19,5 %
Peu	2,4 %	3,5 %
Pas du tout	0,3 %	0,9 %
Nous n'en discutons jamais	2,5 %	3,6 %
Ne s'applique pas (pas de mère ou de père ou aucun contact)	1,6%	4,8 %
Total (1189 répondants pour la mère, 1,185 répondants pour le père)	100,0 %	100,0 %

De plus, les étudiants estiment pouvoir compter sur un soutien financier tangible de la part des parents pour leurs études. De fait, près des deux tiers sont d'avis que leurs parents les appuient « beaucoup » financièrement (voir le tableau 2).

TABLEAU 2	
REPARTITION PROCENTUELLE DES ETUDIANTS SELON LE SOUTIEN FINANCIER PARENTAL AUX ETUDES ⁵	
DEGRE DE SOUTIEN FINANCIER PARENTAL AUX ETUDES (PERCEPTION DES ETUDIANTS)	% DES ETUDIANTS
Beaucoup	51,6 %
Assez	21,8 %
Peu	12,0 %
Pas du tout	13,9 %
Ne s'applique pas (pas de mère ou de père ou aucun contact)	0,7 %
Total (1,184 répondants)	100,0 %

Ces résultats relatifs aux formes de soutien parental s'accordent avec ce qu'on retrouve généralement dans la littérature sur le sujet (Gingras et Terrill, 2006; Larose, 2005; Schneider et Stevenson, 1999) ainsi que dans nos propres travaux (Roy *et al.*, 2008,2010).

⁵ 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.

Le réseau social des amis est une dimension qui peut interférer directement sur le parcours scolaire des étudiants (Tremblay *et al.*, 2006, 2008). De plus, selon une enquête de Santé Québec, à 16 ans, les amis seraient la première source de soutien social (Aubin *et al.*, 2002). Dans ce contexte, nous avons porté une attention particulière au réseau social en dehors de la famille.

Tel que l'indique le tableau 3, le réseau social hors famille ne semble pas avoir un effet négatif sur les études selon la perception des étudiants. Néanmoins, un étudiant sur dix estime que ce réseau agit d'une manière négative sur les études.

TABLEAU 3	
REPARTITION PROCENTUELLE DES ETUDIANTS SELON LE TYPE D'EFFET DU RESEAU SOCIAL HORS FAMILLE SUR LES ETUDES	
TYPE D'EFFET	% DES ETUDIANTS
Très positif	16,1 %
Positif	32,1 %
Neutre	40,8 %
Négatif	10,5 %
Très négatif	0,6 %
Total (1,185 répondants)	100,0 %

Soulignons que les filles seraient plus enclines à estimer que leur réseau social a un effet positif sur leurs études. C'est ainsi qu'en proportion, elles sont une fois et demie plus nombreuses que les garçons à considérer que le réseau social a un effet « très positif » sur leurs études⁶.

En complément à ce tableau, soulignons que 18,3 % des étudiants ont mentionné que, parmi leurs meilleurs amis, certains avaient abandonné leurs études et près du tiers (30,7 %) ont souligné qu'il y en avait qui songeaient à abandonner leurs études; enfin, la très grande majorité des étudiants (95,7 %) connaissent des personnes qui, parmi leurs meilleurs amis toujours, pensent à poursuivre leurs études. Aucune différence n'a été enregistrée selon le genre des étudiants pour ces questions.

⁶ 18,4 % des filles, comparativement à 11,5 % des garçons (P=.001).

Selon nos résultats, les étudiants seraient globalement bien dans leur peau au Collège. C'est ainsi que 38,3 % des étudiants se sentent « très bien » au Cégep, 56,5 % « assez bien » et 5,3 % ne se sentent « pas très bien » ou « pas bien du tout ». D'une manière plus spécifique, les indicateurs de santé mentale retenus dans la recherche témoignent d'un portrait généralement positif avec, cependant, quelques zones d'ombre. Regardons de plus près.

Nous avons retenu quatre indicateurs, soit l'autosatisfaction, le stress, le sentiment d'être déprimé et la consommation d'alcool. Selon nos travaux antérieurs, ces indicateurs sont étroitement associés à ceux de la réussite scolaire, positivement ou négativement. De plus, ils sont intimement liés entre eux; par exemple, les étudiants se sentant « souvent » ou « très souvent » stressés sont généralement moins satisfaits d'eux-mêmes et sont davantage stressés (Roy, 2008).

Le premier indicateur concerne le degré d'autosatisfaction chez les étudiants. Globalement, les trois quarts des étudiants se disent plutôt satisfaits d'eux-mêmes (76,2 %). Cependant, près d'un étudiant sur cinq ne le serait pas (23,8 %). Cette information a attiré notre attention, car, dans des travaux antérieurs, la proportion des collégiens non satisfaits d'eux-mêmes se situait autour de 10 %, soit deux fois moins (Roy *et al.*, 2003, 2010)⁷.

La différence est appréciable : le rapport est du simple au double! Cependant, ce constat concernant l'autosatisfaction des collégiens doit être relativisé par le fait que les études auxquelles on réfère ici portaient sur l'ensemble des étudiants et non pas que ceux de première session, comme c'est le cas dans l'actuelle recherche. D'autant que, dans une autre étude que nous avons effectuée auprès de 51 collèges sur la question du travail rémunéré pendant les études (Roy, Bouchard et Turcotte, 2008), nous avons mis en évidence le fait que les étudiants de première session, comparativement aux autres, avaient une plus faible estime d'eux-mêmes⁸.

⁷ Dans l'étude de Roy *et al.* (2003), réalisée exclusivement au Cégep de Sainte-Foy, 10,7 % d'étudiants se disaient non satisfaits d'eux-mêmes. Exactement la même proportion de collégiens (10,7 %) a été enregistrée dans l'étude de Roy *et al.* (2010) qui a été effectuée dans 27 collèges au Québec.

⁸ Roy *et al.*, 2008, tableau 7, p.31.

TABLEAU 4	
REPARTITION PROCENTUELLE DES ETUDIANTS SELON LEUR DEGRE D'AUTOSATISFACTION	
DEGRE	% DES ETUDIANTS
Très satisfait-e	12,0 %
Satisfait-e	64,1 %
Peu satisfait-e	21,7 %
Pas du tout satisfait-e	2,1 %
Total (1,187 répondants)	100,0 %

Concernant le stress et le sentiment d'être déprimé, les résultats obtenus s'accordent avec ceux enregistrés dans nos travaux antérieurs pour l'ensemble des étudiants. Notons au passage que le stress est nettement plus présent chez les filles⁹; de la même façon, le sentiment d'être déprimé est également plus fréquent chez elles¹⁰. Les deux prochains tableaux reproduisent le profil des étudiants selon ces deux indicateurs de santé mentale.

TABLEAU 5	
REPARTITION PROCENTUELLE DES ETUDIANTS SELON LEUR DEGRE DE STRESS	
DEGRE	% DES ETUDIANTS
Très stressé-e	19,1 %
Stressé-e	36,9 %
Peu stressé-e	35,4 %
Pas du tout stressé-e	8,7 %
Total (1,185 répondants)	100,0 %

⁹ De fait, près de trois fois plus de filles que de garçons, en proportion, se disent « très stressées » (24,0 % chez les filles, comparativement à 9,0 % chez les garçons); à l'inverse, 5,0 % des filles se disent « jamais stressées, comparativement à 16,2 % chez les garçons (P=.000).

¹⁰ C'est ainsi que deux fois plus de filles que de garçons rapportent se sentir « très souvent » déprimées (8,2 % chez les filles comparativement à 4,3 % chez les garçons); inversement, les garçons sont deux fois plus nombreux, en proportion toujours, à estimer qu'ils ne sont « jamais » déprimés (20,9 % chez les garçons, comparativement à 7,8 % chez les filles) (P=.000).

TABLEAU 6	
REPARTITION PROCENTUELLE DES ETUDIANTS SELON LA FREQUENCE DE SE SENTIR DEPRIME	
FREQUENCE	% DES ETUDIANTS
Très souvent	6,9 %
Souvent	16,9 %
Occasionnellement	64,1 %
Jamais	12,1 %
Total (1,189 répondants)	100,0 %

Dernier indicateur : la consommation d'alcool. Là encore, les résultats ne sont pas différents de ceux reproduits dans nos travaux en général. C'est ainsi que peu d'étudiants (1,2 %) consomment « très souvent » de l'alcool (16,7 % n'en consomment « jamais ») et, parmi ceux et celles qui en consomment, 1,5 % en prennent trois fois et plus par semaine. Les garçons consomment plus fréquemment de l'alcool que les filles, selon nos résultats qui s'accordent avec la littérature sur le sujet¹¹.

La réalité socioéconomique des étudiants a été examinée à partir de deux dimensions : la participation des étudiants au marché du travail pendant leurs études et leur situation financière telle que perçue par eux. Six étudiants sur dix (62,0 %) sont engagés dans la dualité travail et études et ils y consacrent en moyenne 12 heures par semaine. Ces données sont légèrement inférieures à celles enregistrées pour les étudiants de deuxième et de troisième année¹², ce qui est normal puisque, en première session, ils sont généralement plus prudents à ce titre en raison de leur adaptation à un nouvel environnement et à un nouveau régime pédagogique. Le prochain tableau ventile les résultats selon des catégories d'heures accordées au travail rémunéré pendant l'année scolaire.

¹¹ Notamment, dans notre étude, les filles sont, en proportion, une fois et demie plus nombreuses à consommer de l'alcool moins d'une fois par mois (33,8 % chez les filles, comparativement à 19,5 % chez les garçons) (P=.000).

¹² Ainsi, dans l'étude de Roy, Bouchard et Turcotte (2010), 69,3 % des étudiants occupaient un emploi pendant les études pour une moyenne de 16 heures par semaine.

TABLEAU 7	
REPARTITION PROCENTUELLE DES ETUDIANTS SELON LE NOMBRE D'HEURES TRAVAILLEES PAR SEMAINE DANS LE CADRE D'UN EMPLOI PENDANT LES ETUDES	
N ^{BRE} D'HEURES	%
N'occupent pas d'emploi	39,4 %
Entre 1 et 4,9 heures	2,6 %
Entre 5 et 9,9 heures	14,7 %
Entre 10 et 14,9 heures	22,1 %
Entre 15 et 19,9 heures	16,1 %
20 heures et plus	5,1 %
Total (1205 répondants)	100,0 %

Il est difficile d'estimer la proportion d'étudiants à risque sur le plan de la réussite scolaire à partir du nombre d'heures consacrées à un emploi pendant les études. Le contexte de réussite en première année (surtout en première session, comme c'était le cas pour les étudiants qui ont participé à la recherche) est différent des autres années. Ce qui semblait être généralement un seuil à ne pas dépasser selon nos travaux pour le succès scolaire, soit 20 heures et plus par semaine accordées à un travail rémunéré (Roy *et al.*, 2008), peut s'avérer trop élevé pour bon nombre d'étudiants inscrits en première session, sans compromettre leurs études. Quoiqu'il en soit, 37,5 % des étudiants de notre recherche occupant un emploi pendant les études considèrent que cet emploi nuit à leurs études, 57,2 % estiment que le travail rémunéré n'a pas d'effet sur les études et 5,3 % y voient même un effet positif pour celles-ci. Ces résultats s'accordent avec nos travaux antérieurs pour l'ensemble des collégiens.

La situation financière est jugée par les étudiants de « très confortable » à « satisfaisante » pour la très grande majorité des étudiants (84,3 %) ; 15,7 % la considèrent « précaire » dont 2,4 %, « très précaire », 9,3 % des répondants estiment que leur situation financière nuit à leurs études alors que 60,2 % considèrent qu'elle n'a pas d'effet sur ces dernières et que 30,4 % jugent qu'elle favorise même leur parcours scolaire. Ces résultats témoignent d'une situation relativement plus confortable sur le plan financier chez les étudiants de première session comparativement aux autres, selon les résultats de nos travaux présents et passés. Nous verrons plus loin si cet aspect a un impact sur la réussite scolaire.

Dernière dimension du portrait général des étudiants : leur système de valeurs. À la question : « Qu'est-ce qui est le plus important pour toi dans ta vie? », les étudiants ont répondu en reproduisant une forme de hiérarchie de valeurs. Examinons de plus près le tableau suivant :

TABLEAU 8		
PRINCIPALES VALEURS DES COLLEGIENS		
RANG	VALEURS	% DES REpondANTS
1	Famille	18,9 %
2	Bonheur/ bien-être	14,4 %
3	Réussite personnelle/réalisation de soi	11,1 %
4	Amitié	10,5 %
5	Études/savoir	9,4 %
6	Proches	8,1 %
7	Travail/carrière	6,1 %
8	Santé	1,5 %
9	Respect	0,4 %
10	Honnêteté	0,1 %
11	Autres	19,5 %
	Total des répondants (953 répondants)	100,00 %

Cet éventail de valeurs s'accorde avec les résultats de nos précédents travaux sur la question. En ce sens, rien ne semble distinguer les étudiants de cette cohorte d'avec les autres sur ce registre, si ce n'est qu'ils apparaissent accorder légèrement plus d'importance à des valeurs telles que la réussite personnelle, la réalisation de soi, le travail et la carrière¹³.

Mais, attention! Il ne faudrait pas conclure prématurément sur ces questions. Tout au plus, pouvons-nous reconnaître une parenté certaine des valeurs des étudiants issus de la réforme du secondaire avec leurs prédécesseurs. Notamment, à l'instar de ces derniers, ils accordent beaucoup d'importance à la réussite de leurs études; c'est ainsi que huit étudiants sur dix (78,8 %) jugent « très important » de réussir leurs études, 20,3 % « important » et 0,9 % « peu ou pas important »; chez les filles, c'est 82,0 % d'entre elles qui estiment « très important » de

¹³ Ainsi, en comparant avec les résultats de l'étude de Roy *et al.* (2010), la valeur « réussite personnelle/réalisation de soi » recueillait 6,7 % des répondants, comparativement à 11,1 % dans la présente étude. De la même manière, la valeur « travail/carrière » recueillait 2,7 % des répondants, comparativement à 6,1 % dans l'actuelle recherche.

réussir leurs études, comparativement à 72,3 % chez les garçons¹⁴. Résultats qui sont analogues à ceux que l'on retrouve dans nos travaux antérieurs, notamment dans l'étude de Roy *et al.*, 2010.

On aura noté que même si, globalement, la structure des valeurs est relativement semblable entre les filles et les garçons, les valeurs relatives à la sphère relationnelle, telles que la famille, les proches et l'amitié, sont plus prégnantes chez les filles. C'est ainsi qu'en proportion, deux fois plus de filles que de garçons ont identifié ces trois valeurs comme étant les plus importantes dans leur vie¹⁵.

Intégration au Collège et persévérance aux études

Dans cette section, nous allons nous intéresser à deux dimensions : l'intégration des étudiants au Collège et la persévérance aux études. En ce qui a trait à l'intégration des étudiants, celle-ci apparaît plutôt réussie globalement selon les indicateurs retenus pour la qualifier. C'est ainsi que huit étudiants sur dix (82,9 %) qualifient leur adaptation au Collège de « facile » ou de « très facile », 15,5 % la considèrent comme « plutôt difficile » et 1,6 % comme « très difficile »; 86,5 % voient le Cégep comme un milieu « stimulant » ou « très stimulant » alors que 13,5 % le jugent « peu ou pas du tout stimulant »; enfin, neuf étudiants sur dix sont satisfaits des relations qu'ils ont avec les étudiants de leurs différents groupes-classes (89,7 %) et avec leurs professeurs (92,1 %). Ajoutons à ce portrait, tel que souligné précédemment, que la très grande majorité des étudiants (94,8 %) estime se sentir « très bien » ou « assez bien » au Collège.

En ce qui concerne les professeurs et leur enseignement, le tableau suivant reproduit une image plutôt positive quant à la perception des étudiants. On y constate que, quels que soient les indicateurs retenus, les étudiants semblent globalement apprécier l'enseignement des professeurs, leur compétence et leur attitude à leur égard. Examinons le tableau 9.

¹⁴ P=.000.

¹⁵ Pour la valeur « famille », 31,6 % des filles, comparativement à 16,3 % des garçons, ont retenu cette valeur au titre de ce qu'il y a de plus important dans leur vie. Pour la valeur « les proches », 13,9 % des filles, comparativement à 6,0 % des garçons l'on retenue au même titre. Pour la valeur « amitié », les proportions sont les suivantes : 17,4 % des filles, comparativement à 9,3 % des garçons.

TABLEAU 9				
RÉPARTITION PROCENTUELLE DES ÉTUDIANTS SELON DES ÉNONCÉS QUALIFIANT L'ENSEIGNEMENT DES PROFESSEURS ¹⁶				
ÉNONCÉS	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. Les professeurs enseignent bien	34,1 %	60,3 %	5,1 %	0,5 %
B. Les professeurs connaissent bien leur matière	69,6 %	29,1 %	0,9 %	0,3 %
C. Les professeurs savent nous intéresser	18,9 %	63,4 %	16,4 %	1,4 %
D. Les professeurs sont soucieux de notre réussite	36,6 %	49,1 %	12,6 %	1,7 %
E. Les professeurs nous écoutent bien	37,2 %	54,0 %	7,7 %	1,2 %

Ces résultats se comparent avec ceux enregistrés dans notre étude précédente pour l'ensemble des étudiants (Roy, Bouchard et Turcotte, 2010). À première vue, selon les indicateurs de l'étude, il n'y aurait pas de fracture générationnelle à ce titre; cependant, ces indicateurs sont plutôt de portée globale et, en ce sens, ils sont porteurs de limites sur le plan de leur signification. Par exemple, on peut enregistrer des proportions comparables entre les deux groupes pour l'énoncé « Les professeurs enseignent bien » sans que, pour autant, les critères d'appréciation soient identiques.

Malgré ce bilan généralement positif, il convient de noter la plus faible adhésion à l'énoncé « Les professeurs savent nous intéresser », si on compare les résultats avec ceux des autres énoncés, donc en terme relatif. Le même constat (et dans des proportions presque identiques) avait été souligné dans l'étude de 2010 effectuée auprès des étudiants des trois années (Roy *et al.*, 2010). Soulignons que les garçons, en proportion, sont une fois et demie plus en désaccord que les filles à l'effet que « les professeurs savent nous intéresser »¹⁷; l'écart observé à ce titre est le même que celui que l'on retrouve dans l'étude de Roy *et al.*, 2010. Plus loin, nous pourrions constater l'existence de liens étroits entre certains indicateurs de la relation « professeur et étudiant » et de la qualité d'enseignement, et la problématique de l'abandon scolaire.

¹⁶ Le total des répondants varie entre 1,184 et 1,186 pour les différents énoncés.

¹⁷ De fait, 22,6 % des garçons, comparativement à 15,9 % des filles étaient « plutôt en désaccord » ou « tout à fait en désaccord » avec l'énoncé : « Les professeurs savent nous intéresser » P=.000.

Avant d'aborder comme tel le thème de la persévérance aux études, effectuons une lecture de certaines dimensions qui contextualisent l'analyse de la réussite scolaire selon les termes de notre enquête¹⁸. C'est ainsi que huit étudiants sur dix (79,1 %) ont un intérêt « très élevé » ou « élevé » pour leurs études; en moyenne, les collégiens consacraient 13,2 heures par semaine à l'étude et aux travaux scolaires (moyenne de 13,9 heures chez les filles et de 11,9 heures chez les garçons¹⁹); la charge de travail est considérée « très élevée » ou « assez élevée » par la très grande majorité (92,6 % des répondants); enfin, un peu plus d'un étudiant sur quatre (28,4 %) estime éprouver des difficultés scolaires dans son programme d'études. Les quatre prochains tableaux rendent compte de ces observations.

TABLEAU 10	
REPARTITION PROCENTUELLE DES ETUDIANTS SELON LEUR DEGRE D'INTERET POUR LES ETUDES	
DEGRE	% DES ETUDIANTS
Très élevé	24,3 %
Élevé	54,8 %
Peu élevé	19,3 %
Pas du tout élevé	1,6 %
Total (1,193 répondants)	100,0 %

TABLEAU 11	
REPARTITION PROCENTUELLE DES ETUDIANTS SELON LE NOMBRE D'HEURES CONSACREES AUX ETUDES PAR SEMAINE ²⁰	
N ^{BRE} D'HEURES	%
Aucune heure	0,2 %
Entre 1 et 4,9 heures	7,5 %
Entre 5 et 9,9 heures	23,0 %
Entre 10 et 14,9 heures	25,3 %
Entre 15 et 19,9 heures	21,8 %
Entre 20 à 24,9 heures	13,2 %
25 heures et plus	9,1 %
Total (1205 répondants)	100,0 %

¹⁸ Dans notre recherche, la réussite scolaire est appréciée selon deux indicateurs : le rendement scolaire et la persévérance aux études.

¹⁹ $P \leq .001$.

²⁰ Moyenne de 13,2 heures par semaine

TABLEAU 12	
REPARTITION PROCENTUELLE DES ETUDIANTS SELON LEUR PERCEPTION CONCERNANT LA CHARGE DE TRAVAIL DANS LEUR PROGRAMME D'ETUDES	
DEGRE	% DES ETUDIANTS
Très élevé	37,2 %
Élevé	55,4 %
Peu élevé	7,0 %
Pas du tout élevé	0,4 %
Total (1,188 répondants)	100,0 %

TABLEAU 13	
REPARTITION PROCENTUELLE DES ETUDIANTS SELON LEUR DEGRE DE DIFFICULTES SCOLAIRES DANS LEUR PROGRAMME D'ETUDES	
DEGRE	% DES ETUDIANTS
Beaucoup	3,4 %
Assez	25,0 %
Peu	60,3 %
Pas du tout	11,3 %
Total (1,194 répondants)	100,0 %

Un commentaire général par rapport aux quatre tableaux précédents : en comparant les résultats avec ceux enregistrés dans la recherche que nous avons réalisée en 2010 (Roy, Bouchard et Turcotte), il appert que deux fois plus d'étudiants en première année dans la présente étude rapportent rencontrer des difficultés scolaires (28,4 % comparativement à 14,6 % dans l'étude précédente). Ces étudiants en première année sont deux fois moins nombreux, en proportion toujours, à considérer que la charge de travail scolaire n'est pas élevée (7,4 % comparativement à 15,3 %). Enfin, une plus grande proportion de ces étudiants ont un intérêt moins élevé pour les études (20,9 % comparativement à 12,3 %). Bien sûr, ces constats ont une valeur indicative, car nous n'avons pu comparer les étudiants de première année spécifiquement pour chacune des deux études, notre étude de Roy *et al.*, 2010 ayant porté sur un échantillon d'étudiants répartis sur les trois années au collégial.

Nous avons voulu mieux connaître le profil des étudiants révélant avoir moins d'intérêt pour les études en raison du fait que, selon nos travaux antérieurs (Roy *et al.*, 2008,2010), il s'agit d'une variable-phare de la réussite scolaire. Le prochain tableau traduit un portrait type de ces étudiants.

TABLEAU 14		
PRINCIPAUX FACTEURS ASSOCIES A L'INTERET DE L'ETUDIANT POUR SES ETUDES		
Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant ayant un intérêt « élevé » ou « très élevé » pour ses études :		
FACTEURS	VALEUR DU PHI OU DU V. DE CRAMER ²¹	P ²²
Ne songe pas à abandonner ses études par manque d'intérêt	,47	***
Considère davantage que le Collège est un milieu stimulant	,35	***
Est plus satisfait de lui-même	,35	***
Ne songe pas à abandonner ses études	,34	***
Accorde un plus grand nombre d'heures à ses études	,32	***
Considère davantage que les professeurs savent intéresser les étudiants	,31	***
Accorde plus d'importance à la réussite de ses études	,29	***
N'éprouve pas de difficultés scolaires	,26	***
Est plus satisfait de ses relations avec ses professeurs	,23	***
Considère davantage que les professeurs sont soucieux de la réussite des étudiants	,21	***
Est dans un programme d'études qui l'intéresse	,21	***
Se sent bien au Collège	,20	***
Ne se sent pas déprimé	,20	***
Considère davantage que son réseau social a un effet positif sur ses études	,19	***
Considère plus facile son adaptation au Collège	,18	***
Considère davantage que les professeurs écoutent bien les étudiants	,18	***
Considère davantage que les professeurs enseignent bien	,17	***
Est plus satisfait de ses relations avec les étudiants de ses groupes-classe	,16	***
Considère moins que sa charge de travail est trop lourde	,15	***
Accorde plus d'importance aux études et au savoir	,11	***

À la lecture de ce tableau, il ressort que les facteurs ayant trait à la qualité de l'intégration au Collège totalisent les trois quarts de ceux associés à l'intérêt de l'étudiant pour ses études. Les

²¹ N'ont été retenues que les variables dont le coefficient était égal ou supérieur à ,10 et dont le P est = à .000.

²² Légende : *** = P ≤ .001.

facteurs personnels, tels que l'autosatisfaction, la valeur accordée à l'importance de la réussite des études et le sentiment de ne pas se sentir déprimé, composent un second palier de variables reliées à l'intérêt pour les études; cependant, à l'examen, les facteurs tenant d'une bonne intégration au Collège sont nettement plus dominants sans compter qu'ils peuvent exercer une influence, par exemple, sur l'autosatisfaction ou le fait de ne pas se sentir déprimé par exemple selon nos résultats.

Existe-t-il des différences à ce titre selon le genre des étudiants? À l'examen, quelques-unes ont surgi. Il nous semble pertinent de les souligner, car elles traduisent des logiques globales de différenciation qui seront reprises plus loin, notamment lorsque nous aborderons la problématique de l'abandon scolaire. L'importance moindre accordée à la réussite scolaire²³, aux études et au savoir²⁴ ainsi que le fait de consacrer moins d'heures aux travaux scolaires²⁵ figurent davantage chez les garçons comme facteurs associés à un moindre intérêt pour les études. Chez les filles, c'est plutôt la réorientation scolaire²⁶ et l'appréciation de la charge de travail²⁷, comme motifs d'abandon scolaire éventuel, qui sont les facteurs les plus étroitement associés à une perte d'intérêt pour les études chez elles. Ces observations s'inscrivent dans une logique de motivation moindre pour les études chez les garçons comparativement aux filles, alors que ces dernières vont identifier plutôt des obstacles (charge de travail) ou des changements d'orientation pour exprimer un intérêt moins élevé pour les études. Ces questions seront reprises plus loin.

Tel que précisé dans le chapitre sur la méthodologie, la problématique de l'abandon scolaire est au centre de notre réflexion. Les tableaux qui suivent tracent un portrait détaillé de cette problématique.

À la question « Songes-tu actuellement à abandonner tes études au Collège cette année? », 83,1 % ont répondu ne pas y songer du tout, 15,2 % y songeraient « à l'occasion » et 1,8 % « sérieusement ». Au total, 17,0 % des étudiants, ont rapporté songer à abandonner leurs études.

²³ V.de Cramer de .33 chez les garçons comparativement à .25 chez les filles.

²⁴ V.de Cramer de .16 chez les garçons comparativement à .08 chez les filles.

²⁵ V.de Cramer de .41 chez les garçons comparativement à .32 chez les filles.

²⁶ V.de Cramer de .36chez les filles, aucun résultat significatif (soit $P \leq .05$) chez les garçons à ce titre.

²⁷ V.de Cramer de .27chez les filles, aucun résultat significatif (soit $P \leq .05$) chez les garçons à ce titre

Nous les avons sondés sur leurs motifs d'abandon potentiel. Le prochain tableau ventile les motifs d'abandon selon leur importance relative.

TABLEAU 15			
REPARTITION PROCENTUELLE DES ETUDIANTS SONGEANT A ABANDONNER LEURS ETUDES SELON LEURS MOTIFS D'ABANDON ET SELON LE GENRE			
MOTIFS D'ABANDON POTENTIEL	% DES ETUDIANTS ²⁸		
	GARÇONS	FILLES	TOTAL
Réorientation	46,6 %	45,5 %	45,4 %
Manque d'intérêt pour les études	53,4 %	40,3 %	45,4 %
Charge de travail trop lourde	36,2 %	49,0 %	44,0 %
Difficultés scolaires	25,9 %	34,9 %	32,4 %
Difficultés personnelles	13,8 %	21,5 %	19,3 %
Difficultés financières	5,2 %	7,4 %	10,6 %
Difficultés familiales	10,3 %	10,7 %	6,8 %
Temps consacré à un emploi	0,0 %	8,7 %	6,3 %

À l'instar de ce qui fut observé précédemment en ce qui concerne la question de l'intérêt pour les études, la motivation scolaire chez les garçons et la charge de travail chez les filles sont les principaux motifs d'abandon scolaire qui discriminent les étudiants selon le genre.

En examinant les facteurs qui sont étroitement associés au fait de songer à abandonner les études, on retrouve une variété de ceux-ci, tel que l'illustre le prochain tableau qui rend compte des résultats d'une régression logistique de ces facteurs.

²⁸ Les étudiants répondaient par oui ou par non à chacun des énoncés, ce qui explique que la somme des pourcentages rapportés selon la liste des énoncés soit supérieure à 100 %. Un total de 207 étudiants ont répondu à la question (149 filles, 58 garçons).

TABLEAU 16			
REGRESSION LOGISTIQUE APPLIQUEE SUR LES VARIABLES ASSOCIEES A L'ABANDON SCOLAIRE SCOLAIRE POUR L'ENSEMBLE DES ETUDIANTS			
VARIABLES Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant songeant « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner ses études :	ESTIMATION DES PARAMETRES	VALEUR T-VALUE	P
1. Se sent plus souvent déprimé	□ ,848	28,49	,000
2. A moins d'intérêt pour ses études	1,167	31,42	,000
3. Est moins satisfait de sa situation financière	,315	7,89	,005
4. A des amis qui songent à abandonner leurs études	□ 1,026	17,52	,000
5. Se sent moins encouragé par son père dans la poursuite des études	,224	8,30	,004
6. Éprouve davantage de difficultés scolaires	□ ,926	26,65	,000
7. Accorde moins d'importance à la réussite des études	,612	5,29	,022
8. Accorde moins d'heures à ses études	,052	9,45	,002
9. Se sent moins bien au Collège	,378	2,90	,089
10. Accorde moins d'importance au travail et à la carrière	□ ,320	2,69	,101
11. Est moins satisfait de ses relations avec ses professeurs	,027	,02	,888

À l'instar du tableau 14 portant sur l'intérêt aux études, les facteurs tenant à la qualité de l'intégration au cégep sont majoritaires; ils composent environ la moitié des facteurs associés à l'abandon scolaire. Au second palier, on retrouve des facteurs traduisant une logique de bien-être personnel et une autre de réseau social. Ces dimensions ont déjà été évoquées dans nos travaux antérieurs (Roy *et al.*, 2003, 2005, 2008, 2010). À présent, portons un examen sur les différences entre les garçons et les filles quant aux facteurs associés à l'abandon scolaire (tableaux 17 et 18).

TABLEAU 17			
REGRESSION LOGISTIQUE APPLIQUEE SUR LES VARIABLES ASSOCIEES A L'ABANDON SCOLAIRE SCOLAIRE POUR LES GARÇONS			
VARIABLES Comparativement aux autres garçons, l'étudiant songeant « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner ses études :	ESTIMATION DES PARAMETRES	VALEUR T-VALUE	P
1. Accorde moins d'importance à la réussite des études	,365	2,29	,131
2. Éprouve davantage de difficultés scolaires	1,167	31,42	,000
3. A des amis qui songent à abandonner leurs études	,315	7,89	,005
4. A moins d'intérêt pour ses études	,224	8,30	,004

TABLEAU 18			
REGRESSION LOGISTIQUE APPLIQUEE SUR LES VARIABLES ASSOCIEES A L'ABANDON SCOLAIRE SCOLAIRE POUR LES FILLES			
VARIABLES Comparativement aux autres filles, l'étudiante songeant « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner ses études :	ESTIMATION DES PARAMETRES	VALEUR T-VALUE	P
1. Se sent plus souvent déprimée	□ 1,226	30,07	,000
2. A moins d'intérêt pour ses études	1,168	21,39	,000
3. Se sent moins encouragée par son père dans la poursuite des études	,365	12,98	,000
4. Considère moins que les professeurs enseignent bien	,785	7,34	,007
5. A des amis qui songent à abandonner leurs études	□ ,962	9,26	,002
6. Accorde moins d'heures à ses études	,057	7,24	,007
7. Éprouve davantage de difficultés scolaires	□ ,832	13,37	,000
8. Se sent moins bien au Collège	,509	3,50	,061
9. Considère que son emploi nuit à ses études	,557	4,64	,031
10. Est moins satisfaite de sa situation financière	,355	5,83	,016

Deux remarques nous sont inspirées par la lecture des tableaux 17 et 18. La première remarque tient au facteur « importance moindre accordée à la réussite des études » : ce facteur figure en tête de liste du tableau des garçons et il n'apparaît pas dans celui des filles. Ce résultat soutient l'idée de l'existence d'une forme de « dilettantisme », selon l'expression de Rivière et Jacques (2002), chez les garçons à risque d'abandon scolaire au regard de leurs études, en comparaison avec le groupe des filles à risque. Chez ces dernières, la prégnance d'une culture davantage axée

sur l'engagement scolaire les distinguerait des étudiants masculins également à risque de décrochage scolaire.

La seconde remarque réside dans le fait que des facteurs tenant au bien-être personnel (se sentir plus souvent déprimé) et à la dimension socioéconomique (emploi nuisant aux études, moindre satisfaction à l'endroit de la situation financière) sont présents chez les filles sans, par ailleurs, l'être chez les garçons comme l'indique le tableau 17. Nous verrons plus loin, à la faveur des entrevues individuelles réalisées auprès des étudiants, si ces constats ont surgi des entretiens avec eux.

Synthèse des différences selon le genre des étudiants

Le prochain tableau résume en quelque sorte les différences selon le genre que nous avons pu constater dans le portrait général des étudiants en situant hiérarchiquement ces différences enregistrées et en soulignant à nouveau, au besoin, l'existence de logiques parfois distinctes entre les garçons et les filles. Examinons le prochain tableau.

TABLEAU 19		
SYNTHÈSE DES DIFFÉRENCES SELON LE GENRE DES ÉTUDIANTS		
RANG	DIFFERENCES SELON LE GENRE	VALEUR DU V. DE KRAMER OU DU PHI ²⁹
1	Les programmes d'études varient selon le genre des étudiants	,43
2	Les filles sont plus souvent stressées	,28
3	Les filles ont plus souvent le sentiment d'être déprimées	,20
4	Les garçons consomment de l'alcool plus fréquemment	,18
5	Les filles songent plus à abandonner leurs études en raison d'un emploi	,16
6	Les filles consacrent davantage d'heures à leurs études	,15
7	Les filles accordent plus d'importance à la réussite des études	,13
8	Les filles considèrent davantage que leur réseau social a un effet positif sur leurs études	,12
9	Les garçons songent plus à abandonner leurs études par manque d'intérêt pour celles-ci	,12
10	Les filles songent plus à abandonner leurs études en raison d'une charge de travail jugée trop lourde	,12
11	Les filles considèrent davantage que les professeurs savent les intéresser	,11

La première différence concerne le choix de programmes. C'est ainsi que les filles sont, en proportion, plus nombreuses dans des programmes tels que les techniques médicales et les soins infirmiers, les techniques sociales (travail social, éducation spécialisée, éducation à l'enfance), le programme d'arts et lettres et les sciences humaines, profil « relation d'aide et intervention sociale ». Quant aux garçons, nous les retrouvons davantage, en proportion, en sciences de la nature, en techniques d'informatique, en techniques administratives et en sciences humaine, profil « organisation et gestion ». Les différences observées ne sont pas sans traduire ici des mécanismes de socialisation distincts selon le genre des étudiants.

Le stress se réinvite à nouveau comme caractéristique distinguant d'une manière marquante les filles des garçons : les premières seraient nettement plus stressées. Ainsi, on a vu plus haut qu'en proportion, les filles sont près de trois fois plus nombreuses que les garçons à se qualifier de « très stressées ». Ce phénomène, qui n'a de cesse d'être souligné dans la littérature scientifique,

²⁹ N'ont été retenues que les variables dont le coefficient était égal ou supérieur à ,10 et dont le P est \leq à .05, sauf pour les variables situées aux 9^e et 10^e rangs. Pour ces variables, le nombre de répondants (207 étudiants) ne permettait pas d'enregistrer un P significatif sur le plan statistique.

n'est pas étranger aux modes de socialisation différenciés selon le genre. Pour l'essentiel et d'une manière générale, les filles « se mettent » plus de pression que les garçons et ce, tant sur les plans scolaire que social et individuel. Nous aurons l'occasion plus loin, au chapitre des entrevues individuelles, de discuter de ces observations.

Encore une fois, et d'une manière explicite, la démarcation quant aux motifs d'abandon scolaire selon le genre reproduit une logique d'engagement chez les filles à risque et une logique de désintérêt chez les garçons à risque au regard de leurs études. On revient ainsi sur le terrain des deux modèles explicatifs élaborés dans l'étude de Roy *et al.* (2010), à savoir un modèle d'engagement de type conformiste chez les filles (ce n'est pas par manque d'intérêt qu'elles désirent abandonner leurs études, mais bien parce qu'elles estiment que la charge de travail est trop lourde) et un modèle d'affirmation de type ludique chez les garçons (on se rappellera qu'à la frange extrême de ce modèle, on retrouve un contingent d'étudiants pouvant manifester une sorte de dilettantisme au regard de leur parcours scolaire).

À l'instar du tableau 18 sur les variables associées à l'abandon scolaire chez les filles, le sentiment d'être déprimé et la question de l'emploi pendant les études, viennent distinguer les filles des garçons. Il convient, par ailleurs, d'être prudent quant à l'interprétation à prêter à ces deux observations, car elles ne sont pas soutenues dans d'autres travaux réalisés sur le sujet³⁰. Portons maintenant notre regard sur les entrevues réalisées auprès des étudiants.

³⁰ Notamment, dans notre recherche précédente sur la réussite scolaire selon le genre (Roy *et al.*, 2010), ces différences ne sont pas apparues aussi manifestes que dans la présente étude. C'est ainsi que le sentiment d'être déprimé distinguait bien les filles des garçons, mais pas sur le plan des facteurs associés à l'abandon scolaire. Quant aux facteurs de type socioéconomique, ils n'ont pas discriminé les étudiants selon le genre, ni au chapitre de ceux à risque d'abandon scolaire, ni en considérant l'ensemble des collégiens.

Chapitre 4

Analyse des entrevues individuelles

Ce chapitre rend compte des résultats de l'analyse des entrevues individuelles réalisées à trois moments distincts avec les étudiants, soit à l'hiver 2011, à l'automne 2011 et à l'hiver 2012. Il reproduit une synthèse du matériel des entretiens pour chacune des dimensions couvertes par le schéma d'entrevue, soit l'accueil et l'intégration au cégep, le choix de programme et l'orientation scolaire, la motivation et la question de l'abandon scolaire, les stratégies des étudiants et le soutien dont ils bénéficient, leur bien-être personnel et une catégorie ouverte (divers). À partir des informations recueillies, nous avons repéré et identifié les thèmes qui nous sont apparus les plus pertinents dans l'analyse des entrevues. Une attention particulière a été portée à la question identitaire des étudiants et à la différenciation selon le genre.

Analyse thématique : Temps 1 (hiver 2011)

Dans ce premier temps, 49 étudiants ont été rencontrés (29 filles, 20 garçons). Ils étaient principalement inscrits au secteur de l'enseignement pré-universitaire (45 étudiants). L'analyse est reproduite par thème.

1 - ACCUEIL ET INTÉGRATION

Tous les participants mentionnent que les études sont un élément important de leur vie.

Les études occupent toute ma vie, je pense.

Une étudiante

Même chez ceux qui ne sont pas sûrs de leur orientation.

Je suis un peu mélangé là-dedans dans ma tête, je sais pas si je continue à la prochaine session ou pas, j'veux dire ma technique, c'est sûr que je veux faire des études, ça c'est sûr et certain là [...] J'ai toujours voulu surtout faire un comptable agréé ou un comptable management agréé mais je le sais pas, j'ai toujours aimé cela chanter aussi, fait que j'en ai aucune idée.

Un étudiant

Et même chez ceux qui ont décroché.

Ben là je me rends compte plus de l'importance de l'école, maintenant depuis que j'ai pris une pause [...] Je me rends compte que c'est vraiment plus important que je pensais là. Genre, mé que je revienne cet automne j'ai vraiment l'intention de me donner [...] je le vois comme une deuxième chance vraiment.

Un étudiant

Certains disent ouvertement qu'ils sont curieux et qu'ils aiment apprendre. Le choix de programme conduisant ultimement vers une profession devient alors difficile.

Je ne savais pas où me garrocher [...] J'ai comme des intérêts partout et des notes bonnes partout [...] Je fais quoi. Ça me prend quelque chose qui rouvre. Ça me donne un diplôme qui me donne plus.

Une étudiante

La très grande majorité des étudiants rencontrés souhaite se scolariser. Ils veulent *faire quelque chose dans la vie*. Pour eux, décrocher un diplôme est une source de valorisation et un but en soi.

Maintenant, si t'as pas de diplôme, c'est dur de s'en tirer.

Une étudiante

Mon chum, lui, n'a pas de diplôme mais faut pas se fier sur ça.

Une étudiante

Pour plusieurs, le Cégep fait partie de la suite normale des choses après le secondaire.

Aller au Cégep, c'est comme normal.

Une étudiante

Et l'université semble être une voie de sortie planifiée après le Cégep pour un certain nombre.

Ça toujours été clair que j'allais à l'université, pis toute.

Une étudiante

Certains y vont parce qu'ils veulent suivre leur réseau social ou parce que ce dernier les porte vers ce choix.

Mon frère avait fait ça [...] tous mes amis y allaient [...] j'savais pas vraiment quoi faire. Faque j'ai suivi un peu le monde là-dedans

Un étudiant

Pour moi, non, mes parents, oui [...]. Parce que moi dans le fond, je ne sais pas vraiment quoi faire. Faque, ça sert pas à grand-chose à date [...] Mes parents ont déjà passé par là, ils savent que c'est important, c'est pour ça que je les écoute

Un étudiant

Pour certains des étudiants qui veulent poursuivre leurs études à l'université, le sentiment d'appartenance envers le Cégep n'est pas encore très développé et ils considèrent ce dernier comme un passage obligé vers des études universitaires.

Ce qui m'a poussée à aller au Cégep, c'est vraiment parce que je voulais entrer à l'université.

Une étudiante

Même si certains étudiants ont relevé les aspects positifs à ce changement d'école.

Je me sens bien adapté [...] j'aimais l'ambiance. C'était pas comme un choc négatif [...] c'était vraiment comme [...] j'aimais le changement.

Un étudiant

J'étais content du changement, de voir du nouveau monde. Dans des programmes où mettons qu'il y a du monde qui aime les mêmes choses que toi...

Un étudiant

La très grande majorité parle de la transition secondaire-collégial comme d'un événement majeur, comme d'un véritable choc.

À ma première session, je l'ai vraiment vraiment mal vécu, vraiment, vraiment, vraiment, vraiment, vraiment [...] Non le cégep, je trippais pas pantoute, [...] j'étais pas bien dans mon programme, j'étais pas bien à l'école, j'étais pas bien dans mes études, j'étais pas bien avec mes profs, avec mes amis pis au niveau familial, c'était pas ça qui clochait, c'était vraiment l'adaptation, j'ai trouvé ça vraiment dur.

Une étudiante

J'aurais eu besoin d'une transition un petit peu plus en douceur.

Une étudiante

Je me reconnaissais pas.

Une étudiante

Même si la plupart se dit adaptée au Cégep au terme de la première session, certains se sentent encore en adaptation pendant toute la première année.

Partir du connu vers l'inconnu, souvent d'un milieu plus petit vers un milieu plus grand, peuplé de nouvelles personnes (étudiants, professeurs, etc.), dans un programme où l'on doit s'ajuster à la pédagogie, à la charge de travail, à la culture même de l'établissement, où l'on n'est parfois pas très sûr de son choix scolaire et professionnel; telle est la réalité exprimée par plusieurs.

Le Cégep, c'est chacun pour soi.

Une étudiante

Trop de monde, pas assez d'encadrement.

Une étudiante

A cela, pour certains, ajoutons le passage de la maison familiale à l'appartement (déracinement, isolement temporaire), qui est souvent cité comme un élément d'adaptation de plus.

Le plus dur, tu passes de chez-vous où tes parents te font la bouffe tandis que là, il faut que je me prépare des lunchs, faut que [...] plus de choses à gérer.

Une étudiante

Bref, faire face à du nouveau dans plusieurs secteurs en même temps leur fait vivre une multitude d'occasions de stress.

Plus particulièrement, ce choc de la transition semble être surtout lié à la charge de travail. Ils sont habitués à s'investir moins dans leurs études au secondaire ou à performer avec moins

d'efforts) et à l'organisation du travail (difficulté à s'auto-discipliner, à développer ses méthodes de travail, gérer ses priorités, etc.).

Je ne m'attendais pas à une charge aussi élevée.

Une étudiante (venant du P.E.I.)

La charge de travail, j'ai trouvé que c'était dur et pis les profs ont pas la même approche non plus. On dirait qui sont là pour donner leur cours puis si tu réussis, tant mieux, pis si tu réussis pas, t'avais juste à travailler plus fort. Contrairement au secondaire qu'ils sont plus préoccupés, je dirais par ta réussite.

Une étudiante

J'ai trouvé qu'il y avait une grosse marche entre la fin du secondaire puis le début du Cégep, puis la charge de travail c'était pas du tout la même [...] je trouve qu'on faisait pas grand-chose au secondaire comparé au cégep. Moi personnellement, j'avais une moyenne de 90 et plus, puis après ça j'ai coulé quelques cours là, ça fait que....

Une étudiante

Pendant un bout de temps, je me suis sentie extrêmement stressée et paniquée et perdue en grande partie à cause de ma première session qui m'a rentré dedans. Y'en demande trop [...] C'est juste pas possible de garder un équilibre.

Une étudiante

Ce qui a comme répercussion de faire naître des pensées d'abandon...En effet, plusieurs se sont rendu compte, parfois avec quelques échecs cumulés, qu'il leur fallait changer de stratégies (ou en développer de nouvelles) s'ils voulaient réussir.

Au secondaire, j'ouvrais pas ben ben mes livres mais là je suis obligé pour avoir de bonnes notes.

Un étudiant

C'est vraiment d'avoir un agenda pis de le suivre...Sinon, ça ne marche pas là. Moi au secondaire, disons que j'avais pas ben ben de planification pis là je suis obligé d'en avoir, pis là faut la suivre, sinon c'est du trouble.

Un étudiant

J'ai trouvé ça quand même difficile, honnêtement, moi au secondaire j'ai pas fait grand chose, je travaillais pas vraiment fort [...] je passais mais c'était pas super fort. Pis au cégep je me suis rendu compte que j'aurais dû travailler pis t'sais, genre, j'avais beau travailler des fois pour certains cours mais j'avais de la misère, pis j'y arrivais pas.

Un étudiant

Dans l'organisation du travail à faire, au secondaire, tsé je faisais ce que j'avais à faire [...] Si je ne le faisais pas, je me le faisais dire, tandis que là si je ne le fais pas, je suis dans la « marde ». C'est mon choix d'étudier, à me motiver.

Un étudiant

C'est le temps libre qu'ils nous donnent pour faire les travaux pis à la place je fais d'autres choses avec mes amis : sports, plein air, party, musique.

Un étudiant

Les filles semblent démontrer de façon plus évidente cette préoccupation de réussir et le stress qui en découle.

Je remettais tout en doute [...] Ma première session m'a disons traumatisée [...] donc j'ai décidé que j'y retourne mais ça me fait peur, pis je trouve ça impossible, les sciences nature, faire ça en quatre sessions.

Une étudiante

Même si la majorité dit avoir vécu un choc, d'autres semblent avoir été bien préparés par le passé à vivre ce changement.

J'étais déjà assez adapté parce que je suis allé à une bonne école au secondaire, j'étais habitué de faire des travaux, [...] ça fait que je suis arrivé ici, j'ai pas été surpris d'avoir des tâches.

Un étudiant

De gros travaux, j'en avais fait en masse au P.I [...] y'en a qui capotent pour rien.

Une étudiante

Je me sens bien au cégep, je connais beaucoup de monde qu'y vont là.

Une étudiante

Certains étudiants se sont adaptés au collégial pendant la première session et leur adaptation passe souvent par l'intégration sociale.

Moi j'étais dans un programme fermé [...] on était tout le temps le même groupe ensemble, ça allait bien pour ça. Je me tenais tout le temps avec les mêmes personnes et les profs nous connaissaient tous, ça fait que ça allait bien.

Une étudiante

Je me suis fait des amis, ça fait que là on s'aidait [...] j'y ai été au fur et à mesure, j'ai pas trouvé ça vraiment dur.

Une étudiante

Globalement, les étudiants se sentent bien (ou mieux) au Cégep au terme de leur deuxième session quand ils savent un peu plus où ils s'en vont et qu'ils sont adaptés à leur nouvel environnement.

Maintenant, je me sens beaucoup mieux, beaucoup plus à l'aise, mes notes ont remonté, j'ai beaucoup plus l'impression d'être en contrôle de la situation, par rapport dans la première session j'avais pas du tout l'impression de maîtriser...

Une étudiante

Certains ont choisi d'alléger leur session et d'allonger leur parcours pour pouvoir réussir.

J'ai vécu ça très difficilement et puis là à la deuxième session, ça s'est mieux passé, je me suis enlevée seulement un cours, je me suis «enlevée» physique. Dans le fond, j'ai décidé de le faire en 5 sessions même si ça prend plus de temps, je pouvais pas continuer comme ça. C'était soit ça, soit je changeais de programme parce que ça allait pas là, j'avais pas le temps pour arriver, mes notes avaient baissé, j'ai remonté la pente vers la fin de la session mais le début de la session avant la semaine de lecture pis tout, non j'avais le temps de rien faire, j'avais pas le temps de faire mes devoirs, pis quand je les faisais, ça allait pas bien aux examens, non, il y avait rien qui marchait.

Une étudiante

Mais plusieurs se rappellent s'être sentis mal à l'automne.

Déjà, dès le départ, après, je dirais après un bon mois et demi, je sentais déjà qu'il y avait un problème, qu'y avait de quoi qui marchait pas.

Un étudiant

Sur un autre plan, les activités d'accueil mises en place par le Cégep et les différents programmes semblent adéquates aux yeux des étudiants. Peu les ont commentées. Néanmoins, malgré qu'ils n'aient rien à redire sur ces activités, ils ne croient pas que le Cégep devrait en faire plus, car

selon eux, il n'est pas vraiment le grand responsable de leur intégration. Ils considèrent que c'est à eux que revient la responsabilité de leur intégration. De plus, à leurs yeux, le Cégep ne les a pas vraiment aidés à vivre cette transition secondaire-collégial mis à part quelques mentions de soutiens bienvenus de certains professeurs (ex. rappel des différences avec le secondaire, quelques activités d'intégration dans le programme à la rentrée).

Moi je trouve que c'est surtout les profs, moi y en a des profs qui aidaient, y donnaient plus de temps pour faire un travail, les profs peuvent aider beaucoup là-dedans.

Une étudiante

C'est quand même facile de trouver de l'aide, le Carrefour conseil, tout ça a été super utile, même les enseignants nous aidaient, les A.P.I sont venus nous parler.

Une étudiante

Par contre, les étudiants voient mal comment le Cégep pourrait en faire plus puisqu'ils croient que cela doit partir d'eux (désir d'être acteur et assez autonome dans cette intégration). Les garçons semblent insister davantage sur l'importance de se prendre en main face à leur intégration. À ce sujet, certains ont dit avoir "déniché" par eux-mêmes certains services (ex. tandem).

2 - CHOIX DE PROGRAMME ET ORIENTATION SCOLAIRE

Même si certains étudiants rêvaient de leur programme depuis toujours, plusieurs ont décidé de faire un choix plus rationnel parmi d'autres peut-être plus «passionnels». Ce tiraillement est, parfois encore, présent chez les étudiants qui vivent une certaine hésitation entre des aspects rationnels (la réalité) et des aspects passionnels (leur rêve).

C'est plus un choix rationnel qu'un choix de goût.

Une étudiante

Il semble que peu d'étudiants soient arrivés en première session avec un choix vocationnel clair.

J'ai jamais eu de déclic par rapport à une profession.

Une étudiante

J'suis du genre à me remettre en question [...] j'ai changé [...] C'est dur d'être fixée sur quelque chose pis dire OK go, j'y vais sans regarder d'autres choses [...] quand t'as de l'intérêt dans plein de choses...

Une étudiante

Certains ont découvert pendant leur première session de nouveaux champs d'intérêt qui les ont ébranlés un peu dans leur choix de programme ou, au contraire, les ont stimulés pour un changement d'orientation.

Plusieurs sont entrés en sciences de la nature à cause des possibilités qu'offre le programme (ça ouvre des portes) sans trop avoir d'objectif à plus long terme (ex. plan de carrière).

Au pire (les sciences), ça m'ouvre toutes les portes.

Une étudiante

J'étais pas mal, dans le cas de, je dirais, dans le cas de beaucoup de gens qui s'en vont en sciences nature parce qu'ils savent pas en quoi aller d'autre. Moi, je m'en allais là-dedans parce que j'avais les capacités de le faire et pis parce que je savais que je savais pas quoi faire après [...] Y paraît que c'est la place où tu vas quand tu sais pas quoi faire.

Une étudiante

À l'automne, je savais déjà un peu que j'allais changer, mais j'me disais que j'avais les notes, puis j'me disais que tant qu'à y être, sciences nat. ça ouvrirait pas mal toutes les portes, tant qu'à y être je vais aller là-dedans [...] puis plus tard, je suis allée voir la conseillère en orientation [...] puis j'ai clarifié que je voulais pas aller nécessairement là.

Une étudiante

Certains se sont inscrits en sachant même qu'ils n'aimaient pas les sciences de la nature.

J'savais que j'allais en sciences-nature mais c'est juste à cause que ça m'ouvrirait plus de portes pis que j'avais un potentiel pour faire ça.

Un étudiant

D'autres se sont inscrits en sciences de la nature pour avoir accès à une profession spécifique exigeant ce préalable.

Sciences-nature, je me rembarque à contre cœur [...] Les cours [...] j'ai pas ça naturel. Faut que je travaille beaucoup [...] mais je sais que c'est le prix à payer pour arriver à faire ce que je veux plus tard [...] le chemin pour arriver en nutrition, c'est les sciences-nature donc j'ai pas le choix.

Une étudiante

L'anxiété de performance fortement liée à la cote R (programme de sciences de la nature) est présente chez un bon nombre.

J'essaie de me convaincre que c'est la meilleure décision (rembarquer dans les sciences) [...] C'est difficile pour moi d'y croire [...] si je réussis à avoir la cote R qu'il faut, je pourrai faire ce que je veux dans la vie.

Une étudiante

Pour d'autres, c'est davantage de l'anxiété par rapport au choix vocationnel.

J'sais pas encore qu'est-ce que je vais faire plus tard là [...] j'espère que ça va venir pour janvier prochain.

Un étudiant

Le choix d'un programme au collégial s'est précisé ou confirmé, pour plusieurs, au courant de l'automne et à l'hiver pour d'autres.

Je me sens vraiment à ma place [dans son programme], cet automne je vais revenir [...] et pour arriver l'an prochain, être vraiment prêt et préparé à être performant.

Un étudiant

Mon but c'était vraiment de prendre une pause pour me remettre en place, ça me permettait aussi de continuer à grandir, à murer pis à vraiment savoir aussi si musique c'est ce que je voulais [...] pis ça m'a permis de voir que oui, c'est ce que je voulais.

Un étudiant

Si certains ont décidé de rester dans le même programme, d'autres ont préféré changer et ils semblent plus heureux.

Je serais pas restée en deuxième session [dans le même programme] si j'avais été aussi malheureuse qu'en première session.

Une étudiante

Là mon choix de carrière s'est précisé [...] et je suis vraiment motivée en sciences humaines, c'est sûr que les cours m'intéressent plus [qu'en sciences de la nature] fait que je suis plus portée à travailler dessus.

Une étudiante

La première session, j'ai fait sciences humaines, mais là je voyais que je voulais pas continuer là-dedans, ça fait que là, je fais mes cours de base, mais là je me suis inscrite en travail social.

Une étudiante

L'histoire de la musique m'intéresse beaucoup [...] le chant [...] toutes les notions [...] je suis vraiment plus attentif qu'en sciences [...] Là, j'écoute. Là, c'est utile.

Un étudiant

Cependant, un choix vocationnel plus spécifique demeure encore à préciser à plus long terme pour d'autres. Cette orientation scolaire et professionnelle souvent floue ne les aide pas à conserver une motivation dans le «ici et maintenant». Se lever, venir à l'école, étudier sans avoir d'objectif clair et sans voir précisément où cela conduit semble pourtant bien être une réalité pour plusieurs (surtout dans le secteur pré-universitaire).

La majorité de ceux qui veulent aller à l'université ont une vague idée de ce qu'ils veulent faire. Même ceux en techniques ne sont pas nécessairement tous sûrs de leurs choix. Néanmoins, certains étudiants cheminent dans la clarification de leur choix professionnel.

C'est vraiment ça que je vise [...] c'est sûr que je me rends au bout de l'université. Après ça je verrai. Pis je veux faire mon groupe de musique [...] pis plus tard, si je suis tanné, je me vois professeur [...] je sais ce que j'aime [...] je sais que je suis dans ce que j'aime.

Un étudiant

Quelques-uns remettent en question leur choix de programme à cause des notes qu'ils obtiennent. Ils sentent parfois que leurs efforts ne sont pas récompensés par des résultats scolaires à la hauteur de leurs attentes.

Certains étudiants en sciences de la nature et en sciences humaines ont mentionné qu'ils trouvaient les cours très généraux, pas assez concrets, et que cela avait un impact sur leur motivation.

Les sciences, c'est trop vaste. C'est difficile de capter notre attention [...] C'est pas concret comme une technique [...] Quand ça t'accroche et que tu peux relier ça à toi, là ça devient plus intéressant.

Une étudiante

De façon générale, la plupart des étudiants reconnaissent certains liens entre leur programme d'études et leur personnalité, même s'ils ne sont pas toujours certains qu'ils sont dans le bon programme.

3 - MOTIVATION ET ABANDON SCOLAIRE

Globalement, les étudiants ont songé à abandonner à l'automne surtout en lien avec le «choc» de la transition secondaire-cégep. Ils rapportent avoir vécu une baisse de motivation plus ou moins importante et plus ou moins longue. Certains ont eu comme des pensées profondes, d'autres comme des *flashs* dans les moments plus difficiles.

La session d'automne a été dure.

Une étudiante

Je pense qu'on y pense tous par découragement.

Une étudiante

La semaine de relâche m'a permis de réfléchir, comprendre [...] je suis contente, je ne voulais pas abandonner.

Une étudiante

Les études étant importantes pour eux, très peu ont pensé les abandonner totalement. Par contre, plusieurs ont pensé abandonner leur programme, même si peu l'ont véritablement fait.

Abandonner mon programme, j'y pensais c'est sûr, mais pas abandonner mes études, non, j'aurais pas fait ça. Ma crise existentielle n'allait pas jusque-là, c'était pas si extrême que cela.

Une étudiante

C'est pas tant l'abandon, c'est plus le changement de programme [...] Abandonner mon programme oui, mais ce serait plus pour en faire un autre [...] J'arrêterai pas une session pour aller travailler [...] parce que j'ai toujours l'impression que si j'arrête, je reprendrai pas.

Un étudiant

Pour certains, par contre, les études semblent être un élément parmi d'autres dans leur vie déjà bien remplie. Le choix d'étudier se fait donc ébranler par les aléas de la vie personnelle.

Ben au début, j'étais pas motivé du tout à l'école. J'avais tout plein d'affaires à faire tout le temps [...] j'étais tout le temps rempli [...] pis je jouais au hockey [...] pis aussi, dans le fond, j'ai l'opportunité d'aller dans l'ouest, mon frère est là-bas [...] pis lui, ça va bien [...] il a été au Cégep mais ça a rien servi. Pis là, il vit bien sa vie. Tout va bien [...] pis là, je voyais pas vraiment à quoi ça servait le Cégep [...] mais j'ai continué parce que mes parents m'ont poussé à le faire.

Un étudiant

L'adaptation au nouveau milieu qu'est le Cégep, combinée aux exigences des études collégiales, pourraient expliquer la baisse de motivation.

De plus, la gestion des priorités et de l'horaire, l'attraction face aux activités liées au plaisir semblent être un défi pour certains, spécialement les garçons.

La motivation et la volonté est là à 100 % [...] mais c'est difficile, je sais pas c'est quoi [...] c'est comme l'influence et je dirais les priorités. Je trouve que je pratique (musique) pas assez même si c'est ça que j'aime et c'est ça que je veux faire plus tard [...] à cause de genre tous les côtés (amis, ordinateur, pis toutes les affaires) [...] L'équilibre, c'est ça qu'il faut que je recherche.

Un étudiant

Y'aurait fallu que je mette plus de travail maintenant que j'avais plus de temps pour la musique.

Un étudiant

D'autres justifient aussi, par exemple, les mauvais résultats scolaires expliqués par des méthodes de travail peu ajustées à la réalité ou par un investissement insuffisant en temps et en énergie.

C'est pas mal les résultats qui ont été à la base de ma crise existentielle.

Une étudiante

Dans certains cas, les étudiants disent s'être découragés en constatant que malgré leurs efforts, ils n'obtenaient pas les notes qu'ils attendaient.

Pas assez organisé, genre, pas assez strict avec moi-même, je pense. [...] J'étais quand même plus à mon affaire [...] mais on dirait que j'ai voulu donner beaucoup d'efforts pis un moment donné et je me suis senti démotivé parce que j'en ai donné beaucoup au début puis ça performait pas assez à mon goût.

Un étudiant

Les filles semblent vivre davantage la réalité du stress de performance...

Je ne voulais pas 90, je voulais 97[...] Rendue à la semaine de relâche, ça ne fonctionnait plus, j'étais brûlée.

Une étudiante

Je pleurais tout le temps, ça n'a pas de bon sens, mes parents m'ont repris en mains.

Une étudiante

Je travaillais à n'en plus finir [...] à un moment donné, faut se calmer les nerfs.

Une étudiante

... et celui de la cote R.

Le stress de la cote R, c'est l'enfer [...] ça devrait être refait [...] juste ça, ça peut t'empêcher de faire ce que tu veux dans la vie. C'est pour ça que je me mettais de la pression. Je sais que ma cote R doit être forte. D'autres, ça ne les dérange pas d'avoir une cote R de 25 [...] c'est toujours la cote R qui vient hanter...

Une étudiante

Échouer à un cours est perçu par certains comme un événement démotivant.

J'ai coulé un cours à la session passée puis c'est un peu ça aussi qui a fait que je voulais plus continuer sciences humaines et je me voyais pas refaire ce cours-là [...] Ça m'avait un peu démoralisée si on veut.

Une étudiante

D'autres se sont aperçus qu'ils avaient trop peu d'intérêt par rapport à leur programme, ce qui a joué sur leur motivation et les a conduits, pour la plupart, à remettre leur choix en question.

La lourdeur des programmes est souvent rapportée, par exemple, double-DEC, sciences de la nature.

Moi, avant, je faisais de la natation cinq fois/semaine. J'étais toujours à la piscine, ça me permet d'extraire mon stress. À cause des sciences-nature et de la charge, j'ai dû abandonner ça et j'en pleure encore [...] Ça a enlevé toute la motivation. C'était super difficile.

Une étudiante

À l'automne, c'était l'enfer, je pleurais, je perdais mes cheveux. Mes parents me l'ont dit que j'étais plus la même personne. J'avais pas assez de sommeil [...] Les seules fois, où je pouvais voir mes amis, j'étais trop épuisée.

Une étudiante

Quelques étudiants ont aussi mentionné qu'avec un peu de recul, ils se sont aperçus que leur motivation lors de leur entrée au Cégep n'était pas assez grande ou qu'ils n'étaient pas prêts, ce qui a nui à leur persévérance.

Ce qui a mené à arrêter le cégep une session : j'étais vraiment pu motivé, j'étais vraiment pu capable parce que justement j'étais pas prêt.

Un étudiant

En deuxième session, la motivation des étudiants est généralement plus élevée, même si pour certains, elle est encore faible ou fluctuante. Il semble que ce ne soit pas facile de se motiver dans ses études au quotidien.

Ma motivation, ça fait dur. Si au moins j'avais un objectif, ça serait plus facile de me dire que je me force [...] Je m'en vais dans un programme non contingenté.

Une étudiante

C'était plus par bouts, genre on dirait, ça me tente plus, mais y'a des fois ça pouvait aller bien, c'était comme des up et des down.

Une étudiante

Parmi les éléments qui semblent accroître la motivation des étudiants, on peut relever le fait d'alléger la session ou de changer de programme (certains l'ont fait à l'hiver, d'autres le prévoient pour l'automne), le fait de s'être adaptés à la réalité du collégial ainsi que le fait de se projeter davantage dans un choix de carrière et de se fixer des objectifs pour l'atteindre.

En ce moment, je suis motivée à l'école [...] Les maths, j'ai le temps de travailler dessus. (concernant le fait qu'elle a allégé sa session)

Une étudiante

Quand tu sais que tu t'en vas vers quelque chose [changement de programme], c'est un peu plus rassurant.

Une étudiante

Certains ont amélioré leur confiance personnelle en s'apercevant qu'ils pouvaient réussir, ce qui les incite à s'investir davantage.

Je suis vraiment motivée, pis j'ai l'impression que c'est plus facile ce que je vois présentement que la session passée, pis pourtant je passe plus de temps dans mes devoirs que la session passée. [...] Peut-être que je sais que je peux atteindre des meilleures notes, tu sais, pas me contenter de 60-70 et que tant qu'à y être, je vais fournir l'effort nécessaire puis plus approfondir ça là.

Une étudiante

Certains ont quitté le Cégep pour aller vers un programme qui se donne ailleurs (ex. DEP, cours aux adultes), tandis que d'autres, pour réfléchir à leur avenir et à s'aider dans leur choix, ont décidé de poursuivre ici même en n'ayant que des cours généraux ou en arrêtant une session.

Je me suis dit, je vais prendre une pause, je vais arrêter juste l'hiver, ça va me donner neuf mois d'arrêt [...] Je vais revenir en sachant c'est quoi le cégep, en sachant à quoi m'attendre.

Un étudiant

Je prends un break, je vais voyager, je fais autres choses. Quand je vais revenir, je serai plus fixée.

Une étudiante

4 - STRATÉGIES ET SOUTIEN

A-Sur le plan personnel

En ce qui a trait aux stratégies personnelles mises en place par les participants, elles touchent trois volets principaux, soit la reconnaissance du besoin d'utiliser de nouveaux moyens pour

faciliter leur réussite, le choix des stratégies et le réinvestissement de celles-ci lors de la deuxième session.

Tout d'abord, en ce qui concerne la **reconnaissance du besoin de mettre en place de nouveaux moyens**, même si quelques étudiants ont affirmé qu'ils n'ont pas eu à en adopter de particuliers au Cégep, la majorité de ceux-ci a reconnu qu'ils avaient dû ajuster les stratégies d'études, qu'ils utilisaient antérieurement, à la réalité de leur première session au collégial.

Je fais pareil comme quand j'étais au secondaire.

Une étudiante

Cependant, ils ont indiqué avoir effectué ces changements lorsqu'ils ont dû affronter le fait que la session ne se déroulait pas comme ils l'auraient souhaité. Pour plusieurs étudiants, cette prise de conscience aurait débuté à la mi session et les moyens auraient ainsi été mis en place à partir de ce moment. Ils n'auraient donc pas agi préventivement, mais auraient réagi à ce qu'ils percevaient.

Certains ont, par ailleurs, expliqué ce besoin d'ajustement par le fait qu'ils n'étaient pas habitués, lorsqu'ils étaient au secondaire, à faire autant de travail scolaire en dehors de l'école. En effet, ils ont mentionné qu'à ce niveau, ils réussissaient bien sans travailler ou en faisant peu de devoirs, mais qu'ils se sont rendu compte que cela ne fonctionnait plus au cégep.

La chose que j'ai commencé par faire, je me suis rendu compte que c'était pas comme au secondaire là, tu peux pas faire la moitié de tes devoirs pis avoir 95. J'ai commencé par faire chaque exercice de chaque devoir, pis j'essayais de les faire en temps pis d'aller voir les profs, de travailler plus. J'ai comme mis les bouchées doubles [...] parce que j'ai bien vu que ma méthode de travail fonctionnait pas. [...] À la fin de la session, j'étais satisfaite de mes notes.

Une étudiante

Ce constat en a amené plusieurs à choisir **différentes stratégies** d'études. Parmi celles-ci, quelques-uns ont avoué que «faire des efforts» fut le premier moyen qu'ils ont mis en branle. En effet, pour eux, mettre de l'énergie dans leurs études était nouveau.

Mes stratégies, ben c'est juste, c'est vraiment ça fournir les efforts nécessaires, sinon ça donne rien.

Une étudiante

Parmi les autres stratégies développées afin de faciliter la réussite de la première session, une meilleure organisation a été mentionnée par plusieurs des étudiants rencontrés. Celle-ci a été développée dans différents aspects de leur vie d'étudiant, par exemple, en utilisant de façon plus efficace leur agenda, en prenant des notes en classe, en étudiant pendant les «trous» dans leur horaire, en allant dans un lieu plus tranquille comme la bibliothèque pour étudier, en procrastinant moins ou en étudiant moins à la dernière minute.

J'utilise mon agenda [...] C'est tout par blocs, tout ben structuré. C'est juste qu'il faut que je le respecte [...] Pis des fois, y'a des imprévus, y'a un ami qui appelle, il faut que je décide si je vais avec lui : cinéma, Mcdo, ...

Un étudiant

Je fais une planification par blocs de trois semaines.

Une étudiante

J'écris vraiment tout dans mon agenda [...] J'essaie de répartir mon étude.

Une étudiante

J'essaie de regarder la matière avant (le cours), comme ça, je ne suis pas à la dernière minute pour courir après le prof.

Une étudiante

C'est gérer son temps...Je prévois quand même mes affaires d'avance. Je suis pas mal organisée.

Une étudiante

Quelques étudiants ont opté pour un allègement de leur deuxième session suite à l'expérience vécue lors de la première session.

J'ai vécu ça très difficilement et puis là, à la deuxième session, ça s'est mieux passé, je me suis enlevée seulement un cours, je me suis enlevée physique, dans le fond, j'ai décidé de le faire en cinq sessions, même si ça prend plus de temps, je pouvais pas continuer comme ça. C'était soit ça, soit je changeais de programme parce que ça allait pas là, j'avais pas le temps pour arriver, mes notes avaient baissé, j'ai remonté la pente vers la fin de la session, mais le début de la session avant la semaine de lecture pis tout, non, j'avais le temps de rien faire.

J'avais pas le temps de faire mes devoirs, pis quand je les faisais, ça allait pas bien aux examens, non, il y avait rien qui marchait.

Une étudiante

Pour d'autres, la vie sociale a pu contribuer aux difficultés vécues lors de la première session. Ainsi, certains, ayant donné priorité aux activités entre amis plutôt qu'aux travaux scolaires, se sont rendu compte qu'ils devaient agir de façon plus équilibrée lors de leur deuxième session.

À l'extérieur des cours, je me donnais juste pas assez [...] je mettais la priorité sur d'autres activités, les amis. [...] C'est clair que je vais avoir une plus petite vie sociale, [...] oui, c'est ça, je vais passer beaucoup plus de temps chez moi pis je vais beaucoup plus me concentrer sur mes choses chez moi.

Un étudiant

Certains ont aussi reconnu le besoin de s'accorder davantage de moments de détente et de se changer les idées, ce qui a pu les conduire à rencontrer davantage leurs amis ou à faire du sport. Ils ont donc choisi de rechercher davantage d'équilibre dans leur vie. D'ailleurs, quelques garçons ont insisté sur le fait que le sport s'avère un élément positif pour leur équilibre. À ce sujet, d'autres ont précisé qu'ils aimeraient pouvoir en faire davantage, conscients des bénéfices que cela peut engendrer pour eux.

L'entraînement, moi, j'y croyais pas [...] Ça, j'étais surprise. Ça te donne confiance en toi [...] Si ça va pas, tu te dis, je vais aller en courir une shot.

Une étudiante

Moi, j'aimerais ça qu'il y ait plus de sports à l'école, plus de cours, d'heures d'éducation physique. Ça m'aurait aidé [...] Ça permettrait de sortir un peu le stress [...] Le soir, je suis capable de mieux étudier [...] Pis le sport, ça permet de connaître du monde.

Un étudiant

Quelques participants ont également soulevé le fait qu'ils sont allés consulter au Tandem, qu'ils avaient eu recours à des pairs aidants ou aux Services adaptés à leur situation. Pour la plupart, cette aide étaient arrivée plutôt tardivement à la session d'automne lors de la prise de conscience des difficultés. Quelques-uns ont aussi ajouté qu'ils avaient eu recours aux services au début de la session d'hiver afin d'obtenir de l'aide dès le départ.

J'avais soit la possibilité d'aller au Tandem ou des pairs aidants pis j'ai choisi les pairs aidants [...] pis ça me motivait un peu à me dire : « il faut que je sois préparée».

Une étudiante

[À la mi session d'automne] Moi j'avais de la misère en anglais [...] y ont commencé à parler du Tandem, fait que là, je suis allée en anglais pis ça m'a vraiment aidée.

Une étudiante

En parallèle, certains étudiants ont consulté leur aide pédagogique individuelle (API) afin de modifier leur parcours scolaire (retirer des cours, changer de programme, etc.) ou un conseiller en orientation (CO) lorsqu'ils se questionnaient sur leur choix professionnel.

Je suis allée voir l'API et la conseillère en orientation.

Une étudiante

Pour les quelques étudiants qui ont quitté leur région pour s'établir à Québec en appartement, le défi d'une organisation sur le plan personnel s'ajoutait à celui relié sur le plan scolaire. Ils devaient donc intégrer de nouvelles responsabilités inhérentes à la vie domestique en plus de celles associées à la transition secondaire-collégial. Cette double adaptation pouvait représenter un obstacle à leurs études. Lorsqu'ils parvenaient à être bien habitués à leur nouvelle vie en appartement, cela facilitait leurs études.

Je vis en appartement, j'avais pas le temps de me faire à manger pis faire mes devoirs.

Une étudiante

Moi, y avait aussi l'adaptation à la ville, là au début, je capotais, c'est trop différent de ma vie d'avant genre mais cette session-ci, ça va mieux [...]. Tu l'as vu, c'était quoi [...] La deuxième session, tu refais pas qu'est-ce t'as fait de mal dans la première, moi je dis que pour tout le monde, la deuxième session est mieux.

Une étudiante

De façon générale, les étudiants rencontrés ont indiqué qu'ils continuaient, lors de leur deuxième session, à utiliser les moyens développés au cours de la première, mais qu'ils les avaient mis en application dès le début plutôt qu'en cours de session. Donc, **les changements principaux ont**

davantage commencé à être utilisés à l'automne de la mi session jusqu'à la fin de cette session et ils ont été repris dès le début de la session d'hiver.

B- Réseaux familial et social

Concernant les réseaux familial et social, les étudiants rencontrés se sont exprimés sur le soutien obtenu par les parents, les frères et sœurs, et les amis.

De manière générale, les étudiants ont rapporté que **leurs parents** respectent leur choix de programme. Cependant, quelques-uns ont indiqué une certaine réaction initiale négative de ceux-ci face à un changement de programme après la première ou la deuxième session, mais que leurs parents finissaient par comprendre et les appuyaient par la suite.

C'est sûr que quand ils ont su que je voulais changer pour sciences humaines, ils étaient un peu [...] pas déçus mais ils me disaient : « on sait que t'aurais été capable de faire ça ». Mais moi je me disais : « c'est pas ça qui m'intéresse ». Mais, sinon, après ça, ils ont compris en me voyant cette session-ci, ils ont compris que c'était le bon choix que j'avais fait.

Une étudiante

Mon père [...] pour lui, c'est très important que je performe [...] c'est quelque chose d'important l'école là [...] sauf qu'il était quand même d'accord avec mon choix de faire une pause cet hiver. [...] C'est pas une joie que je lâche, sauf qu'il était en accord.

Un étudiant

Au début, y (parents) étaient un peu « frus » que j'aie lâché les sciences [...] C'est pas tant le fait que je sois en musique, mais c'est vraiment le fait que j'aie lâché quelque chose [...] Ils pensaient que c'était un manque d'effort, que j'étais lâche ou paresseux. Mais j'ai fini par leur [faire] comprendre que ma voie, c'est autre chose...

Un étudiant

Selon les participants, la majorité des parents accorde un soutien financier adéquat malgré des moyens qui peuvent s'avérer plus limités dans certains cas.

Mon père, ben c'est lui qui paye toutes mes études.

Un étudiant

J'ai la chance de me faire payer mes études complètement par mes parents [...]. Je n'ai pas besoin de travailler pendant mes études. Aussi déjà là, ils me soutiennent en masse.

Une étudiante

Financier, ils m'aident, mais c'est sûr que c'est dur [...] on arrive, mais des fois c'est plus dur [...].

Une étudiante

La plupart rapportent également bénéficier d'un bon soutien moral des parents. Si pour un certain nombre, ce soutien est donné de façon continue dans le temps, pour d'autres, il ne se manifesterait pas toujours par un encouragement au quotidien, mais par le fait que l'étudiant sent que ses parents sont là pour lui s'il en a besoin. Pour ces étudiants, ce type de soutien serait satisfaisant.

Les deux [parents] quand je leur parle de mes études, ou de trucs à l'école, ils m'écoutent vraiment.

Un étudiant

Mes parents y m'ont aidée, eux autres, ils voulaient pas que je lâche.

Une étudiante

J'ai décidé de m'enlever un cours, fortement approuvée par mes parents qui me trouvaient pas très heureuse à la première session.

Une étudiante

Je suis vraiment ouverte avec mes parents, on a une belle relation [...] Ils s'intéressent beaucoup. Sont vraiment «supers».

Une étudiante

Mes parents m'ont toujours encouragée à continuer et à ne pas lâcher. Si j'ai des difficultés, ils sont ouverts à m'en parler.

Une étudiante

Mes parents ne sont pas des personnes expressives [...] Ils ne le diront pas, mais je sais que je peux compter sur eux.

Une étudiante

Dans certaines situations, cet appui offert par les parents est bonifié par du soutien obtenu par **des frères ou des sœurs** plus âgés qui ont déjà effectué des études collégiales et qui, par conséquent, peuvent bien comprendre la réalité vécue.

Quand j'ai de bonnes notes, ils (mes parents) me félicitent. Pis quand j'ai des questions, ils savent me répondre. Pis mon frère aussi, il a passé par là [...] Pis il me dit que ça va bien aller.

Un étudiant

Néanmoins, certains étudiants ont mentionné vivre des relations plus difficiles ou conflictuelles avec leurs parents et ne pas recevoir un appui moral tel qu'ils le souhaiteraient ou dont ils auraient besoin. Ces situations peuvent représenter une source de stress supplémentaire pour eux.

Financier oui, moral, ma mère a toujours pensé qu'a savait comment soutenir quelqu'un, mais est pas vraiment bonne là-dedans. Depuis que je suis petit, c'est comme à chaque fois que je lui donnais, mettons, une note pis que j'étais super content de moi, elle arrivait : «pis t'aurais pu faire mieux» [...] Pis, c'est rare que j'avais juste un bravo là. Ça fait que ça démoralise plus que d'autre chose [...]

Un étudiant

En ce qui concerne les amis, les étudiants rencontrés ont signifié que la majorité est, tout comme eux, aux études.

Mes amis sont dans le même *beat* que moi, plein d'études à faire.

Une étudiante

Certains ont néanmoins mentionné qu'ils ont quelques amis, ou un *chum* ou une *blonde*, qui n'étudient plus. Selon eux, ils ne nuiraient généralement pas à leurs études et apporteraient même un encouragement à ne pas abandonner. Dans le même ordre d'idées, ils ont indiqué que leurs amis aux études s'avéraient un bon soutien pour eux, puisqu'ils ont un vécu semblable. De plus, certains ont dit que le fait de pouvoir étudier ensemble représente un facteur de motivation.

Là, ils (mes amis) me comprennent. S'ils me proposent quelque chose pis que là, je ne peux pas, que je suis débordée, ils vont me comprendre.

Une étudiante

Bon, mettons, des fois j'ai des questions, on fait nos devoirs ensemble [...] Ça va bien, c'est important pour moi ça. Être tout seul, c'est moins l'fun. Ouin, y'a ma copine aussi [...] Étudier tout seul, c'est plate.

Un étudiant

Mes amis sont tous dans leurs études, fait que on se voit mais on se dérange pas dans nos études, ils me nuisent pas.

Une étudiante

Mes amis s'inquiétaient pour moi et me l'ont dit... Peut-être qu'ils trouvent que j'exagère [...] Quand je dis que je suis débordée [...] Y'en a qui me disent : « mets-toi moins de pression, c'est pas grave, tu vas faire une session de plus ».

Une étudiante

Pour d'autres, les amis ne leur apporteraient pas d'encouragement comme tel, mais ne nuiraient pas à leurs études non plus. Par exemple, ils seraient compréhensifs lors d'un refus d'une sortie en raison d'études à faire. Il n'y aurait pas de pression forte pour les inciter à dévier de leurs travaux scolaires.

Ça dépend. J'ai beaucoup d'amis en sciences, fait qu'ils ont besoin d'étudier, fait qu'ils comprennent, mais en même temps, ils me connaissent que moi, je niaise pendant la semaine à place de travailler. Eux veulent faire de quoi la fin de semaine. Pendant qu'eux ont travaillé toute la semaine...

Un étudiant

Malgré tout, les amis pourraient, dans certains cas, inciter à aller vers d'autres activités ou des sorties, plutôt qu'à étudier. Selon les étudiants rencontrés, l'important demeure d'en arriver à trouver un équilibre à travers tout cela.

Pis des fois, y'a des imprévus, y'a un ami qui appelle, il faut que je décide si je vais avec lui : cinéma, Mcdo [...] Pis en plus, un des amis qui a lâché l'école depuis secondaire 4-5, pis lui il peut tout le temps [...] C'est des influences de même qu'il faut que je fasse un équilibre.

Un étudiant

[Les amis] c'est rare que ça m'empêche de faire des devoirs, ça fait que je les retarde un peu mais pas souvent. Ça fait que je me prends un peu à la dernière minute des fois, mais c'est rare que ça m'empêche des faire.

Un étudiant

Cet équilibre n'apparaît pas nécessairement facile à atteindre pour certains étudiants qui ont indiqué avoir accordé trop de temps à la socialisation avec les amis à l'automne. Les sorties et les rencontres entre amis auraient ainsi pris beaucoup de place, ce qui aurait eu des conséquences négatives dans les études.

C'est vraiment plus les amis, la vie sociale, un gros problème. J'étais souvent chez des amis [...] c'est du temps que tu pourrais mettre dans tes études en plus, fait qu'au bout de la ligne, j'étudiais pas beaucoup.

Un étudiant

En terminant, les répondants ont indiqué que leur réseau d'amis a peu changé entre la première et la deuxième session, mais certains ont reconnu avoir plus d'amis dans leur programme d'études.

C- Situation économique

La majorité des étudiants occupe un emploi rémunéré pendant leurs études. Cependant, ils ont indiqué travailler moins de 15 heures par semaine. Plusieurs disent avoir fait le choix d'un nombre d'heures limité afin de faciliter leur réussite.

Honnêtement, je pense pas travailler pendant mes études ou si oui ben un peu comme l'automne dernier [référence, soit cinq heures par semaine], parce que j'ai déjà de la misère à m'organiser pour aller à l'école à temps puis bien performer et tout, j'ai pas l'intention de me *pitcher* dans le 15 heures de travail par semaine en plus de l'école.

Un étudiant

Le gérant m'a dit : « en fait tu vas faire entre 15 et 20 heures ». Mais je faisais des fins de semaine de 25 heures quasiment. 15-20 heures je l'aurais pris, 25 heures ça commence à être un peu beaucoup pour une fin de semaine.

Un étudiant

Non, je ne veux pas me surcharger avec un emploi [...] Je ne me serais pas sentie à l'aise de ne pas travailler [...] Je ne lâcherais pas mes études pour travailler.

Une étudiante

De plus, certains ont affirmé adapter leur choix d'horaire de travail en fonction de leurs études ce qui faciliterait la conciliation entre les deux.

J'ai demandé de travailler des jours de fin de semaine pour justement pour pas, pour que mettons que j'ai un examen, pour pouvoir étudier la veille, pour réviser là.

Une étudiante

Avec ces conditions (pas plus de 15 heures et horaire le plus adapté possible), la majorité des répondants affirme que leur travail ne nuit pas à leurs études.

C'est pas le travail qui me nuit si ça va mal. [Elle fait quatre heures par semaine]

Une étudiante

Sauf pour quelques personnes, l'aspect financier ne serait pas une source de préoccupation. Pour ceux vivant en appartement, les préoccupations financières peuvent être plus présentes mais pas au point de menacer la réussite de leurs études.

Je travaille parce que je travaille. Quand j'aurai le goût de me payer quelque chose, je pourrai.

Une étudiante

Néanmoins, pour certains, l'aspect financier peut être une source de tension avec les parents.

La préoccupation financière qui nuit le plus à mes études, c'est que c'est plus la séparation de mes parents, c'est comme il faut que je demande du *cash* à un, pis j'ai toujours peur de demander du *cash* à mon père parce qu'il a pas beaucoup d'argent, y'a pas la meilleure des jobs, pis ma mère, à chaque fois que je lui demande de l'argent, c'est un *christi de chiar*. Dans un sens, c'est quasiment, c'est comme là, j'ai de la misère à avoir de l'argent pour me payer mes notes. Mais au début de la session, t'sais, ma mère me donne de l'argent pour tout, oui c'est correct mais à force que la session passe parfois là. Ça fait, mettons, j'ai un prof qui a demandé d'aller chercher un autre document de notes, pis là c'est rendu que ma mère pense dans sa tête que j'ai pris de son argent qu'a m'a donné pour mes travaux scolaires, pis que je l'ai pris pis que j'ai acheté de l'alcool avec, c'est un peu ridicule dans un sens. A trouve que je lui en ai trop demandé.

Un étudiant

Finalement, il y en a quelques-uns qui ne travaillent pas, parce que leurs parents préfèrent qu'ils se consacrent pleinement à leurs études ou parce qu'ils se sont rendu compte lors de leur première session que cela avait eu des conséquences négatives et qu'ils préféreraient ne pas ou peu travailler à la session d'hiver afin de maximiser leurs chances de réussite.

D- Relations avec les professeurs et méthodes pédagogiques

En ce qui a trait aux relations avec les professeurs, quatre aspects seront abordés : la perception des professeurs, la qualité des relations établies, les méthodes pédagogiques utilisées et le recours aux professeurs.

L'ensemble des étudiants a manifesté une **perception positive des professeurs**. Il les considère, de façon générale, comme de bons enseignants.

Les profs, en ce moment, je les aime. Ils répondent à mes questions quand j'en ai besoin.

Une étudiante

Ça paraît qu'ils ne sont pas blasés de ce qu'ils enseignent. Y font souvent des liens avec la musique (en français, en philosophie).

Un étudiant

Tous les étudiants ont rapporté avoir des bonnes **relations avec les professeurs**. La définition de «bonnes relations» diffère pour chacun d'entre eux, mais ils les considèrent comme adéquates et satisfaisantes. Certains ont dit avoir plus ou moins d'attentes à cet égard, alors que pour d'autres, cela revêt une plus grande importance.

Cette session-ci, je dirais que j'ai de meilleures relations avec mes professeurs que l'autre session, pis c'est vraiment un détail là mais cette session-ci, mes profs se sont forcés pour apprendre nos noms, pis quand on pose une question, juste le fait qu'ils nous appellent par notre nom, je me sens vraiment plus concernée. J'ai vraiment plus l'impression d'être quelqu'un pis pas être juste une élève parmi 2000 autres élèves.

Une étudiante

Ça me surprend, les profs se souviennent de mon nom [...] Pas vraiment de contact avec eux. Si tu restes tranquille dans ton coin, t'auras pas vraiment rien avec eux.

Une étudiante

Les profs (de techniques) sont proches de nous, connaissent nos noms.

Une étudiante

En ce qui a trait **aux méthodes pédagogiques utilisées**, les participants rencontrés se sont dits globalement satisfaits de celles employées par leurs professeurs.

Tous mes profs sont agréables. Façon d'enseigner, façon de prendre des nouvelles [...] de faire des blagues.

Un étudiant

Ils ont néanmoins fait part de certains aspects qui pourraient être modifiés ou améliorés tels que le manque de soutien visuel, l'utilisation trop fréquente du power point ou des feuilles de notes remises aux étudiants qui ne favorisent pas l'engagement et la participation des étudiants. D'ailleurs, même si certaines filles l'ont souligné, davantage de garçons ont indiqué qu'ils souhaitaient que les cours rendent les étudiants plus actifs, par exemple, en incluant plus d'exercices ou en utilisant des illustrations concrètes.

Pas assez de pratique, de mises en situation.

Une étudiante

Y'en a que c'est des diaporamas (*powerpoint*) qu'ils passent et pis là il lit. Faut que tu prennes des notes là-dessus [...] Ça j'aime moins ça. J'aime mieux quand ils expliquent et écrit au tableau [...] Y'en a que des fois, t'as pas le temps de prendre des notes [...] Des fois, ça va vite.

Un étudiant

De plus, quelques étudiants ont ajouté qu'il y avait parfois une certaine disparité entre les exigences demandées par des professeurs différents qui dispensent le même cours ou qui ne respectent pas la pondération du cours. D'autres rapportaient aussi que les cours de la formation générale comporteraient trop d'exigences.

D'un cours à l'autre [...] c'est inégal [...] Les profs ne demandent pas les mêmes affaires pour un même cours.

Une étudiante

[Trouve difficile] le fait qu'ils ne se parlent pas entre eux, qui remettent tout en même temps.

Une étudiante

En ce qui concerne **le recours au professeur**, plusieurs étudiants ont dit les solliciter en cas de besoin. Cependant, si certains d'entre eux se disent à l'aise de les interpeller directement en classe, d'autres préfèrent leur poser des questions lors des pauses ou après le cours, aller les rencontrer à leur bureau ou les contacter par MIO.

Je pose des questions, je vais voir mes profs, je ne me gêne pas. C'est mon premier réflexe, c'est ma méthode principale.

Une étudiante

Moi je vais souvent les voir dès que j'ai de la misère, dans ma tête un prof c'est fait pour ça, je suis pas gênée avec eux là puis les profs, ils nous accueillent bien.

Une étudiante

Je leur envoie des courriels (aux profs), c'est super efficace.

Une étudiante

Néanmoins, quelques personnes ont mentionné que certains professeurs s'avèreraient moins disponibles pour elles.

[...] la faible implication, je dirais, des professeurs, le fait qu'ils ne se parlent pas entre eux, qui remettent tout en même temps.

Une étudiante

Quelques étudiants ont dit avoir peu besoin du soutien des professeurs dans leur compréhension de la matière, mais ils les sentaient ouverts et présents, pour eux, en cas de difficultés.

Moi, j'ai pas ben ben de questions à poser aux profs, mais je vois qu'ils sont quand même ouverts là et quand on a de la misère, ils viennent nous aider.

Un étudiant

D'autres ont affirmé qu'ils n'avaient pas le réflexe d'aller vers les professeurs en premier, préférant essayer de comprendre par eux-mêmes ou demander à leurs amis. Cependant, ils ne se disaient pas fermés à l'idée d'aller vers eux, mais pas comme démarche de départ. Ce type de réaction a été rapporté plus fréquemment par les garçons, même si certaines filles l'ont également mentionné.

Je vais plus demander, je vais plus poser des questions à mes pairs si on peut dire ça de même, aux autres personnes à côté de moi. Ça va prendre vraiment une incompréhension pour que j'aille voir le professeur [...] je préfère juste pas aller y demander pis lire mes notes pendant que je fais mes devoirs, t'sais, ça arrive que je comprends pas, mais souvent on revient sur le devoir le cours d'après. Fait que c'est pas si pire.

Un étudiant

Je m'arrange par moi-même, je demanderai à quelqu'un et si ça ne marche pas, j'irai voir le prof.

Une étudiante

Certains participants ont indiqué avoir changé leur vision de la consultation avec leurs professeurs; s'ils avaient peu ou pas l'habitude d'y aller à leur première session, ils ont décidé d'y aller à l'hiver afin de favoriser leur réussite.

D'autres ont aussi précisé qu'ils vont voir les professeurs non seulement pour comprendre la matière, mais aussi pour aller plus loin ou manifester leur intérêt.

5 - BIEN-ÊTRE PERSONNEL

En lien avec le thème du bien-être personnel, deux éléments seront développés, soit le niveau de bien-être des étudiants à l'automne et, à l'hiver, et les situations particulières autres que l'école pouvant avoir eu une influence sur leur bien-être.

La plupart des étudiants rencontrés ont indiqué se sentir bien dans leur peau. D'ailleurs, plusieurs ont remarqué une différence importante en ce qui concerne leur **niveau de bien-être** entre la session d'automne (leur première au collégial) et la session d'hiver. Donc, selon eux, le déséquilibre vécu était plus important à l'automne. Ils ont expliqué ce sentiment d'équilibre plus fort par le fait qu'ils seraient mieux adaptés aux études collégiales, entre autres, parce qu'ils connaîtraient davantage les exigences et se sentiraient plus intégrés à l'école. Certains reconnaissaient aussi avoir pris des moyens pour aller mieux à l'hiver.

L'automne, ça été extrême.

Une étudiante

Équilibre mais très serré [...] je n'ai plus beaucoup de temps libre.

Une étudiante

Oui, je me sens assez bien dans ma peau, je me connais assez bien [...] là ça va, je suis comme j'ai toujours été.

Un étudiant

Je dirais, cette session-ci, cela va bien. L'autre session, je dirais que c'était pas mal ça tout le temps, j'étais tout le temps stressée, puis ça se tournait en mauvaise humeur, pis j'étais vraiment déprimée de la vie, j'avais pas le goût de grand-chose, pis c'est vraiment l'école qui était, tout tournait autour de ça [...]

Une étudiante

Je sais que je vais y arriver. Je suis plus disciplinée [...] Je me suis dit que le soir après 18h, je n'étudie plus.

Une étudiante

Je sais que je suis tombée et je fais plus attention.

Une étudiante

J'ai pris les moyens pour. Faut relaxer et se dire qu'on se calme.

Une étudiante

Néanmoins, un certain nombre reconnaît vivre encore de la fatigue et avoue se sentir dépassé, par moments, par ce qu'ils ont à faire. Ce sentiment de dépassement pourrait provenir, entre autres, du contenu et des exigences des cours, de la crainte de ne pas être à la hauteur du programme ou de ne pas avoir une idée précise concernant l'orientation professionnelle. Le «stress de performance» est aussi un sentiment vécu par certains étudiants, particulièrement par les filles.

(Je me sens) bien à part que je ne sais pas quoi faire plus tard [...] Déprimé, non, mais découragé un peu quand il y a trop de devoirs [...] Pas dépassé.

Un étudiant

Des fois, je trouve que j'ai quand même beaucoup de travail malgré tout là, mais j'ai beaucoup tendance à procrastiner, là aussi ça fait que je me couche tard quand même assez souvent, pis ça doit être pour ça que je me sens fatiguée, je néglige mes heures de sommeil, disons.

Une étudiante

J'ai de la misère avec l'équilibre [...] C'est tout ou rien. Je reconnais mes problèmes.

Un étudiant

La fatigue, c'est fou l'effet que ça fait.

Une étudiante

Je me pose beaucoup de questions pour le pourquoi qu'on est là [...] À quoi ça sert les études si on n'est plus là demain [...] Il y a beaucoup d'affaires qui m'énervent.

Une étudiante

Le fait de prendre la décision de changer de programme à l'automne 2011 ou d'avoir changé dès l'hiver a permis à certains étudiants de se sentir beaucoup mieux dans leur peau, d'être moins stressés et moins anxieux.

Quelques participants ont mentionné des **situations particulières** qui ont pu les démotiver ou les détourner de leurs études comme : le fait d'apprendre qu'un parent est atteint d'un cancer; le fait que la famille vive des difficultés financières, des conflits familiaux; le fait de vivre une rupture amoureuse, la mort d'un animal, un changement d'emploi ou le divorce des parents associé à des déménagements.

À la fin [de la session], quand j'étais pas sûr de revenir, que j'hésitais encore, avec mon ex, on a mis fin à la relation, cela n'a pas aidé à être joyeux. [...] J'étais encore plus déprimé.

Un étudiant

Quelques-uns ont mentionné avoir eu ou avoir encore besoin d'une aide extérieure. Dans certains cas, elle ne serait pas toujours facilement accessible.

Je me sens mieux orientée. Pis je fais une démarche avec la psy pis ça m'aide [...] Je commence à trouver les problèmes qu'il faut pour que je travaille (ex. confiance en moi) [...] Encore là, c'est à cause que j'ai du temps [...] Sinon, je serais encore mal dans ma peau.

Une étudiante

Un psy, j'en ai besoin mais il n'y a plus de place [...] Engagez du monde ! [...] Si j'en ai encore besoin, je vais me faire revirer de bord...

Une étudiante

Analyse thématique : Temps 2 (automne 2011)

À l'automne 2011, nous avons rencontré en entrevues individuelles 34 étudiants, soit 22 filles et 12 garçons répartis ainsi : 27 dans le secteur pré-universitaire, 4 dans le secteur technique et 3 hors du Cégep Ste-Foy (dont deux d'autres cégeps et un dans un DEP).

1 - ACCUEIL ET INTÉGRATION

Tous ont réaffirmé que la réussite de leurs études est un élément important dans leur vie.

Oui, c'est important (de faire des études), toute la famille, on a tous fait des études supérieures, faque je me verrais mal pas en faire [...] Mais d'une autre façon, moi-même, j'ai envie d'en faire [...] Les autres ne m'obligent pas. Ça a toujours été normal d'en faire.

Un étudiant

Certains se sont toutefois permis de dire que l'école ne prenait pas toute la place dans leur vie.

Les études, ça a toujours été la priorité no. 1 [...] mais la façon que je le gère, c'est différent [...] Je prends plus de temps pour faire autre chose qu'étudier.

Une étudiante

Pour d'autres étudiants, par contre, le temps consacré aux études demeure plus important que celui consacré à d'autres aspects de leur vie.

Je ne m'accorde pas beaucoup de temps de repos, disons [...] Ça a toujours été comme ça depuis le début du Cégep

Une étudiante

Il semble que la transition secondaire-collégial soit terminée, pour eux, au terme de cette première année. Le Cégep est devenu «leur milieu».

[La transition secondaire-collégial] est complètement terminée, moi quand je suis revenue cet automne au Cégep, c'est comme j'avais jamais arrêté, c'est comme s'il y avait une fin de semaine qui s'était passée puis que j'étais revenue, je me considère vraiment dans mon Cégep puis dans mon milieu.

Une étudiante

Je me sens vraiment intégrée dans le milieu plutôt qu'en intégration.

Une étudiante

Pour la très grande majorité, le secondaire semble loin derrière. L'adaptation à ce nouveau milieu qu'est le Cégep s'exprime de plusieurs façons : s'habituer à un nouvel environnement, à de nouvelles façons de faire, se détacher du connu rattaché à l'école secondaire, etc.

Pas mal plus qu'à l'automne. C'était tout un environnement nouveau. Fallait que tu t'habitues à plein d'affaires, à des plus grandes classes, je te dirais, nouveaux profs [...] C'était dur [...] J'suis habitué. Je peux plus me concentrer sur mes études qu'à essayer de m'intégrer dans l'environnement.

Un étudiant

On dirait que le secondaire c'est vraiment loin [...] Hier, j'ai revu des photos du secondaire, on dirait que ça faisait 1000 ans de ça.

Une étudiante

Tellement qu'elle est complète, je me souviens plus trop du secondaire, comment on faisait [...] Là, on est rendu habitué.

Un étudiant

Pour certains, le choc de la première session était davantage lié à des sources de stress nouvelles pour eux plutôt qu'au développement d'habiletés organisationnelles.

Le choc, moi je dirais que ça a plus été la charge de travail pis le stress de la cote R, mais côté organisation, c'est correct.

Une étudiante

C'est bizarre, j'en ai vraiment arraché quand j'ai passé au Cégep, mais je pense pas que c'était dû à ce que j'étais mal adaptée au contexte [...] Me lever de bonne heure, c'est pas ça qui m'a influencée [...] Gérer mes choses moi-même, c'est pas ça qui m'a fait capoter non plus.

Une étudiante

Rappelons toutefois que certains sentaient que la transition était déjà complétée après la première session.

La transition sec.-cégep est complétée depuis le milieu de l'autre session, mais je le vois plus là [...] J'ai plus de bonnes notes là qu'aux deux autres sessions. Ma technique s'est améliorée [...] J'ai plus juste «catché» comment dire la méthode. Au secondaire, on faisait pas grand-chose [...] Maintenant, je sais que j'ai quelque chose à faire [...] Là, j'en fais plus pis ça va mieux, un peu.

Un étudiant

Moi, je dirais que c'est la première session surtout; après, c'est fait.

Une étudiante

Une étudiante mentionne par contre qu'elle pense encore parfois à son secondaire (nostalgie), car elle a adoré cette période.

Plusieurs étudiants mentionnent aussi savoir davantage ce qui est attendu d'eux (ex. exigences) et s'organisent en conséquence.

Ah là c'est complet [...] Là, je suis adaptée au Cégep. Je sais comment ça fonctionne pis je veux dire, je m'organise.

Une étudiante

Certains semblent penser que leur personnalité a changé depuis leur entrée au collégial.

J'étais trop social. Je suis vraiment plus sérieux.

Un étudiant

Un étudiant, qui revient au Cégep après une session de pause, témoigne qu'il revient dans un autre état d'esprit, plus confiant.

Plus prêt, je m'embarquais puis je savais ce qui m'attendait, je savais qu'est-ce que je ferais, tu sais [...] savoir plus comment étudier, «toute» plus prêt, plus conscient.

Un étudiant

La grande majorité apprécie son passage au Cégep. Ils se disent bien au Cégep. Ceci semble très en lien avec leur intégration et avec le fait que certains savent davantage où ils s'en vont (orientation mieux définie).

Oui, plus que l'hiver je pense, parce que je suis dans un programme, que là je sens que c'est vraiment cela que je veux faire.

Une étudiante

Par contre, quelques-uns remettent en question en quelque sorte le Cégep et semblent «faire leur temps» en attendant d'aller vers d'autres choses (ex. université).

Je dirais que j'ai un peu l'impression de perdre mon temps dans le sens où je vois pas concrètement les avantages du cégep dans ma vie future de tous les jours là, sauf que c'est important dans le sens où je le sais ce qu'il faut que je le fasse pour pouvoir aller ailleurs. Donc, je vais le faire pour le faire, mais je pense pas que le cégep c'est nécessaire en ce moment, je vois pas l'intérêt de faire mon [...] il y a certains cours qui sont utiles puis c'est tout, en un an on aurait fait le tour.

Une étudiante

2 - CHOIX DE PROGRAMME ET ORIENTATION SCOLAIRE

Premier constat : les étudiants sont encore tous aux études et la grande majorité est dans le même programme que l'hiver dernier.

Certains disent aimer leur programme pour ce qu'ils y apprennent dans l'immédiat et parce qu'il stimule leur intérêt.

C'est plus concret, on voit vraiment quelque chose, pis c'est c'est vraiment quelque chose que j'aime, tandis qu'en sciences humaines c'est large [...] pis je trouve que cela m'apporte quelque chose dans la vie de tous les jours qu'est-ce qu'on voit.

Une étudiante

C'est aussi par leur emploi d'étudiant que quelques-uns raffermissent des liens avec leur programme d'études.

J'ai découvert des affaires là-dedans [nouvelles fonctions dans son emploi] que j'aime vraiment beaucoup, j'aime la gestion de personnel, m'occuper de ci, m'occuper de ça, avoir des tâches plus précises.

Une étudiante

Par contre, même s'ils sont intéressés à leur programme, certains ne sont pas convaincus d'y trouver leur choix de carrière.

Je ne sais plus si ça cadre avec moi [...] J'trouve ça l'fun de faire ça, mais je me dis : Est-ce que je me vois plus vieux faire ça? Je ne penserais pas [...] je ne m' imagine pas là-dedans...

Un étudiant

Quelques-uns sont encore dans le même programme non pas par intérêt en tant que tel, mais plus parce qu'ils ne se voient pas ailleurs.

Après un an au Cégep, un certain nombre d'étudiants a une idée un peu plus précise de ce qu'ils veulent faire plus tard sur le marché du travail comparativement à leur première année au Cégep. Par contre, peu sont très certains de leur choix. La plupart aiment globalement leur programme en se disant qu'il se rapproche de ce qu'ils veulent faire plus tard.

Quelques étudiants ont mentionné que, sans savoir ce qu'ils veulent faire, ils savent plus clairement ce qui ne les intéresse pas.

Ça s'est pas tant précisé. Maintenant, je sais des choses que je veux pas faire.

Un étudiant

Peu sont capables de dire clairement où ils se projettent.

Je suis pas certaine à 100%, mais je sais un peu où je m'en vais. [...] Ce serait vraiment un métier où est-ce que j'aiderais des gens. Ça, c'est clair.

Une étudiante

En fait, j'ai deux choix, soit je vais en administration avec sûrement profil ressources humaines ou sinon je veux peut-être aller apprendre un an, pas de sabbatique complètement, mais prendre des cours pour moi-même comme des cours cuisine, ça m'intéresse beaucoup parce que si je pars quelque chose, ce

serait probablement en cuisine [...] pour revenir après ça à l'université. Je le sais pas encore si je fais l'université avant ou l'autre cours avant.

Une étudiante

Chez ceux qui ont encore des questionnements quant à leur choix de programme pour leur cette troisième session, les interrogations semblent beaucoup en lien avec leur future profession (plan de carrière flou encore pour plusieurs).

Je vais peut-être changer de cours. Ce que je trouve plate avec mon programme, c'est qu'on m'a pas averti assez d'avance des possibilités que tu pourrais faire avec ça [...] Je le trouve pas plate, mais je me pose la question à l'automne et à l'hiver [...] J'ai décidé de changer complètement de cours après mon DEC, aller dans ce que je voulais faire : Animation 3D.

Un étudiant

Je me questionne moins, disons, qu'à la dernière session, mais je suis encore pas assurée totalement, vu que je sais pas où je m'en vais [...] Je le sais plus.

Une étudiante

Le fait de ne pas savoir où s'en aller après le Cégep nuit à la motivation.

Je me cherche, ça m'énerve de ne pas savoir où je vais, ça m'enlève de la motivation [...] Y'a pas de motivation [...] Y'a pas une journée que je me pose pas la question.

Une étudiante

Plusieurs de ceux qui doivent aller à l'université ne savent pas dans quel programme s'inscrire. Certains ont quelques idées, mais peu le savent clairement encore, ce qui crée de l'anxiété parmi ces étudiants incertains par rapport à leur choix vocationnel (inscription à l'université en mars).

Je vais en administration mais là il faut que je choisisse un profil. Y'a ressources humaines, finances, marketing tout ça [...] Tsé c'est ça que j'ai encore un peu de misère [...] mais c'est vraiment en administration que je veux aller [...] mais j'ai pas eu de révélation [...] Je sais pas juste dans quoi.

Une étudiante

Un étudiant qui a pris une pause d'une session témoigne que ce moment a été bénéfique pour lui en termes de connaissance de soi.

Cela m'a fait du bien moralement, cela m'a permis de grandir, de voir une autre réalité [...] J'avais juste besoin de comprendre, de voir genre, pourquoi j'étais là.

Un étudiant

Parmi ceux qui se destinent à faire des études universitaires après leur DEC, quelques-uns pensent même prendre une pause après le Cégep parce qu'ils ignorent dans quel programme s'inscrire.

Quelques étudiants ont mentionné avoir consulté les services d'aide au Cégep, notamment les conseillers en orientation, pour les aider à réfléchir à leur avenir professionnel.

Ces temps-ci, j'ai des rencontres avec deux « orientrices » différentes [...] On a plus ciblé les domaines de la santé et de l'enseignement [...] C'est sûr que j'ai eu beaucoup d'autres intérêts, sauf qu'on les a tassés si on veut pour dire les loisirs, les arts de la scène, la danse, tout ça pour un métier, mais je vais continuer à en faire.

Une étudiante

D'autres qui se sentent confus pensent à aller chercher de l'aide éventuellement.

Je pensais aller en Génie, car toute ma famille est là-dedans [...] J'ai baigné dans l'univers [...] C'est quand même intéressant [...] Encore là, l'université, c'est quatre ans, pis c'est math avancé [...] C'est ça que je trouve plate [...] C'est un gros défi [...] pis là, c'est pas le moment de couler des cours [...] pis les autres domaines, je sais pas encore vraiment. Je vais peut-être avoir besoin d'un conseiller en orientation.

Un étudiant

Ceux qui ont changé d'orientation, après la première ou après la deuxième session, disent se sentir plus à leur place et ne regrettent pas leur choix. Cela s'est avéré positif pour eux puisqu'ils sentent que leur nouveau programme convient davantage à leur personnalité, à leurs valeurs. Ce qui les aide à se projeter plus facilement dans un avenir professionnel.

Je sais vraiment que je suis à ma place [suite à un changement de programme], je me sens bien dans mon programme.

Une étudiante

Sciences humaines, c'est pas le bon programme pour moi [...] Sciences de la nature, c'est plus pour moi-même si je ne sais pas trop quoi faire avec ça. J'ai fait la moitié du programme Sciences de la nature, je suis quand même content.

Un étudiant

Parmi ceux qui sont restés dans le même programme, quelques-uns sont plus certains d'avoir fait le bon choix en y demeurant.

Je me sens plus à ma place qu'à la dernière session. Ça je le sais...Je pensais changer de programme [...] J'étais pas sûre de continuer en Sciences. Je suis contente d'avoir continué. Je sais pas si je vais quand même aller dans un programme de sciences, par exemple «santé», à l'université. Y'a pas juste ça qui m'intéresse aussi, mais je suis contente de le faire.

Une étudiante

(Je me sens) autant à ma place qu'à l'hiver [...] Je sais que c'est vraiment en administration que je veux aller (à l'université).

Une étudiante

Les étudiants ont envie de terminer leur programme. La très grande majorité ne pense plus abandonner leurs cours, car ils sentent qu'ils se rapprochent de la fin (sensation d'être arrivés à la moitié du parcours pour les étudiants du pré-universitaire) et ce, même s'ils ne savent pas encore (pour plusieurs) dans quel programme s'inscrire à l'université. Donc, on a rencontré peu de remises en question quant à l'orientation scolaire dans leur parcours collégial en troisième session.

Vu que j'ai fait plus de cours, je suis plus avancé dans le programme. J'ai moins envie de le lâcher d'une façon. Je me sens mieux car je sais que j'en ai la moitié de fait, ce qui me pousse à finir [...] L'an passé, j'avais commencé mes cours de Sciences mais vu que j'avais eu des échecs, je me disais si je change en Sciences humaines [...] faut comme que je refasse des cours.

Un étudiant

3 - MOTIVATION ET ABANDON SCOLAIRE

D'une manière générale, la motivation est plus élevée que l'an passé, particulièrement chez les étudiants qui sont satisfaits d'avoir changé de programme ou chez ceux qui ont précisé leur choix professionnel tout en restant dans le même programme.

(Concernant des pensées d'abandon) Non, jamais [...] Après la première session, je me suis rendu compte que ça valait la peine de finir Sciences nat. pour ouvrir plus de portes si jamais. Aussi, j'étais intéressée par le domaine de la santé ben j'avais pas le choix pis [...],ça me tentait pas de perdre mon temps non plus, donc c'est pour ça que je continue en Sciences nat.

Une étudiante

Ils veulent, pour la majorité, terminer leur programme. Très peu ont dit avoir encore des pensées d'abandon. Pour ceux qui en ont eues, ce sont davantage des petits *flashes* momentanés liés à des débordements ponctuels.

[Concernant des idées d'abandon] Ben oui, mais je dis ça de même là. Le faire vraiment, je ne pense pas, parce que de toute façon je vois pas ce que je ferais d'autre là. [...] Du découragement puis ça sort de cette façon-là, tu sais quand on est dans un gros *rush* [...] des fois je viens comme submergée [...] mais le faire vraiment, je pense pas, non, je pense que ce serait stupide de ma part de faire ça.

Une étudiante

Parfois, juste le désir de réussir leur donne la motivation nécessaire.

Je suis encore très motivée dans mes études justement parce que je veux bien réussir. C'était comme ça aussi la session passée.

Une étudiante

Le fait d'avoir un but est un élément majeur de la motivation chez la très grande majorité des étudiants. Ceux et celles qui ont des objectifs un peu plus précis sur le plan professionnel semblent encore plus motivés à poursuivre leur programme que ceux qui ne savent pas où ils s'en vont.

Faque si ça marche pas, au moins j'ai un DEC en [...] Au moins, je vais pouvoir aller à l'université. Je vais pouvoir faire quelque chose avec ça [...] J'aurai un DEC en Arts et lettres. Je serai pas dépourvu avec ça. Faque mon intérêt est quand même remonté avec ça.

Un étudiant

Il semble qu'à partir du moment où ils savent à quoi leur programme va leur servir ou du moment où ils comprennent l'importance de le faire pour aller ensuite vers quelque chose qui les intéresse (université, travail d'été lié au programme, autre projet), ils sont davantage prêts à fournir des efforts dans le «ici et maintenant». La capacité à se projeter dans l'avenir semble donc un facteur important de motivation.

J'étais tellement pas bien à l'automne, puis à l'hiver j'avais l'impression d'errer sans but [...] c'est sûr que l'abandon était moins exclu qu'en ce moment où ce que là j'ai un but puis que je sais que c'est là qu'il faut que je m'en aille puis que je suis à ma place. Ouins, il y a vraiment une différence.

Une étudiante

[Ma motivation] est beaucoup, beaucoup, beaucoup plus grande parce que justement j'ai un intérêt genre qui est précis. [...] J'ai vraiment un but et je pense que c'est vraiment ça qui me fait avancer.

Un étudiant

Cinquième ou sixième session au pire. Mais j'aimerais mieux garder ma sixième pour voyager ou travailler.

Un étudiant

Quand leurs cours les intéressent, les étudiants sont motivés.

Je pense que je suis autant motivée [...] je m'implique autant que je le faisais. Les cours, cette année, m'intéressent encore plus [...] Ma motivation est encore plus là.

Une étudiante

Constater qu'ils ont fait la moitié de leur programme semble être un élément motivateur chez plusieurs.

Je sais que je vais finir là-dedans. Je suis plus motivé. J'ai fait la moitié (du programme).

Un étudiant

La plupart ne veulent pas abandonner ni leur programme, ni même un cours. Les étudiants ont plutôt hâte de terminer.

Non, je n'ai pas envie d'abandonner [...] C'est déjà assez long. Même abandonner un cours, j'ai pas envie [...] Si je suis pour faire un cours d'été, je vais me «botter» [...] Je veux finir rapidement.

Un étudiant

L'idée de ne pas terminer en même temps que leurs amis peut les influencer aussi.

Je ne suis pas tanné d'être au Cégep mais mes amis [...] Ça me motive de finir en même temps qu'eux ou presque en même temps.

Un étudiant

Aussi, le fait de «voir venir la fin» en motive certains. Ils se rappellent par où ils ont cheminé et sont fiers d'avoir passé à travers jusqu'à maintenant, ce qui les aide à mobiliser leurs efforts pour terminer.

Les étudiants semblent également «s'accrocher» aux cours qu'ils aiment comme élément de motivation.

Enfin, il peut être difficile pour eux de ne pas réussir, surtout quand ils considèrent qu'ils y mettent des efforts.

J'pense que j'étais peut-être un peu plus motivée à la dernière session. Mes cours étaient intéressants [...] C'était plus *relax* un peu. J'avais le temps de faire des choses pour moi-même [...] Ce qui me tient motivée : mon cours de bio [...] Encore là, je trouve ça bien intéressant mais je l'ai pas. C'est super intéressant tout ce qu'ils disent, les cours pis toute [...] mais quand j'arrive dans les exercices et les devoirs, ça va pas bien. Donc, ça me décourage un peu [...] Les efforts payent pas.

Une étudiante

Pour certains étudiants, la motivation en fin de troisième session est un peu plus haute, car le choc de la rentrée avec tout ce qu'il implique est passé.

[Elle évalue sa note sur une échelle de 1 à 10] L'hiver passé 5 tandis que là ça doit être 9-10 là. La deuxième session de l'année passée, c'était moins pire que la première là mais encore [...] La première session, je l'avais trouvée vraiment longue parce que j'étais partie de chez nous puis tout ça, la deuxième session, c'était dur, mais un peu mieux.

Une étudiante

(Abandonner) pas du tout [...] Je faisais un drame avec tout [...] «Wo, on va se calmer». Je prenais trop ça à cœur [...] Je me parle. Je voyais ça comme une grosse montagne [...] Faut pas que je panique.

Une étudiante

En effet, en deuxième année, l'adaptation est terminée et plusieurs ont compris qu'ils devaient travailler et parfois modifier leurs stratégies personnelles pour réussir. Certains semblent plus réalistes et paraissent mieux s'accepter dans leurs capacités, leurs limites.

Je décide de réembarquer dans les Sciences nat., je vais le faire jusqu'au boutte [...] J'ai comme accepté que je vais faire ça à mon rythme, pis je vais passer à travers, pis j'aurai la cote R que j'aurai [...] On verra ce que ma cote R me permettra de faire.

Une étudiante

Ma première session, je voulais vraiment tout lâcher. J'étais juste dépassée par tout. J'avais vraiment trop de charge de travail, j'étais trop stressée [...] ça avait des conséquences sur ma santé [...] A la dernière session, mon désir d'abandon, c'était plus causé par justement tout le questionnement pis là j'avais été comme traumatisée par ma première session, faque j'avais peur de retourner en Sciences nat [...] Faque c'est ça qui me poussait à abandonner Sciences nat. Là, j'ai repris confiance. Je me suis fait un plan adapté à moi [...] en essayant de me rassurer.

Une étudiante

Un étudiant rapporte se sentir plus confiant en ses chances d'accéder à la fin de son DEC à un autre programme dans lequel il aurait souhaité entrer au début sans vraiment y croire. Sa motivation à terminer le programme commencé et à entreprendre le prochain est réelle.

Par contre, si pour la majorité la motivation est bonne, c'est aussi un élément qui fluctue et qui n'est pas très important pour quelques étudiants. Pour certains, le Cégep est vu comme «une étape à passer», un passage obligé.

Je ne me suis jamais sentie motivée à venir au cégep, c'est une étape à passer, je le vois pas comme un enrichissement personnel là.

Une étudiante

Chez ceux qui ont un faible niveau de motivation, plusieurs ne savent pas ce qu'ils feront plus tard ou ont dû mettre de côté certains projets (par exemple, parce qu'ils n'ont pas les notes suffisantes pour entrer dans tel programme universitaire). D'autres sont au Cégep sans trop être convaincus qu'ils veulent vraiment y être.

[Concernant les idées d'abandon] Bien rendue où je suis, non. Ouins, maintenant que j'en ai fait plus que le moitié, je me dis : « je vais finir là». Mais, c'est sûr que des fois je suis dans des cours, puis je me dis : «qu'est-ce que je fais ici là?» Mais pas au point d'abandonner là.

Une étudiante

Le désir de réussir son Cégep à tout prix ne semble pas une idée qui mobilise tout le monde, certains n'étaient pas accrochés par le défi de se dépasser dans un contexte scolaire.

Je suis pas très motivée honnêtement là, si je peux ne pas venir au cégep une journée c'est vraiment pas un problème [...] Je le fais pour le faire. Je dis pas que je laisse tout aller [...]. Je ne suis pas motivée à me surpasser.

Une étudiante

D'autres éléments semblent en démotiver quelques-uns. Par exemple, savoir que l'université sera un long passage avant de réellement être sur le marché du travail ou sentir que l'on fait des cours (ou même un programme en entier) au Cégep qui ne nous serviront pas pour le programme choisi à l'université.

Une étudiante, qui est heureuse de son changement de programme, rapporte que sa motivation scolaire a diminué légèrement du fait qu'elle ne travaille plus autant qu'avant pour ses études. Elle a recommencé à faire du sport et à prendre du temps pour elle parce qu'elle a moins besoin de s'investir dans son travail scolaire pour maintenir une cote R élevée pour l'université. Le fait qu'elle sente qu'elle a moins besoin de performer a un impact sur sa motivation scolaire.

Contrairement à cette dernière, quelques-uns rapportent une motivation faible, parce qu'ils pensent constamment à leurs études, et affirment ne faire à peu près rien d'autres que des travaux scolaires. Certains ont renoncé aux autres sphères de leur vie qui avaient de l'importance (par exemple, le sport) et viennent à l'école de «reculons».

D'autres étudiants ont découvert aussi que les études étaient importantes, mais qu'il n'y avait pas que cela dans la vie.

Une seule étudiante se sent démotivée au point d'abandonner son programme et ses études (temporairement). Elle a un projet précis, soit une implication communautaire (hiver 2012). Ses plans sont de revenir ensuite à l'école dans un programme qu'il lui reste à choisir.

4 - STRATÉGIES ET SOUTIEN

A-Sur le plan personnel

La très grande majorité des étudiants rencontrés a révélé avoir effectué peu de changements majeurs dans leurs stratégies d'études à la troisième session. En effet, ils ont indiqué avoir fait les modifications surtout dans la deuxième partie de la première session et à la deuxième session,

lorsqu'ils se sont rendu compte que les moyens adoptés à leur entrée au Cégep n'avaient pas donné les résultats escomptés. À la troisième session, ils ont donc plutôt choisi de réinvestir dans ce qu'ils avaient mis en place préalablement.

Ça vraiment pas changé par rapport à l'an passé

Une étudiante

J'ai pas mal gardé les mêmes méthodes [...] Je ne fais plus mes devoirs au Café Wazo. Des fois, je me loue une salle à la bibliothèque. C'est nouveau [...] Pendant, une semaine, le soir, je suis resté à la bibliothèque [...] J'ai de la volonté [...] Je me suis pris à l'avance.

Un étudiant

Néanmoins, quelques-uns ont indiqué avoir bonifié leur éventail de moyens ou utilisé encore mieux ceux qu'ils avaient déjà ciblés. Par exemple, certains mentionnent être encore plus prévoyants ou plus disciplinés, entre autres, parce qu'ils connaissent mieux la réalité des études collégiales et s'y sont adaptés. D'autres ont choisi un allègement de leur session actuelle et ils ont opté pour faire compléter leur programme avec une session supplémentaire.

Mon horaire est mieux géré encore plus. Pour me laisser du temps, pour faire autre chose.

Une étudiante

Je dirais que je suis plus méthodique, plus organisé. [...] L'an passé c'était rien, je notais rien.

Un étudiant

Là, je fais plus mes devoirs [...] surtout en fin de session [...] J'essaie d'être plus à jour.

Un étudiant

Quelques participants ont dit avoir repris une activité sportive qu'ils avaient mise de côté à leur entrée au Cégep et qu'ils estimaient que cela avait contribué à mieux équilibrer leur vie. Au départ, ils croyaient qu'ils n'auraient pas le temps de faire cette activité en étant au Cégep, mais ils se sont aperçus que celle-ci leur manquait beaucoup et qu'en y accordant du temps, ils en tiraient des gains pour leurs études (par exemple, se défouler aiderait à se concentrer par la

suite, etc.). D'autres ont décidé de se permettre davantage de sorties avec leurs amis afin de ne plus être constamment centrés sur les études et d'en devenir « saturés ».

L'année dernière, je m'entraînais...C'était vraiment le premier déclic que j'ai fait. Ça m'a permis de penser à autre chose, d'évacuer le stress...Ça fait vraiment du bien. Cette année, je fais encore ça, mais aussi je passe du temps beaucoup avec des amis...Ça, ça m'aide. Pis tsé de voir que je ne suis pas seule là-dedans...De parler avec des gens qui te comprennent...Ça me permet de casser la routine.

Une étudiante

Je planifie du temps pour faire de l'activité physique, pour prendre du temps pour soi pis relaxer un peu...Pis j'y tiens à conserver. Là, je me le prévois.

Une étudiante

Malgré les améliorations notées dans les stratégies d'études, certains participants ont rapporté avoir encore du chemin à parcourir afin d'être plus disciplinés. Par exemple, quelques-uns ont mentionné avoir encore tendance à travailler à la dernière minute, à ne pas bien organiser leur horaire ou à se laisser parfois détourner de leurs études pour faire autre chose.

Je fais ça la veille, je ne le cacherai pas...C'est rare que je me prends d'avance...Mettons, un gros travail de philo...J'ai jamais fait ça la soirée où il nous l'a donné...Là, je viens de finir celui-là de cette session, j'ai fini la nuit d'avant. Je suis sûr que je vais avoir quelque chose de pas pire : 70-75 ou 80...Je travaille quand même bien de nuit...

Un étudiant

Le calendrier de session, je m'en sers pas. Vu que je ne suis pas d'avance.

Un étudiant

Pour une très petite minorité, les moyens mis en place peuvent demeurer insatisfaisants, puisque les résultats obtenus demeurent en deçà de qui est souhaité.

À l'école, cela va bien dans mes notes, mais je le sais que j'aurais capable de faire encore plus.

Une étudiante

Certains ont aussi affirmé avoir eu davantage recours aux différentes sources de soutien disponibles au Cégep, à commencer par les professeurs. Ils indiquent être, à présent, moins gênés

d'aller leur poser des questions et s'être rendu compte du bienfait que ces démarches peuvent avoir sur leur compréhension de la matière.

J'essaie d'être toujours à jour dans mes choses, pas prendre de retard, poser des questions.

Une étudiante

Quelques étudiants ont dit être allés consulter au Carrefour-Conseil les aides pédagogiques individuelles, les conseillers en orientation ou les psychologues. À cet égard, les étudiants se sont montrés globalement satisfaits des services reçus.

Oui, j'ai utilisé l'API cette session-ci pour m'aider à remettre mes cours en place comme j'ai un cheminement un peu particulier là, puis à toutes les fois que j'y suis allée, cela a très bien été.

Une étudiante

Ça m'a beaucoup aidé (L'ISEP). Il m'a montré ce que je pouvais faire.

Un étudiant

Ils ont néanmoins identifié quelques irritants tels que les listes d'attente pour obtenir certains services, ou une certaine déception en raison des résultats obtenus suite à une démarche d'orientation (ils croyaient que cela les éclairerait davantage).

C'est sûr que les disponibilités [pour API] sont pas toujours géniales dépendamment du moment de la session où tu y vas là.

Une étudiante

(Avec les conseillers en orientation du Carrefour-conseil) C'est sûr que les rendez-vous sont plus espacés...Je comprends que y'a beaucoup d'élèves qui demandent ça. Ça "résout" un service un peu moins personnalisé [...] Je veux dire que je ne sais pas si elle se souvient de moi, de tout ce qu'on avait dit v'là un mois. Elle en rencontre tellement.

Une étudiante

Certains étudiants, n'ayant pas consulté les services jusqu'à présent, ont mentionné leur intention d'y avoir recours, surtout ceux qui devaient faire leurs demandes d'admission à l'université.

B) Réseau familial et social

Les étudiants ont rapporté peu de changements significatifs sur le plan du **soutien parental** et familial. La majorité d'entre eux considère que leurs parents leur offrent un bon soutien moral et financier.

Mes parents m'ont toujours encouragée. Ils me permettent de moins travailler en dehors [...] C'est vraiment de bons parents. Ils ne me mettent pas de pression. Au contraire, c'est moi qui s'en mets trop [...] Financièrement, aussi [...] Mes études sont payées. Ils ne pourraient pas faire plus.

Une étudiante

Cependant, certains participants ont indiqué que leurs parents les soutiennent moins moralement et les encouragent moins, parce que leurs besoins à cet égard avaient changé. Comme leur situation scolaire (motivation, adaptation au Cégep, etc.) est plus facile et plus positive, ils ont moins besoin d'être soutenus. Ce changement est donc simplement une adaptation à leur situation qui a évolué. Alors, le fait de sentir une présence affective, mais pas nécessairement d'être soutenus d'une façon intensive au quotidien, convient bien aux étudiants.

Il n'y a pas de changement, ils me soutiennent financièrement et moralement, mais cette année moralement j'en ai moins besoin si on veut, ça va mieux.

Une étudiante

Mes parents m'ont toujours beaucoup soutenue dans mes études, même encore là. C'est sûr que là j'ai plus l'impression qu'ils sont plus motivés par mes études, parce qu'à la dernière session, ils trouvaient cela difficile aussi de voir que je *rushais* puis pas trop savoir comment me conseiller là maintenant que ça va bien...

Une étudiante

Pas mal la même affaire... Ma mère m'encourage, mais on en parle un peu moins [...] Avant, souvent j'arrivais pis quand ça allait mal la veille pour un examen [...] aucune motivation [...] J'avais tout le temps envie d'arrêter là [...] Là, c'est moins pire, j'ai de meilleures notes [...] elle m'encourage mais moins [...] C'est correct. Je sais que je ne changerai pas d'avis [...] Pas mal sûr que je vais finir là-dedans.

Un étudiant

Pendant la dernière session, vu que j'avais beaucoup de problèmes et de questionnements psychologiques, y'étaient beaucoup là pour m'aider [...] Cette session-ci, j'ai moins eu de discussions là-dessus ou quoi que ce soit [...] Mais côté "motivation à l'école", pis : « l'école c'est important ». Ça s'est sûr que mes parents, ils m'encouragent là-dedans [...] Ils doivent être heureux de voir que je suis moins amochée qu'à la première session.

Une étudiante

Quelques participants ont aussi fait ressortir l'importance du soutien obtenu de leurs frères et sœurs plus âgés, parce que ces derniers connaissent la réalité qu'ils vivent, étant eux-mêmes passés par celle-ci, il y a peu de temps.

Malgré tout, quelques étudiants ont indiqué que même si leurs parents leur offraient un certain soutien, il ne s'agit pas de la forme dont ils auraient besoin. Pour eux, cela pouvait s'avérer difficile. De plus, certains ayant effectué un changement de programme ou un arrêt temporaire des études ont eu à vivre avec une première réaction des parents moins favorable à leur choix. Cependant, après ce choc de départ, ils se seraient ajustés à cette modification dans le parcours de leur enfant. Pour d'autres, cette réorientation a été bien acceptée dès le départ.

Au début, [son père] y doutait, y doutait beaucoup [...] il a vu comme le changement que ça faite, y a vu comme j'étais plus motivé, y a compris que c'était la bonne chose pour moi.

Un étudiant

Dans un même ordre d'idées, certains étudiants ont mentionné que leurs parents pouvaient démontrer une certaine hâte qu'ils «se branchent» en ce qui a trait à un programme ou une carrière.

Mon père, par exemple, il me met pas de pression, mais y veut que je me décide un peu plus par rapport à mon métier [...] Sont un peu aussi stressés par mon orientation, à mon cheminement scolaire futur parce que je ne suis pas encore branchée, pis c'est bientôt, mais sinon, n'importe quel domaine que je vais décider, ils vont me supporter aussi beaucoup là-dedans.

Une étudiante

Si la majorité des étudiants a reconnu bénéficier d'un bon soutien parental, pour certains la situation est plus difficile sur ce plan. En effet, quelques participants ont révélé qu'ils vivaient des tensions ou des difficultés avec leurs parents et que celles-ci étaient, dans la plupart des cas, déjà présentes lors des sessions antérieures, certaines s'étant même amplifiées. Ces difficultés

familiales peuvent parfois avoir une influence sur les études, car en étant préoccupés, ces étudiants ne se sentent pas toujours bien à l'aise pour étudier.

La famille puis l'école, j'essaye de ne pas mélanger ça parce que ça irait mal là, mais j'ai un soutien dans le sens où ils m'encouragent fortement à continuer l'école puis tu sais, ils veulent pas que je lâche, mais je ne pense pas qu'ils font tout ce qui est en leur pouvoir pour améliorer la situation à l'extérieur du Cégep.

Une étudiante

En ce qui a trait au **réseau d'amis**, la majorité des participants indique qu'il est relativement le même qu'à la session précédente.

Oui, j'ai le même réseau social que l'an passé, mes amis proches sont pas mal restés les mêmes.

Une étudiante

J'ai toujours les mêmes amis.

Une étudiante

J'ai pas une *gang* d'amis de fin de semaine pis une gang d'amis d'école. C'est les mêmes qu'on se voit depuis le secondaire.

Une étudiante

Cependant, plusieurs considèrent que les contacts et les liens avec les étudiants de leur programme se sont développés.

C'est sûr que je me suis fait d'autres amis dans [mon équipe sportive] mais sinon, j'ai exactement les mêmes amis que j'avais auparavant là. Ça, je trouve ça bien par contre.

Un étudiant

C'est à peu près le même depuis l'hiver, mais c'est sûr que ça va beaucoup avec qui je suis dans mes classes. Je me fais de nouveaux amis dans mes classes que j'ai présentement pis là, je vois moins les autres.

Une étudiante

Pour quelques autres, leur réseau social se serait développé.

Il s'est agrandi [...] L'an passé, je disais c'est difficile, j'ai pas beaucoup d'amis [...] A l'automne, j'ai parlé à tout le monde [...] On est rendu un groupe [...] Je parle plus à beaucoup de monde que la dernière fois. J'étais gêné.

Un étudiant

Il y a, malgré tout, quelques-uns (situations plus isolées) qui affirment ne pas avoir réussi à créer des liens significatifs avec des étudiants de leur classe ou qui se questionnent sur la qualité des liens établis.

Ça clique pas. C'est dur de trouver des gens avec qui tu travailles bien.

Une étudiante

J'ai l'impression que quand ils sont seuls pis qu'on est dans le groupe, ils viennent me parler, mais dès qu'ils sont avec les autres amis, j'suis plus la même personne pour eux, là [...] Ils vont rester dans leur groupe d'amis.

Un étudiant

Ce que j'aimerais par contre, c'est de rencontrer de nouvelles personnes pis me faire de nouveaux amis, ça j'aimerais ça [...] Mais, j'sais pas, les occasions se présentent pas.

Une étudiante

Quelques-uns ont indiqué avoir deux groupes d'amis, un sur semaine au Cégep et un autre la fin de semaine avec leurs amis d'avant le Cégep.

Pour les amis à l'extérieur (du Cégep), ça a pas changé. C'est toujours la même situation. J'ai quelques amis à l'extérieur tout ça pis on se voit [...] Mais à l'intérieur, ça a beaucoup changé [...] Mais j'ai l'impression que je leur parle juste au Cégep [...] Y'a des journées, je me sens heureux parce que je parle avec beaucoup de monde [...] Pis parfois, le monde y se fout, j'ai l'impression, un peu de moi [...] J'suis juste quelqu'un en arrière [...] mais c'est peut-être moi, je le sais pas.

Un étudiant

Mais mes amis plus réguliers, de toujours si on veut, eux autres sont au Cégep ailleurs pis on se voit la fin de semaine, la semaine de relâche.

Une étudiante

Les amis ont généralement une influence positive sur les études. En effet, ils seraient source de soutien et d'encouragement. De plus, pour certains étudiants rencontrés, l'entraide entre amis revêt beaucoup l'importance.

Ce que je trouve l'fun, c'est que eux ont vu la différence entre ma première session pis ma session aujourd'hui [...] Ils m'ont dit : « ça paraît que t'es moins stressée ».

Une étudiante

Ils (les amis) m'encouragent pas mais [...] Ils étudient tous [...] Pas mal tous mes amis veulent aller à l'université [...] Sont là pareil, si j'ai besoin d'aide.

Un étudiant

Non, je pense qu'ils m'encouragent, vu qu'ils sont « toute » là-dedans [...] C'est « toute » des gens qui étudient donc c'est sûr que jamais ils me diraient : « arrête d'étudier ». Notre *beat* de vie est le même.

Une étudiante

Néanmoins, dans quelques cas, les amis peuvent parfois détourner des études (sorties, etc.).

Non, ça ne m'empêche pas d'étudier, ils ne m'encouragent peut-être pas non plus à étudier mais tu sais, je veux dire si, mettons, y veulent aller veiller puis moi j'ai des devoirs, ils me forceront pas à y aller.

Une étudiante

Mon réseau : ils m'en éloignent (de mes études) quasiment... On avait un travail à faire [...] Y (mon ami) arrêta pas d'inviter du monde [...] On faisait quasiment pu le travail [...] Yé plus axé sur les amis [...] Le travail, ça sera dernière minute [...] C'est plus serré dans le temps à cause de ça.

Un étudiant

D'autres ont fait le choix de moins socialiser afin de se concentrer davantage sur leurs études. Si dans les sessions antérieures, les amis étaient la priorité, un meilleur équilibre a été trouvé entre les amis et les études. Quelques participants ont également mentionné avoir moins d'amis parce qu'ils ont fait du « ménage » dans leurs amitiés.

Il y a des gens que je vois moins, j'ai quand même décidé de me simplifier la chose par rapport aux amis. [...] L'an passé ces amis-là étaient comme un coussin pour moi, ils prenaient trop de place, c'était trop [...].

Un étudiant

Quelques filles ont précisé qu'elles avaient plus de temps pour leurs études ou leurs amis, car elles ont vécu une rupture amoureuse. Le fait de ne plus avoir de *chum* leur laissait plus de temps pour vaquer à d'autres occupations.

Je ne suis plus avec lui [le *chum*] depuis le mois de juin et c'est sûr que oui, ça m'aide. [...] J'ai plus de temps pour non seulement pour mes devoirs, pour le travail mais aussi juste pour moi [...]. Ça me laisse respirer puis c'est certain que cela a une influence sur le cours de mes études là.

Une étudiante

Maintenant, je prends vraiment le temps d'être avec mes amies. Là, je ne suis plus avec mon copain [...] Ça m'a fait réaliser des affaires [...] Je prends plus le temps pour elles [...] C'est pas négociable.

Une étudiante

C) Situation économique

La plupart des étudiants occupent encore un emploi rémunéré pendant leurs études. Pour la très grande majorité, cet emploi ne dépasse pas vingt heures par semaine. Plusieurs travaillent un nombre d'heures assez semblable à la deuxième session. Selon eux, la conciliation travail-études se passerait généralement bien.

Ça fait huit heures environ. [...] Ça va quand même bien. C'est sûr que dans les périodes d'examen, là c'est plus dur un peu parce qu'il faut étudier, mais sinon c'est pas tant pire. [...] J'ai pas encore dit : « je pourrais-tu prendre un congé là? ». À la fin de la session s'il le faut, je vais le prendre.

Une étudiante

J'ai pas de problème avec ça, je suis une personne qui est très, très organisée. Fait que si je le sais d'avance que je travaille le jeudi soir, je vais m'arranger pour pas avoir de devoir à faire le jeudi soir.

Une étudiante

Ma *job*, c'est quand même *relax*... Mettons, j'ai un livre à lire [...] C'est mieux que je travaille, je fais mes devoirs [...] (là), j'en profitais (pour étudier).

Un étudiant

Par conséquent, les participants affirment généralement ne pas trop ressentir les effets négatifs d'un leur emploi sur leurs études. Ils y voient plutôt certaines retombées positives telles qu'une meilleure organisation et le fait que cela leur permet aussi de se changer les idées et d'élargir le réseau social.

En ce moment, je donne des cours privés de natation 2 soirs/semaine. Pis ça fait bien mon affaire [...] Ça me fait un p'tit revenu qui paye ma passe de bus pis mon cell [...] Ça permet d'avoir une certaine organisation [...] Ça pousse à s'organiser.

Une étudiante

Ça arrive des fois que ça vient un petit peu en conflit, mais il faut que tu gères ton temps. C'est vraiment une méthode de travail qu'il faut que tu te développes.

Un étudiant

Malgré tout, certains vivent parfois des effets négatifs et trouvent la conciliation moins facile à faire par moment (manque de temps pour les études ou impression de surcharge à certains moments).

C'est difficile là [conciliation travail-études], ça me fait coucher tard puis ça me met de la pression des fois d'être obligée de faire ça la nuit.

Une étudiante

Cela en a conduit quelques-uns à diminuer leur nombre d'heures ou à arrêter de travailler.

Le premier 2/3 de la session, mettons depuis deux semaines, je fais moins d'heures là, je faisais 25 heures par semaine à peu près, puis j'ai descendu à 15 heures à cause des examens.

Une étudiante

J'ai l'impression que je travaille moins que la dernière session. Puisque je travaille moins, j'ai plus de temps pour mes études [...] mais je fais moins d'argent aussi.

Un étudiant

D'autres, au contraire, se sont cherché un emploi ou ont augmenté leurs heures de travail, soit parce qu'ils se sentaient mieux adaptés au cégep et donc capables d'en faire davantage ou bien parce qu'ils avaient des besoins financiers plus importants.

Je faisais 15 heures à la dernière session puis là, je fais 20 à celle-ci. [...] C'est vraiment une raison financière parce que c'est pas papa, maman qui payent qui payent mes affaires, mon linge puis mes études.

Une étudiante

Quelques-uns travaillent exclusivement pendant la période estivale.

C'est plutôt l'été que je travaille.

Une étudiante

La majorité travaille pour se payer des dépenses personnelles, des sorties et un peu de luxe. Une minorité doit travailler pour payer des dépenses inhérentes à la vie en appartement.

Je serais pas obligé de travailler [...] Je travaille juste pour me payer des plaisirs.

Un étudiant

La seule préoccupation financière que j'ai, c'est de payer mon essence, ma voiture, les choses que je veux.

Un étudiant

Peu d'étudiants ont indiqué avoir des préoccupations importantes sur le plan financier. Mais, pour ceux-ci, cela peut néanmoins s'avérer être une source de stress non négligeable. D'ailleurs, certains se montrent inquiets en lien avec les dépenses relatives aux études universitaires.

Ça ne m'empêche pas de me concentrer, mais j'y pense très souvent [face aux frais liés études universitaires]. Ça ne me tente pas de m'endetter de 20 000\$.

Une étudiante

D) Relations avec les professeurs et méthodes pédagogiques

Tout comme à l'hiver précédent, le niveau de satisfaction rapporté par les participants à l'égard des professeurs est globalement bon.

J'ai des professeurs que je trouve extrêmement intéressants, qui connaissent leur sujet, ça paraît qu'ils sont passionnés.

Une étudiante

C'est correct, ils sont dynamiques, on voit qu'ils sont dans leur domaine, sont bonnes.

Une étudiante

Le prof de [...] lui est très passionné par sa matière, pis ça, ça rend le cours intéressant.

Une étudiante

Ils qualifient également leurs relations de bonnes dans la majorité des situations et ce, même si certains étudiants disent ne pas avoir tellement de contacts avec leurs professeurs.

Ça va bien, ils sont fins.

Une étudiante

[Les relations] sont vraiment bonnes avec la plupart d'entre eux.

Une étudiante

Ma relation, c'est bien, c'est très bien, ils m'encadrent bien.

Un étudiant

J'ai une bonne relation avec mes professeurs [...] On les connaît tous [...] On va leur parler. On sort parfois du cadre [...] Y'a juste un prof que je connais pas trop. Je fais juste prendre des notes.

Un étudiant

Y'en a qui sont plus sympathiques que d'autres, si on veut. Ils nous reconnaissent par nos noms, nous demandent comment ça va [...] Y'en a que ça paraît, y'ont trop d'étudiants pour faire ça mais ça, c'est pas un problème non plus en tant que tel.

Une étudiante

Quelques étudiants ont indiqué qu'ils connaissaient mieux certains professeurs qu'ils ont eus à plus d'une reprise, ce qui permettrait d'avoir un climat plus favorable aux échanges plus profonds.

Pas beaucoup de changement [...] Puisqu'on se connaît plus, on se permet de parler de plus d'affaires, en dehors des cours aussi [...] L'année passée, on se laissait intimider parce qu'on n'était pas habitué.

Un étudiant

Sur le plan de la pédagogie, les étudiants ont mentionné être généralement satisfaits de ce qui est utilisé par leurs professeurs.

Les méthodes d'enseignement n'ont pas changé [...] Ça va bien.

Un étudiant

Mon prof de [...] pis de [...] y donnent des exemples, ça aide à se figurer [...] Tous les principes [...] Faut que je comprenne pourquoi pis comment [...] ça permet de s'imager [...] Faut qu'il y ait une touche de concret dans le fond [...] Ça garde plus intéressé par rapport au sujet.

Une étudiante

Ils identifient tout de même quelques pistes d'amélioration, telles qu'utiliser davantage d'appuis visuels en écrivant au tableau ou moins utiliser des feuilles de notes de cours qui sollicitent peu la participation des étudiants. D'autres soulèvent le fait qu'il y a parfois un manque d'encadrement (discipline) ou de passion perceptible chez certains professeurs. De plus, quelques participants mentionnent avoir parfois l'impression que le professeur ne les aime pas, s'ils n'aiment pas leur cours, ou qu'ils doivent écrire ce que le professeur pense pour obtenir une bonne note.

J'ai un prof qui donne son cours jusqu'à «et 54», tu sais décroche, finis-le ton cours. [...] J'aime pas sa façon d'organiser son cours.

Une étudiante

J'ai ma prof de [...] des fois elle a tendance à pogner les nerfs, même si elle voit que c'est un problème généralisé dans la classe.

Une étudiante

Tsé, quand t'aimes pas un cours, le prof, il le sait [...] A base, il t'aime moins si t'aimes pas son cours [...] Faque [...]

Un étudiant

J'ai pas l'impression qu'on réfléchit par nous-mêmes, mais qu'on réfléchit à l'intérieur du professeur, selon ce que le professeur dit, parce que si tu t'en vas un peu décalé du professeur, on le dit souvent entre élèves, si tu décales du prof de [...], tu vas couler.

Un étudiant

En général, ça va vraiment bien. Mes profs de cours de base, je les vois un peu moins, faque ils me connaissent un peu moins, mais mes profs de techniques, on leur parle souvent [...] C'est juste qu'ils manquent de discipline un petit peu. On

dirait qu'eux, ça ne les dérange pas qu'ils ne voient pas leur matière au complet [...] Des fois, j'aimerais ça qu'ils fassent : « là, là, c'est assez, ça va faire ».

Une étudiante

Ça serait comme d'y aller plus lentement, attendre les réactions des élèves avant de continuer sur une autre théorie pour être sûr que ça soit compris avant d'en donner d'autres sauf ça c'est un peu idéaliste [...] ça va trop vite pour ça.

Une étudiante

Mon prof de [...], ça fait longtemps qu'il enseigne pis on dirait que ça paraît, y'a pu l'étincelle, c'est comme automatique.

Une étudiante

D'autres recommandations ont émergé concernant les méthodes d'évaluations utilisées par certains professeurs, comme de mieux répartir les évaluations selon leur pondération, revoir l'utilisation du double seuil de réussite dans certains examens, car cela peut influencer de façon importante sur la réussite des cours, et s'assurer d'une plus grande équité entre les évaluations utilisées par les différents professeurs qui donnent le même cours.

La plupart des étudiants affirment aller consulter leurs professeurs au besoin, certains les sollicitant facilement, mais d'autres préférant d'abord en parler avec leurs amis ou se débrouiller seuls. Ces derniers iraient donc consulter leurs professeurs dans un deuxième temps s'ils n'ont pas obtenu de réponse à leurs questions d'autre source. D'autres mentionnent ne pas y aller parce qu'ils n'en ressentent pas le besoin, mais le feraient s'ils en voyaient l'utilité.

J'ai des bons profs dans « toutes » mes cours, là je pense que je suis pas mal allé tous les rencontrer au moins une fois à leur bureau. [...] Ils réussissent à te mettre bien en confiance.

Un étudiant

La plupart du temps, j'arrive un peu d'avance au cours, je pose mes questions, je le demande pendant la pause.

Une étudiante

Je dirais que la dernière session, j'ai comme commencé à mettre un peu plus d'efforts dans mes études, là j'en mets encore plus puis ça fait que là je pose un peu plus de questions, car cette session-ci mon but est vraiment de m'améliorer[...] Peut-être que j'en pose un peu plus.

Une étudiante

En classe, moins, [...] je vais souvent aller voir le prof pendant la période d'exercices, ou pendant la pause, ou à la fin du cours, ou écrire un MOT, j'hésite pas, ça donne des résultats.

Une étudiante

Non, ça reste tout le temps une relation de politesse, pis quand j'ai des questions, je les pose.

Une étudiante

Mes cours, ça va bien. Pas de gêne si j'ai un rendez-vous à prendre (avec un prof).

Un étudiant

Ça a toujours été comme ça, je pose des questions juste si c'est vraiment important, urgent. Sinon, je vais m'organiser autrement.

Un étudiant

Y'a certains cours que je suis porté à leur poser des questions, pis d'autres, à cause du professeur, je suis moins porté à en poser parce que je me sens gêné [...] Je pose plus de questions que l'an passé.

Un étudiant

5 - BIEN-ÊTRE PERSONNEL

La grande majorité des étudiants rapporte qu'ils se sentent bien. Ils considèrent qu'il existe une différence entre leur état de bien-être actuel et celui vécu lors de leur première session au collégial, où plusieurs disaient vivre un stress élevé et être en situation de déséquilibre.

C'est mieux, vraiment.

Une étudiante

Je suis moins stressée, [...] cela a coupé de moitié sinon plus par rapport à ma session d'automne.

Une étudiante

Je dirais que ça va bien. J'ai comme moins de stress. Je pense pas que ça pourrait aller mieux. J'ai rien de stressant. J'ai pas de préoccupation.

Un étudiant

Selon eux, cette amélioration pourrait s'expliquer, entre autres, par une meilleure adaptation aux études collégiales, un changement de programme ou par la clarification du choix de carrière ou d'un objectif à atteindre.

Il faut pas se décourager si, mettons, on trouve pas tout de suite ce que l'on veut faire, si on se trompe [...] il faut pas rester dans de quoi qu'on aime pas.

Une étudiante

Quelques étudiants ont aussi affirmé qu'ils ont modifié leur façon de voir les études (prendre du temps pour soi, adopter une attitude plus décontractée, etc.) et que cela a eu des effets positifs sur leur état de bien-être.

Malgré ce changement positif dans l'état de bien-être personnel général de la plupart des étudiants rencontrés, certains ont mentionné qu'il ne s'avère pas toujours facile de demeurer dans une situation «d'équilibre». Par exemple, quelques-uns affirment ressentir encore de la fatigue ou du stress de façon régulière, étant donné leur horaire chargé.

Oui vraiment, ça m'arrive souvent là, je suis une personne qui est stressée, pis qui est anxieuse fait que comme j'ai une vie qui est cordée, [...] puis je me sens toujours coupable à chaque fois quand je suis dans une situation de Cégep, à chaque fois que je fais quelque chose d'autre que des devoirs, je me sens coupable là.

Une étudiante

Je dors vraiment pas autant que je devrais dormir [...] je suis tout le temps fatiguée. [...] J'ai toujours une accumulation de fatigue.

Une étudiante

D'autres vivent ces sentiments de façon sporadique, plutôt que constante, comme à leur première session.

Il y en a tout le temps des *rushs* dans les sessions [...] mais sinon cela va super bien. [...] Qu'est-ce qui est important au Cégep, c'est de se trouver une méthode de travail.

Un étudiant

Je me sens bien, sauf que des fois oui, je suis plus fatigué, mais j'ai pas de fatigue constante, je dirais.

Un étudiant

Je me sens quand même encore en déséquilibre. Je pensais que ça s'améliorerait. C'est resté de même tsé. Sauf que là, je suis pas toujours dans une période basse, basse. Je remonte à certains moments parce que je me sens plus, plus de fun. Pis là, tout d'un coup, tu reviens avec beaucoup de travaux, tes amis, tu te concentres moins, le travail semble difficile[...] Les profs te donnent tout en même temps [...] Tu te sens dépassé par tout ce que t'as à faire. T'as hâte à la 15^e semaine.

Un étudiant

Certains ont aussi indiqué vivre une certaine anxiété en ce qui a trait à leur demande universitaire ou à leur choix de carrière. En effet, un bon nombre des étudiants rencontrés n'ont pas encore une idée claire du programme dans lequel ils souhaitent s'inscrire et voient la date limite qui arrive.

Y'a des *up* et *down* [...] certains jours [...] Sinon, je sens que je suis plus en équilibre qu'avant. C'est sûr que j'ai des périodes où c'est plus stressant [...] La seule chose qui me chicotte, y'a pas une seule journée où je me demande pas où est-ce que je m'en vais. Ça m'énerve vraiment de pas avoir de réponse à ça.

Une étudiante

De plus, quelques-uns considèrent avoir encore de la difficulté à gérer leur stress par rapport à leur rendement scolaire, à leur cote R, à leur choix professionnel, etc. Cela a, par ailleurs, été mentionné plus fréquemment par les filles que les garçons rencontrés, même si parmi ceux-ci, certains ont indiqué se sentir stressés à cet égard.

Bien fatiguée, c'est sûr. Un peu stressée aussi. Je suis très orgueilleuse aussi. Je suis consciente que je me mets quand même de la pression. Je veux pas nécessairement entrer en médecine, mais je veux avoir une bonne cote R. is, ça, c'est un milieu très compétitif, Sciences nat. J'essaie toujours de donner le plus que je peux. C'est sûr que tout ça, ça demande beaucoup d'énergie, je suis un peu fatiguée à cause de ça.

Une étudiante

D'autres identifient le fait d'avoir coupé certaines activités physiques ou de loisirs, parce qu'elles étaient une source de «déséquilibre». S'ils disent l'avoir fait au départ pour se donner plus de temps pour leurs études, ils se sont rendu compte que cela leur faisait du bien (se défouler, se changer les idées, etc.) et ont ensuite regretté leur choix.

Y'a moins de place aux loisirs [...] Tsé, mettons, je veux aller jouer au golf [...] ou partir une fin de semaine à Montréal [...] Tu peux pu [...] Je vais prendre du retard [...]

Un étudiant

Quelques-uns ont, pour leur part, décider de s'offrir des moments de détente ou de plaisir afin de ne pas être seulement centrés sur les études. Selon eux, cela leur est bénéfique.

Je dirais plus « équilibre », car je passe trop de temps à étudier, à faire des devoirs tout ça, pis à pas dormir [...] Mais je prends quand même du temps, je fais plus de danse. C'est un choix que j'ai fait d'enlever quelques heures de devoirs, mais pour faire de la danse, c'est important.

Une étudiante

D'autres participants ont également identifié des difficultés extérieures à l'école comme ayant une influence sur leur état de bien-être général, par exemple, des conflits familiaux ou la mort d'un animal de compagnie.

Fait que là, avec la famille avec ci avec ça, c'est sûr je peux dire que je pleure environ trois, quatre heures par semaine. Je suis comme habituée à ça, sauf que c'est pas facile. [...] Je suis très très fatiguée. Il y a des semaines où j'ai été malade parce que j'avais pas assez dormi. [...] Il y a comme trop d'affaires qui arrivent en même temps.

Une étudiante

Analyse thématique : Temps 3 (hiver 2012)

Nous avons rencontré en entrevues individuelles 33 étudiants (22 filles et 11 garçons) répartis ainsi : 29 dans le secteur pré-universitaire, 4 dans le secteur technique.

1 - Session actuelle («Où en es-tu ?» « Comment la session se passe pour toi ? »)

De façon générale, les étudiants rapportent bien se sentir. Peu ont mentionné être déprimés ou se sentir mal. Quelques-uns rapportent être mieux dans leur peau et avoir plus de plaisir qu'en début de parcours.

C'est sûr que tu viens au Cégep pour apprendre, mais tu viens aussi, t'sais, pour avoir du plaisir à travers ça. [...] Quand moi, je suis rentré à ma première session, je trouvais que ça faisait beaucoup pis dans ce cas là, je trouvais que j'avais pas de plaisir, pis c'est ça qui faisait que j'avais moins de motivation. Quand je suis arrivé à ma deuxième session, je me suis dit [...] je savais ce qu'il fallait que je fasse. [...] Pis là le plaisir est ben plus là.

Un étudiant

Un étudiant dit que ses épisodes de déprime sont disparus depuis qu'il est allé chercher de l'aide au Carrefour-conseil et qu'il a gagné en confiance personnelle.

Certains ont mentionné qu'ils ressentaient de la fatigue mais plus une fatigue «normale» de session. Une étudiante a dit vivre encore un déséquilibre par rapport à la conciliation études-vie personnelle. Un autre s'est senti plus vulnérable psychologiquement, de façon passagère, au cours de la session.

Ça se passe plutôt bien, sauf que j'ai eu une mauvaise passe à ma 7^e semaine à peu près, j'ai comme faite, « des des » crises d'angoisse, j'avais jamais vécu ça, peut-être un peu l'accumulation de session en session. Ça m'a déstabilisé un peu dans les dernières semaines. Là ça va un peu mieux. [...]Ça pas l'air à avoir ben ben affecté mes notes.

Un étudiant

Certains ont continué à faire du sport (ou avaient arrêté au début du Cégep et l'ont réintégré pendant leur parcours), car cela leur fait du bien.

Le niveau de stress apparaît moins élevé pour plusieurs étudiants pour différentes raisons : d'une part, leur demande à l'université est faite et, d'autre part, ils disent avoir changé leur façon de voir leurs études (ils sont moins axés sur la cote R, par exemple).

Je suis admise à l'université. Inconsciemment, c'est moins stressant. Je n'ai plus besoin de cote R. *Anyway*, j'en avais pas besoin. C'est beau, c'est fait. Mettons que je passe mes cours, mais je ne me soucie plus de l'excellence.

Une étudiante

D'autres raisons sont aussi évoquées. Par exemple, leur choix de carrière s'est précisé ou il demande une cote R moins élevée que d'autres programmes ciblés au départ.

Je me forçais au cas où j'en aurais besoin (de la cote R). Là, c'est *relax*.

Une étudiante

De plus, ils se comparent moins aux autres ou se donnent plus le droit à l'erreur. Il y en a néanmoins quelques-uns qui se considèrent encore stressés.

Les étudiants sont tous dans le même programme que celui de l'automne dernier, sauf une qui fait transitoirement une session en sciences humaines avant d'aller dans un autre programme l'automne prochain (programme technique au Cégep ou à l'université).

La plupart considèrent réussir adéquatement. Une étudiante dit qu'elle s'est maintenue en termes de rendement scolaire et a conservé une cote R constante pendant quatre sessions. La motivation pour leur programme est bonne chez la majorité.

Les études avancent. Ils mobilisent leur énergie à bien terminer leur programme qu'ils aiment. Ils sont motivés souvent en voyant le peu de cours qu'il reste à faire. Quelques étudiants mentionnent que c'est la session où ils obtiennent les meilleures notes, ce qui les encourage beaucoup. Une étudiante dit avoir précisé des intérêts qui l'aident à bâtir un choix de carrière.

Tout ce qui est chiffres, je me rends compte que la finance pourrait vraiment m'intéresser [...] J'ai toujours eu de bons résultats en comptabilité. J'ai tout le temps trippé, ça a toujours été mes cours que j'aimais vraiment beaucoup [...] J'en ai parlé à mes parents, aux gens autour de moi pis je me suis rendue compte que c'était ça que je voulais faire.

Une étudiante

Un étudiant affirme que cette session, il s'engage plus que d'habitude dans son programme, surtout que ses cours l'intéressent plus.

J'ai fait un travail de onze pages. La majorité n'ont pas dépassé six pages. Quand je suis intéressé, moi, je me donne [...] Je veux dire. je me suis pris d'avance pour faire un projet. C'est pas courant.

Un étudiant

Certains, qui se sont investis beaucoup les trois premières sessions pour leur cote R ou une bourse, relâchent un peu (les dés sont joués).

J'ai eu la bourse finalement [...] la bourse d'admission [pour l'université]. Faque là mes efforts ont payé [...] Ça me paye une session.

Une étudiante

D'autres affirment qu'ils continuent à se forcer et à vouloir de bonnes notes, même s'ils ont été acceptés à l'université, car c'est encore important et dans leur nature malgré tout d'avoir des bonnes notes (occasion de fierté).

La quatrième session compte pus. Faque là je peux avoir des 60 si je veux, mais j'ai quand même des 80 [...] J'ai pus besoin de me forcer. C'est tellement plus relaxant. Je suis plus zen.

Une étudiante

Par contre, une étudiante mentionne que c'est sa session la plus difficile sur le plan scolaire en raison de l'épreuve-synthèse de programme. Une autre trouve que la charge est encore très lourde, ce qui la décourage parfois.

Quelques-uns, surtout du secteur pré-universitaire, ont planifié faire une cinquième session (et même une sixième dans certains cas), étant donné qu'ils ont abandonné ou échoué certains cours ou simplement parce qu'ils ont allégé leurs sessions. Parmi eux, la plupart se montrent contents de ce choix, car ils ont plus de temps pour faire autre chose. Cela leur confirme leur choix.

J'en suis à ma quatrième session, quatrième de cinq. [...] Ça se passe bien, c'est sûr que t'sais, je vois la fin arriver sans vraiment la voir arriver. Là c'est sûr que t'sais, c'est sûr que j'aurais le goût que ça se termine après cette session-ci, mais t'sais, je suis consciente qu'il y a une autre session après pis que ça été mon choix, pis que ça été un choix bénéfique.

Une étudiante

Pour la majorité, l'orientation professionnelle s'est précisée. Cependant, le niveau de précision est variable. Pour certains, le champ d'intérêt global est plus clair, pour d'autres, leur choix se porte sur quelques programmes spécifiques.

Cela s'est plus précisé [...] j'ai l'impression que ça s'est comme plus précisé aussi tout seul un peu pis, j'ai l'impression que je vais plus m'en aller vers la bio ou l'environnement, quelque chose comme cela.[...]

Un étudiant

Malgré tout, quelques personnes demeurent avec une orientation professionnelle floue.

Une personne a aussi indiqué que son choix de carrière est moins précis, car elle a suivi un cours qui l'a remise en question par rapport à un intérêt qu'elle avait. Le processus d'orientation professionnelle qui se poursuit se fait pour quelques-uns avec anxiété et pour d'autres, moins selon le contexte.

On dirait que vu que je rentre pas tout de suite à l'université, je me presse pas à faire mon choix vraiment là. [concernant l'orientation professionnelle].

Une étudiante

Certains ont fait des demandes d'admission : une personne pour changer de programme au Cégep et quelques autres pour être admises à l'université. Parmi ces derniers, quelques-uns ont fait leur choix presque à la dernière minute en mars. Faire un choix a été difficile pour certains puisqu'ils se sentent encore loin du monde du travail, sont encore très curieux (difficulté d'éliminer des choix).

Une étudiante témoigne qu'elle est contente d'avoir fait un choix sans toutefois être emballée par celui-ci. Certains disent ne pas être sûrs de ce choix...Une autre dit avoir vécu un «coup de foudre» pour son programme universitaire en allant à une journée Portes Ouvertes (elle regrette ne pas avoir fait ce choix avant, ce qui l'aurait incitée à faire une technique dans ce domaine au lieu du pré-universitaire). Un autre dit avoir fait un choix universitaire résultant de sa démarche d'orientation au Carrefour Conseil.

Certains ont été acceptés dans le ou les programmes qu'ils ont choisis, d'autres sont encore en attente. Quelques-uns ont fait plusieurs demandes pour être sûrs d'être acceptés au moins dans un ou pour se donner l'opportunité de choisir. Une étudiante dit avoir fait deux choix, un choix plus rationnel versus un choix plus passionnel.

Parmi les personnes ayant fait des demandes d'admission et ayant reçu des réponses affirmatives, certaines n'ont pas encore choisi le programme où elles iront.

Une personne a reçu un refus, ce qui l'a beaucoup déçue et déprimée, mais elle dit s'être trouvée un autre plan.

Personne n'a songé sérieusement à abandonner les études pendant la session. Quelques étudiants ont dit avoir eu des petits déclics par moments à cause des périodes plus intenses, mais rien de sérieux.

J'aime ça en ce moment, mais t'sais, des fois, c'est sûr que j'y pense un peu [à l'abandon] t'sais, mais c'est pas sérieux, mais non je vais rester là-dedans là. [...] Mais à date j'aime vraiment ça, pis je pense rester là-dedans. [...] C'est plus parce que je suis découragée là, c'est pas sérieux [...] mais moins pire un peu parce qu'il me semble que dans les cours on voit plus ce qu'on va faire pis on a plus de laboratoires, c'est plus plaisant là.

Une étudiante

Les étudiants semblent trouver du sens et de la motivation pour poursuivre quand ce qu'ils voient en classe est concret et près du marché du travail.

Je suis toujours pas convaincue... je vois pas encore concrètement, peut-être que je vais le voir à l'université là, mais l'objectif des cours que je suis là par rapport à ce que je vais faire plus tard [...] pour l'instant je considère encore que c'est du général. J'ai pas l'impression vraiment d'apprendre quelque chose de concret que je vais arriver au travail, pis que je vais dire : « Ah! c'est comme j'ai vu au Cégep, t'sais».

Une étudiante

Un étudiant dit être tiraillé entre un désir rationnel de s'investir dans son programme d'études et un désir passionnel de s'engager à fond à faire de la musique avec ses amis. Décrocher un diplôme n'est pas une condition au bonheur. Il est tout de même intéressé à terminer ses cours de concentration, même si les cours obligatoires sont moins emballants.

Certains continuent à s'impliquer (exemple : tutorat qui aide à intégrer la matière, activités parascolaires à l'extérieur qui passionnent et qui aident à l'équilibre, comme la danse, Génies en herbe).

La majorité occupe un emploi avec un nombre d'heures semblable aux autres sessions. Quelques étudiants ont eu des problèmes de santé (anxiété, mononucléose), mais ils ont pu poursuivre leur session quand même. Les quelques participants ayant mentionné avoir eu des relations tendues avec leurs parents durant les autres sessions, vivent encore sensiblement la même situation.

C'est encore difficile, [...] je le prends avec un certain détachement mais oui, c'est sûr que ça m'affecte.

Une étudiante

2 - Projets (« Quel est ton plan en finissant au mois de mai puis à l'automne prochain ? »)

En mai, plusieurs étudiants du pré-universitaire finissent leur DEC, d'autres à la fin de juillet en raison de cours d'été. Pour l'été, la très grande majorité prévoit occuper un emploi dans son domaine ou pas.

Je m'enlign pas pour travailler [cet été] dans mon champ d'études, mais probablement qu'à l'université, je vais chercher un peu plus là-dedans.

Une étudiante

Travailler. Si je peux, je vais trouver une autre *job* pour combiner (avec la première) [...] C'est 5-10 h/semaine [...] Je vais essayer de me trouver une autre *job*.

Une étudiante

Même si ceux dont le choix de carrière est plus clair veulent travailler dans leur domaine, ils désirent compléter d'abord leurs études.

Non, je me connais, si je me mets à travailler, je vais avoir de la misère à retourner. Faque je veux finir ça [DEC], pis après mon BAC, peut-être même ma maîtrise, ben après partir un an, pis apprendre l'anglais.

Une étudiante

Certains ont en tête de profiter de ces expériences de travail pour valider des choix de carrière.

Ben c'est sûr que l'été on en profite pour faire de l'argent quand on est étudiant, mais je vas essayer de plus mettre l'emphase sur mon choix de carrière parce que c'est sûr que c'est bientôt, aller à l'université pis toute là. [...] Je vais essayer de m'organiser pour avoir des expériences de travail, j'en ai une couple déjà, mais je vais essayer d'aller toucher un petit peu à toutes.

Un étudiant

J'ai été appelée pour une entrevue, pis probablement dans le département des finances [...] pour cet été [...] Pis, je pourrais aller voir qu'est-ce que c'est finalement. J'ai envoyé plusieurs CV pour cet été. Je veux vraiment travailler dans ce milieu-là. Ce serait la première dans mon domaine. Ça me donne des *cues* pour mes stages.

Une étudiante

Quelques-uns ont des projets de voyage.

Mon été, ben je fais un voyage d'un mois. [...] pis après ça je vais travailler temps plein le reste de l'été pour repayer mon voyage.

Une étudiante

Un étudiant voulait voyager, mais il choisit plutôt de travailler.

Je voulais voyager mais j'ai eu un problème avec ma *job*, faque je serai obligé de rester. Pis ça me tente pas de la perdre parce que c'est une bonne *job* étudiante.

Un étudiant

Pour l'automne, certains poursuivent leur programme collégial parce qu'ils sont dans une technique de trois ans ou dans un programme pré universitaire avec un changement de programme, ou parce qu'ils ont choisi de le faire en cinq ou six sessions. Un petit nombre prévoit commencer un autre DEC à la prochaine session.

La grande majorité finit son programme et prévoit entrer à l'université en septembre. Quelques-uns semblent subir une certaine influence de leur entourage et suivre en quelque sorte le rythme des autres.

À l'automne, c'est ça, j'ai été acceptée à l'Université Laval [...] mais c'est sûr que du fait que mon copain commence aussi [...] mes amis puis toute ça, je m'suis dit : « bon je suis mieux d'embarquer tout de suite dans la batch, parce que, après ça, si je vais faire autre chose et que je décide de faire d'autre chose pis de revenir à l'université, je sais, je serai pas capable. Je vais trouver cela difficile de voir que tout le monde est sur le marché du travail, pis que moi, je suis encore à me demander qu'est-ce que je fais.

Une étudiante

Ceux qui visent l'université ont donc fait un choix de programme pour lequel ils ont été admis ou pour lequel ils n'ont pas encore reçu de réponse. Certains ne sont pas sûrs de leur choix final.

Je suis parti tout l'été en Australie [...] je reviens fin août. On commence autour du trois à l'université. Pas sûr...Je sais pas encore où je vais. J'ai envoyé ma demande à la Poly[technique], Laval et Sherbrooke. J'ai eu mes acceptations partout faque là [...] Génie électrique partout [...] J'ai mis un deuxième programme partout faque j'ai appliqué en Génie industriel. Je sais pas si j'irai à Sherbrooke ou à la Polytechnique. Ça reste à voir.

Un étudiant

Concernant le fait d'arrêter ses études après le Cégep pour prendre une pause avant l'université, certains n'en voient pas l'utilité.

Ça me tente pas de perdre mon temps, tsé je me suis forcé à faire mon Cégep en quatre sessions [...] Je veux pas perdre un an rendu là.

Un étudiant

Parmi eux, un certain nombre n'est pas sûr non plus de la carrière qui ressortira du programme choisi (encore de l'ambiguïté par rapport à l'orientation professionnelle).

Là, je vais entrer en bio, mais je sais plus si je veux faire ça. A l'automne, j'avais décidé de faire micro-bio pis j'étais toute motivée pis finalement, ben [...] Entre temps, j'ai découvert que ce que j'aimais dans les sciences, c'était l'aspect des communications pis de transmettre le savoir [...] je me suis rendu compte que faire les labs, c'est pas tant ça que je veux, mais faire le rapport après ça m'intéresse [...] Je m'enlignerais plus vers journalisme scientifique ou conférencière [...] Faque je sais pas trop ce que je vais faire en attendant.

Une étudiante

Je sais où je m'en vais. Quoique après CINQ ans, je sais pas exactement ce que je vais faire, si je vais faire un autre bac. après [...] tu vas pas très loin en général avec un bac. en philo.

Un étudiant

Plusieurs ont choisi leur programme universitaire un peu à la dernière minute, d'autres avaient fait le choix depuis fort longtemps (par exemple, cette étudiante qui s'en va en géographie et qui a obtenu une bourse universitaire pour laquelle elle s'est investie beaucoup).

En général, les étudiants ont hâte d'aller à l'université, mais certains sont un peu inquiets par rapport à la nouveauté que représente cette nouvelle institution (culture, exigences, etc.).

Un étudiant a fait le choix d'aller dans une université à l'extérieur de Québec en lien avec son désir d'émancipation, de responsabilisation et aussi afin de se «protéger» de son réseau social ici qui lui nuit un peu dans ses études.

Si je reste à Québec, le social nuit trop à mes études. Si je pars, ça va sûrement m'aider. Ça te responsabilise [...] Tsé, je vis dans une ambiance familiale qui peut me le permettre aussi [...] Aussi bien prendre plus d'expérience pis en profiter un peu. Ça fait du bien. Je pars cet été pis je reviens pas avant cinq ans mais il faut ce qu'il faut.

Un étudiant

Une étudiante mentionne qu'elle a hâte d'aller en appartement, de vivre avec son chum, d'avoir des enfants. Elle trouve que le Cégep la ralentit dans ses projets.

Une autre étudiante relate qu'elle veut retourner dans sa région après ses études à l'université, même si elle aime Québec et dit s'y être bien acclimatée.

Pour l'hiver 2013, parmi ceux qui font leur programme collégial en cinq sessions, la majorité utilisera cette session pour voyager ou travailler. Ils ne pensent pas entrer à l'hiver à l'université vu que certains programmes ne sont pas accessibles et qu'ils désirent aussi débiter avec une cohorte plus stable.

Je me dis que c'est pas mauvais non plus si après, parce que dans le fond si je le fais en cinq sessions, il va me rester une session pis que je pense pas vraiment commencer l'université après cette session-là pour différentes raisons. Premièrement, parce que je sais pas encore dans quoi je veux aller pis c'est pas tous les programmes qui s'offrent à l'hiver pis t'sais, en plus, embarquer entre deux cohortes, t'sais, pour l'intégration c'est moins facilitant. Pis en même, je me dis que ça va être le moment si je veux faire certaines choses comme voyager, faire des projets, que après ça va peut-être être un peu moins le temps là.

Une étudiante

Deux étudiants prennent une sabbatique d'un an pour voyager entre la fin de leur DEC en mai et leur entrée à l'université. L'un afin de prendre une pause des études et un autre afin de se donner le temps de préciser son orientation professionnelle.

Y'a aussi le fait que j'étudie pis que t'sais, j'essaye d'avoir des grosses notes parce que ça toujours été comme ça pis en même temps je le sais pas vraiment en quoi je veux aller à l'université. En fait, je me suis pas inscrit parce que je vais partir en voyage finalement. [...] J'ai comme pas de motivation.

Un étudiant

Un étudiant a révisé son plan d'aller à l'université après son DEC car il se voit de moins en moins à l'école; c'est déjà difficile pour lui de terminer son DEC, en plus du fait que c'était plutôt le désir de son père.

3 - Changements (« Depuis ton entrée au Cégep, qu'est-ce qui a changé? » « Quelles sont les choses importantes que tu as à dire? » « Dirais-tu que tu es une autre personne? » « Qu'est-ce qui a changé en toi ? »)

Les changements rapportés par les participants touchent quatre aspects principaux : le Cégep, le programme et les méthodes de travail, le choix professionnel, les changements personnels ainsi que ceux liés aux relations sociales. D'entrée de jeu, il importe de mentionner qu'un certain nombre d'étudiants ont indiqué être demeurés fondamentalement les mêmes, mais en se développant davantage comme personne.

Non [je ne suis pas une autre personne], je suis plus définie, je pense. Je me connais plus. Je connais plus mes goûts, ce que je veux dans la vie. Je ne suis pas une autre personne. Je suis juste moi mais me connaissant mieux [...] J'ai appris mes forces, mes limites [...] J'ai appris à choisir mes combats [...] Avant, j'étais plus le genre à m'éparpiller. Maintenant, à mettre mes énergies, à prioriser.

Une étudiante

Je suis restée la même [...] mais je suis plus équilibrée. Même sur ma vie personnelle, je suis encore avec le même copain, les mêmes amis.

Une étudiante

Selon eux, ces changements peuvent être liés à l'expérience acquise, à un évènement difficile vécu à l'extérieur de l'école ou au fait que l'être humain est en évolution constante.

Oui, je ne suis pas la même personne qu'il y a cinq minutes. L'être humain est en perpétuel changement. On peut pas dire qu'on est la même personne [...] L'esprit humain fait qu'on réfléchit et cette réflexion-là t'affecte à tout moment de ta vie [...] Chaque action a un impact.

Un étudiant

Le décès de mon beau-père, ça m'a appris à vivre pleinement. Faut que tu vives tes affaires en te disant que ça se peut que demain, tu meures.

Une étudiante

En ce qui concerne les **changements liés au Cégep, au programme et aux méthodes de travail**, certains étudiants ont indiqué qu'ils connaissaient mieux qu'à leur arrivée au collégial ce qui était attendu d'eux au Cégep, de même que dans leur programme. Le rythme du Cégep est aussi devenu plus clair pour eux. Cette meilleure «maîtrise» de la réalité des études collégiales a diminué leur niveau de stress.

Tu sais c'est quand que les moments que t'as à donner, les coups que t'as à donner. T'es moins stressé aux fins de session parce que tu sais c'est quoi une fin de session, tu sais c'est quoi.

Un étudiant

Ben je me suis habitué au rythme de l'école.

Un étudiant

Le stress est moins présent parce que je suis moins dans l'inconnu là.

Une étudiante

Je dirais que je suis moins stressée là, on dirait que je comprends plus comment ça marche, plus à mes affaires un peu aussi.

Une étudiante

Pour certains, le Cégep est devenu un milieu dans lequel ils se sentent bien.

Depuis que je suis entrée au Cégep, j'ai plus envie d'étudier. C'est plus mon milieu. C'est pas des affaires vagues comme les maths que j'aimais pas...

Une étudiante

Je suis rendu vraiment, tu sais, je me sens à ma place [...] mais là tu sais où ce que tu t'en vas.

Un étudiant

Quelques personnes ayant changé de programme ont aussi affirmé aimer davantage le Cégep parce qu'elles apprécient leur nouveau programme. Certaines précisent que leurs résultats scolaires se sont généralement améliorés depuis cette modification à leur parcours initial. Dans la même lignée, quelques étudiants qui ont opté pour un allongement de leur programme (de quatre sessions à cinq ou six sessions) ont rapporté des constats semblables.

Plusieurs considèrent avoir développé une meilleure organisation et des méthodes de travail plus efficaces et que cela leur a été bénéfique.

Je dirais que j'suis plus habituée de travailler un petit peu par un petit peu que toute d'un coup.

Une étudiante

Peut-être mes techniques d'études, je le sais pas, peut-être, oui.

Une étudiante

Tsé, j'ai appris à travailler dans mes livres [...] Au secondaire, je savais pas c'était quoi un devoir. Maintenant, je le sais un peu trop c'est quoi [...] J'ai commencé à travailler. Je travaille pas incroyablement fort. Je me cite pas en exemple de celui qui travaille le plus fort dans mon groupe mais tsé, je commence à travailler tranquillement. J'ai beaucoup acquis là-dessus.

Un étudiant

Tranquillement pas vite, je commence à m'organiser un peu plus dans le temps, surtout. Y'a encore beaucoup de travail à faire pour ma part. Procrastination, notamment. J'apprends à m'y prendre plus d'avance [...] Veux, veux pas, t'es un peu forcé à t'organiser. C'est comme nécessaire. J'ai jamais été habituée à travailler pour avoir mes résultats. Là, je commence.

Une étudiante

J'avais pas de méthode. J'étais comme submergée [...].

Une étudiante

Plus tu travailles fort, plus tu l'apprécies au bout du compte.

Un étudiant

Les étudiants rapportent généralement une motivation plus forte dans leur programme actuel d'études qu'à leur première session. Ils avouent ressentir une fierté d'être rendus là où ils en sont maintenant. Néanmoins, la motivation demeure plus fluctuante pour quelques-uns.

Certains indiquent avoir mis en priorité les études et travaillé davantage comparativement à la première session.

Je te dirais que mes deux premières sessions, je me suis davantage pogné le beigne. On le voit pis tranquillement, on n'a pas le goût de rester au Cégep [...] 1^{ère} année, t'es nouveau, t'arrives du secondaire [...] pis là t'apprends que faut que tu travailles pour réussir. Des fois, tu l'apprends un peu trop tard. Moi, j'ai coulé un cours, mais après ça a bien été. Justement, j'ai compris que fallait que je travaille pis que je fasse mes affaires à temps. Là, ça va mieux.

Un étudiant

Quelques-uns ont mentionné qu'ils avaient découvert de nouveaux intérêts ou des nouvelles forces, qui les surprennent parfois eux-mêmes.

Mon cours de maths [...] « Surprenamment », ça va vraiment, vraiment, vraiment bien [...] c'est un défi. Même hier, mon prof m'a demandé pour être tuteur... C'est le monde à l'envers !

Une étudiante

Certains participants disent avoir pris conscience que leur vision de la formation collégiale ou des études avait changé.

Premièrement, bien j'ai beaucoup moins de pression maintenant par rapport à, t'sais plein de choses. Là on dirait, t'sais, je réalise que c'est important de faire tes travaux pis toute, mais on dirait qu'au secondaire je voyais la note pour la note, t'sais, je voulais juste avoir des bonnes notes parce que c'était de même pis parce que j'avais toujours eu des bonne notes pis que c'était comme ça que ça fonctionnait. Pis là, on dirait que je réalise que c'est important de bien comprendre la matière pis t'sais, oui, je suis encore portée à essayer d'avoir les meilleures notes possibles [...] mais on dirait que ça me stresse moins si j'ai une moins bonne note, je me dis : « ben t'sais le prochain examen compte pour plus pis t'sais je peux me rattraper ». Pis, de toute façon, c'est aussi par rapport à la moyenne pis t'sais, je regarde ça aussi là.

Une étudiante

Ma façon de voir l'école. C'est-à-dire je voyais beaucoup plus comme une place de connaissances vraiment spécifique à ton domaine d'études, mais je me rends compte que c'est beaucoup plus comme une formation de citoyen. Par la bande, mais y'a quand même les attitudes de citoyen que je développe un peu plus tranquillement.

Une étudiante

Si ces modifications dans la vision du Cégep ont généralement été positives, quelques personnes ont dit avoir subi leur parcours au collégial ou avoir «fait leur temps» avant de passer à d'autres choses. Ces propos ont été rapportés par des étudiants au préuniversitaire, qui voyaient le collégial comme un parcours obligé pour se rendre à l'université et pour lequel ils voyaient peu d'intérêt.

C'est comme moi, je me disais, je fais mon Cégep pour le faire pis *that's it*, pis après ça je passe à l'université. En même temps, ces deux années que tu vis comme ça, tu vis pas réellement. Tu fais juste les subir. Pis je me dis que dans les prochaines années, je voudrais pas nécessairement subir mon bac, mais plus le vivre. Je me dis, si je subis deux ans, parce que je suis rendue à vouloir aller à l'université, j'ai perdu deux ans de ma vie, pis je subis mon bac [...] Pis si je subis mes trente-cinq années de service à telle *job*, ben je vais avoir subi ça. Pis rendue à la retraite, ça se peut que je crève, juste avant.

Une étudiante

Je suis tannée du Cégep pas parce que c'est plate, mais c'est les cours. Je suis un peu tannée [...] J'ai hâte que ça finisse pis de passer à autres choses.

Une étudiante

Moi, je serais déjà rendue à apprendre mon métier. Tsé, y'a des gens qui sont faits pour étudier longtemps, mais moi, j'suis le genre dans le concret, pis je trouve deux ans avant de faire un bac, ça peut être long [...] mettons un an, ça pourrait être suffisant [...] Dans le fond, le Cégep c'est ça, c'est pour t'aider à mieux performer à l'université. Je trouve qu'un an, c'est suffisant [...] Passage obligé et forcé. C'est long parce que moi, j'ai fait mon secondaire en sachant dans quoi j'allais à l'université. Pis là, il faut que je fasse en plus un cégep.

Une étudiante

Quelques autres participants ont, pour leur part, affirmé être contents de terminer, mais ils précisent qu'ils ont apprécié leur passage au Cégep.

Concernant le **choix professionnel**, plusieurs étudiants ont reconnu l'avoir précisé depuis leur entrée au Cégep. Cependant, le niveau de précision atteint demeure inégal selon les personnes.

J'ai appris à voir un peu, t'sais, qu'est-ce qui m'intéresse vraiment, qu'est-ce que tu voudrais faire plus tard, j'ai pas le choix d'y penser parce qu'à un moment donné l'inscription à l'université s'en vient. Fait que le Cégep, veut veut pas, y t'oblige à te connaître, t'as pas le choix en fait.

Un étudiant

C'est sûr qu'on gagne un peu en expérience au fur et à mesure qu'on va à nos cours, on « acquiert » comme je dis de l'expérience pis toute là mais, des connaissances, pis c'est sûr qu'on change un peu d'idée, on précise plus de quoi qu'on veut avoir l'air plus tard, justement où c'est qu'on veut s'en aller, c'est sûr qu'on reste pas tout le temps la même « tite » personne qui est entrée ici.

Un étudiant

Je sais plus où je m'en vais... Tu rentres, t'as pas d'objectif précis. Une fois que t'as vraiment établi ce que tu veux faire [...] au moins t'es capable de mettre des efforts sur les bonnes choses.

Un étudiant

Pis en même temps, j'ai pas si hâte d'entrer à l'université parce que je suis un peu mêlée.

Une étudiante

Au contraire, d'autres qui croyaient que leur choix professionnel était clair ont finalement bifurqué de celui-ci parce qu'ils ont développé d'autres intérêts ou parce qu'ils se sont aperçus que leur option de départ ne leur correspondait plus vraiment.

En ce qui a trait aux **changements personnels**, certains participants rapportent avoir changé d'une façon générale et que leur évolution personnelle se poursuit de façon continue.

J'ai le goût de dire tout, en général. La façon de concevoir la vie, la façon d'agir avec les autres. Comme j'ai dit, c'est toujours en changement.

Un étudiant

Je me considère une autre personne à tous les jours.

Un étudiant

Plus spécifiquement, plusieurs participants ont dit avoir appris à se connaître davantage (leurs intérêts, leurs forces, etc.) depuis leur entrée au collégial.

C'est sûr que j'ai appris à me connaître pas mal plus là qu'au secondaire.

Un étudiant

Tu te connais bien [en lien aux études]. Tu sais ce qui te convient le plus [...] Autant le vivre et bien le vivre [...] Je veux être maître de ce que j'apprends [...] Au pire, tu prends plus de temps, tu l'intègres plus.

Une étudiante

Plusieurs font également état d'une meilleure confiance en eux-mêmes et d'une assurance personnelle plus grande.

Je pense que j'ai vraiment gagné de la confiance en moi. Je suis rendu versatile. En général, je suis pas le meilleur en quoi que ce soit. Je suis juste bon un peu partout.

Un étudiant

Je me fais un peu plus confiance dans mes travaux. Avant, j'avais toujours besoin de confirmation.

Une étudiante

Bien, je suis plus confiante pis je sais plus ce que je veux. T'sais, on vieillit pis on a comme l'expérience là.

Une étudiante

Je pense que je suis une personne plus forte, oui, plus forte en général qu'au début du Cégep.

Une étudiante

Certains rapportent également une maturité plus grande, entre autres, parce qu'ils ont appris de leurs expériences.

J'ai grandi un peu, j'ai mûri.

Un étudiant

Oui, j'ai changé, mais je saurais pas dire quoi [...] La maturité, t'en gagnes tout le temps [...] Je serai jamais mature. J'aime tout le temps ça faire des niaiseries [...] Je suis mature dans des choses pis d'autres moins [...] J'ai appris de mes expériences.

Un étudiant

D'autres mentionnent avoir maintenant plus de responsabilités.

Peut-être plus de responsabilités aussi là. On dirait qu'on a comme franchi la marche «insouciant jeune du secondaire» à toute. Toute devient comme plus sérieux, on dirait.

Un étudiant

Plus d'indépendance est aussi rapportée en lien, entre autres, avec la capacité à penser par soi-même et à se faire sa propre opinion.

Je réfléchis plus, disons [...] J'étais quelqu'un en interrogation. Maintenant, je suis en réflexion. Je savais pas ce que j'allais faire [...] Là je prends les faits, je les pèse pis j'apprends [...] J'essaie d'apprendre par moi-même.

Un étudiant

Pour certains, leur conscience citoyenne se serait développée, de même que l'importance de s'intéresser à ce qui se passe autour d'eux. Leur sens critique serait plus aiguisé.

Les cours de philo t'aident à développer ton jugement critique. En sciences aussi [...] Mais aussi toute l'histoire de grève aussi. J'étais vraiment quelqu'un que la politique, ça me dégoûtait [...] Mais là, d'être là, confrontée à un problème qui nous touche autant [...] Veux, veux pas, on a été obligé de se faire une opinion là-dessus [...] Ça me pousse justement à aller chercher [de l'information]. Je pense que je suis plus réceptive à ce que j'entends dans les médias [...] Je me sens plus responsable dans notre société [...] Le Cégep, c'est la place où l'on en parle.

Une étudiante

Oui vraiment, ma conscience de citoyen, mon jugement critique.

Une étudiante

Certains participants ont aussi mentionné qu'ils étaient maintenant plus indulgents envers eux-mêmes et qu'ils avaient appris à relativiser les choses, ce qui a permis de diminuer le stress qu'ils ressentait plus tôt dans leur formation. Quelques-uns parlent d'une nouvelle façon de voir les études.

C'est un contexte que je grandis comme personne. Pis ma façon d'aborder les épreuves dans ma vie [...] Relativiser, c'est des choses que j'ai appris [...] J'avais peur de l'échec. La perfection, c'est vraiment quelque chose d'important pour moi [...] J'suis moins stressée par ce que je vis. Je me dis, c'est pas la fin de ta vie si tu coules un examen. Il faut être indulgent, mais en même temps critique envers nous-mêmes. Je pense que je suis beaucoup plus objective et relative par rapport à ce que je vis. C'est des épreuves que tu vis, c'est pas nécessairement la fin de ta vie non plus.

Une étudiante

Dans un même ordre d'idées, quelques-uns ont indiqué que leur niveau de stress avait diminué, surtout ceux qui se sont inscrits à l'université et ont reçu une réponse positive. Ils affirment se sentir plus détendus, ayant moins besoin de performer. L'importance de la cote R passe alors au second plan.

Toujours en lien avec des changements d'attitudes, quelques personnes affirment avoir appris à prendre davantage soin d'elles-mêmes, qu'elles ne le faisaient au début de leurs études collégiales.

Je suis une personne plus déterminée aussi là oui, surtout au niveau de prendre soin de moi, t'sais, au niveau de plus faire du sport, essayer de dormir pis des choses comme ça là.

Une étudiante

Finalement, les étudiants ont identifié certains **changements dans leur relation avec les autres**. En effet, si pour la plupart, le réseau d'amis est demeuré relativement stable, quelques personnes disent qu'elles ont fait le choix d'aller vers des amis plus sérieux ou que leurs amis sont devenus, eux aussi, plus sérieux dans leurs études.

Mes gangs d'amis ont un peu changé mais pas beaucoup.

Un étudiant

Un meilleur équilibre est ainsi relevé, par certains, entre la vie scolaire et la vie sociale. De plus, ce qui est recherché dans une relation amicale serait devenu plus clair pour des participants.

Quelques-uns ont aussi mentionné avoir davantage confiance en eux dans leurs relations sociales, ce qui leur permet de s'affirmer davantage auprès de leurs amis en donnant, par exemple, leurs opinions et leurs idées plus facilement.

Je pense que mon rapport avec les autres a changé beaucoup. Je suis rendue vraiment plus à l'aise avec moi-même, là je me connais, là je sais qu'est-ce que je suis capable de faire, qu'est-ce que je suis pas capable de faire [...] cela fait aussi qu'avec les gens je suis moins reculée dans le sens où je suis capable de prendre ma place, [...] j'ai plus confiance en moi, je le sais pas.

Une étudiante

Plus de confiance dans mes opinions, je suis moins influencée par les autres.

Une étudiante

Une indépendance plus grande face au groupe d'amis est aussi relevée par certaines personnes qui se disent moins influencées et influençables par celui-ci. Elles se compareraient moins aux autres et feraient leurs choix pour elles-mêmes.

Plus indépendant aussi parce que t'sais, au secondaire on est avec nos amis pis t'sais, on veut comme faire un peu comme eux, mais là t'sais vraiment c'est nous là, on pense moins aux autres.

Une étudiante

4 - Conseils (« Maintenant que tu as acquis une certaine expérience du Cégep, quels conseils donnerais-tu à un étudiant qui arrive au Cégep? »)

Les conseils identifiés par les étudiants rencontrés touchent principalement quatre aspects : l'intégration au Cégep, les méthodes de travail, la recherche d'un équilibre dans les différentes sphères de vie et le recours au soutien disponible au Cégep.

En ce qui a trait à **l'intégration au Cégep**, certains étudiants ont affirmé qu'ils recommanderaient aux nouveaux admis de tenter de s'intégrer le plus rapidement possible.

Essayer de se trouver des manières de travailler le plus possible. [...] Le plus s'acclimater le plus rapidement possible. [...] Au secondaire, c'était pas la même chose, t'as trouver ton *beat* dans le fond. [...] C'est un cheminement qui faut que tu fasses individuellement.

Un étudiant

Afin de faciliter cela, ils mentionnent, entre autres, l'importance de ne pas s'en tenir à des idées entendues au secondaire ou préconçues, mais plutôt de se faire sa propre opinion. En effet, certains rapportent être arrivés au Cégep avec une image plus inquiétante ou stressante que cela ne l'était en réalité. Donc, selon eux, il importe de ne pas paniquer et de ne pas trop se stresser avant le temps.

De plus, ils soulignent l'importance de ne pas se laisser décourager par la première session, même si elle s'avère difficile par moments, et de prendre les sessions les unes après les autres pour que cela soit plus digeste.

Il est également proposé de s'impliquer au Cégep puisque cela peut aider à l'intégration en facilitant la prise de contact avec différentes personnes.

Enfin, certains affirment que le fait de se trouver un but facilite la réussite. En ayant un but plus clair (choix de carrière, voyage après le DEC, etc.), il est plus facile de trouver une motivation dans ses études au quotidien.

En lien avec les **méthodes de travail**, plusieurs insistent sur l'aspect primordial du développement de l'organisation, c'est-à-dire : gérer son temps, bien s'occuper de «ses choses» pour demeurer à jour le plus possible, éviter de travailler à la dernière minute, sans oublier d'étudier. En effet, la majorité des étudiants ont avoué qu'ils n'avaient pas l'habitude de travailler de façon continue au secondaire et d'avoir autant de devoirs. Donc, intégrer cette habileté s'avère important selon eux. Il est également proposé d'apprendre à se faire confiance plutôt que de se fier sur les autres ou de se comparer.

La clé du succès, c'est gérer son temps.

Un étudiant

De bien gérer son temps [...] de pas se prendre à la dernière minute pis de vraiment aimer ce qu'on fait, ça aide, mais c'est sûr que si t'aimes moins ça, d'essayer de faire ton maximum quand même là.

Une étudiante

Pas sous-estimer la tâche, ça c'est sûr.

Une étudiante

Faire les choses d'avance.

Une étudiante

Prendre des belles notes pis les relire au moins une fois avant l'examen, pas faire une étude une seule fois, mais faire plusieurs petites études; cela diminue vraiment la charge d'études avant l'examen.

Une étudiante

Passer du général au spécifique dans l'étude.

Une étudiante

Faut qu'il trouve un équilibre. C'est vraiment de tout le temps être à jour dans ses travaux pis de prendre autant d'avance qu'il peut.

Une étudiante

Quand tu vois les choses arriver, tu paniques pas, pis t'es capable de planifier. Je pense que c'est un bon truc pour éviter la panique pis la surcharge.

Une étudiante

Je lui dirais de passer ses cours, d'étudier.

Une étudiante

Réaliser, le plus rapidement possible, c'est quoi que t'as à travailler dans tes méthodes de travail [...] Essayer d'être conscient de ta personne, tes qualités pis tes défauts [...] Pour moi, le Cégep c'était beaucoup plus une question de gestion que de connaissances parce que oui, la matière c'est difficile mais [...] Le Cégep a été une occasion de me connaître moi. Un conseil que je donnerais, c'est connais-toi toi-même.

Une étudiante

Il est également proposé de tirer du positif de ses erreurs et d'apprendre de celles-ci afin de ne pas les reproduire.

Moi, je lui dirais honnêtement, à ta première session, tu vas faire le cave pis tsé comme la plupart des gens comme moi [...] C'est correct, tu peux rater ta 1^{ère} session, couler un cours même trois, quatre cours mais après ça, prends la session, fais pas la même erreur deux fois [...] Tranquillement, ça te pousse à maturer.

Un étudiant

Trouver un **équilibre satisfaisant entre les différentes sphères de vie** est aussi un aspect identifié par certains participants. Plus concrètement, quelques-uns ont soulevé l'importance de ne pas abandonner toutes leurs activités de loisirs en arrivant au cégep, telles que le sport ou une activité culturelle, car cela donne un moment pour soi et permet de se changer les idées. En même temps, d'autres croient qu'il est mieux de ne pas trop en faire en première session et de s'ajouter des activités supplémentaires en cours de route si cela va bien.

Ne pas toute lâcher les sports comme j'ai fait, c'est pas une bonne idée [...] Faut pas toute lâcher en disant : « j'aurai pu le temps ». C'est vraiment pas une bonne idée.

Un étudiant

D'attendre de prendre son rythme avant d'en prendre trop, tu sais, pas arriver à la première session pis dire je vais m'inscrire dans une équipe sportive, je vais continuer à travailler, je vais continuer à faire ceci, je vais continuer à faire ça en même temps que faire mon Cégep. Je dirais, première session concentre-toi sur tes études pis, si tu vois que ça va bien, t'en rajouteras.

Une étudiante

Pis garder un équilibre malgré tout. C'est beau les études mais [...] faire du sport, c'est important, travailler [...] même si c'est juste une journée-semaine [...] Tu te forges une personnalité à travers ton travail. Ça t'aide à te démarquer des autres [...] C'est important d'avoir une vie à côté [...] C'est beau les notes, mais en entrevue, tu parleras pas de tes notes. Ils ne te demanderont pas ta cote R [...].

Une étudiante

Dans un même ordre d'idées, certains étudiants ont dit qu'il peut être préférable, selon eux, de ne pas trop travailler à la première session ou d'avoir une vie sociale qui prend trop de place (party, sorties, etc.).

Quelques personnes ont soulevé la possibilité de faire la formation en cinq sessions plutôt que quatre afin de faciliter la réussite et la conciliation entre toutes les sphères de vie.

Moi j'y dirais de checker comme il faut l'option de le faire en cinq sessions, moi j'aurais dû faire ça. [...] Ça, je trouve que c'est quand même une bonne option.

Un étudiant

D'autres soulignent l'importance de profiter des différentes opportunités offertes pour découvrir des choses, se découvrir soi-même et avoir du plaisir dans ses études.

Si y'a un truc que je dirais parce que je trouve que le monde le font pas autant qu'il devrait le faire au Cégep, c'est de prendre les opportunités. Parce que c'est ça le Cégep. C'est le moment où t'as plein d'opportunités. Pis je vois le monde passer [...] en fantôme. Ils font juste cours-cours-cours. D'accord, tu veux devenir médecin, mais à un moment donné, t'as une vie. C'est peut-être le moment où t'as à te découvrir des passions ou simplement des intérêts, voir des amis.

Un étudiant

Là j'ai comme fait, je devrais travailler, mais d'accord, un p'tit 5 à 7, c'est correct [...] J'ai vraiment eu du plaisir [...] D'accord, c'était peut-être pas le moment, mais j'ai pris l'opportunité [...] Je me dis c'est triste si quelqu'un sort du Cégep, pis a l'impression d'avoir passé deux ans à être juste là pour le Cégep en tant que tel. Moi, j'ai du fun au Cégep. Je vais être franc [...] C'est une bonne place.

Un étudiant

La seule affaire que je trouve pertinente du Cégep, c'est que ça te permet de t'impliquer dans des affaires que t'as le goût. Y'a plus de choses qu'au secondaire [...] Plus facile d'accès. Tu vois plus d'intérêt de le faire. Tu rencontres plus de gens. Le Cégep, c'est comme une espèce de terrain de jeux.

Une étudiante

En ce qui a trait au **recours au soutien disponible au Cégep**, des participants recommandent aux nouveaux étudiants de ne pas hésiter à aller poser des questions et à demander des clarifications, au besoin, aux professeurs.

S'assurer des critères de correction avant, de chaque professeur, avant de remettre un travail.

Une étudiante

Ne pas hésiter à poser des questions aux professeurs.

Une étudiante

Aller chercher toutes les ressources qu'il peut. Nos profs sont là, sont disponibles. On peut tout le temps aller chercher de l'aide à quelque part pis tsé, vraiment se tenir à jour [...].

Une étudiante

La consultation des ressources disponibles, au besoin, telles que les conseillers en orientation, est également proposée, comme le fait de ne pas attendre à la dernière minute pour les solliciter.

Fait intéressant à souligner, plusieurs étudiants ont avoué que même si des conseils leur avaient été donnés en commençant leur cégep, ils ne croient pas qu'ils les auraient nécessairement suivis puisque, selon eux, il faut parfois se «cogner le nez», apprendre de ses propres erreurs et se construire sa propre expérience...

J'aurais écouté [les conseils de d'autres étudiants], mais on dirait que faut que tu t'en rendes compte toi-même. Y'a des affaires que même si y'a des gens qui vont te le dire, il faut que tu le vives.

Une étudiante

Tant que tu l'as pas vécu, tu y crois pas. Une fois que tu l'as vécu, que t'as foiré tes cours, tu l'as vécu, tu le sais c'est quoi,, pis ça te tente plus.

Un étudiant

5 - Regard sur son parcours (« Quand tu regardes en arrière (quatre sessions), y aurait-il des choses que tu ferais autrement ? »)

De façon générale, les étudiants n'ont pas trop de regret et pensent qu'ils referaient les mêmes choix, qu'ils reprendraient le même parcours même si c'était difficile parfois.

Je pense que de moi-même... je pense que j'aurais faite la même chose.

Une étudiante

Peu de gros regrets démontrés. Un étudiant dit que tout est occasion d'apprentissage et que regarder trop en arrière ne donne pas grand-chose (on ne peut changer le passé).

J'ai pas trop tendance à regarder en arrière [...] j'essaie d'apprendre [...] J'suis quelqu'un qui prend la peine de peser le pour et le contre avant de prendre une décision [...] Pis c'est en arrière. Au pire, c'est là. Essayer de critiquer le passé, c'est juste une mauvaise philosophie de vie à mon avis.

Un étudiant

Une étudiante affirme qu'il fallait que les choses arrivent ainsi (soit, frapper un mur avant le marché du travail).

Je laisserais ça intact même la première année où j'ai viré folle un peu, je le laisserais de même. Je pense que fallait que je le vive [...] Fallait que je m'en rende compte tout de suite. C'est peut-être mieux que je m'en sois rendu compte là que sur le marché du travail. C'était la place pour le vivre.

Une étudiante

Ceux ayant changé de programme ou choisi de faire celui-ci en plus de sessions ne regrettent pas ce choix et referaient le même. Ils considèrent que cela leur a appris beaucoup de choses sur eux-mêmes.

Je le sais que le bon choix ça aurait été que je le refasse en cinq sessions pour moi, là c'est sûr que c'est un choix personnel [...] pis je le sais que c'est dommage que je dise qu'à cause de la pression des pairs [...] Pis c'a vraiment dédramatisé que la majorité, pas un ou deux, c'est la majorité de personnes qui sont restées dans le programme [qui l'ont fait en cinq sessions].

Une étudiante

Certains ayant terminé leur DEC en quatre sessions regrettent de ne pas l'avoir fait en cinq sessions.

Je l'aurais faite en cinq sessions justement, ça m'aurait donné plus le temps pour continuer à faire du sport pis d'autres choses en dehors de l'école [...] Ça m'aurait donné le temps aussi d'avoir une *job* en même temps, j'en avais pu à un moment donné. [...] C'est sûr en cinq sessions, ça laisse aussi plus le temps de travailler qu'en quatre.

Un étudiant

D'autres mentionnent qu'ils seraient restés avec un doute dans leur choix s'ils n'avaient pas essayé leur premier programme ou s'ils n'avaient pas essayé une session à temps plein avant de décider d'en ajouter une pour diminuer leur charge.

Un étudiant, qui n'a toutefois pas changé de programme, dit qu'il ne prendrait pas le même, qu'il irait plus vers une technique si c'était à refaire. Une seule personne a dit qu'elle s'inscrirait dès le départ dans son deuxième programme.

Une étudiante dit qu'elle serait allée chercher de l'aide avant (counselling/orientation). Elle mentionne que, si elle avait su, elle aurait commencé sa réflexion plus tôt en ce qui a trait à son cheminement de carrière (outils, démarche d'aide, etc.).

Commencer mon cheminement de carrière plus tôt, je pense. Je suis allée cet automne pour les inscriptions de cet hiver [...] Me donner les outils plus tôt. C'est sûr que l'expérience embarque, mais si j'avais commencé à y réfléchir plus tôt, de façon plus structurée au départ, j'aurais peut-être développé ça plus rapidement.

Une étudiante

Une étudiante témoigne qu'elle ne s'est pas assez investie au Cégep sur le plan social et que ceci aurait pu contribuer à son équilibre. Le monde scolaire a pris toute la place. Une autre dit qu'elle aurait dû s'impliquer davantage dans les activités en lien avec son programme d'études (pas juste étudier pour avoir de bonnes notes dans ses cours).

Je pense que je me serais impliquée plus dans mon programme [...] C'est beau l'expérience qu'ils [les étudiants qui se sont impliqués] ont eue. Ça leur a donné confiance en eux. Sur leur CV, ça montre qu'ils se sont démarqués de la technique parce que ils ont fait un peu plus [...] C'est gros ce qu'ils ont vécu. C'est vraiment une belle expérience.

Une étudiante

Pour certains, ils regrettent de n'avoir pas fait assez de sport ou de ne pas en avoir fait dès le début. Une étudiante témoigne que si c'était à refaire, elle souhaiterait se faire sa propre idée sans préjugé du Cégep.

De pas y aller avec des idées préconçues, de vraiment me faire mes propres idées [concernant le Cégep].

Une étudiante

Quelques étudiants mentionnent qu'ils se seraient plus investis sérieusement dans certains cours (entre autres, ceux auxquels ils ont échoué ou qu'ils ont moins bien réussis) ou dans l'ensemble de leur formation sans toutefois oublier de profiter de la vie pour leur équilibre.

J'essaierais de bien faire mes cours, pas accumuler de retard. Le cours qu'il a fallu que je refasse, ça m'a mis en retard. C'est pas l'fun.

Un étudiant

M'investir plus dans mes cours [...] Tant qu'à faire de quoi, je le ferais comme du monde. Y'a des cours que je me suis pas tant forcée parce que ça allait bien, pis m'être encore plus forcée, ça aurait été bénéfique pour moi [...] Tu le suis le cours, donne-toi [...] ça serait moins stressant. J'aurais sûrement eu une meilleure formation si je m'étais investie plus [...] T'es étudiant, t'as un bout de chemin à faire aussi.

Une étudiante

Certains disent avec le recul, qu'ils auraient dû jouer plus sérieusement leur rôle d'étudiants, par exemple, en arrivant moins souvent en retard à leur cours, en ayant été plus à leur affaire dès le début.

Pour moi, ça serait vraiment davantage me forcer dans mes cours surtout quand tu sais que t'es capable.

Un étudiant

Je pense pas, peut-être juste me prendre plus d'avance dans mes travaux.

Une étudiante

D'autres parlent de la pression rattachée au stress de performance et au fait qu'ils n'avaient pas les habiletés organisationnelles qu'il fallait en commençant les études collégiales.

Ben, j'aurais peut-être pris ça plus relax d'après moi là, je m'aurais mis moins de pression, ça aurait mieux été. [...] Ma première session, ce fut une session difficile là, j'avais beaucoup de choses à faire pis j'avais de la misère à me gérer mon temps pis toute [...] Je savais pas trop où je m'en allais.

Un étudiant

Enfin, un autre s'est aperçu que l'aspect ludique a pris beaucoup de place. Mieux gérer les partys, la vie sociale représente un aspect qu'il aurait voulu contrôler davantage.

Y'a des grosses que j'aurais pas pris [...] Des matins *rough* en éducation physique.

Un étudiant

Le prochain chapitre propose une discussion sur les résultats des deux volets de l'étude, soit quantitatif et qualitatif, ainsi qu'une identification de pistes d'intervention que nous a suggéré la lecture de ces résultats.

Chapitre 5

Discussion et pistes d'intervention

Ce chapitre propose une discussion sur les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'étude afin de dégager des constats généraux pouvant éclairer la réflexion sur la problématique de l'abandon scolaire selon le genre. Il est divisé en deux parties : les constats généraux et les pistes d'intervention. Une mise en garde s'impose pour le lecteur : toute comparaison entre les volets quantitatif et qualitatif de la recherche devra tenir compte que le premier porte sur un instantané des étudiants pris en première session alors que les résultats du second s'étendent sur les trois sessions suivantes.

Constats généraux

Le volet quantitatif de l'étude a reproduit un portrait globalement positif de la nouvelle cohorte d'étudiants de la réforme du secondaire qui est entrée au Cégep de Sainte-Foy à l'automne 2010. C'est ainsi qu'ils estiment pouvoir compter sur un soutien parental, tant sur le plan moral que financier, qu'ils accordent beaucoup d'importance à la réussite de leurs études (78,8 % des étudiants la considèrent de « très importante »), qu'ils ont un intérêt « élevé » ou « très élevé » pour les études (79,1 % des étudiants), qu'ils seraient plutôt bien intégrés au Collège selon les indicateurs retenus³¹, que les trois quarts d'entre eux sont « satisfaits » d'eux-mêmes, enfin qu'ils estiment que les professeurs enseignent bien (94,4 %). Ce sont là des caractéristiques qui prédisposent à des études collégiales.

Par ailleurs, il s'est glissé certaines ombres au tableau. C'est ainsi que 56,0 % des étudiants se disent « stressés » ou « très stressés » et, surtout, qu'un étudiant sur quatre (23,8 %) se sent « souvent » ou « très souvent » déprimé; on a précédemment eu l'occasion que le fait de se sentir « déprimé » était le premier facteur associé à un abandon éventuel des études. Plus du tiers des étudiants (37,5 %) rapportent que leur emploi pendant leurs études nuit à ces dernières. Enfin,

³¹ Les indicateurs ont porté sur leur degré d'adaptation au Collège, sur leur appréciation de ce dernier comme milieu « stimulant », sur leurs relations avec les étudiants et les professeurs et sur une liste d'énoncés qualifiant l'enseignement reçu.

près de trois étudiants sur dix (28,4 %) considèrent avoir des difficultés scolaires. Ces « ombres » expliquent en bonne partie que 17,0 % des étudiants ont souligné songer à abandonner leurs études en première session.

Des différences selon le genre des étudiants ont été enregistrées dans l'enquête par questionnaire. C'est ainsi que deux dimensions ont surgi de l'analyse des résultats : pour l'essentiel, l'abandon scolaire serait davantage associé à des motifs tenant à la charge de travail, à des difficultés scolaires et à des difficultés personnelles chez les filles, alors que le manque d'intérêt aux études figure en tête de liste des motifs d'abandon chez les garçons. Pour ces derniers, on a pu aussi observer que, sur le plan des valeurs, celle associée à l'importance accordée aux études discriminait davantage les garçons entre eux (entre ceux qui songeaient à abandonner leurs études et les autres) qu'auprès des filles entre elles. Ce constat accrédite, avec d'autres facteurs analysés, l'existence d'une culture globalement plus favorable au monde scolaire chez les filles, à l'instar de notre étude antérieure (Roy *et al.*, 2010) et d'autres recherches sur le sujet. Les analyses de régression des facteurs associés à l'abandon scolaire ont confirmé ces constats.

En complément, d'autres variables sont venues renforcer le cadre des différences enregistrées selon le genre. C'est ainsi, par exemple, que le stress résultant d'une pression scolaire est de deux à trois fois plus présent chez les filles et que celles-ci sont deux fois plus enclines à se sentir déprimées que les garçons sur le plan personnel. Interprétons ici : les filles vont davantage vouloir persévérer malgré les obstacles scolaires rencontrés et malgré le stress ainsi occasionné; aussi, le sentiment de se sentir déprimé, davantage chez les filles que chez les garçons (du simple au double!), n'est probablement pas étranger à des difficultés personnelles, ressenties chez les premières, pouvant affecter leur parcours scolaire. Du moins, une lecture des résultats statistiques des motifs de décrochage scolaire éventuel et des facteurs associés à l'abandon scolaire accrédite cette hypothèse.

Pour leur part, les garçons sont, en proportion, plus nombreux que les filles à ne pas considérer que les professeurs savent les intéresser. Ce constat converge vers l'idée que, globalement, les garçons à risque d'abandon scolaire le sont principalement par absence relative d'intérêt pour les études. Enfin, sur le plan des valeurs, on a vu que celles tenant à la sphère relationnelle (famille,

proches, amis) sont plus prégnantes chez les filles ; également, ces dernières considèrent davantage que les garçons que leur réseau social a un effet positif sur leur parcours scolaire. D'où le maillage plus fécond chez elles entre le réseau social et la réussite scolaire ; constat qui a déjà été observé dans notre étude précédente sur la réussite scolaire selon le genre (Roy, *et al.*, 2010). Ces différents résultats semblent converger dans le sens des deux modèles compréhensifs développés dans l'étude de Roy *et al.* (2010) pour mieux examiner les différences entre les filles et les garçons sur le plan scolaire. Rappelons les termes de ces deux modèles sous l'angle de notre problématique, soit l'abandon scolaire : un modèle d'engagement de type conformiste chez les filles (en général, ce ne serait pas par absence d'intérêt qu'elles souhaiteraient abandonner leurs études, mais bien parce qu'elles évalueraient trop lourde la charge de travail) et un modèle d'affirmation de type ludique chez les garçons (à l'extrême de ce modèle, on retrouverait des étudiants exprimant un dilettantisme au regard de leur projet scolaire).

En ce qui a trait au matériel des entrevues individuelles réalisées sur les trois sessions continues, nous avons enregistré des tendances qui ont surgi de la perspective longitudinale de notre recherche. Expliquons-nous.

Comme nous avons suivi des étudiants sur une certaine période, étudiants qui, rappelons-le, songeaient « à l'occasion » ou « sérieusement » à abandonner leurs études en première session, nous avons pu identifier une sorte de processus évolutif en trois temps chez les participants, qui s'opère sur les plans personnel, scolaire et professionnel. Dans un premier temps, il y a le « choc » de l'entrée au Cégep, les multiples transitions sollicitant les capacités d'adaptation des étudiants, tout particulièrement sur le plan des nouvelles exigences pédagogiques requises par des études au collégial. C'est comme s'ils arrivaient au Collège avec une « tête de secondaire », situation qui perdure en première session, parfois plus longtemps pour une minorité. Pour plusieurs, cette session est vécue sous le signe d'un certain déséquilibre, c'est-à-dire que la sous-estimation de l'effort scolaire à fournir, l'apprentissage de nouvelles méthodes de travail et d'une discipline en terme de gestion de temps, la conciliation travail-études dans un contexte scolaire plus exigeant, parfois de mauvais résultats en cours de session, une orientation scolaire plus floue, etc., seraient, selon les étudiants, autant de facteurs pouvant les déstabiliser dans leur parcours au Collège, voire en décourager certains.

Dans ce premier temps toujours, les étudiants sont en mode « réaction », c'est-à-dire qu'ils attendent d'éprouver des difficultés avant de s'ajuster, de prendre les mesures nécessaires pour corriger la situation. De leur aveu, à cette période, ils n'auraient pas été ouverts à recevoir des conseils afin de mieux s'ajuster, préférant apprendre de leur propre expérience, malgré les obstacles pouvant être rencontrés et le stress (parfois un sentiment dépressif) occasionné par la situation.

Dans un deuxième temps, une transition commence à prendre forme : l'étudiant devient progressivement plus fonctionnel, répondant mieux aux attentes du Cégep et prenant des mesures pour prévenir les difficultés. Différents ajustements s'effectuent pour mieux réussir. La priorité accordée aux études est plus manifeste, ce qui explique entre autres qu'ils adopteront des stratégies pour favoriser celles-ci, comme par exemple, mieux planifier les travaux scolaires à faire selon un calendrier, réduire, s'il y a lieu, le temps consacré à un travail rémunéré pendant l'année scolaire, consulter des pairs et des professeurs lorsque nécessaire ou être moins perméables à l'influence de leur réseau d'amis lorsque celle-ci se pose en obstacle aux études. C'est une somme de petits ajustements qui commence à faire une différence dans leur parcours scolaire. Quant à leur volonté d'abandonner leurs études, pour la grande majorité des étudiants, elle n'est plus manifeste. Un nouveau contexte, favorisé par des ajustements successifs de leur part, constitue désormais un point d'appui à la persévérance scolaire. Du moins, pour la majorité! Le troisième temps est le fruit à la fois d'un processus personnel de maturation et d'une meilleure intégration à la réalité collégiale par l'adoption de méthodes et d'organisation du travail scolaire plus efficaces. Ajoutons à ces considérations que l'étudiant a une orientation scolaire plus précise et affirmée, ce qui favorise l'effort à fournir pour réussir ses études et la motivation pour y parvenir. Notons qu'à la faveur de ce troisième temps, certains indicateurs de bien-être, tels que le stress et le sentiment d'être dépressif, tendent à s'amenuiser, parfois considérablement. L'estime de soi se trouve davantage consolidée par une trajectoire scolaire plus en harmonie avec l'étudiant qui s'approche de son terme, soit la diplomation pour de nouvelles étapes scolaires ou professionnelles.

L'accompagnement des étudiants à travers des entrevues sur trois sessions nous a permis d'identifier une tendance lourde chez eux : ils évoluent dans la **logique de l'acteur**. C'est l'une

des principales conclusions de notre recherche. De fait, ils n'ont eu de cesse d'ajuster leurs stratégies afin de surmonter les obstacles, principalement rencontrés en première session, et de parvenir à se «faire une place» dans leur programme d'études (bien sûr, ce dernier a pu changer au fil des sessions). Contrairement à certains préjugés populaires nourris à leur endroit à l'effet qu'ils appartiendraient à une génération apathique, reculant devant les obstacles, nous avons plutôt rencontré des étudiants combattifs et déterminés à prendre les moyens nécessaires pour réussir leur programme de formation. Ils nous ont raconté être fiers d'avoir appris de leur propre expérience et d'avoir trouvé les stratégies pertinentes pour réussir leurs études.

Sur le **plan identitaire**, nous avons noté des évolutions intéressantes chez les étudiants. Notamment, leur identité s'est affirmée progressivement, plus particulièrement, par le fait qu'elle a davantage évolué en harmonie avec leur programme d'études. Un autre signe de la consolidation identitaire : les étudiants ont rapporté se sentir moins perméables quant à l'influence de leurs amis, ce qui n'était nullement le cas au secondaire de leur propre aveu, bien au contraire. Si le développement identitaire semble bénéficier d'une orientation scolaire précise, l'orientation professionnelle serait un peu plus poreuse pour plusieurs d'entre eux; du moins, ce ne sont pas tous les étudiants qui ont une perspective claire de leur avenir professionnel, celui-ci faisant partie d'un processus de cheminement plus long.

Par ailleurs, il n'est pas facile de départager, quant à l'évolution identitaire, ce qui appartiendrait à leur passage au Collège, ce qui tiendrait à leur processus de maturation physiologique et ce qui relèverait de l'influence plus large des réseaux sociaux, des différents milieux fréquentés et de la société en général. Toujours est-il qu'en entrevue, nous avons rencontré des étudiants dont l'identité est apparue en mutation certaine, selon nos observations sur trois sessions.

Si les **différences selon le genre** sont apparues parfois manifestes dans le volet quantitatif de notre enquête par questionnaire, le matériel des entrevues n'a pas rapporté un clivage étanche entre les filles et les garçons. Bien sûr, certaines distinctions selon le genre sont réapparues dans le volet qualitatif ; il en est ainsi, par exemple, du stress plus accentué chez les filles et de leur propension à faire intervenir des composantes de leurs réseaux sociaux comme point d'appui aux

études, comparativement aux garçons. Mais, nous n'avons pas noté de logiques d'ensemble conduisant à des différences marquées selon le genre.

Risquons une hypothèse : dans notre étude antérieure sur la réussite scolaire selon le genre (Roy *et al.*, 2010), nous avons noté que les différences selon le genre étaient plus significatives auprès des étudiants cumulant des facteurs de risque sur le plan scolaire et qu'à mesure qu'on rejoignait ceux et celles qui réussissaient bien, les distinctions selon le genre s'estompaient. Or, dans nos entrevues, les étudiants rencontrés semblaient plutôt connaître dans le temps, session après session, un parcours favorable à leur programme d'études, ce qui pourrait expliquer le peu de différences observées selon le genre. C'est une hypothèse, car notre matériel de recherche était porteur de limites interprétatives sur ce plan.

Pistes d'intervention

Dans un premier temps, nous dressons les différents commentaires et suggestions des étudiants rencontrés quant aux interventions à développer pour favoriser la réussite. Dans un second temps, à partir de l'ensemble du matériel de la recherche, nous identifions quelques pistes d'intervention que nous recommanderions pour les divers intervenants du collégial.

A- Le point de vue des étudiants

Nous présentons les commentaires des étudiants selon deux axes : enseignement et services de soutien aux étudiants.

Premier axe : enseignement

- S'assurer d'une équité dans les exigences lorsqu'un même cours est donné par plus d'un professeur, tant dans le travail demandé dans la session (nombre de livres à lire, exercices, etc.) que dans les évaluations sommatives (nombre d'évaluations, degré de difficulté, répartition dans la session, pointage).

Cet aspect a été soulevé par plusieurs étudiants qui ont affirmé avoir vécu parfois un sentiment d'injustice pendant leur formation. Ils disaient avoir dû répondre à des exigences plus grandes que certains de leurs amis qui avaient le même cours, en même temps, mais avec un autre professeur. Cela pouvait avoir un impact sur leur cote R et ils se sentaient pénalisés dans cette situation.

- Solliciter davantage la participation active des étudiants en classe (utilisation judicieuse du *power point*, variété des moyens pédagogiques, etc.).

Cette stratégie pédagogique, bien que pertinente pour tous les étudiants, est susceptible d'avoir une influence positive plus grande chez les garçons selon nos résultats.

- Demeurer vigilant face aux travaux d'équipe (nombre par cours, concertation entre les professeurs pour éviter une trop grande quantité de travaux d'équipe à la même session, nombre d'étudiants par équipe, etc.).

Deuxième axe : services de soutien aux étudiants

- Favoriser une accessibilité plus grande et plus rapide aux services d'aide offerts aux étudiants.

Malgré un bon niveau de satisfaction général démontré parmi les étudiants ayant reçu des services de soutien, un certain nombre d'entre eux a indiqué qu'ils auraient apprécié pouvoir y accéder plus rapidement. Concrètement, certains ont rebroussé chemin avant même d'avoir obtenu un rendez-vous puisque le délai d'attente était trop grand. D'autres se questionnaient sur le délai, qui leur apparaissait long, entre deux rencontres.

- Informer davantage les étudiants sur la cote R (Comment se fait le calcul? Qu'est-ce qu'une bonne cote R? Quels en sont les impacts? À quel moment sera-t-elle connue?), ainsi que sur le calcul de la médiane et de l'écart-type afin de mieux comprendre les résultats qu'ils obtiennent.

- Rassurer davantage les étudiants qui songent à un cheminement prolongé (une session ou deux supplémentaires) puisque cette situation leur fait vivre de l'insécurité.

B- Le point de vue des chercheurs

Recommandation 1 : Les services d'orientation

La quasi-totalité des étudiants rencontrés avait une orientation professionnelle très floue, mais peu ont consulté les services d'orientation. Il nous apparaît ainsi y avoir une occasion de bonifier les services offerts afin de mieux pouvoir répondre aux besoins de ceux-ci. Par exemple, en considérant la culture de l'immédiateté chez plusieurs des étudiants, le développement de stratégies permettant de les rejoindre, lorsque le besoin s'en fait sentir (plages-horaire sans rendez-vous, alternatives à des rendez-vous formels, telles que des dîners-échanges sur les programmes, des kiosques d'information, etc.), nous apparaît une voie à envisager.

Recommandation 2 : La valorisation de la recherche d'un équilibre

Plusieurs étudiants ont mentionné dans les entrevues qu'en arrivant au collégial, ils avaient délaissé leurs activités sportives ou culturelles par crainte que cela leur en demande trop. Cependant, ils ont avoué s'être rendu compte que ce choix avait représenté une erreur puisque que ces activités leur permettaient de se changer les idées et de se détendre. Un certain nombre les a d'ailleurs réintégrées lors de leur deuxième année au collégial. De plus, un bon nombre d'étudiants ont affirmé avoir compris qu'il était important de prendre du temps pour soi, de bien dormir, de voir leurs amis (sans exagération...) afin d'avoir une vie équilibrée. La plupart rapportent avoir davantage trouvé cet équilibre en troisième ou quatrième session, mais auraient aimé l'atteindre avant.

Nous croyons donc que dans ce contexte, il pourrait être pertinent d'informer les nouveaux étudiants de l'importance de ne pas enlever tous les moments de loisirs, de détente et de plaisir puisque cela leur procurerait un meilleur équilibre. Cette information pourrait être transmise, par exemple, lors des visites faites par les API dans les classes lors de la première session.

Recommandation 3 : Les parcours prolongés

Certains étudiants des programmes pré-universitaires, ayant choisi après la première session d'opter pour un cheminement en cinq ou six sessions, ont affirmé qu'ils auraient aimé se faire davantage rassurer sur leur choix à ce moment. Selon eux, le fait de prolonger leurs études s'est avéré la bonne option pour leur réussite, mais ils sentaient plutôt au départ que cela était la démonstration de leur incompetence à réussir leurs études. Nous croyons donc que, sans valoriser cette voie, le fait de bien informer les étudiants sur les différentes options qui s'offrent à eux dans leur cheminement, contribuerait à leur faire voir les différentes perspectives d'un tel choix et ainsi, d'éviter des conséquences négatives, telles qu'une baisse d'estime de soi ou un sentiment d'échec.

Conclusion

Nous avons le projet de documenter les trajectoires personnelle et scolaire des filles et des garçons potentiellement à risque d'abandon scolaire à partir de deux perspectives, soit celle de la construction identitaire des étudiants et celle de la différenciation selon le genre. Tant l'enquête par questionnaire que les entrevues individuelles réalisées auprès d'étudiants, sur trois sessions, ont permis de dégager des tendances susceptibles d'apporter un éclairage sur la problématique de l'abandon scolaire.

Parmi les tendances observées, celle liée au fait que les étudiants sont de véritables acteurs de leur parcours scolaire, en ce sens qu'ils adoptent des stratégies et prennent les moyens nécessaires pour réussir leurs études, constitue une composante centrale de notre recherche. Pour positive qu'elle soit, cette tendance pose néanmoins un défi aux intervenants, en raison du fait que les étudiants nous ont confié qu'ils préféreraient expérimenter eux-mêmes les difficultés rencontrées et se réajuster conséquemment à leur manière plutôt que d'être réceptifs aux conseils provenant, entre autres, d'intervenants du milieu de l'éducation. Cette situation prévaudrait surtout en première session ou en première année, car, par la suite, ils seraient plus ouverts aux recommandations qui leur seraient faites.

Une deuxième tendance tient au fait que l'intérêt que les étudiants portent à leurs études et la valeur qu'ils accordent à la réussite scolaire sont manifestes et que ces aspects représentent un atout certain sur le plan de la persévérance aux études. C'est ce qui expliquerait notamment que les étudiants rencontrés en entrevue ont largement témoigné de leur détermination à se prendre en charge pour réussir leurs études et qu'ils étaient généralement fiers d'avoir pris les moyens requis de façon autonome.

Une troisième tendance concerne la construction identitaire de l'étudiant. Le passage au collégial coïncide généralement avec une quête identitaire parfois importante chez lui, et le Cégep se présente comme un milieu pouvant stimuler cette quête, entre autres, en lui offrant un cadre de développement à travers un programme de formation. Les changements de programme après une

session ou deux au Collège témoignent de ce processus d'une identité en formation. Or, nous avons pu observer que le lien entre l'identité et le programme de formation choisi devient de plus en plus fécond au fur et à mesure que l'étudiant progresse dans son parcours scolaire et que cette identité devient plus affirmée chez lui. Ce facteur concourrait à une persévérance accrue aux études selon nos résultats.

Une quatrième tendance a trait aux différences selon le genre des étudiants. L'analyse des motifs d'abandon scolaire en première session a permis d'identifier un clivage certain entre les filles et les garçons sous l'angle suivant : l'abandon scolaire serait davantage associé à des motifs tenant à la charge de travail, à des difficultés scolaires et à des difficultés personnelles chez les filles, alors que le manque d'intérêt aux études figure en tête de liste des motifs d'abandon chez les garçons. En complément à cette tendance, ajoutons que, sur le plan des valeurs, celle associée à l'importance accordée aux études discriminerait davantage les garçons entre eux (ceux qui songeraient à abandonner leurs études et les autres) que les filles entre elles. Ce qui viendrait se poser en point d'appui à la tendance observée plus haut.

Soulignons aussi que cette tendance s'inscrit dans la logique des deux modèles compréhensifs que notre précédente étude (Roy *et al.*, 2010) avait mis en évidence pour comprendre les différences selon le genre, soit un modèle d'engagement de type conformiste chez les filles (ici, c'est le sentiment de se sentir « dépassées » par la tâche à réaliser qui pourrait, chez elles, justifier davantage un éventuel abandon des études) et un modèle d'affirmation de type ludique chez les garçons (où le manque d'intérêt serait, chez eux, plus une cause potentielle d'abandon scolaire).

En marge de ces tendances, mentionnons que les étudiants provenant de la réforme du secondaire ne nous sont pas apparus bien différents des autres étudiants les ayant précédés, selon les indicateurs retenus dans notre étude. En particulier, l'appréciation qu'ils font des professeurs, de leur enseignement, ne diffère pas de celle rapportée par ceux rencontrés dans notre précédente recherche (Roy, *et al.*, 2010).

Sur le plan de l'intervention, les pistes proposées dans l'étude se sont concentrées principalement sur la problématique de l'orientation scolaire et, éventuellement, professionnelle. Pour l'essentiel, elles visent à soutenir l'étudiant afin que celui-ci puisse cheminer vers une orientation plus claire sur le plan scolaire. De fait, selon les entrevues réalisées auprès des étudiants, la question de l'orientation est apparue fondamentale dans leur parcours, se posant véritablement comme «condition» pour une persévérance scolaire accrue. D'autres pistes suggérées portent sur l'équilibre recherché, dans la vie de l'étudiant, entre les exigences scolaires et sa vie personnelle et sociale, ainsi que sur la normalisation de parcours scolaires prolongés.

Nous souhaitons que ce rapport de recherche soit utile à la réflexion et à l'action pour l'ensemble des intervenants du réseau collégial, désireux de soutenir les étudiants afin qu'ils persévèrent davantage dans leurs études et qu'ils obtiennent le succès scolaire recherché.

Bibliographie

Ainslie, R., C. A. Shafer et J. Reynolds (1996), « Mediators of Adolescent's Stress in a College Preparatory Environment », *Adolescence*, vol. 31, n° 124, p. 913-924.

Bajoit, G. (2003), *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*, Paris, Armand Colin, coll. « Coursus ».

Bajoit, G. (1997), « Qu'est-ce que le sujet? », dans G. Bajoit, F. Digneffe, J.-M. Jaspard et Q. N. de Brauwere (dir.), *Jeunesse et société. La socialisation dans un monde en mutation*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Ouvertures sociologiques », p. 19-41.

Bédard-Hô, F. (1997), « Les étudiants du collégial », dans M. Gauthier et L. Bernier (dir.), *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.

Boisvert, J. et J. Paradis (2008), *La motivation chez les garçons et les filles en sciences humaines*, rapport de recherche PAREA, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

Boisvert, J. et C. Martin (2006), *Les représentations sociales du Collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

Bouchard, P., I. Boily et M.-C. Proulx (2003), *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*, Ottawa, Condition féminine, Canada.

Bouchard, P., J.-C. Saint-Amant et C. Gagnon (2000), « Pratiques de masculinité à l'école québécoise », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 25, n° 2, p. 73-87.

Bouffard, T., C. Vezeau et G. Simard (2006), « Les déterminants motivationnels du rendement d'élèves du primaire selon leur genre et la matière scolaire », *Enfance*, vol. 58, n° 4, p. 395-409.

Bourdon, S., J. Charbonneau, L. Cournoyer et L. Lapostolle (2007), *Famille, réseaux et persévérance au collégial. Phase 1*, rapport de recherche, Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.

Brooks, G.-R. (1998), *A New Psychotherapy for Traditional Men*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C. et Janosz, M. (2010), « Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.36, No 2, 321-342.

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

Conseil supérieur de l'éducation (2008), *Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Le Conseil.

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, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1995), *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue d'étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Côté, A. et S. Normand (2010), *Recherche-action sur les motifs de départ des élèves, 2009-2010*, Québec, Commission scolaire des Premières Seigneuries.

Coulon, A. (2005), *Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.

Doré, G., J. Hamel et C. Méthot (2008), *Étudier, un moyen ou une fin? Analyse des valeurs des étudiants*, Montréal, Observatoire Jeunes et Société, Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.

Dubar, C. (2005), « Socialisation », dans M. Borlandi, R. Boudon, M. Cherkaoui et B. Valade (dir.), *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 647-650.

Dubar, C. (1995), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 2^e édition, Paris, Armand Colin.

Dulac, G. (2001), *Aider les hommes... aussi*, Montréal, VLB éditeur.

Fillion, R. (1999), *La réussite et la diplomation au collégial, des chiffres et des engagements*, Montréal, Fédération des cégeps.

Fougeyrollas-Schwebel, D. (2003), « Genre, catégories sociales et rapports de domination », dans D. Fougeyrollas-Schwebel, C. Planté, M. Riot-Sarcey et C. Zaidman, *Le genre comme catégorie d'analyse. Sociologie, Histoire, Littérature*, Paris, L'Harmattan, p. 23-31.

Galland, O. (2007), *Sociologie de la jeunesse*, 4^e édition, Paris, Armand Colin.

Gauthier, M., M. Molgat, et 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^e édition.

Gingras, M., et R. Terrill (2006), *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*, Montréal, SRAM, Service de la recherche.

Hébert, P.-T. (2001), « If I had a new notebook, I know things would change: Bright Underachieving Young Men in Urban Classrooms », *Gifted Child Quarterly*, vol. 45, n° 3, p. 174-194.

Jorgensen, S, F. Vittoria, C. Fichten et A. Havel, *Prédire le maintien des étudiants au collège et l'abandon scolaire : sexe et incapacité*, Montréal, Dawson College.

Kaplan, D.S., H.B. Kaplan et K.-R. Damphousse (1996), « Moderating Effects of Gender on the Relationship between not Graduating from High School and Psychological Dysfunction in Young Adulthood », *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, n° 4, p. 760-774.

Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2000), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Éditions du CRP.

Kauffman, J. M. (1997), *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*, Upper Saddle River, New-Jersey.

Lahire, B. (2004), *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.

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

Larose, S. et R. Roy (1994), *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, rapport de recherche, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

Marcotte, J., L. Fortin, D. Marcotte, É. Royer et P. Potvin (2008), « L'ajustement situationnel et personnel des jeunes adultes émergents ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés au secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 34, No 1, p.141-161.

Martino, W. (2000), « Mucking around in Class, Giving Grap and Acting Cool: Adolescent Boys Enacting Masculinities at School », *Canadian Journal of Education*, vol. 25, n° 2, p. 102-112.

Ma, X. et G. Frempong (2008), *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires*, Ottawa, Ressources humaines et Développement social Canada.

MELS (2009A), *Arrimage secondaire-collégial. Profil général de l'élève issu du renouveau pédagogique au secondaire*, version 2, Québec, Comité d'analyse du Programme de formation de l'école québécoise.

MELS (2009B), *Indicateurs de l'éducation, Édition 2009*, Québec, Gouvernement du Québec.

MELS (2007), *Décrochage et retard scolaires. Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET*, rapport d'étude, Québec, Gouvernement du Québec.

MELS (2004), *L'abandon des études à la formation technique : résultats d'une enquête*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ménard, J. et al. (2009), *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Québec, rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec.

Paillé, P. et A. Mucchielli (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Pinard, R., P. Potvin et R. Rousseau (2004), « Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation », *Recherches qualitatives*, vol. 24, p. 58-80.

Rhéault, S. (2004), *L'abandon des études à la formation collégiale technique : Résultats d'une enquête*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Rivière, B., en collaboration avec J. Jacques (2002), *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, Montréal, Éditions Logiques.

Rivière, B., L. Sauvé et J. Jacques (1997), *Les cégépiens et leur conception de la réussite*, tome 1, rapport de recherche, Montréal, Collège de Rosemont.

Roy, J. (2008), *Entre la classe et les Mcjobs. Portrait d'une génération de cégépiens*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Roy, J. (2006), *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC.

Roy, J., J. Bouchard et M.-A. Turcotte, en collaboration avec G. Tremblay et S.-O. Fournier (2010), *Filles et garçons au collégial : des univers parallèles? Étude sur la problématique des genres et la réussite scolaire*, rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy, Équipe Masculinités et Société et Observatoire Jeunes et Société.

Roy, J., J. Bouchard et M.-A. Turcotte (2008), *La conciliation entre le travail et les études chez les collégiens : un paradigme en évolution. Étude sur le travail rémunéré en milieu collégial*, rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.

Roy, J. et N. Mainguy, en collaboration avec M. Gauthier et L. Giroux (2005), *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*, rapport de recherche PAREA, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.

Roy, J., en collaboration avec M. Gauthier, L. Giroux et N. Mainguy (2003), *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, rapport de recherche PAREA, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.

Saint-Amant, J.-C. (2007), *Les garçons et l'école*, Montréal, Sisyphe.

Sauvé, L., G. Debeurme, J. Fournier, É. Fontaine et A. Wright (2006), « Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p. 783-805.

Sciolla, L. (2005), « Identité », dans M. Borlandi, R. Boudon, M. Cherkaoui et B. Valade (dir.), *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 335-338.

Tashakkori, A. et C. Teddie (dir.) (2003), *Handbook of Mixed Method in Social & Behavioral Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Tinto, V. (1987), *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, The University of Chicago Press.

Tremblay, G. et H. Bonnelly (2008), « Agir différemment pour mieux intégrer les garçons aux études collégiales », dans J.-P. Martinez, G. Boutin, L. Bessette et Y. Montoys (dir.), *La prévention de l'échec scolaire - Une notion à redéfinir*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.127-136.

Tremblay, G., H. Bonnelly, S. Larose, S. Audet et C. Voyer (dir.) (2006), *Recherche pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*, rapport de recherche, Québec, Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes.

Trottier, C., M. Gauthier et C. Turcotte (2007), « Insertion professionnelle et rapport au temps de jeunes ayant interrompu leurs études secondaires », *Sociologies* [en ligne], Théories et recherches, <http://sociologies.revues.org/index212.html>

Van Houtte, M. (2004), « Gender Context of the School and Study Culture, or How the Presence of Girls affects the Achievement of Boys », *Educational studies*, vol. 30, n° 4, p. 409-423.

Vezeau, C. et T. Bouffard (2009), *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*, rapport de recherche PAREA, Joliette, Cégep régional de Lanaudière.

Vezeau, C. (2007), *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire-collégial*, Joliette, Cégep régional de Lanaudière à Joliette.

Vultur, M. (2009), « Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 1, p. 55-67.

ANNEXE A- Le formulaire de consentement de l'étudiant-e

Participation à la recherche

Transition secondaire-cégep et soutien du Collège

Cette recherche, financée par le programme PAREA, est menée par Jacques Roy, Josée Bouchard et Marie-Anne Turcotte professeurs-chercheurs au Cégep de Sainte-Foy.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ÉTUDIANT-E

Par la présente, je consens à participer à une entrevue individuelle dans le cadre de la présente recherche sur la réussite scolaire. Je consens aussi à ce que mes propos soient transcrits à l'écrit, à la condition expresse que toute information personnalisée servant à m'identifier soit enregistrée seulement par mon prénom et que mon anonymat soit préservé dans le rapport de recherche.

L'équipe de chercheurs m'a informé-e des buts de la présente recherche et de la possibilité de me retirer à tout moment sans aucune pression. J'ai également pu poser des questions sur la recherche et obtenir des réponses satisfaisantes de la part des chercheurs.

De plus, les chercheurs m'ont garanti que les données consignées lors de la recherche seront utilisées seulement dans ce cadre.

Finalement, les chercheurs m'ont informé-e que les données seront conservées pour une durée de 5 ans dans un lieu sécuritaire.

Signature de l'étudiant-e

Date

ANNEXE B - Le questionnaire d'enquête

Numéro matricule de l'étudiant-e : _____

QUESTIONNAIRE SUR LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE AU CÉGEP DE STE-FOY

NOTE : Les informations que tu complètes sont *strictement confidentielles* et ne serviront qu'aux seules fins de l'étude. Ton nom n'apparaîtra nulle part. En remplissant le questionnaire, tu acceptes de fournir des informations qui seront très utiles à l'équipe de recherche pour mieux connaître la réalité des cégépiens et mieux les soutenir dans leur parcours scolaire.

Consignes générales :

- Encerle la bonne réponse
- Respecte les choix de réponses
- Au besoin, complète la réponse

Âge ____ Sexe : féminin ____ masculin ____

1. Quel est ton programme d'études : _____

--	--	--

2. En moyenne, par semaine, combien d'heures consacres-tu à tes études?

Nombre approximatif d'heures par semaine accordées à tes études (en-dehors des heures de cours) :

--	--	--

3. Quel est ton intérêt pour tes études actuellement?

- a. Très élevé.
- b. Élevé.
- c. Peu élevé.
- d. Pas du tout élevé.

Explique ta réponse :

4. Songes-tu actuellement à abandonner tes études au Collège cette année?

- a. Pas du tout. (Passe à la question 6)
- b. J'y songe à l'occasion.
- c. J'y songe sérieusement.

Explique ta réponse :

6. Si tu y songes, pour quel(s) motif principal(aux)? (Tu peux encercler plus d'un choix)

7.

- 1. Réorientation
- 2. Manque d'intérêt.
- 3. Charge de travail trop lourde.
- 4. Difficultés scolaires.
- 5. Difficultés personnelles.
- 6. Difficultés familiales.
- 7. Difficultés financières.
- 8. Consacre beaucoup de temps à un emploi.
- 9. Autre : _____

Explique ta réponse :

6. 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'amis).	1	2

7. De façon générale, comment te sens-tu au Collège?

1. Très bien.
2. Assez bien.
3. Pas très bien.
4. Pas bien du tout.

Explique ta réponse :

8. Dirais-tu que ton adaptation au Collège est :

1. Très facile.
2. Plutôt facile.
3. Plutôt difficile.
4. Très difficile.

Explique ta réponse :

9. Dirais-tu que le Collège est, pour toi, un milieu :

1. Très stimulant.
2. Stimulant.
3. Peu stimulant.
4. Pas du tout stimulant.

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.

Si tu as répondu « assez » ou « beaucoup », lesquelles?

12. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes relations avec les étudiants dans tes différents groupes-classe?

1. Très satisfaisantes.
2. Satisfaisantes.
3. Peu satisfaisantes.
4. Pas du tout satisfaisantes.
5. Je n'ai pas de relations.

13. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes relations avec tes professeurs?

1. Très satisfaisantes.
2. Satisfaisantes.
3. Peu satisfaisantes.
4. Pas du tout satisfaisantes.
5. Je n'ai pas de relations.

Explique ta réponse :

14. Donne ton opinion sur les énoncés suivants : (encercle la bonne réponse)

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	
A. Les professeurs enseignent bien	1		2	3	4
B. Les professeurs connaissent bien leur matière	1		2	3	4
C. Les professeurs savent nous intéresser	1		2	3	4
D. Les professeurs sont soucieux de notre réussite	1		2	3	4
E. Les professeurs nous écoutent bien	1		2	3	4

15. Est-ce que ta mère t'encourage dans la poursuite de tes études?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. Nous n'en discutons jamais.
6. Ne s'applique pas (pas de mère ou aucune relation).

16. Est-ce que ton père t'encourage dans la poursuite de tes études?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. Nous n'en discutons jamais.
6. Ne s'applique pas (pas de père ou aucune relation).

17. 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).

18. D'une façon générale, en dehors de la famille, dirais-tu que tes relations sociales (ami(e)s, collègues, « chum », blonde, autres) ont sur tes études un effet :

1. Très positif?
2. Positif?
3. Neutre?
4. Négatif?
5. Très négatif?

Explique ta réponse :

19. De façon générale, es-tu satisfait(e) de toi-même?

1. Très satisfait(e).
2. Satisfait(e).
3. Peu satisfait(e).
4. Pas du tout satisfait(e).

20. T'arrive-t-il de te sentir déprimé(e)?

1. Très souvent.
2. Souvent.
3. Occasionnellement.
4. Jamais.

21. De façon générale, dirais-tu que tu es une personne stressée?

1. Très stressée.
2. Stressée.
3. Peu stressée.
4. Pas du tout stressée.

22. Est-ce que tu consommes de l'alcool?

1. Jamais (Passe à la question 24).
2. À l'occasion.
3. Régulièrement.
4. Très souvent.

23. À quelle fréquence consommes-tu de la bière, du vin, du «fort» ou d'autres boissons alcoolisées?

1. Moins d'une fois par mois.
2. 1 à 3 fois par mois.
3. 1 ou 2 fois par semaine.
4. 3 fois et plus par semaine.

24. Qu'est-ce qui est le plus important pour toi dans ta vie?

25. Est-ce important pour toi de réussir tes études?

1. Très important.
2. Important.
3. Peu important.
4. Pas du tout important.

26. Pendant l'année scolaire, est-ce que tu occupes un emploi rémunéré?

1. Oui.
2. Non. (Passe à la question 29)

27. Dans une semaine normale de travail, combien d'heures travailles-tu à ton ou tes emplois rémunérés?

--	--	--

28. Considères-tu que cet emploi (ou l'emploi principal) :

1. Nuit considérablement à tes études.
2. Nuit quelque peu à tes études.
3. N'a pas d'effet sur tes études.
4. Améliore les conditions pour tes études.

29. De façon générale, comment qualifierais-tu ta situation financière pour la présente année scolaire?

1. Très confortable.
2. Plutôt confortable.
3. Satisfaisante.
4. Plutôt précaire.
5. Très précaire

30. Considères-tu que ta situation financière :

1. Favorise les conditions pour tes études?
2. Nuit à tes études?
3. N'a pas d'effet sur tes études?

NOUS TE REMERCIONS DE TA COLLABORATION !

Schéma d'entrevue individuelle A-11

Thèmes devant être couverts selon la littérature scientifique et selon les facteurs de risque associés à l'abandon scolaire dans nos travaux :

Motivation, valeurs, quête identitaire, bien-être personnel, réseaux familial et social, travail rémunéré, conditions socioéconomiques, relations avec les professeurs et les styles de pédagogie, orientation scolaire.

Perspective de l'étude : perspective longitudinale, considérant l'étudiant comme un acteur. Dans l'analyse, l'identité et le genre de l'étudiant seront privilégiés comme angles d'observation.

POUR CEUX QUI SONT ENCORE AU CÉGEP

A- Accueil et intégration au cégep

Es-tu encore étudiant au Cégep actuellement?

**Pour ceux qui ont quitté le Cégep (voir autre schéma)*

Dirais-tu que ta transition secondaire-Cégep est complétée ou pas?

Comment te sens-tu maintenant au Cégep en comparaison de l'hiver dernier?

Toujours en comparaison à l'hiver dernier, est-ce important pour toi les études actuellement?

B- Choix de programme et orientation scolaire

Es-tu encore dans le même programme que l'hiver dernier?

Si oui, comment cela se passe t-il ?

Selon toi, est-ce que ce nouveau programme te convient davantage (personnalité, valeurs, manière de te voir dans l'avenir)? **Pour ceux qui ont changé de programme.*

Comment qualifierais-tu ton orientation scolaire i.e ton domaine d'études actuellement ? Te sens-tu plus à ta place par rapport à l'hiver dernier?

Est-ce que ton idée de ce que tu aimerais faire dans l'avenir sur le plan du marché du travail s'est précisée depuis l'hiver?

C- Motivation et abandon scolaire

Présentement, comment qualifierais-tu ta motivation dans ton programme d'études par rapport à l'hiver dernier (liens avec matériel entrevue 1)?

T'arrive t-il encore de songer à l'occasion ou souvent à abandonner tes études ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

Par rapport à l'hiver dernier, ta perception a-t-elle changé?

D- Stratégies et soutien

Personnel

Est-ce que les moyens que tu avais pris pour t'engager dans tes études l'an passé te servent encore ? Si oui, lesquels et pourquoi ? Sinon, lesquels et pourquoi ?

Y'a-t-il de nouveaux moyens que tu utilises cette session-ci ? Si oui, lesquels ?

As-tu bénéficié de certains services que le Cégep met à la disposition des étudiants (ex. Carrefour conseil : API, C.O, psychologie, emploi; Services adaptés; Tandem, etc.) ? Si oui, lesquels ? Quelle en est ton évaluation (pour lui-même, pour le service comme tel)? Si non, pourquoi ? Quelle est ton opinion de ces services ? Vois-tu des améliorations à apporter ?

Réseaux familial et social

Est-ce que tes parents te soutiennent dans tes études ? (évaluation de la situation par l'étudiant et lien avec matériel entrevue 1)

La situation a-t-elle changé depuis l'hiver dernier ?

As-tu le même réseau social que l'hiver dernier ?

Dirais-tu que ton réseau social actuel t'encourage à étudier ou si, au contraire, il t'en éloigne? Quelle en est ta perception? Est-ce qu'il y a eu un changement depuis la session d'hiver sur ce plan ?

Situation socioéconomique

Est-ce que tu occupes un emploi présentement pendant tes études? Si oui, comment vis-tu la conciliation entre ce travail et tes études? Y'a-t-il des changements par rapport à l'an passé ?

As-tu des préoccupations financières ? Si oui, sont-elles un obstacle à tes études selon toi? Pourquoi ? La situation a-t-elle changé depuis l'an passé ?

Relations avec les professeurs et méthodes pédagogiques

Comment qualifierais-tu tes relations actuellement avec tes professeurs? Y'a-t-il des changements p.r à l'hiver dernier?

Quelle est ton appréciation concernant leur façon d'enseigner ? As-tu des souhaits sur ce plan? Y'a-t-il des changements p.r à l'hiver dernier?

Est-ce que tu es porté-e à leur poser des questions lorsque nécessaire pour mieux comprendre la matière et est-ce que tu leur demandes de l'aide quand tu en as besoin? Y'a-t-il des changements p.r à l'hiver dernier?

E- Bien-être personnel

D'une manière générale, comment tu te sens dans ta peau? T'arrive-t-il de te sentir déprimé-e, fatigué-e ou dépassé-e par ce que tu as à faire (déséquilibre personnel)? Si oui, tes études au Cégep en sont-elles une raison selon toi? La situation a-t-elle changé depuis l'hiver dernier?

Est-ce que tu as vécu un événement important sur le plan personnel depuis l'hiver dernier (ou peut-être même avant) qui t'aurait démotivé-e ou détourné-e de tes études?

F- Divers

Est-ce qu'il y a d'autres aspects que nous n'avons pas abordés et que tu juges qu'ils ont une influence sur ton parcours scolaire et sur ta motivation à compléter ton programme d'études ? La situation a-t-elle changé depuis l'hiver dernier ?

MERCI ENCORE DE TA COLLABORATION !

Schéma d'entrevue individuelle H-11

Thèmes devant être couverts selon la littérature scientifique et selon les facteurs de risque associés à l'abandon scolaire dans nos travaux :

Motivation, valeurs, quête identitaire, bien-être personnel, réseaux familial et social, travail rémunéré, conditions socioéconomiques, relations avec les professeurs et les styles de pédagogie, orientation scolaire.

Perspective de l'étude : perspective longitudinale, considérant l'étudiant comme un acteur. Dans l'analyse, l'identité et le genre de l'étudiant seront privilégiés comme angles d'observation.

A- Accueil et intégration au Cégep

Qu'est-ce qui t'a motivé-e principalement à venir au Cégep?

Comment qualifierais-tu l'accueil qui t'a été donné à ton entrée au Cégep? Est-ce qu'il y aurait des améliorations à apporter sur ce plan?

Comment vis-tu la transition entre le secondaire et le collégial? Qu'est-ce qui serait le plus difficile sur ce plan?

Le Cégep t'a-t-il aidé à faire cette transition? Si oui, comment? Aurait-il pu faire autre chose pour t'aider? As-tu des suggestions d'activités ou de services qui auraient pu t'aider lors de ton entrée au Cégep?

Comment te sens-tu au Cégep?

Est-ce important pour toi les études actuellement?

B- Choix de programme et orientation scolaire

Comment qualifierais-tu ton orientation scolaire (ton domaine d'études) lorsque tu es rentré-e au Cégep?

Aujourd'hui, est-ce qu'il y a une différence sur ce plan (orientation scolaire)?

Selon toi, est-ce qu'il y a un lien entre ton programme d'études et ce que tu es, ta personnalité, ta manière de te voir dans l'avenir?

As-tu une idée générale de ce que tu aimerais faire dans l'avenir sur le plan du marché du travail?

C- Motivation et abandon scolaire

Qu'est-ce qui explique que tu songeais «à l'occasion» ou «souvent» à abandonner tes études à la session d'automne?

Présentement, comment qualifierais-tu ta motivation dans ton programme d'études?

Si la situation a changé, que s'est-il passé?

D- Stratégies et soutien

Personnel

Est-ce que tu avais pris des moyens (scolaires et autres) pour mieux t'engager dans tes études en première session? Si oui, quels sont les principaux et quelle en est ton évaluation? (*consigne : pour les moyens, vérifier à la fois les moyens scolaires et les autres*)

Maintenant, est-ce que tu prends des moyens pour réussir tes études? Si oui, sont-ils les mêmes que ceux de la session d'automne? Quelle serait la différence s'il y a lieu?

Réseaux familial et social

Est-ce que tes parents te soutiennent dans tes études sur les plans moral et financier? (évaluation de la situation par l'étudiant) (*consigne : vérifier les deux plans, moral et financier*)

Est-ce que les amis-es avec qui tu te tiens sont actuellement aux études?

Dirais-tu que tes amis t'encouragent à étudier ou si, au contraire, ils t'en éloignent? Quelle en est ta perception? Est-ce qu'il y a eu un changement depuis la session d'automne sur ce plan?

Situation socioéconomique

Est-ce que tu occupes un emploi pendant tes études? Si oui, comment vis-tu la conciliation entre ce travail et tes études?

As-tu des préoccupations financières? Si oui, sont-elles un obstacle à tes études selon toi? Pourquoi?

Relations avec les professeurs et méthodes pédagogiques

Comment qualifierais-tu tes relations avec tes professeurs?

Quelle est ton évaluation de leur façon d'enseigner? As-tu des souhaits sur ce plan?

Est-ce que tu es porté-e à leur poser des questions lorsque nécessaire pour mieux comprendre la matière et est-ce que tu leur demandes de l'aide quand tu en as besoin?

E- Bien-être personnel

D'une manière générale, comment tu te sens dans ta peau? T'arrive-t-il de te sentir déprimé-e, fatigué-e ou dépassé-e par ce que tu as à faire (déséquilibre personnel)? Si oui, tes études au Cégep en sont-elles une raison selon toi?

Est-ce que tu as vécu un événement important sur le plan personnel à la dernière session (ou peut-être même avant) qui t'aurait démotivé-e ou détourné-e de tes études?

F- Divers

Est-ce qu'il y a d'autres aspects que nous n'avons pas abordés et que tu juges qu'ils ont une influence sur ton parcours scolaire et sur ta motivation à compléter ton programme d'études?

MERCI DE TA COLLABORATION!

Consigne : leur faire passer la grille des valeurs

Schéma d'entrevue individuelle H-12

Thèmes devant être couverts selon la littérature scientifique et selon les facteurs de risque associés à l'abandon scolaire dans nos travaux :

Motivation, valeurs, quête identitaire, bien-être personnel, réseaux familial et social, travail rémunéré, conditions socioéconomiques, relations avec les professeurs et les styles de pédagogie, orientation scolaire.

Perspective de l'étude : perspective longitudinale, considérant l'étudiant comme un acteur. Dans l'analyse, l'identité et le genre de l'étudiant seront privilégiés comme angles d'observation.

Préambule à l'entrevue :

Rappel des aspects abordés avec eux lors des 2 rencontres subséquentes :

- Accueil et intégration
- Choix de programme et orientation scolaire
- Motivation et abandon scolaire
- Stratégies et soutien (personnel, réseaux familial et social, situation socio-économique, relation avec les professeurs)
- Bien-être
- Divers

Questions générales :

1- Où en es-tu ? Comment la session se passe pour toi?

2- Quel est ton plan en finissant au mois de mai puis à l'automne prochain?

3- Depuis ton entrée au Cégep, qu'est-ce qui a changé? Quelles sont les choses importantes que tu as à dire?

4- Maintenant que tu as acquis une certaine expérience du Cégep, quels conseils donnerais-tu à un étudiant qui arrive au Cégep?

5- Quand tu regardes en arrière (4 sessions), y aurait-il des choses que tu aurais faites autrement? Pourquoi ?

6- Dirais-tu que tu es une autre personne? Qu'est-ce qui a changé en toi ?

* On complète avec le dossier de chaque étudiant (retour et liens avec infos importantes)

Merci beaucoup !