

L'INTÉGRATION AUX ÉTUDES ET L'ENGAGEMENT SCOLAIRE DES COLLÉGIENS

Enquête menée dans les régions de Lanaudière,
de la Mauricie et du Saguenay–Lac-Saint-Jean

RAPPORT DE RECHERCHE

Marco Gaudreault
Julie Labrosse
Sonia Tessier
Michaël Gaudreault
Nadine Arbour





L'INTÉGRATION AUX ÉTUDES ET L'ENGAGEMENT SCOLAIRE DES COLLÉGIENS

Enquête menée dans les régions de Lanaudière,
de la Mauricie et du Saguenay–Lac-Saint-Jean

RAPPORT DE RECHERCHE

Marco Gaudreault,
Julie Labrosse,
Sonia Tessier,
Michaël Gaudreault
Nadine Arbour

L'ensemble du projet *Nouvelle cohorte, nouveau régime pédagogique et partenariat renouvelé. Enjeux et défis de l'intégration et de l'engagement des étudiants au collégial* a reçu le soutien financier du *Programme d'aide à la recherche et au transfert – Volet innovation sociale* durant les trois années du projet. Les contributions des dix collèges participants, des trois tables interordres de l'éducation concernées et des trois instances régionales de concertation en persévérance scolaire ont également rendu possible cette enquête, l'analyse des résultats et la mobilisation des acteurs qui en a découlé.

La réalisation de cette enquête a été assurée par ÉCOBES – Recherche et transfert du Cégep de Jonquière. L'identification des besoins du milieu collégial, les grandes orientations du projet et la validation de toutes les étapes ont été assurées par trois comités-conseils régionaux auxquels les chercheurs d'ÉCOBES désirent adresser leurs remerciements et leur appréciation.

Référence suggérée : GAUDREAU, M., LABROSSE, J., TESSIER, S., GAUDREAU, M. M. et N. ARBOUR (2014). *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens : enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay-Lac-Saint-Jean*, Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 152 pages et annexes.

Le générique masculin est utilisé uniquement dans le but d'alléger le texte.

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 1^{er} trimestre 2014

Bibliothèque nationale du Canada, 1^{er} trimestre 2014

ISBN : 978-2-921250-92-4

Partenaire financier :



Remerciements

Nous tenons d'abord à souligner l'implication de nos partenaires pour leur précieuse collaboration tout au long de la réalisation de cette enquête. Un merci particulier à tous ceux qui ont pris part à la concertation intersectorielle afin de veiller à la coordination des activités du projet dans le respect des objectifs fixés au regard des besoins du milieu.

Dans la région de Lanaudière, nous tenons à souligner le travail de Michel Brien, Élisabeth Cadieux, Luc Desautels, Marie-Pierre Gaudet, Johanne McMillan, Luc Parent, Jeannine Routhier, Fabien Savary, Sébastien Veillette et Carole Vezeau.

Dans la région de la Mauricie, nous témoignons notre reconnaissance à Jacques Boivin, Isabelle Bordeleau, Marie-Claude Drouin, Manon Duchesne, Chantale Landry, Pierre Levasseur, Carole Maheux, Sonia Marchand, Sébastien Morin, Christian Muckle, Katya Pelletier, Marie-Hélène Rheault, de même que Catherine Terrien.

Dans la région du SLSJ, nous désirons remercier Ann Bergeron, Line Chouinard, René Lapierre, Annie-Claude Larivière, Lucie Martel, Jennifer Paré, Michel Perron, Gilles Routhier, Johanne Tremblay ainsi que Marie-Josée Tremblay.

Par ailleurs, il faut souligner l'empressement et le dévouement de plus d'une centaine d'enseignants et de professionnels des collèges participants qui ont tout mis en œuvre lors de la collecte des données afin d'assurer un excellent taux de collaboration tout en respectant le libre-choix des étudiants. La somme des efforts consacrés par ces collaborateurs est largement tributaire de la qualité des données amassées. Nous adressons un merci tout spécial aux nombreux étudiants qui ont accepté de participer à notre projet et qui ont répondu avec sérieux à nos questions.

Nous soulignons également l'appui financier du *Programme d'aide à la recherche technologique – Volet innovations sociales (PART-IS)* du MELS.

Enfin, c'est ici l'occasion de souligner le professionnalisme de toute l'équipe œuvrant aux tâches de bureautique et de soutien administratif ainsi que le dévouement des assistants de recherche et étudiants qui entourent les chercheurs d'ÉCOBES – Recherche et transfert. Sans votre précieux concours, nous n'arriverions pas à respecter les mandats qui nous sont confiés. Nous tenons également à transmettre toute notre gratitude à Marie-Claude Blackburn qui a, encore une fois, accepté l'ingrate tâche de réviser le texte dans un délai toujours trop court.

Table des matières

Remerciements	III
Table des matières	V
Liste des tableaux	VII
Introduction	1
Objectifs de l'analyse	6
Problématiques à l'étude	7
Quelques remarques méthodologiques.....	9
Chapitre 1 – Portrait des cégépiens admis conditionnellement aux études collégiales	19
1.1 Les admissions conditionnelles à l'enseignement collégial : pourquoi et pour qui?	21
1.1.1 L'historique des admissions conditionnelles	21
1.1.2 Qui sont les cégépiens admis conditionnellement à l'automne 2010?.....	23
1.2 L'intégration aux études et l'engagement scolaire : des facteurs de réussite.....	29
1.2.1 L'intégration aux études collégiales	30
1.3 L'engagement scolaire	40
Commentaires généraux.....	41
Chapitre 2 – Les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration	43
2.1 L'intégration aux études collégiales.....	45
2.1.1 L'intégration institutionnelle.....	46
2.1.2 L'intégration sociale	47
2.1.3 L'intégration scolaire	48
2.2 L'engagement scolaire	63
Commentaires généraux.....	72
Chapitre 3 – Les étudiants inscrits en formation préuniversitaire ou technique	77
3.1 L'intégration aux études collégiales.....	79
3.1.1 L'intégration institutionnelle.....	79
3.1.2 L'intégration sociale	81
3.1.3 L'intégration scolaire	81
3.2 L'engagement scolaire	105
Commentaires généraux.....	119

Conclusion	123
Les principaux constats de l'enquête	125
Les domaines d'actions prioritaires.....	128
Les questions soulevées par la recherche.....	131
Références	135
Annexe A – Échelles, indices ou variables retenus pour caractériser les clientèles étudiantes visées par l'enquête	153
Annexe B – La gestion du double-horaire des étudiants admis conditionnellement aux études collégiales : ce qu'ils souhaitaient partager	165
Annexe C – Tableaux sommaires	173
Annexe D – Questionnaire	183

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Dimensions et indicateurs explorés dans le questionnaire d'enquête du collège en 2010.....	5
Tableau 2 :	Composition de l'échantillon selon le sexe, le secteur d'études, le statut de l'étudiant (temps plein/partiel).....	12
Tableau 3 :	Description des groupes d'étudiants visés par l'enquête selon le sexe, le secteur d'études et le statut de l'étudiant (temps plein/partiel).....	13
Tableau 4 :	Le niveau de scolarité et l'encouragement des parents dans les études des cégépiens selon le type d'admission au collège.....	24
Tableau 5 :	Les antécédents scolaires des étudiants selon le type d'admission au collège.....	25
Tableau 6 :	Les caractéristiques psychosociales, culturelles et économiques des étudiants selon le type d'admission au collège.....	29
Tableau 7 :	L'utilisation des services collégiaux par les étudiants selon le type d'admission au collège.....	31
Tableau 8 :	Le niveau de soutien de la part des pairs et du personnel selon le type d'admission au collège.....	32
Tableau 9 :	Le niveau de préparation aux études collégiales acquis durant le secondaire selon le type d'admission au collège.....	34
Tableau 10 :	L'acquisition des habiletés de base (difficultés en lecture, gestion du temps et capacité d'autorégulation) des étudiants selon le type d'admission au collège.....	35
Tableau 11 :	Les perceptions des étudiants quant aux méthodes d'enseignements utilisées selon le type d'admission au collège.....	37
Tableau 12 :	Les rapports entretenus avec le contexte des études collégiales selon le type d'admission au collège.....	38
Tableau 13 :	Le niveau d'engagement scolaire cognitif, affectif et comportemental, et le fait d'avoir songé à abandonner ses études selon le type d'admission au collège.....	40
Tableau 14 :	L'utilisation des services du collège selon le secteur d'études des étudiants.....	47
Tableau 15 :	Le niveau de soutien des pairs et du personnel du collège selon le secteur d'études des étudiants.....	48
Tableau 16 :	Le niveau de préparation aux études collégiales acquis durant le secondaire selon le secteur d'études des étudiants.....	51
Tableau 17 :	L'acquisition des habiletés de base (difficultés en lecture, en gestion du temps et en autorégulation) selon le secteur d'études.....	53

Tableau 18 : Les perceptions des étudiants quant aux méthodes d'enseignements utilisées au collège selon le secteur d'études	54
Tableau 19 : Réduction des facteurs associés à la difficulté d'adaptation à la charge de travail des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration	56
Tableau 20 : Modèle multidimensionnel de régression logistique sur la difficulté d'adaptation à la charge de travail des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration.....	58
Tableau 21 : Association entre l'adaptation à la charge de travail au collège chez les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration et les facteurs retenus	62
Tableau 22 : Le niveau d'engagement scolaire cognitif, affectif et comportemental et le fait d'avoir songé à abandonner ses études selon le secteur d'études	64
Tableau 23 : Réduction des facteurs associés au faible engagement scolaire affectif des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration.....	66
Tableau 24 : Modèle multidimensionnel de régression logistique sur un plus faible engagement scolaire affectif des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration.....	68
Tableau 25 : Association entre l'engagement scolaire affectif des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration et les facteurs retenus	70
Tableau 26 : L'utilisation des services du collège par les étudiants admis en formation préuniversitaire ou technique selon le genre.....	80
Tableau 27 : Le niveau de soutien des pairs et du personnel du collège tel que perçu par les étudiants admis en formation préuniversitaire ou technique, selon le genre	81
Tableau 28 : Le niveau de préparation aux études collégiales acquis durant le secondaire des étudiants admis en formation préuniversitaire ou technique, selon le genre	83
Tableau 29 : L'acquisition des habiletés de base (difficulté en lecture, gestion du temps, capacité à s'autoréguler) des étudiants admis en formation préuniversitaire ou technique, selon le genre.....	84
Tableau 30 : Les perceptions des étudiants en formation préuniversitaire ou technique quant aux méthodes d'enseignement employées au collège, selon le genre.....	86
Tableau 31 : Réduction des facteurs associés à la difficulté d'adaptation à la charge de travail des filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique	88
Tableau 32 : Réduction des facteurs associés à la difficulté d'adaptation à la charge de travail des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique	89
Tableau 33 : Modèle multidimensionnel de régression logistique sur la difficulté d'adaptation à la charge de travail des filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique	91
Tableau 34 : Modèle multidimensionnel de régression logistique sur la difficulté d'adaptation à la charge de travail des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique	94

Tableau 35 : Association entre l'adaptation à la charge de travail des filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique et les facteurs retenus	98
Tableau 36 : Association entre l'adaptation à la charge de travail des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique et les facteurs retenus	102
Tableau 37 : L'engagement scolaire des étudiants admis en formation préuniversitaire ou technique, selon le genre	106
Tableau 38 : Réduction des facteurs associés à l'engagement scolaire affectif des filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique	107
Tableau 39 : Réduction des facteurs associés à l'engagement scolaire affectif des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique	108
Tableau 40 : Modèle multidimensionnel de régression logistique sur le faible engagement scolaire affectif ¹ des filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique	110
Tableau 41 : Modèle multidimensionnel de régression logistique sur le faible engagement scolaire affectif ¹ des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique	113
Tableau 42 : Association entre les filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique et les facteurs retenus	116
Tableau 43 : Association entre les garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique et les facteurs retenus.....	117

Introduction



Ton entrée au cégep, comment ça se passe? C'est en ces termes que les cégépiens de la première cohorte d'étudiants issus du nouveau pédagogique des régions de la Mauricie, de Lanaudière et du Saguenay-Lac-St-Jean (SLSJ) ont été invités, à l'automne 2010, à participer à une enquête portant sur leur vécu scolaire, leurs habitudes de vie et leurs environnements social, familial et culturel. Cette recherche s'inscrit dans une démarche de mobilisation de l'ensemble des acteurs scolaires, de la santé ainsi que des services sociaux, municipaux et communautaires œuvrant auprès des collégiens afin d'améliorer globalement la situation des jeunes adultes de ces régions. Le but ultime est d'adopter une vision commune et des actions concertées pour favoriser leur réussite éducative et leur insertion socioprofessionnelle par l'étude des déterminants de l'intégration aux études collégiales et de l'engagement scolaire.

Dès le début des pourparlers concernant la réalisation d'une enquête en 2010, les 10 établissements d'enseignement collégial¹, les représentants des commissions scolaires et des universités, ainsi que les responsables des tables interordres de l'éducation et des milieux socioéconomique et communautaire (carrefours jeunesse-emploi et forums jeunesse), se sont montrés intéressés à réaliser une enquête conjointe avec les instances régionales de concertation (IRC) vouées à la persévérance scolaire : le Comité mauricien sur la persévérance et la réussite scolaires (COMPERES), le Comité régional pour la valorisation de l'éducation dans Lanaudière (CREVALE) et le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) du SLSJ. Tous ces partenaires se sont impliqués financièrement ou en fournissant des ressources humaines.

Réalisée à l'automne 2010, l'enquête a été rendue possible grâce à la participation de nombreux intervenants du milieu de l'éducation, plus particulièrement du milieu collégial et des IRC des trois régions. Trois comités-conseils ont soutenu la réalisation de l'enquête afin de favoriser la concertation intersectorielle. La participation des intervenants des régions concernées par le projet de recherche a permis d'assurer la pertinence des travaux et la coordination des opérations de transfert et de diffusion des résultats.

Tout au long de la mise en œuvre du projet, ces acteurs, qui s'affairent quotidiennement auprès des jeunes adultes, ont partagé leurs préoccupations face à l'importance d'une transition réussie d'un ordre d'enseignement à un autre pour la réussite. En ce sens, l'implantation de la récente réforme scolaire au primaire et au secondaire (2000) a suscité des questions quant au niveau de préparation des élèves du secondaire qui commencent leurs études collégiales (par exemple concernant l'orientation professionnelle et l'intégration aux études supérieures, notamment parce que les règles d'admission à l'enseignement collégial ont été assouplies). Enfin, l'enquête a

¹ Les 10 établissements d'enseignement collégial qui ont participé à l'enquête sont : la Constituante de L'Assomption, la Constituante de Joliette et la Constituante de Terrebonne du Cégep régional de Lanaudière, le Cégep de Trois-Rivières, le Collège Shawinigan, le Collège Lafleche, le Cégep de Saint-Félicien, le Collège d'Alma, le Cégep de Chicoutimi et le Cégep de Jonquière.

également tenté de documenter des sujets qui préoccupent plusieurs acteurs du réseau collégial, par exemple les stratégies de gestion des apprentissages et la planification de l'emploi du temps.

L'éventail des dimensions qui permettraient de faire la lumière sur l'intégration aux études et l'engagement scolaire à l'enseignement collégial est considérable. Le tableau 1 présente l'ensemble des dimensions explorées et des indicateurs inclus dans le questionnaire d'enquête, qui compte 148 questions.

Tableau 1 : Dimensions et indicateurs explorés dans le questionnaire d'enquête du collège en 2010

Caractéristiques personnelles		Milieus de vie	Habitudes de vie et comportements à risque
I Sociodémographiques :		VI Habitudes alimentaires :	XI Loisirs :
<ul style="list-style-type: none"> • sexe • âge • cégep/région de résidence 		<ul style="list-style-type: none"> • mauvaise alimentation par manque de temps ou d'habiletés • nombre de repas chaque jour • fréquence à laquelle l'étudiant déjeune le matin • consommation de boissons énergisantes et raisons de la consommation 	<ul style="list-style-type: none"> • activités et occupations (h/sem.) • importance des loisirs, des croyances religieuses, de la participation bénévole ou de l'engagement communautaire • avoir fait du bénévolat au secondaire ou au collège, et nombre d'heures par mois • participation à des activités sociales ou d'implication citoyenne • raisons qui motivent à faire du bénévolat ou qui limitent l'engagement bénévole
II Psychosociales :		VII Économiques :	XII Consommation de tabac, d'alcool ou de drogue :
<ul style="list-style-type: none"> • détresse psychologique • estime de soi globale • présence d'événements préoccupants • importance des dimensions de la vie • habiletés cognitives • silhouette réelle et souhaitée • satisfaction de son apparence • gestion du temps 		<ul style="list-style-type: none"> • sources de revenus • somme d'argent disponible par semaine • précarité de la situation financière • insécurité alimentaire 	<ul style="list-style-type: none"> • fumeur régulier ou occasionnel (cigarette ou cigarillo) • fréquence de la consommation • fréquence des enivrements • consommateur régulier • âge d'initiation • conséquences de la consommation • s'être déjà injecté des drogues
III Santé :		VIII Familiales :	XIII Sommeil :
<ul style="list-style-type: none"> • perception de l'état de santé • diagnostic d'un professionnel • poids et taille, indice de masse corporelle (IMC) • méthodes pour perdre ou contrôler son poids • activité sexuelle • nombre de partenaires sexuels • utilisation de méthodes contraceptives • utilisation du condom (ITS) • utilisation de la contraception orale d'urgence 		<ul style="list-style-type: none"> • structure familiale • présence et nombre d'enfants • pays d'origine et langue parlée à la maison • âge à l'arrivée au Canada • occupation des parents • scolarité des parents • perception du statut social • contacts avec les parents durant les cinq dernières années • implication des parents concernant la formation de l'étudiant 	<ul style="list-style-type: none"> • heure du coucher/réveil • heures de sommeil • insomnie et somnolence nocturne et diurne • siestes durant la journée • fatigue liée au travail
IV Culturelles :		IX École :	XIV Travail rémunéré :
<ul style="list-style-type: none"> • désir d'enracinement dans sa région de résidence • temps passé dans la municipalité de résidence • importance de la participation communautaire • civisme public • reconnaissance de l'autorité • culture de l'immédiateté • importance de la vie culturelle, intellectuelle et créative 		<ul style="list-style-type: none"> • engagement scolaire comportemental, affectif et cognitif • difficultés dans les cours suivis au CFGA • améliorations envisageables par le CFGA pour aider les étudiants • difficultés dans les cours au collège • raison des difficultés ressenties par l'étudiant • améliorations envisageables par le cégep pour aider les étudiants • climat éducatif • relations maître-étudiant • méthodes d'enseignement efficaces • préparation aux études collégiales durant le secondaire • adaptation à l'organisation collégiale • intégration sociale et institutionnelle • difficultés d'intégration 	<ul style="list-style-type: none"> • cumul, conciliation études-travail • caractéristiques et contraintes du travail • nombres d'heures travaillées par semaine durant l'année scolaire sans être payé • souci de l'employeur pour la réussite scolaire • importance du travail • emploi relié au domaine d'études
V Scolaires :		X Réseau social :	XV Orientation professionnelle :
<ul style="list-style-type: none"> • fréquentait une école secondaire en juin dernier • secteur d'études • niveau d'études au collégial • passage immédiat entre le secondaire et le collège • raisons de l'inscription en accueil et intégration • étudiant canadien ou étranger • condition d'admission (contrat d'engagement) • interruption des études et raison • raisons du retour aux études • perception : difficultés dans les cours au collège • raisons du choix du collège • parcours collégial, changement de programme • inscription à temps plein ou à temps partiel • redoublement au primaire ou au secondaire • attribution des échecs et des réussites • motivation scolaire • aspirations scolaires et difficultés à les atteindre • abandon scolaire au secondaire • avoir déjà songé à l'abandon au collège • importance des études 		<ul style="list-style-type: none"> • soutien de la part des autres étudiants • présence d'une relation amoureuse • importance de la vie amoureuse, des relations avec les amis ou les gens • capacité d'écoute et d'encouragement du chum/blonde ou des amis • présence de confidentes 	<ul style="list-style-type: none"> • moyens de s'informer sur le programme d'études • raisons de l'inscription au programme d'études • aspirations professionnelles • métier envisagé • caractéristiques du choix vocationnel • typologie du choix de carrière • besoin d'aide pour le choix de carrière

Objectifs de l'analyse

Jusqu'à présent, deux publications (l'une est distincte pour chaque établissement d'enseignement; l'autre, régionale) (Gaudreault et autres, 2011a, 2011b, 2011c) ont permis de tracer un portrait descriptif des cégépiens (Gaudreault et autres, 2011d). Ces ouvrages présentent 30 indicateurs clés choisis par les comités-conseils pour faire état des caractéristiques de cette cohorte de cégépiens. À partir de la diffusion de ces portraits descriptifs, les intervenants se sont donné des connaissances communes pour adopter des priorités d'action en appréhendant l'expérience scolaire, le cumul études-travail, le vécu psychosocial, les habitudes de vie et la vie en société des étudiants de première année qui ont été exposés au renouveau pédagogique au secondaire.

Le présent document se distingue des publications précédentes; il vise à identifier les groupes à risque et les facteurs associés à deux problématiques, à savoir une intégration scolaire difficile aux études collégiales et un faible engagement scolaire. En plus d'avoir choisi l'étude de ces problématiques, les chercheurs et les membres des comités-conseils des régions de Lanaudière, de la Mauricie et du SLSJ ont jugé opportun de tenir compte des conditions de scolarisation de différents groupes d'étudiants. Les trois groupes d'étudiants visés par l'enquête sont les étudiants admis conditionnellement² aux études collégiales, les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration, ainsi que les autres étudiants, c'est-à-dire les cégépiens de la formation préuniversitaire ou technique. Le défi qui a été confié aux chercheurs est le suivant : pour chacun des groupes cibles, identifier des facteurs associés aux problématiques d'intégration et d'engagement, et tenter de préciser, avec les acteurs du milieu, des pistes pour l'intervention qui pourront interpeller l'ensemble des intervenants gravitant autour des collégiens des trois régions à l'étude.

Une série d'analyses statistiques ont ainsi été conduites en explorant l'ensemble des facteurs disponibles, ce qui correspond à l'approche systémique retenue pour aborder les problématiques vécues par les jeunes adultes. La multitude des comportements, des attitudes et des caractéristiques des jeunes collégiens documentés par l'enquête (la banque de données comporte plus de 1 000 variables) et l'absence d'hypothèses clairement structurées confèrent donc à l'analyse un caractère exploratoire. Néanmoins, les résultats obtenus corroborent très souvent les conclusions d'autres recherches scientifiques, et la démarche privilégiée constituera, nous le souhaitons, une contribution significative à une planification intersectorielle des services.

La prochaine section permet au lecteur de se familiariser avec les concepts de l'intégration aux études et de l'engagement scolaire qui seront repris et analysés en fonction des trois groupes à l'étude.

² Il s'agit des étudiants qui ont été admis au collège sans diplôme d'études secondaires et pour qui il manque un maximum de six unités.

Problématiques à l'étude

À quoi référons-nous lorsque nous traitons de l'intégration aux études? Quels sont les principaux enjeux qui guettent les cégépiens durant la période d'adaptation aux études postsecondaires? Qu'est-ce qui permet de caractériser un étudiant engagé dans ses études? Quelles sont les retombées possibles d'une intégration réussie et d'un engagement soutenu sur la réussite et la persévérance scolaires? Les notions théoriques qui suivent ont pour but de décrire les dimensions associées à l'intégration aux études et à l'engagement scolaire.

Dimensions reliées à l'intégration aux études collégiales

Depuis longtemps, la littérature concernant la transition secondaire-collégial a permis d'appréhender les difficultés vécues par les étudiants lors de l'entrée dans un collège (Métayer, 1991; Monaghan et Chaloux, 2004). En effet, l'arrivée et l'intégration dans un établissement collégial représentent souvent une transition difficile durant laquelle les jeunes font face à de nouvelles structures, à de nouvelles tâches et à un mode de fonctionnement différent de celui du secondaire (Larose et Roy, 1994; Paradis, 2000). Ils doivent s'ajuster à la quantité de travail, au découpage des horaires de cours, à la discipline et à l'encadrement différent offert (Ducharme, 1990).

Nous savons aussi que le nouveau contexte de liberté et d'autonomie à l'enseignement collégial comporte invariablement une adaptation de la part des étudiants. Les difficultés liées au passage à cet ordre d'enseignement ont d'ailleurs déjà été reconnues comme un facteur explicatif de l'échec et de l'abandon scolaires (Conseil des collèges, 1988). Aussi, plus de 40 % des cégépiens échouent à au moins un cours au premier trimestre, ce qui suggère une difficulté d'adaptation à la réalité du monde collégial chez plusieurs d'entre eux (Chassé, 2008).

L'augmentation des exigences requises à cet ordre d'enseignement peut être particulièrement déstabilisante pour les étudiants dont le bagage culturel, intellectuel, cognitif ou méthodologique acquis durant le secondaire n'est pas suffisant (Bourque et autres, 2010). Il est généralement admis que la réussite au secondaire est un bon prédicteur de la réussite au collège (Terrill, 1988; Lévesque et Pageau, 1990; Larose et Roy, 1992) et d'une transition secondaire-collège plus harmonieuse (Ducharme, 2012).

Pour évaluer l'**intégration scolaire** des étudiants du renouveau pédagogique, nous avons sondé la perception qu'ils entretiennent vis-à-vis de leur niveau de préparation aux études collégiales développé durant le secondaire. L'intégration scolaire réfère également aux habitudes de travail et aux contacts entre les étudiants et les professeurs, mais aussi entre les étudiants eux-mêmes. Pascarella et Terenzini (2005) rapportent, pour leur part, que les interactions entre les pairs et le personnel enseignant contribuent au développement intellectuel et personnel des étudiants. Elles représenteraient, en outre, une importante source d'influence pour l'apprentissage.

En plus de l'intégration scolaire, Larose et Roy (1993) retiennent deux autres dimensions pour apprécier le niveau d'intégration aux études postsecondaires, soit l'intégration sociale et l'intégration institutionnelle. **La dimension sociale** de l'intégration se compose des relations d'amitié et des autres liens socioaffectifs développés (Audet, 2008), alors que **la dimension institutionnelle** concerne plutôt l'utilisation des divers services offerts. L'utilisation de certains services complémentaires destinés aux étudiants est aussi un indicateur d'une intégration réussie dans l'enseignement collégial.

Tremblay et ses collaborateurs (2006) ajoutent la dimension vocationnelle de l'intégration, une dimension que nous aborderons de façon indirecte. D'une part, comme Cowley (2001), nous sommes d'avis que la poursuite des études à l'ordre d'enseignement supérieur aide les étudiants à préciser leur choix de carrière. D'autre part, Doray et son équipe (2009) tendent à démontrer que le processus d'orientation scolaire est concomitant de la flexibilité du système d'enseignement auquel les étudiants sont soumis. Du point de vue de l'information scolaire, les renseignements fournis durant le secondaire peuvent influencer la manière dont l'étudiant perçoit les études postsecondaires ainsi que ses attentes quant au niveau des aptitudes à acquérir pour répondre à la demande de l'enseignement supérieur (Alexitch, Kobussen et Stookey, 2004). Toutefois, alors que les systèmes d'enseignement français valorisent les parcours linéaires (Van de Velde, 2008), la situation est quelque peu différente au Canada. Les cheminements sont beaucoup plus réversibles (Charbonneau, 2006). De ce point de vue, nous croyons que le choix de programme qui vient d'être fait est encore à confirmer pour plusieurs nouveaux arrivants à l'enseignement collégial.

La majorité des jeunes Québécois qui entame des études postsecondaires est indécise quant à son choix de programme d'études (Gaudreault et autres, 2011d; Picard, Boutin et Skakni, 2010), sans compter les nombreuses réorientations en cours de cheminement (Falardeau, 1992; Veillette et autres, 2007). *Ipsa facto*, l'organisation des études postsecondaires requiert de l'étudiant un « savoir-gérer » sa carrière scolaire complexe (Duru-Bellat et Van Zanten, 2007; Sirota, 1993).

Chose pour le moins insolite, Gelatt (1989) rapporte certains bienfaits de l'indécision vocationnelle. Selon cet auteur, l'incertitude positive renvoie à un signe de sagesse et d'ouverture d'esprit à travers lequel l'étudiant indécis renonce à des buts spécifiques pour faire place à la découverte et à la créativité. Comme quoi, une médaille a toujours deux côtés et il ne faut pas nécessairement se désoler devant un jeune indécis! La démarche subjective d'orientation devrait favoriser l'éveil des aptitudes physiques, sociales et intellectuelles pour autant que les étudiants s'engagent pleinement dans leur formation. Nous reviendrons d'ailleurs sur cette question lorsque les facteurs associés à un faible niveau d'engagement des étudiants des programmes préuniversitaires et techniques seront présentés.

Dimensions de l'engagement scolaire

L'engagement scolaire peut varier en intensité ainsi qu'en durée dans la mesure où celui-ci peut être vécu à court terme et selon des situations spécifiques, de même qu'il peut se manifester à long terme et être empreint d'une certaine stabilité (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). L'intérêt que suscite l'engagement scolaire depuis plus de quatre décennies se justifie par le fait qu'au-delà « [...] de l'existence théorique de l'engagement dans toutes les grandes théories, cette métaconstruction est empiriquement associée au décrochage scolaire » (Archambault, 2006, p. 109).

Aucune définition de l'engagement scolaire ne fait consensus dans la communauté scientifique. Toutefois, la grande majorité des chercheurs distingue dans cette notion trois ou quatre dimensions (Piro et De Ketele, 2000; Christenson et autres, 2001; Martin, 2007). L'une des définitions de l'engagement scolaire les plus généralement admises distingue l'engagement cognitif, affectif et comportemental. La dimension **cognitive** est associée à l'investissement cognitif dans les apprentissages (Archambault, 2006) et aux efforts intellectuels consentis pour comprendre les idées complexes et maîtriser les problèmes difficiles (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Finlay, 2006). La dimension **affective** considère, pour sa part, les sentiments suscités par l'école, lesquels s'expriment par les attitudes et les intérêts tout au long de la scolarisation des jeunes (Archambault, 2006). Cette dimension réfère également au sentiment de rejet ou encore à la qualité de la relation étudiant-enseignant (Kuh, 2005; Janosz et autres, 2008) et, selon une perspective plus globalisante, aux sentiments positifs ou négatifs portés à l'égard des enseignants, de la salle de classe, de l'école et de l'éducation (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Finlay, 2006). Enfin, la dimension **comportementale** renvoie aux actions qui favorisent les apprentissages et qui sont observables dans l'environnement scolaire.

Quelques remarques méthodologiques

Prétest du questionnaire

L'outil de collecte a d'abord été administré à un petit groupe de collégiens d'une région du Québec qui ne participaient pas à l'enquête afin de recueillir leurs commentaires et leurs suggestions. Le prétest a montré que la durée moyenne de passation du questionnaire était de 63 minutes, mais que certains étudiants avaient besoin de plus de 80 minutes pour remplir le questionnaire. Afin de s'assurer que le temps prévu pour la passation des questionnaires était suffisant, les participants ont été rencontrés en classe pendant un cours d'une durée de deux périodes de 50 minutes.

La collecte des données et le taux de réponse

L'enquête auprès de la nouvelle cohorte de cégépiens des régions de la Mauricie, de Lanaudière et du SLSJ a été réalisée à l'automne 2010. Tous les étudiants inscrits dans les cours de français de première session (ou de philosophie dans certains collèges) ont été sollicités pour participer à l'enquête. Pour les quelques étudiants de première année qui ne fréquentaient pas les cours ciblés, une relance individuelle a été effectuée afin de les inviter à prendre part à l'enquête. Il s'agit principalement d'étudiants admis conditionnellement et qui devaient compléter des cours de français à la formation générale des adultes avant de pouvoir intégrer les cours de français collégiaux. De cette façon, nous avons pu joindre tous les étudiants de première année qui en étaient à leur première inscription au collège à l'automne 2010 (cohorte A). Le Cégep de Trois-Rivières fait toutefois exception à cette règle, puisque la taille du collège permettait de solliciter la moitié des groupes, particulièrement ceux comportant une forte concentration d'étudiants de la session d'accueil et d'intégration, tout en conservant une marge d'erreur intéressante.

Ce mode de passation nous a également permis de recueillir des renseignements d'étudiants qui ne faisaient pas partie de la population à l'étude dans le cadre de ces analyses, mais qui pourront faire l'objet d'études supplémentaires, les directions des établissements participants à l'étude ayant démontré également un intérêt pour ces étudiants (cohorte B, étudiants de deuxième année ou plus, étudiants provenant d'un centre de formation générale des adultes, étudiants effectuant un retour aux études, etc.).

La direction de chaque collège ayant pris part à l'étude a choisi un responsable qui devait coordonner l'étape de la passation des questionnaires dans son collège. Cette personne responsable de la collecte des données fait aussi partie de l'équipe de projet de l'enquête. C'est ce responsable qui viellait à former l'équipe qui a procédé à la passation des questionnaires. Cette personne était également en relation avec le responsable d'ÉCOBES pour voir au bon déroulement du processus et en assurer la cohérence. Dans certains collèges, ce sont les enseignants des cours visés qui ont participé à la passation des questionnaires dans leur classe (expliquer l'étude, recueillir le consentement des étudiants, répondre aux questions des étudiants, etc.). D'autres collèges ont privilégié une stratégie différente, demandant la participation d'enseignants d'une autre discipline, de membres du personnel de soutien de la direction, de professionnels de recherche ou de retraités pour effectuer cette tâche. Toutes ces personnes ont été préalablement formées afin d'être en mesure de respecter le protocole de passation des questionnaires et de pouvoir répondre aux éventuelles questions des étudiants.

Seuls les étudiants ayant signé le formulaire de consentement ont été invités à remplir le questionnaire préalablement soumis aux comités d'éthique de la recherche du milieu collégial de chacune des régions représentées. La personne nommée par chacun des établissements visités a veillé à ce que toute l'information soit présentée

aux étudiants. Elle a également fait en sorte que ces derniers aient l'occasion de poser toutes les questions nécessaires pour leur permettre de prendre une décision éclairée quant à leur participation.

Au total, nous avons obtenu un échantillon de 4 922 étudiants parmi les 6 942 étudiants ciblés, ce qui correspond à un taux de réponse de 71 %. À posteriori, les étudiants qui n'étaient pas issus du nouveau pédagogique ont été retirés des analyses. Ainsi, l'enquête permet d'inférer les résultats à tous les étudiants fréquentant chacun des collèges visés avec une marge d'erreur de plus ou moins 5 %.

La firme de saisie retenue a procédé à une simple saisie. Une validation de 10 % des questionnaires a ensuite été effectuée pour tenter de détecter des décalages qui auraient pu survenir lors de la saisie et d'évaluer la qualité et la fiabilité de l'information saisie. Par la suite, les questionnaires jugés douteux ou pour lesquels l'analyse nous permettait de déceler des problèmes pouvant être attribuables à l'étape de la saisie ont été validés. Seulement 4 erreurs pour 1 000 variables saisies ont été identifiées et corrigées, ce qui nous assure de la qualité du travail effectué par la firme.

Échantillon

Seuls les étudiants ayant été exposés au nouveau pédagogique sont retenus aux fins d'analyse, ce qui explique que la taille de l'échantillon passe de 4 922 à 3 631. Afin d'assurer la représentativité de l'échantillon, celui-ci a été pondéré par sexe, par famille de programmes et par collège. Le tableau 2 présente le nombre de répondants qui en étaient à leur première inscription au collège à l'automne 2010. Parmi les 3 631 cégépiens, 40,6 % sont des hommes et 59,4 % sont des femmes. La répartition des étudiants selon le sexe est sensiblement la même qu'au sein de la population collégiale québécoise constituée à 42 % d'hommes et à 58 % de femmes (Fédération des cégeps, 2012).

Tableau 2 : Composition de l'échantillon selon le sexe, le secteur d'études, le statut de l'étudiant (temps plein/partiel)

CARACTÉRISTIQUES	n ¹	%
Sexe		
Homme	1 473	40,6
Femme	2 158	59,4
Secteurs d'études		
Accueil et intégration	501	13,8
Formation préuniversitaire	2 023	55,8
Formation technique (incluant DEC-BAC)	1 101	30,4
Statut de l'étudiant		
Temps plein	3 558	98,5
Temps partiel	55	1,5
Total	3 631	100,0

¹ Il se peut que la somme des effectifs d'une variable donnée diffère légèrement du total en raison de la non-réponse ou parce que l'échantillon a été pondéré.

Au total, 13,8 % des cégépiens sondés se sont inscrits à la session d'accueil et d'intégration, un peu plus de la moitié de notre échantillon suit une formation préuniversitaire (55,8 %) et près du tiers (30,4 %) amorce ses études collégiales au sein d'un programme de formation technique. Parmi la population étudiante québécoise de 2009-2010, les pourcentages se distribuent approximativement comme suit : 6 % sont à la session d'accueil et d'intégration, 50 % poursuivent une formation préuniversitaire et 44 % sont inscrits dans un programme de formation technique (Fédération des cégeps, 2012). Enfin, la quasi-totalité des étudiants interrogés a entrepris ses études collégiales à temps plein (98,5 %).

Description des trois groupes d'étudiants visés par l'enquête

Cette section fournit une brève description des trois groupes d'étudiants visés par l'enquête (tableau 3). À la suite de la modification du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC), les collèges peuvent, depuis 2008, accepter des étudiants qui doivent compléter jusqu'à six unités du secondaire pendant leur première session. L'échantillon regroupe 195 cégépiens admis sous condition en vue d'éclairer la situation vécue par ces étudiants. Une attention particulière sera également portée aux étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration (n = 501). Enfin, les étudiants admis dans une formation préuniversitaire ou technique (n = 2 999), alors qu'ils en étaient à leur toute première session d'études collégiales, constituent le troisième groupe à l'étude.

L'échantillon recueilli pour les étudiants **admis conditionnellement** est composé de 195 cégépiens, dont 42,6 % sont des hommes (83 répondants) et 57,4 % sont des femmes (112 répondantes). Parmi ces étudiants, 35,9 %

ont été admis à la session d'accueil et d'intégration (n = 70), alors que près de 64,1 % d'entre eux se sont inscrits dans un programme de formation préuniversitaire ou technique (n = 125). Une proportion de 92,1 % de ces étudiants s'engagent dans leurs études collégiales à temps plein.

Notre échantillon dénombre 501 cégépiens inscrits à la session d'**accueil et d'intégration**, dont une majorité d'entre eux sont des hommes (53,7 % comparativement à 46,3 % pour les femmes). De plus, un très grand nombre d'entre eux fréquentent le collège à temps plein (93,6 %).

Les **autres étudiants** sont ceux qui ne sont ni admis conditionnellement ni inscrits à la session d'accueil et d'intégration lorsqu'ils amorcent leurs études collégiales. Dans notre échantillon, il y a davantage de femmes (61,5 %) que d'hommes (38,5 %) dans ce groupe. La majorité d'entre eux suit une formation préuniversitaire (65,1 %) et la quasi-totalité étudie à temps plein (99,3 %).

Tableau 3 : Description des groupes d'étudiants visés par l'enquête selon le sexe, le secteur d'études et le statut de l'étudiant (temps plein/partiel)

CARACTÉRISTIQUES	LES GROUPES D'ÉTUDIANTS ¹					
	Admis conditionnellement		Accueil et intégration		Formation préuniversitaire ou technique	
	%	n	%	n	%	n
Sexe						
Homme	42,6	83	53,7	269	38,5	1 154
Femme	57,4	112	46,3	232	61,5	1 846
Secteur d'études						
Accueil et intégration	35,9	70	100,0	501	-	-
Formation préuniversitaire	27,1	53	-	-	65,1	1 951
Formation technique	37,0	72	-	-	34,9	1 048
Statut de l'étudiant						
Temps plein	92,1	176	93,6	467	99,3	2 968
Temps partiel	7,9	15	6,4	32	0,7	20
Total	100,0	195	100,0	501	100,0	2 999

¹ Il se peut que la somme des effectifs d'une variable donnée diffère légèrement du total en raison de la non-réponse.

Les analyses descriptives

Dans chacun des chapitres du rapport, une section est consacrée à la description des problématiques de l'intégration et une autre à l'engagement scolaire. Des tests d'indépendance du chi-deux ont permis de déceler des problématiques pour lesquelles les groupes visés par l'enquête se distinguent. Notons que les différences

observées entre les sous-groupes sont jugées statistiquement significatives au seuil de 5 %. De plus, l'emploi du coefficient de Cramer (V) a permis d'estimer la force des liens existant entre deux phénomènes.

Les analyses multivariées

Afin d'identifier les facteurs associés aux problématiques étudiées, deux méthodes d'analyses multivariées ont été utilisées, soit l'analyse discriminante ainsi que la régression logistique. Ainsi, pour chacun des phénomènes étudiés, la construction du modèle final s'effectue en deux étapes.

La première étape consiste à réduire le nombre de variables indépendantes à partir de l'analyse discriminante appliquée tour à tour à chacune des dimensions disponibles afin de ne retenir que les variables les plus significatives. En deuxième étape, ces variables sont introduites de manière séquentielle et additive, c'est-à-dire en distinguant les variables scolaires des autres dimensions dans le modèle final multidimensionnel. Le caractère séquentiel et additif du modèle final permet de mesurer l'impact des facteurs nouvellement introduits sur les coefficients estimés précédemment. Le poids relatif et la valeur ajoutée de la nouvelle série de facteurs (scolaires) se trouvent, de ce fait, mis en évidence. Les facteurs retenus lors de l'analyse discriminante multidimensionnelle ont servi d'assise aux analyses de la régression logistique. Dans le rapport, deux variables dépendantes ont fait l'objet d'analyses de régression logistique : l'échelle d'adaptation à la charge de travail et l'échelle d'engagement scolaire affectif.

Selon l'usage, aucune variable dont la variance est insuffisante, c'est-à-dire dont l'une de ses modalités compte plus de 90 % des répondants, n'a été incluse dans les analyses discriminantes. Par la suite, toutes les variables présentant plus de 10 % de non-réponses ont été rejetées. Cette sélection entraîne deux conséquences : 1) les questions qui n'ont pas été posées à l'ensemble des étudiants ont été éliminées; 2) celles situées plutôt à la fin du questionnaire ont eu moins de chance de figurer parmi les facteurs de risque pris en considération que celles situées plus avant. De tels enjeux ont été pris en compte lors de la conception du questionnaire. C'est pourquoi aucune question jugée primordiale ne pouvait être évitée après avoir répondu à une question filtre. Finalement, l'ordre selon lequel les dimensions sont abordées tient compte des priorités retenues par les comités-conseils.

De la même manière, afin de respecter le postulat de l'hétérogénéité de la variance, aucune variable n'a été considérée quand elle était trop fortement corrélée à une autre ($r > 0,70$). Les variables ont été entrées une à une dans les analyses discriminantes (méthode Stepwise), l'ordre d'entrée des variables étant dicté par la valeur du F découlant du coefficient lambda de Wilks, à condition qu'il soit significatif au seuil retenu ($p < 0,05$). Pour les régressions logistiques, les variables ont été entrées en deux blocs : les variables scolaires suivant le premier bloc constituées de toutes les autres variables retenues issues des autres dimensions.

Une approche en cascade a été utilisée pour réduire le nombre de facteurs associés à chacune des variables dépendantes considérées. Pour chaque problématique, des analyses discriminantes préliminaires, conduites pour chacune des dimensions identifiées au tableau 1, réduisent le nombre de variables à inclure au modèle final. À partir de l'ensemble des variables retenues pour chacune des quinze dimensions prises séparément, une dernière analyse discriminante multidimensionnelle est réalisée. Une analyse de régression logistique à titre confirmatoire est finalement réalisée sur les variables retenues lors de l'analyse discriminante multidimensionnelle.

Le logiciel SPSS (version 17.0) a été utilisé pour effectuer les analyses statistiques de cette recherche.

Le choix des variables dépendantes

Le niveau d'adaptation à la charge de travail et le désengagement scolaire affectif sont les deux variables dépendantes documentées dans le cadre des analyses multivariées.

Dans un premier temps, le niveau d'adaptation à la charge de travail a été sélectionné parce que les nouveaux arrivants doivent s'aguerrir relativement rapidement à l'organisation des études des établissements collégiaux. Comme ils sont initiés à de nouveaux contenus disciplinaires, à de nouvelles méthodes de travail et à un style d'enseignement requérant plus d'autodétermination, nous avons choisi de scruter avec une plus grande attention l'adaptation dont font preuve les étudiants du renouveau pédagogique à la charge de travail exigée. D'après Lambert et ses collaborateurs (2004), manifester de la difficulté à assumer la charge de travail est une raison d'abandonner ses études collégiales plus souvent évoquée chez ceux qui renoncent à leur projet d'études post-secondaires (20 % comparativement à 13 % chez ceux qui persévèrent). La progression plus rapide du calendrier scolaire collégial nous a amenés à sélectionner plus particulièrement, parmi les étudiants éprouvant de la difficulté à s'adapter à la charge de travail³, ceux qui se sentent aussi dépassés (au moins un peu) devant la complexité et la diversité des enseignements⁴. Un étudiant pourrait avoir certaines difficultés à s'adapter à la charge de travail et tout de même bien s'intégrer aux études collégiales.

Dans un deuxième temps, Fortier (2003) a constaté que les études postsecondaires sont souvent vécues comme un essai pour les étudiants. L'enseignement supérieur est de plus en plus perçu comme étant le passage logique à la suite des études secondaires dans le processus de développement de carrière (Alexitch, Kobussen et Stookey, 2004). Les élèves du secondaire, généralement encouragés à poursuivre au-delà de cet ordre d'enseignement, sont-ils intéressés par leurs études collégiales une fois sur place? Qu'ont en commun ceux qui sont les moins impliqués dans leurs études? Pour le savoir, nous avons décidé de cibler les caractéristiques des

³ La description de cette échelle est fournie à l'annexe A.

⁴ Il s'agit de l'item a de la question A.43 du questionnaire.

nouveaux arrivants qui se trouvent dans le quartile le plus faible sur l'échelle d'engagement scolaire affectif⁵, caractéristiques pouvant ainsi témoigner d'une relative insatisfaction de leur expérience collégiale.

Il est à noter que le nombre limité d'étudiants admis conditionnellement aux études collégiales (n = 195) ne nous a pas permis de réaliser des analyses multivariées pour ce groupe d'étudiants. Cependant, pour avoir une compréhension globale de leur situation, une analyse descriptive de plusieurs aspects de la vie des étudiants admis conditionnellement aux études collégiales a été effectuée.

Qualité des données et limites de l'enquête

Il convient d'abord de rappeler que les données utilisées proviennent de questionnaires autoadministrés. Dans certains cas, des étudiants souffrant d'un handicap, d'une maladie ou d'un trouble n'ont pas eu le temps de répondre à toutes les questions, compte tenu de la longueur du questionnaire et du temps disponible pour la passation en classe. C'est pourquoi certaines analyses envisagées n'ont pas été réalisées. Par exemple, nous aurions souhaité documenter les conditions d'intégration et d'engagement scolaires des étudiants dont le diagnostic nécessite l'utilisation des services adaptés du collège. Pour pouvoir réaliser cet objectif, il aurait fallu disposer de mesures d'accompagnement plus élaborées lors de la passation du questionnaire.

L'approche méthodologique utilisée comporte elle aussi ses propres limites. En effet, il faut convenir dès le départ qu'aucun construit théorique mettant en présence l'ensemble des facteurs explorés par l'enquête (tableau 1) n'est disponible, quelle que soit la problématique à l'étude. La plupart de ces facteurs ont cependant déjà été associés à l'intégration aux études postsecondaires et à l'engagement scolaire dans les écrits scientifiques portant sur ces objets de recherche. L'absence d'un cadre théorique préexistant limite souvent les interprétations. En effet, à moins que les variables indépendantes considérées soient clairement antérieures au phénomène à l'étude, il s'avère bien difficile de préciser si chacun des facteurs discriminants retenus est la cause ou l'effet de la variable dépendante. C'est pourquoi il faut, à priori, les considérer comme des facteurs associés. De plus, il faut garder en mémoire que ce ne sont pas toutes les facettes de la vie des jeunes qui ont été explorées par l'enquête. Par exemple, les habiletés cognitives effectives, l'intelligence, la mémoire, le raisonnement, le jugement et les connaissances des étudiants n'ont pas été documentés. Il en va de même des interrelations avec la famille et les enseignants, ou encore, des approches pédagogiques auxquelles chacun des étudiants a été effectivement exposé depuis le début de son parcours scolaire. Bref, sur tous ces sujets, nous ne pouvons compter que sur des perceptions autorévéloées des étudiants.

⁵ La description de cette échelle est fournie à l'annexe A.

Enfin, même s'il est sans doute superflu de le rappeler, il est évident qu'une telle démarche de recherche vise à identifier les facteurs discriminants utiles pour distinguer de grands groupes d'étudiants. Au-delà de ces facteurs utiles sur le plan macrosociologique, il reste toujours des facteurs individuels qui expliquent parfaitement le comportement d'un ou de quelques étudiants, mais qui ne s'avèrent pas pertinents quand il s'agit de discriminer un groupe de taille appréciable d'étudiants selon leur niveau d'intégration aux études et d'engagement scolaire. C'est précisément ces deux thématiques qui seront tour à tour analysées dans les chapitres du rapport. Le premier chapitre se distingue des deux autres, puisque le nombre limité d'étudiants admis conditionnellement aux études collégiales (n = 195) ne nous a pas permis de réaliser des analyses multivariées pour ce groupe d'étudiants. Cependant, pour avoir une compréhension globale de leur situation, une analyse descriptive de plusieurs aspects de la vie des étudiants admis conditionnellement aux études collégiales a été effectuée.

Chapitre 1 – Portrait des cégépiens admis conditionnellement aux études collégiales



Ce chapitre présente le portrait des cégépiens admis conditionnellement aux études collégiales en exposant les caractéristiques de la sphère familiale, les situations scolaires délétères durant le secondaire ainsi que les aspects d'ordre non scolaire de leur situation actuelle. Le chapitre aborde ensuite le niveau d'intégration de ces cégépiens aux études collégiales et leur degré d'engagement scolaire. Plus précisément, trois sections distinctes composent ce chapitre. La première expose l'historique des admissions conditionnelles aux études collégiales et rapporte le niveau de scolarité et l'encouragement des parents dans les études. La fréquence du redoublement au primaire et au secondaire de même que le fait d'avoir interrompu les études y sont dépeints, et cette partie se termine en relatant des dimensions d'ordres psychosocial, culturel et économique des étudiants admis sous condition, en comparaison avec les autres étudiants ayant participé à l'étude. La deuxième section présente de quelle manière varie l'intégration aux études et l'engagement scolaire des cégépiens admis conditionnellement, encore une fois mis en opposition avec les autres étudiants. À la dernière section, des commentaires généraux font état des principaux constats.

1.1 Les admissions conditionnelles à l'enseignement collégial : pourquoi et pour qui?

Cette section présente un court historique permettant de comprendre les raisons de la mise en œuvre de mesures facilitant l'accès au collège des élèves du secondaire sans DES. Une brève comparaison de certaines caractéristiques des étudiants admis conditionnellement à celles des étudiants admis sans conditions suivra.

1.1.1 L'historique des admissions conditionnelles

Au cours de son histoire, le réseau d'enseignement collégial a été sollicité périodiquement pour s'adapter aux conditions changeantes de la société et pour améliorer son efficacité. La mission des collèges est directement liée aux réalités, aux besoins et aux aspirations de la société québécoise. Parmi ces réalités, notons l'influence de l'évolution démographique sur les effectifs et sur l'offre des services des collèges. En plus, la population étudiante, de plus en plus diversifiée, demande des ajustements auprès des établissements d'enseignement.

Sur ce fond de défis et d'attentes, un forum sur l'enseignement collégial prend forme au début des années 2000. À cette période, l'uniformité des conditions d'admission constituait un frein à l'accès aux études collégiales pour les élèves provenant de la formation professionnelle, pour les jeunes qui espéraient un retour aux études ainsi que pour ceux qui provenaient de l'étranger et qui souhaitaient poursuivre des études collégiales. En réponse à cette constatation, une mesure a été retenue afin de faciliter l'accès aux études supérieures à des élèves qui sont en voie d'obtenir leur DES. Les changements proposés sont sous le signe d'une plus grande souplesse et d'une plus grande capacité d'adaptation afin que les collèges puissent tenir compte davantage des profils de leur effectif et mieux répondre aux besoins de leur communauté.

L'amélioration de la réussite des élèves et de la fluidité des parcours étudiants à l'intérieur du système d'enseignement est l'une des lignes de force pour le développement de l'enseignement collégial. En ce sens, les nouvelles mesures proposées cherchent à prévenir le décrochage scolaire des étudiants qui n'auraient pas acquis toutes les unités nécessaires du secondaire pour être admis au collège, mais qui sont jugés aptes à entreprendre des études postsecondaires. L'objectif poursuivi « est de favoriser la continuité de la formation en évitant l'interruption momentanée des études qui, trop souvent, se transforme en abandon définitif » (CSE, 2008a, annexe 3, p. 2). Certaines études avaient déjà démontré qu'il est plus facile de maintenir les étudiants sur les bancs d'école que de les amener à y retourner (Franklin et Streeter, 1995; Rumberger, 1995).

À l'automne 2008, l'article 2.3 du nouveau Règlement sur le régime des études collégiales⁶ (RREC) était appliqué de façon facultative. Ce règlement est obligatoire depuis l'automne 2009. Les collèges peuvent désormais admettre un candidat à qui il manque un maximum de six unités du secondaire. Il en est de même pour le titulaire d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) qui n'aurait pas les unités des matières désignées comme nécessaires pour être admis au collège. Les admissions conditionnelles s'accompagnent souvent d'un contrat d'engagement entre le collège et l'étudiant. La personne admise sous condition doit compléter, au cours de la première session d'admission au collège, sa formation dans un établissement d'enseignement secondaire. À défaut de respecter ses engagements, l'étudiant ne pourra être admis à une deuxième session, et ce, peu importe le collège ou le programme. Autrement dit, tout étudiant doit avoir obtenu son DES pour être en mesure de poursuivre sa scolarisation à la deuxième session de l'enseignement collégial. Cette mesure ne peut être appliquée qu'une seule fois lors de la première session d'inscription de l'étudiant.

Depuis la modification du RREC, les collèges s'arriment progressivement à cette nouvelle mesure, bien qu'ils bénéficient d'une souplesse dans l'application. Par exemple, certains cégeps peuvent ajouter des conditions supplémentaires, dont la réussite du français en cinquième année du secondaire. Les étudiants peuvent être admis de façon conditionnelle à la session d'accueil et d'intégration, ou encore dans le programme d'études de leur choix tout en bénéficiant des mesures d'accueil et d'intégration, par exemple des cours de mise à niveau. L'organisation scolaire du collège tient compte, dans la conception de l'horaire collégial de l'étudiant, des cours du secondaire suivis au centre de formation générale des adultes afin d'éviter une surcharge de travail pour ce dernier. Bref, le collège doit assurer des conditions favorables à la réussite de l'étudiant en lui fournissant un encadrement adéquat. Enfin, le collège et la commission scolaire doivent prévoir l'échange d'information relative au dossier de l'étudiant admis de façon conditionnelle, car il s'agit d'un étudiant du collège, donc sous la responsabilité du collège.

⁶ Gouvernement du Québec. *Règlement sur le régime des études collégiales, Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, Québec, [En ligne]. [www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_29/C29R4.htm] (Consulté le 19 février 2013).

1.1.2 Qui sont les cégépiens admis conditionnellement à l'automne 2010?

Plusieurs études ont fait état de l'inégalité d'accès aux savoirs en démontrant que les élèves issus d'un milieu modeste obtenaient un rendement scolaire moindre que ceux provenant d'un milieu aisé (Bourdieu, 1966; Boudon, 1979; Bourdieu et Passeron, 1983; Trottier, 1984; Müller et Karle, 1993; Young, 1997; McMullen, 2005; Poullaouec, 2011). Au Québec, il est également reconnu que le milieu familial joue un rôle critique dans le cheminement scolaire des étudiants (Lessard et autres, 2007). Dans le cadre de la présente étude, le niveau de scolarité des parents ainsi que l'encouragement dans les études sont les indicateurs retenus pour faire état du milieu familial des étudiants. Aussi, seront analysés leurs antécédents scolaires tels que le redoublement au primaire et au secondaire ainsi que le fait d'avoir interrompu ses études durant le secondaire. Étant donné que les difficultés rencontrées durant le cheminement ne sont pas strictement d'ordre scolaire, des caractéristiques psychosociales, culturelles et économiques viendront compléter le portrait descriptif de ces étudiants qui risquent de connaître un cheminement plus difficile (Horn, Nunez et Bobbitt, 2000; Schmidt et autres, 2003).

Le niveau de scolarité et l'encouragement des parents dans les études

Les résultats présentés au tableau 4 démontrent que les parents des cégépiens admis conditionnellement sont proportionnellement plus nombreux que ceux des autres étudiants à ne pas avoir terminé leurs études secondaires. Chez les mères⁷, cette situation prévaut pour 16,1 % d'entre elles comparativement à 9,7 % pour celles des autres étudiants. Chez les pères⁸, 21,6 % d'entre eux n'ont pas obtenu leur DES, alors que la proportion observée chez les pères des autres étudiants est de 13,7 %. Nous constatons également que les parents des étudiants admis sous condition sont moins nombreux à avoir fait des études postsecondaires que ceux des autres étudiants. Ces proportions sont de 49,7 % contre 59,2 % pour les mères, et de 36,3 % contre 51,3 % pour les pères.

Comparativement à l'ensemble des répondants de notre échantillon, non seulement le niveau de scolarité des parents est plus faible, mais une plus grande proportion de cégépiens admis conditionnellement sont des *étudiants de première génération au collège* (EPGC) (données non présentées). Cette appellation désigne les jeunes provenant de familles au sein desquelles aucun des parents n'a atteint un niveau de scolarité supérieur au secondaire (Vezeau et Bouffard, 2010). Certains auteurs (Knighton et Mirza, 2002; Pasarella et Terenzini, 2005) postulent que, parce qu'ils n'ont aucune expérience de scolarisation postsecondaire, les parents des EPGC sont généralement moins habiles à conseiller leur enfant relativement aux caractéristiques, aux pratiques et aux ressources propres à ces environnements scolaires. Ce faisant, ils ne peuvent transmettre à leur enfant ces savoirs,

⁷ Il s'agit de la question B.11 de l'instrument de collecte.

⁸ Il s'agit de la question B.12 de l'instrument de collecte.

ou encore ce capital social et culturel utile à la fréquentation d'établissements postsecondaires (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988).

Tableau 4 : Le niveau de scolarité et l'encouragement des parents dans les études des cégépiens selon le type d'admission au collège

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS CONDITIONNELLEMENT				Total
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Plus haut niveau de scolarité de la mère**	,056					
Études secondaires non complétées		16,1	31	9,7	309	10,1
Études secondaires complétées		34,2	66	31,0	984	31,2
Études postsecondaires complétées		49,7	96	59,2	1 880	58,7
Plus haut niveau de scolarité du père***	,074					
Études secondaires non complétées		21,6	41	13,7	431	14,2
Études secondaires complétées		42,1	80	35,0	1 099	35,4
Études postsecondaires complétées		36,3	69	51,3	1 611	50,4
Encouragement de l'un ou l'autre des parents dans les études*	,037					
Oui		94,6	175	89,7	2 819	90,0
Non		5,4	10	10,3	322	10,0

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Bien que les parents des cégépiens admis conditionnellement soient moins scolarisés que ceux des autres étudiants, ils encouragent fortement leur enfant dans ses études. En effet, lorsque les répondants sont interrogés sur l'encouragement qu'ils reçoivent de l'un ou l'autre de leurs parents, il apparaît que le soutien parental est plus présent chez les étudiants admis sous condition que chez les autres (94,6 % contre 89,7 %).

Il est largement reconnu que la scolarisation des parents influence la volonté des étudiants dans leur projet d'études (Dagenais et autres, 2000; Vezeau et Bouffard, 2010). Cependant, Gingras et Terrill (2006) ont souligné l'apport de l'encouragement de la part des parents comme étant un facteur de protection pour la réussite au collège. De plus, d'après Smith et Zhang (2009), l'encouragement parental est le facteur le plus puissant pour prédire la planification d'études postsecondaires.

Redoublements et interruptions scolaires avant l'arrivée au collège

Les étudiants admis sous condition ont connu davantage de difficultés scolaires durant leur cheminement que les autres étudiants (tableau 5). Ils sont significativement plus nombreux à avoir redoublé au primaire⁹ ainsi qu'au secondaire¹⁰. Au primaire, cette proportion est trois fois plus élevée (8,4 % contre 2,8 %), tandis qu'au secondaire, elle est cinq fois plus élevée (21,3 % contre 4,0 %).

Tableau 5 : Les antécédents scolaires des étudiants selon le type d'admission au collège

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS CONDITIONNELLEMENT				Total %
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Avoir redoublé au primaire***	,073					
Oui		8,4	15	2,8	88	3,1
Non		91,6	163	97,2	3 058	96,9
Avoir redoublé au secondaire***	,183					
Oui		21,3	40	4,0	127	5,0
Non		78,7	148	96,0	3 040	95,0
Avoir interrompu ses études***	,092					
Jamais		95,9	187	99,4	3 166	99,2
Au moins une fois		4,1	8	0,6	19	0,8

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Dans l'ensemble, peu de répondants ont interrompu leurs études au moins une fois¹¹, mais des différences significatives sont observées entre ceux qui ont été tenus de signer un contrat d'engagement pour amorcer leurs études postsecondaires et les étudiants admis sans cette condition. La proportion de cégépiens ayant interrompu au moins une fois ses études s'établit à 4,1 % pour les étudiants admis conditionnellement. Cette prévalence est nettement supérieure à celle observée chez les autres étudiants (0,6 %).

Ces résultats démontrent que les étudiants admis sans DES ont rencontré davantage de difficultés durant leur cheminement scolaire antérieur. Les redoublements et l'interruption des études sont plus fréquents chez ceux-ci, en comparaison avec les autres étudiants. Les inégalités précoces de réussite doivent être prises en compte pour analyser la sélection des projets scolaires (Boudon, 1979), puisque les différences culturelles n'influent pas de la

⁹ Il s'agit de l'item a de la question A.26 du questionnaire.

¹⁰ Il s'agit de l'item b de la question A.26 du questionnaire.

¹¹ Il s'agit de la question A.14 du questionnaire.

même façon en début et en fin de cheminement scolaire. D'après Goux et Maurin (1995), un milieu social d'origine aisé est une arme redoutable dans la concurrence scolaire, mais cet avantage tend à s'atténuer en cours de cheminement scolaire. En fin de cheminement, les inégalités se manifestent surtout entre les individus qui performant le mieux et les autres étudiants.

Des étudiants à risque en raison de caractéristiques psychosociales, culturelles et économiques

Il n'y a pas de définition universelle des élèves et des enfants à risque (Granelo, 2000), mais selon l'approche écologique (Hixson et Tinzmann, 1990), l'éducation est un processus qui prend place à l'extérieur et à l'intérieur de l'école. Conséquemment, des facteurs d'ordre non scolaire peuvent affecter certaines populations étudiantes. Les caractéristiques psychosociales, culturelles et économiques approfondies dans le cadre de cette enquête se rapportent au sentiment de compétence (perception de ses habiletés cognitives), à l'importance accordée aux études, aux aspirations scolaires réalistes ainsi qu'à la situation pécuniaire (perception de sa situation financière, insécurité alimentaire, fait de manquer des cours en raison de son emploi, etc.).

Le sentiment de compétence renvoie à l'évaluation, par l'étudiant, de ses habiletés et de ses capacités à réussir ses études (Chouinard et autres, 2010). Les apprenants qui entretiennent un sentiment de compétence élevé ont tendance à s'engager plus à fond dans leurs tâches scolaires et à mieux réussir (Ali et McWhirter, 2006; Bouffard et Vezeau, 1998; Pajares et Graham, 1999; Wigfield et autres, 2006). Or, la perception de ses habiletés cognitives¹² (Rosenberg et autres, 1995; Deschenes, Langlois et Couture, 1992), un indice connu également sous l'appellation *estime de soi scolaire*, est un bon indicateur du sentiment de compétence.

Le tableau 7 révèle que plus de la moitié des étudiants admis sous condition (55,4 %) perçoit qu'elle a des habiletés cognitives faibles. Cette proportion est nettement supérieure à celle observée chez les autres étudiants (30,7 %). Près de un étudiant admis avec unités manquantes sur dix perçoit qu'il a des habiletés cognitives élevées (11,3 %), alors que pour les autres, c'est le cas de un étudiant sur quatre (25,9 %).

Les valeurs des jeunes peuvent être regroupées selon un certain nombre de thèmes récurrents. La place accordée aux institutions, dont l'école, constitue l'un de ces thèmes (Pronovost et Royer, 2004). Selon Bréchon (2000, p. 9), « les valeurs sont des idéaux, des préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminé. Elles appartiennent aux orientations profondes qui structurent les représentations et les actions d'un individu [...] Les valeurs d'un individu constituent son identité profonde, le mobilisent et le font vivre ». Les valeurs des cégépiens exercent un rôle important sur leur cheminement scolaire (Pronovost, 2007; Galland et Roudet, 2005). En outre, elles figurent parmi les premiers déterminants de la réussite scolaire (Roy, 2006). Bien qu'une

¹² Les items qui composent cet indice sont présentés à l'annexe A.

très grande proportion d'étudiants accordent de l'importance à leurs études¹³, les étudiants admis sous condition sont moins nombreux que les autres étudiants à considérer leurs études comme étant *très* ou *assez* importantes (92,5 % contre 96,4 %).

Les résultats de l'étude de Ciarrochi, Heaven et Davies (2007) ont montré que « l'espoir », défini comme étant la croyance implicite en ses capacités de poursuivre son chemin vers les objectifs désirés (Snyder, 2000), est le meilleur prédicteur des résultats scolaires. Un niveau d'espoir élevé permet aux étudiants de se fixer des objectifs et de mettre en place les éléments nécessaires afin d'y parvenir (Snyder, Rand et Sigmon, 2002).

Au chapitre des aspirations scolaires, nous distinguons les aspirations *idéalistes* des aspirations *réalistes*. Les aspirations *réalistes* se différencient des premières en intégrant la conscience et la prise en considération des contraintes personnelles et structurelles pouvant faire obstacle à leur réalisation. Plus précisément, quatre questions¹⁴ sont dédiées à la mesure des aspirations dans le cadre de cette enquête. D'abord, les répondants ont été invités à préciser le niveau d'études souhaité si cette visée ne dépendait que d'eux-mêmes. Ensuite, ils ont été interrogés quant au niveau de difficulté envisagé face à l'atteinte de cet objectif. Enfin, ils ont été amenés à préciser la principale raison pour laquelle il serait difficile de réaliser le projet d'études espéré. Pour achever la réflexion du répondant sur les enjeux de ses propres aspirations scolaires, nous lui avons demandé de nouveau la formation scolaire convoitée, mais, cette fois-ci, en tenant compte de sa situation personnelle.

L'expérience scolaire antérieure a un effet tangible sur le niveau des aspirations (Marcoux-Moisan et autres, 2010). Les résultats obtenus à la présente étude démontrent que, sur le plan des aspirations scolaires *réalistes*¹⁵, plus de la moitié des étudiants admis sous condition compte poursuivre ses études jusqu'à l'université. Par contre, ils sont moins nombreux (53,9 %) que les autres étudiants (69,0 %) à envisager ce niveau d'études. Peu d'étudiants admis conditionnellement ne comptent pas terminer leurs études collégiales ou songent à retourner au secondaire (5,2 %), mais cette proportion représente tout de même le double de celle observée chez les autres étudiants (2,5 %).

Les aspirations scolaires constituent un important indicateur des futures réalisations scolaires des jeunes (Veillette et autres, 2007), et les difficultés rencontrées durant le cheminement sont l'une des principales explications des faibles aspirations. Des aléas financiers peuvent également étouffer les aspirations en vertu du poids de l'endettement relatif à la réalisation de longues études (Barr-Telford et autres, 2003; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006).

¹³ Il s'agit de l'item a de la question E.18 du questionnaire.

¹⁴ Il s'agit des questions A.54 à A.57 du questionnaire.

¹⁵ Il s'agit de la question A.57 du questionnaire.

D'après nos analyses, des déficits de nature pécuniaire rendent les étudiants admis sous condition plus à risque de connaître un cheminement scolaire difficile comparativement aux autres. Les étudiants admis conditionnellement sont plus nombreux à présenter une situation financière précaire¹⁶ que les autres étudiants. En effet, près du tiers d'entre eux (30,2 %) perçoit sa situation financière comme étant *plutôt* ou *très* précaire comparativement aux autres étudiants (22,0 %). Notons également que près du quart d'entre eux qualifie sa situation financière comme étant *très* ou *assez* aisée (24,5 %), ce qui les sépare d'environ 10 points de pourcentage de la proportion observée chez les autres étudiants (36,2 %).

L'indice d'insécurité alimentaire fait référence à des difficultés financières pour expliquer l'alimentation insuffisante ou moins variée¹⁷. Outre la perception qu'ils entretiennent vis-à-vis de la précarité de leur situation financière, plus du quart des étudiants admis sous condition manifeste de l'insécurité alimentaire (26,5 %). Cette proportion est supérieure à celle observée chez les autres étudiants (19,9 %).

Finalement, peu d'étudiants admettent s'absenter de leurs cours en raison de leur emploi¹⁸. Toutefois, les étudiants admis conditionnellement sont plus nombreux à s'absenter *souvent* ou *très souvent* (4,3 % contre 0,5 %).

Ces observations montrent que des caractéristiques psychosociales, culturelles et économiques menacent les chances de réussite scolaire des étudiants admis conditionnellement aux études collégiales. La combinaison de facteurs de risque, par exemple la plus faible perception qu'ils entretiennent quant à leurs capacités, des ambitions liées à leur projet d'études plus limitée ainsi que leurs soucis financiers plus importants, les positionne défavorablement sur le plan scolaire.

¹⁶ Il s'agit de la question E.4 du questionnaire.

¹⁷ Une description plus complète de cet indice est disponible à l'annexe A.

¹⁸ Il s'agit de la question E.9 du questionnaire.

Tableau 6 : Les caractéristiques psychosociales, culturelles et économiques des étudiants selon le type d'admission au collège

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS CONDITIONNELLEMENT				Total
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Perception de ses habiletés cognitives***	,127					
Faibles		55,4	108	30,7	980	32,1
Moyennes		33,3	65	43,4	1 386	42,8
Élevées		11,3	22	25,9	828	25,1
Importance de tes études**	,047					
Pas très / Pas du tout importantes		7,5	14	3,6	112	3,9
Très / Assez importantes		92,5	172	96,4	2 966	96,1
Aspirations scolaires réalistes***	,062					
Retour au secondaire / Abandon du cégep		5,2	10	2,5	79	2,7
Collégiales		40,9	79	28,5	899	29,2
Universitaires		53,9	104	69,0	2 179	68,1
Autoévaluation de la précarité de sa situation financière**	,079					
Plutôt ou très précaire		30,2	58	22,0	695	22,4
Satisfaisante		45,3	87	41,8	1 323	41,8
Très / Assez aisée		24,5	47	36,2	1 147	35,6
Insécurité alimentaire*	,038					
Oui		26,5	48	19,9	607	20,3
Non		73,5	133	80,1	2 441	79,7
Manquer des cours en raison de son emploi***	,108					
Jamais		89,7	104	94,1	1 830	93,8
Rarement		6,0	7	5,4	106	5,5
Très souvent / Souvent		4,3	5	0,5	9	0,7

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

1.2 L'intégration aux études et l'engagement scolaire : des facteurs de réussite

Le passage du secondaire au collège est une période de transition davantage ressentie pour certains étudiants (Gaudreault et autres, 2011d). Cet ordre d'enseignement présente une organisation inédite, des tâches inexplorées et un mode de fonctionnement différent. Il nécessite donc forcément une adaptation en termes de quantité de travail à réaliser, de gestion de l'horaire des cours, de discipline et d'encadrement plus souple (Ducharme,

1990; Larose et Roy, 1994; Paradis, 2000). La méconnaissance de ces conditions et de ces exigences peut engendrer des répercussions négatives sur l'intégration aux études de même que sur l'engagement scolaire des étudiants, deux facteurs explicatifs de la réussite et de la persévérance aux études collégiales (Cantin et Dubuc, 1995). Plusieurs auteurs soulignent qu'une intégration scolaire réussie prévient les difficultés d'adaptation et le décrochage scolaire (Duchesne et Larose, 2000) tout en incitant l'étudiant à s'engager dans ses études (Lavoie, 1987; Tinto, 2006; Ma et Frempong, 2008).

1.2.1 L'intégration aux études collégiales

Le système scolaire québécois tente assidûment de s'ajuster au fil du temps afin que les transitions entre les ordres d'enseignement soient cohérentes et souples. Dans cet esprit, nous avons voulu connaître la perception des étudiants quant à leur niveau d'intégration aux normes culturelles du collège, alors qu'ils viennent tout juste d'y être admis et qu'ils doivent encore terminer leurs études secondaires. Plus précisément, il s'agira de faire état du niveau d'intégration institutionnelle, sociale et scolaire des cégépiens admis conditionnellement aux études collégiales.

L'intégration institutionnelle

L'affiliation à un contexte de formation constitue le premier espace pour apprendre le métier d'étudiant (Sirota, 1993; Coulon, 1997). Pour faciliter l'apprentissage du métier d'étudiant, les collèges mettent à la disposition des cégépiens plusieurs services destinés à favoriser leur réussite scolaire et personnelle. Ces services comprennent des ateliers d'aide (centres d'aide, activités de rattrapage, groupes d'études, tutorat par les pairs, etc.), des activités parascolaires (clubs et comités, activités sportives, activités socioculturelles, etc.) ainsi que les services professionnels tels que le conseiller d'orientation et l'agent d'aide scolaire¹⁹.

Étant donné que les services répertoriés²⁰ par l'enquête, offerts dans tous les collèges publics québécois sous différentes modalités, sont bien connus de l'ensemble des cégépiens interrogés²¹, nous avons choisi de mettre l'accent sur la fréquence d'utilisation de ces ressources par les étudiants (tableau 7).

Les étudiants admis sous condition sont plus nombreux que les autres étudiants à avoir utilisé, à au moins une reprise depuis le début de l'année scolaire, les ateliers d'aide (35,1 % versus 27,1 %), à avoir rencontré l'agent d'aide scolaire (60,3 % contre 31,9 %) et à avoir consulté un conseiller d'orientation (28,4 % versus 17,6 %). Rappelons que dans notre échantillon, 70 étudiants admis conditionnellement sur 195 ont intégré la session

¹⁹ Dans plusieurs collèges, ces professionnels sont nommés les « aides pédagogiques individuels (API) ».

²⁰ Il s'agit de la question A.49 de l'instrument de collecte.

²¹ Moins de un pour cent des cégépiens sondés ont affirmé qu'ils ignoraient l'existence de ces services (Gaudreault et autres, 2011d).

d'accueil et d'intégration, une formation qui nécessite l'intervention de l'aide scolaire, ce qui explique le taux de fréquentation élevé pour cette ressource. Il importe toutefois de souligner qu'une bonne proportion d'étudiants admis conditionnellement requiert les services d'orientation offerts par le collège.

Quant à la participation aux activités parascolaires, il n'y a pas de différences observées entre les deux groupes : ces activités sont prisées par seulement un peu plus du quart des cégépiens.

Tableau 7 : L'utilisation des services collégiaux par les étudiants selon le type d'admission au collège

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS CONDITIONNELLEMENT				Total %
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Ateliers d'aide*	,041					
Jamais		64,9	126	72,9	2 323	72,4
Au moins une fois		35,1	68	27,1	864	27,6
Aide scolaire***	,140					
Jamais		39,7	77	68,1	2 169	66,5
Au moins une fois		60,3	117	31,9	1 015	33,5
Conseiller d'orientation***	,065					
Jamais		71,6	139	82,4	2 627	81,8
Au moins une fois		28,4	55	17,6	562	18,2
Activités parascolaires	-					
Jamais		74,2	144	69,2	2 206	69,5
Au moins une fois		25,8	50	30,8	982	30,5

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

L'intégration sociale

Le tableau 8 montre qu'il existe des différences significatives entre les deux groupes d'étudiants analysés en ce qui concerne la perception du soutien reçu de la part des autres étudiants du collège. Les écarts entre les deux groupes se manifestent surtout sur le plan de la perception du *faible* soutien de la part des autres étudiants du collège. Fait à signaler, cet écart est en faveur des cégépiens admis conditionnellement aux études collégiales : près du quart (24,6 %) d'entre eux estime que le soutien de ses pairs est *faible*, alors que ce taux atteint 35,9 % pour les autres étudiants. Tant pour les étudiants admis sous condition que pour les autres étudiants, près du quart des cégépiens interrogés perçoit un soutien *élevé* de la part de ses pairs (22,1 % comparativement à 22,8 %). Ces résultats sont appréciables, puisque les collégiens admis sous condition ont peut-être moins de

temps en dehors des cours pour tisser des liens en raison de leur double horaire et de leur appartenance à deux milieux d'enseignement.

Tableau 8 : Le niveau de soutien de la part des pairs et du personnel selon le type d'admission au collège

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS CONDITIONNELLEMENT				Total
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Perception du soutien par les autres étudiants du collège**	,062					
Faible		24,6	48	35,9	119	35,2
Moyen		53,3	104	41,3	1 424	42,0
Élevé		22,1	43	22,8	773	22,8
Évaluation du soutien reçu de la part du personnel du collège	-					
Tout à fait / Plutôt insatisfaisant		8,2	16	6,3	201	6,4
Plutôt satisfaisant		62,9	122	62,6	1992	62,6
Tout à fait satisfaisant		28,9	56	31,1	991	31,0

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Il n'y a pas de distinction entre les étudiants admis sous condition aux études collégiales et les autres étudiants quant à la perception qu'ils entretiennent vis-à-vis du soutien reçu de la part du personnel du collège (enseignants, professionnels, personnel de soutien, etc.). Globalement, plus de 90 % des collégiens sont satisfaits du soutien reçu.

L'intégration scolaire

Dès le secondaire, les élèves sont avisés de la gradation sur le plan des exigences imposées par les études collégiales. Le premier facteur de l'intégration scolaire exploré, soit le niveau de préparation aux études collégiales durant le secondaire, tend à refléter le déphasage que peuvent vivre les nouveaux arrivants du collège. Notre portrait de l'intégration scolaire consiste aussi à relever les difficultés rapportées sur le plan des habiletés de base, telles que les difficultés en lecture et en gestion du temps (Bourdon et autres, 2007), tout en considérant les rapports entretenus avec les enseignants (Bourque et autres, 2010) et le contexte des études collégiales.

La préparation aux études collégiales durant le secondaire

Les résultats colligés au tableau 9 montrent que pour les cinq énoncés répertoriés sur la préparation aux études collégiales, les étudiants admis sous condition se distinguent des autres cégépiens sondés. En effet, les étudiants

admis conditionnellement sont moins nombreux à affirmer que les études secondaires les ont bien préparés à poursuivre leurs études au collège (46,4 % comparativement à 65,0 % chez les autres étudiants). Dans le même sens, 45,3 % des étudiants admis sous condition ont déclaré avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire, alors que cette opinion prévaut chez 57,3 % des autres collégiens interrogés. L'écart croissant de la charge de travail entre les deux ordres d'enseignement semble plus sensible pour les cégépiens admis sous condition : seulement 14,4 % d'entre eux croient que la charge de travail est semblable à celle du secondaire contre 26,9 % pour les autres étudiants.

Les étudiants ont été questionnés plus précisément sur l'ébauche de leur projet d'études postsecondaires. Plus de la moitié des étudiants admis conditionnellement au cégep (52,6 %) ne connaissait pas bien les programmes d'études offerts au collège et plus du quart d'entre eux (26,8 %) méconnaissait les préalables nécessaires pour s'inscrire dans un programme d'études au collège. Ces proportions sont significativement moindres pour les étudiants qui amorcent leurs études collégiales sans avoir à souscrire à un contrat d'engagement (respectivement 41,6 % et 20 %).

D'après Shaienks, Gluszynski et Bayard (2008), les bonnes habitudes de travail acquises durant la scolarisation antérieure favorisent l'accès aux études postsecondaires et la persévérance dans celles-ci. Toutefois, la préparation scolaire requise pour faire de telles études nécessite une connaissance du milieu, notamment en matière d'orientation (McElroy, 2008). Lorsque les renseignements liés aux préalables ou aux programmes d'études collégiales sont lacunaires, les nouveaux inscrits auraient une estimation imprécise de leur cheminement scolaire.

En somme, l'expérience scolaire accumulée à la sortie du secondaire, au sens de Dubet et Martuccelli (1996), diffère considérablement entre ces deux groupes d'étudiants. La perception des études collégiales pour les étudiants admis sous condition semble plus éloignée de la réalité à laquelle ils font face à leur arrivée au cégep en comparaison avec les étudiants qui ne sont pas dans l'obligation de signer un contrat d'engagement pour amorcer leur trimestre.

Tableau 9 : Le niveau de préparation aux études collégiales acquis durant le secondaire selon le type d'admission au collège

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS CONDITIONNELLEMENT				Total
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Mes études secondaires m'ont bien préparé à poursuivre mes études collégiales***	,090					
Totallement / Un peu en désaccord		53,6	104	35,0	1 115	36,0
Totallement / Un peu en accord		46,4	90	65,0	2 073	64,0
J'ai développé de bonnes habitudes de travail au secondaire (lecture, prise de notes, étude, etc.)***	,056					
Totallement / Un peu en désaccord		54,7	105	42,7	1 361	43,4
Totallement / Un peu en accord		45,3	87	57,3	1 825	56,6
La charge de travail (étude, travail, devoirs, etc.) au collège est semblable à celle du secondaire***	,066					
Totallement / Un peu en désaccord		85,6	166	73,1	2 326	73,8
Totallement / Un peu en accord		14,4	28	26,9	856	26,2
Au secondaire, je connaissais bien les programmes d'études collégiales**	,052					
Totallement / Un peu en désaccord		52,6	102	41,6	1 326	42,2
Totallement / Un peu en accord		47,7	92	58,4	1 862	57,8
Au secondaire, je connaissais bien les préalables des programmes d'études collégiales*	,039					
Totallement / Un peu en désaccord		26,8	52	20,0	637	20,4
Totallement / Un peu en accord		73,2	142	80,0	2 553	79,6

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

L'acquisition des habiletés de base

Le tableau 10 permet d'apprécier l'acquisition des habiletés de base, dont l'autoévaluation des habiletés en lecture²², des étudiants admis conditionnellement. La mesure de cette aptitude se décline de la façon suivante : *pas du tout* de difficultés, *peu* de difficultés et *beaucoup ou assez* de difficultés en lecture. Des différences significatives sont constatées entre les étudiants admis sous condition et les autres étudiants. Le tiers des étudiants avec unités manquantes (33,2 %) affirme être à l'aise en lecture, alors que c'est le cas de la moitié des autres

²² Il s'agit de la question A.35 de l'instrument de collecte.

étudiants (50,5 %). Les étudiants admis conditionnellement sont proportionnellement deux fois plus nombreux à déclarer avoir *beaucoup* ou *assez* de difficultés en lecture (23,5 %) que les autres étudiants (12,1 %).

Tableau 10 : L'acquisition des habiletés de base (difficultés en lecture, gestion du temps et capacité d'autorégulation) des étudiants selon le type d'admission au collège

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS CONDITIONNELLEMENT				Total
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Difficultés en lecture***	,097					
Pas du tout		33,2	65	50,5	1 611	49,5
Peu		43,4	85	37,4	1 195	37,8
Beaucoup / Assez		23,5	46	12,1	386	12,8
Planification et gestion de l'emploi du temps*	,043					
Mauvaise gestion		37,2	68	33,8	1 039	34,0
Bonne gestion		49,7	91	45,6	1 401	45,8
Excellente gestion		13,1	24	20,7	635	20,2
Autorégulation (assiduité dans les études) faible***	,070					
Oui		36,5	70	23,6	750	24,3
Non		63,5	122	76,4	2 432	75,7

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Faut-il le rappeler, la gestion du double horaire est un défi de taille pour les étudiants admis conditionnellement au cégep, puisqu'ils doivent partager leurs apprentissages scolaires entre deux établissements d'enseignement. En dépit de ces obligations, ils s'engagent, en moyenne, à suivre 22,1 heures hebdomadaires de cours durant leur session comparativement à 24,5 heures pour les autres étudiants (données non présentées). Plusieurs mesures ont été utilisées pour estimer l'habileté des étudiants à gérer leur temps. D'une part, selon l'échelle permettant d'apprécier les habiletés des étudiants quant à la gestion de leur temps²³, ceux admis sous condition sont moins nombreux à penser assumer une *excellente* gestion de leur temps (13,1 % contre 20,7 % pour les cégépiens sans contrat d'engagement). Notons que près de la moitié (49,7 %) des admis conditionnellement estime détenir de *bonnes* habitudes à cet égard et que 37,2 % font preuve d'une *mauvaise* gestion. Pour les autres étudiants, ces proportions se situent respectivement à 45,6 % et 33,8 %. D'autre part, l'échelle qui permet de rendre compte du niveau des habiletés à s'autoréguler vient préciser la manière dont les étudiants parviennent à respecter les

²³ La construction de cette échelle est fournie à l'annexe A.

échéances scolaires (travailler et étudier à la dernière minute, et difficultés à respecter les échéanciers pour la remise des travaux)²⁴. Les étudiants admis sous condition sont plus nombreux à évaluer *faiblement* leur propre régulation (36,5 %) en comparaison avec les autres étudiants (23,6 %).

Les rapports avec les enseignants

Parmi les cinq méthodes d'enseignement jugées efficaces par Reynolds et son équipe (2002) et répertoriées au tableau 11, nous constatons à priori que les répondants de notre échantillon ne sont pas très nombreux à juger favorablement le renforcement positif (25 %) et à affirmer qu'il y a vérification de la compréhension de la matière (31,1 %). Si ces constats portent à réflexion au sujet de l'interaction maître-étudiants, il faut noter qu'aucune différence n'est observée entre les perceptions des étudiants selon le type d'admission.

Par contre, les rapports des étudiants avec les méthodes d'enseignement de leurs professeurs diffèrent significativement selon qu'ils sont admis conditionnellement ou non aux études collégiales. Effectivement, les étudiants admis sous condition sont moins nombreux à estimer que leurs enseignants entretiennent des attentes élevées²⁵ envers eux (43,3 %) comparativement aux autres étudiants (55,5 %). Dans le même sens, bien que 87,2 % des cégépiens admis conditionnellement déclarent que leurs enseignants accordent de l'attention à leurs étudiants²⁶, cette proportion est moindre comparée à celle observée pour les autres étudiants (93 %). Il est toutefois permis de croire que cette perception à l'égard de leurs enseignants est conditionnée par leurs expériences scolaires antérieures.

Plusieurs études ont fait valoir que les établissements d'enseignement jugés efficaces sont ceux où les enseignants maintiennent des attentes élevées et réalistes à l'égard du rendement des élèves (Bryk et Thum, 1989; Purkey et Smith, 1983; Stipek, 2006), alors que des relations conflictuelles et insatisfaisantes avec les enseignants ou les autres professionnels de l'établissement augmentent le risque d'abandon chez les étudiants (Eaton, 1979; Fagan et Pabon, 1990; Violette, 1991).

²⁴ Les items de cette échelle sont présentés à l'annexe A.

²⁵ Il s'agit des items g et h de la question A.52 du questionnaire.

²⁶ Il s'agit des items i et j de la question A.52 du questionnaire.

Tableau 11 : Les perceptions des étudiants quant aux méthodes d'enseignements utilisées¹ selon le type d'admission au collège

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS CONDITIONNELLEMENT				Total %
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Attentes élevées des enseignants**	,057					
Oui		43,3	84	55,5	1 762	54,8
Non		56,7	110	44,5	1 415	45,2
Renforcement positif	–					
Oui		21,6	42	25,2	805	25,0
Non		78,4	152	74,8	2 385	75,0
Attention accordée aux élèves**	,052					
Oui		87,2	170	93,0	2 962	92,6
Non		12,8	25	7,0	224	7,4
Leçons structurées	–					
Oui		67,4	130	71,7	2 275	71,4
Non		32,6	63	28,3	899	28,6
Vérification de la compréhension	–					
Oui		32,5	63	31,0	989	31,1
Non		67,5	131	69,0	2 201	68,9

¹ Un *oui* correspond à estimer que les enseignants utilisent cette méthode d'enseignement dans la plupart de leurs cours ou dans l'ensemble de ceux-ci.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Desmarais (2008) souligne que les relations chaleureuses avec les enseignants sont plus significatives pour les étudiants à risque que pour ceux qui ne le sont pas. Toujours selon cette auteure, ce type de rapports avec les enseignants confère même une protection contre l'échec scolaire.

Les rapports avec le contexte des études collégiales

Lorsqu'ils sont questionnés au sujet de leur adaptation à l'approche pédagogique du collège²⁷, les étudiants admis conditionnellement se distinguent significativement des autres étudiants (tableau 12). Ils sont 88,0 % à répondre que l'acclimatation s'est déroulée *facilement*, alors que cette proportion se situe à 92,6 % chez les autres étudiants.

²⁷ Cette échelle comporte cinq items rapportés à l'annexe A.

Tableau 12 : Les rapports entretenus avec le contexte des études collégiales selon le type d'admission au collège

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS CONDITIONNELLEMENT				Total %
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Adaptation à l'approche pédagogique collégiale*	,039					
Adaptation plutôt facile		88,0	154	92,6	2 793	92,3
Adaptation plutôt difficile		12,0	21	7,4	224	7,7
Adaptation à la charge de travail collégiale	–					
Adaptation plutôt facile		71,7	137	76,9	2 430	76,6
Adaptation plutôt difficile		28,3	54	23,1	729	23,4
Éprouver de la difficulté à réussir l'un ou l'autre de ses cours au collège**	,053					
Oui		47,9	93	37,0	1 181	37,6
Non		52,1	101	63,0	2 014	62,4

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Plusieurs étudiants admis sous condition éprouvent de la difficulté à réussir l'un ou l'autre des cours auxquels ils sont inscrits. Ainsi, près de un étudiant sur trois (31,9 %) rencontre des difficultés dans les cours suivis au centre d'éducation des adultes au secondaire (données non présentées), alors qu'à l'enseignement collégial, ce ratio augmente à près de un étudiant sur deux (47,9 %). En comparaison, la proportion observée chez les répondants qui ne fréquentent que le collège est de 37,0 % (tableau 12).

Les principales raisons pour lesquelles les étudiants admis conditionnellement au cégep éprouvent de la difficulté à réussir un ou plusieurs de leurs cours au collège sont : la difficulté avec la matière (56,4 %), le manque de temps (40,4 %), la difficulté avec les travaux scolaires (29,8 %) et le manque d'intérêt (28,7 %). Notons qu'une faible proportion d'entre eux mentionnent avoir de la difficulté à réussir en raison de problèmes de santé (7,4 %). Cette proportion représente cependant plus du double de celle observée chez les autres étudiants (3,1 %) (données non présentées).

De nombreuses études ont fait valoir qu'un faible rendement scolaire, entendu ici comme les échecs et les piètres résultats scolaires, est le prédicteur le plus puissant du décrochage scolaire (Larrivée et Bourque, 1991; Slavin et Madden, 1989; Violette, 1991; Vickers, 1994; Franklin et Streeter, 1995; Potvin, Fortin et Lessard, 2006).

Dans le questionnaire d'enquête, deux questions ouvertes²⁸ ont permis de recueillir les suggestions des étudiants admis conditionnellement afin de bonifier les interventions et de mieux les adapter aux besoins de ce nouvel effectif. D'abord, parmi les conditions à réunir, notons que certains étudiants admis conditionnellement croient qu'un encadrement plus restreint dissimulerait leur sentiment d'être laissés à eux-mêmes. Plusieurs réclament de la souplesse dans l'horaire, proposent des cours à des plages qui favorisent la concentration, mentionnent avoir de la difficulté à travailler seul ou encore proposent des conditions facilitant l'apprentissage. Surtout, les présentes données montrent que les répondants considèrent l'offre et la disponibilité des services d'aide comme étant insuffisantes. Ensuite, l'analyse détaillée des explications fournies et les stratégies d'actions proposées par les répondants révèlent que plusieurs d'entre eux s'incriminent pour les difficultés rencontrées en soulignant leur manque d'efforts ou de volonté. Enfin, plusieurs répondants (n = 14) ont indiqué que ni le centre d'éducation des adultes ni le cégep ne pouvaient faire quelque chose pour leur venir en aide, ce qui porte à croire que, dans ces cas, l'établissement d'enseignement n'est pas mis en cause dans les difficultés rencontrées.

²⁸ Pour une analyse détaillée de ces deux questions, veuillez consulter l'annexe B.

1.3 L'engagement scolaire

Parmi les trois dimensions de l'engagement scolaire (cognitif, affectif et comportemental), seul l'engagement cognitif discrimine les étudiants admis sous condition de l'ensemble des autres (tableau 13). Dans l'ensemble, les étudiants admis conditionnellement sont plus nombreux à présenter un faible niveau d'engagement scolaire cognitif (38,5 %) que ceux admis sans conditions (28,0 %).

Tableau 13 Le niveau d'engagement scolaire cognitif, affectif et comportemental, et le fait d'avoir songé à abandonner ses études selon le type d'admission au collège

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS CONDITIONNELLEMENT				Total %
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Échelle d'engagement scolaire cognitif**	,055					
Faible		38,5	74	28,0	891	28,6
Moyen		39,1	75	44,1	1 403	43,8
Élevé		22,4	43	28,0	890	27,6
Échelle d'engagement scolaire affectif	–					
Faible		33,7	65	33,7	1 075	33,7
Moyen		39,4	76	35,6	1 134	35,8
Élevé		26,9	52	30,7	979	30,5
Indice d'engagement scolaire comportemental	–					
Absence de désengagement		77,6	149	81,9	2 609	81,6
Présence de désengagement		22,4	43	18,1	577	18,4
Avoir songé à abandonner ses études**	,055					
Jamais		52,8	102	64,2	2 049	63,5
Rarement		36,8	71	27,6	880	28,1
Souvent / Très souvent		10,4	20	8,3	264	8,4

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Durant les trois premiers mois de leur cheminement postsecondaire, les étudiants admis avec unités manquantes sont significativement plus nombreux à avoir songé à l'abandon scolaire²⁹ que les autres étudiants. Parmi les cégépiens qui ont dû signer un contrat d'engagement pour entreprendre leurs études collégiales, 52,8 % n'ont jamais songé à abandonner leurs études, alors que cette proportion s'établit à 64,2 % pour les autres étudiants.

²⁹ Il s'agit de la question A.28 de l'instrument de collecte.

Commentaires généraux

Le portrait des étudiants admis sous condition, en raison de leurs antécédents familiaux et scolaires, ainsi qu'en raison de certaines caractéristiques psychosociales, culturelles et économiques, confirme qu'il s'agit d'étudiants à risque lorsqu'ils amorcent leurs études collégiales et qu'une attention particulière doit leur être accordée.

En plus d'être des EPGC en plus grande proportion, les étudiants inscrits au cégep malgré quelques unités manquantes du secondaire ont un parcours scolaire antérieur davantage parsemé d'embûches que ceux admis sans contrat d'engagement. Ils se disent aussi moins bien préparés à poursuivre des études collégiales sur le plan de la connaissance des programmes et des préalables du collège, sur l'acquisition de bonnes habitudes de travail et sur le développement d'aptitudes en lecture et en gestion du temps. De plus, ces étudiants sont plus nombreux à entretenir un faible sentiment de compétence vis-à-vis de leurs capacités scolaires, caractéristiques qui s'apparentent à celles observées chez les décrocheurs (Vezeau et Bouffard, 2009). Sans conclure que le décrochage scolaire est l'issue inéluctable des cégépiens présentant un tel profil, force est de constater que les effets du cumul et la combinaison de ces caractéristiques constituent un état préoccupant.

Il importe de reconnaître que plus de la moitié des étudiants admis conditionnellement souhaite faire des études universitaires et qu'une proportion comparable ne considère pas éprouver de la difficulté à réussir à l'enseignement collégial. Bien que ces étudiants considèrent leur situation financière comme étant plus précaire, plusieurs initiatives voient le jour dans les collèges pour les épauler dans la poursuite de leurs études et, surtout, pour éviter qu'ils n'interrompent leur projet scolaire pour des raisons pécuniaires. Outre les fonds d'urgence, la distribution de paniers de Noël, les bourses d'études et les efforts qui sont faits pour multiplier les stages rémunérés, il convient ici de souligner la mise en place récente de cuisines collectives fondées sur la valorisation du partage des compétences et sur l'acquisition de connaissances nutritives. Cette voie permet des économies d'argent et de temps, tout en évitant de stigmatiser ses adhérents. Les résultats colligés auprès des étudiants admis sous condition au cégep révèlent que leur intégration aux études collégiales est laborieuse, surtout en ce qui a trait à la dimension scolaire de l'intégration, bien que leur niveau d'engagement scolaire s'apparente à celui observé chez ceux admis sans contrat.

Quelles que soient les ressources du centre d'éducation des adultes ou les ressources du collège mobilisées pour venir en aide à ces étudiants, les enseignants ont un rôle clé à jouer. Ils sont les intervenants de première ligne, ceux qui sont bien positionnés pour informer leurs étudiants de l'aide personnelle offerte (intervenant social, service d'information scolaire et d'orientation, etc.). Les étudiants admis conditionnellement devraient être invités avec plus d'empressement à utiliser les nombreuses ressources mises à leur disposition au sein des établissements d'enseignement.

Chapitre 2 – Les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration



Implantée depuis 1993, la session d'accueil et d'intégration s'ajoute aux secteurs de formation préuniversitaire et technique de l'enseignement collégial. Disponible lors de la première inscription et suivi à temps plein, ce cheminement particulier vise à introduire aux études postsecondaires les étudiants qui ne peuvent intégrer le programme de formation souhaité ou ceux dont le choix de carrière est imprécis. Par souci d'équité, cette innovation tente de satisfaire les besoins d'une population étudiante de plus en plus hétérogène. Cette décision politique, liée certes à l'accessibilité aux études supérieures, mais surtout à la réussite, a été adoptée en vue d'offrir une souplesse organisationnelle (CSE, 1992).

Les recherches menées par Picard et son équipe (2010) révèlent que la moyenne générale au secondaire est plus faible pour les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration comparativement aux étudiants admis au sein d'une formation spécifique (préuniversitaire ou technique). Toujours selon ces travaux, les étudiants qui amorcent leurs études collégiales à la session d'accueil et d'intégration sont plus susceptibles que les autres d'avoir fréquenté un centre de formation générale des adultes avant leur entrée au collège et, comparativement à leurs pairs, ils sont moins nombreux à avoir intégré un programme à vocation particulière durant leurs études secondaires. Or, un parcours scolaire moins linéaire au secondaire amène plus souvent des difficultés durant l'intégration aux études postsecondaires (Hemmings, Jin et Low, 1996). Entre autres, ces étudiants sont plus incertains de leurs capacités à répondre aux exigences collégiales. Par conséquent, ils sont plus susceptibles d'anticiper l'échec (Larose et Roy, 1993).

Dans ce chapitre, une analyse approfondie de l'intégration aux études et de l'engagement scolaire des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration permettra de mieux comprendre les mécanismes de rétention aux études collégiales de ces étudiants. D'abord, des analyses statistiques bivariées seront menées selon le niveau de préparation aux études collégiales durant le secondaire, les démarches d'intégration scolaire, sociale et institutionnelle, et le degré d'engagement scolaire cognitif, affectif et comportemental. Le coefficient de Cramer permettra de voir de quelle manière les étudiants d'accueil et d'intégration se distinguent des autres étudiants. Quant aux analyses multivariées de la régression logistique, elles permettront d'identifier les principaux facteurs associés aux difficultés d'adaptation à la charge de travail et au désengagement scolaire affectif afin de cibler les caractéristiques liées à ces situations qui hypothèquent souvent la réussite des cours et le cheminement des étudiants.

2.1 L'intégration aux études collégiales

Cette section expose les spécificités de l'effectif étudiant admis à la session d'accueil et d'intégration aux études collégiales. D'abord, l'analyse du niveau d'intégration institutionnelle permet de cibler les ressources les plus fréquemment utilisées par cet effectif étudiant. Ensuite, l'intégration sociale des étudiants admis à la session

d'accueil et d'intégration est analysée en fonction du soutien reçu de la part des agents scolaires et des pairs. La présentation de la dimension scolaire de l'intégration débutera en explorant les acquis précollégiaux des cégépiens à la session d'accueil et d'intégration afin de déterminer si leur niveau de préparation aux études collégiales est similaire à celui des étudiants admis au sein d'une formation spécifique tout en mentionnant les raisons pour lesquelles ces étudiants ont choisi ce secteur de formation pour amorcer leurs études postsecondaires. Finalement, si nous les comparons à leurs homologues des autres secteurs de formation, nous verrons de quelle manière les étudiants à la session d'accueil et d'intégration évaluent leurs aptitudes en lecture, leur capacité à gérer et à planifier leur propre formation, ainsi que la nature de leurs rapports avec leurs enseignants et avec le contexte des études collégiales. Tout spécialement pour cette dernière dimension de l'intégration, des analyses multivariées ont été réalisées afin de préciser les facteurs associés à un état de dépassement de la charge de travail exigée au collège.

2.1.1 L'intégration institutionnelle

Dans le but de répondre aux besoins spécifiques des étudiants à la session d'accueil et d'intégration, les collèges mettent à leur disposition des intervenants pour les assister dans la formulation de leurs projets d'études. En observant les données colligées au tableau 14, il est manifeste que l'agent d'aide scolaire ainsi que le conseiller d'orientation sont des ressources professionnelles beaucoup plus utilisées par les cégépiens inscrits à la session d'accueil et d'intégration ($V = 0,325$ et $V = 0,251$ respectivement). Les trois quarts des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration ont consulté au moins une fois l'agent d'aide scolaire (72,3 %), alors que c'est le cas de 27,7 % des étudiants des autres secteurs de formation. Les écarts entre les deux groupes analysés sont tout aussi importants lorsqu'on observe le recours au conseiller d'orientation. Parmi les étudiants de la session d'accueil et d'intégration, 42,0 % d'entre eux ont rencontré un conseiller d'orientation au moins une fois depuis leur entrée au collège, alors que cette proportion est trois fois moindre pour les autres répondants. Les ateliers d'aide sont aussi plus souvent fréquentés par les étudiants de la session d'accueil et d'intégration (31,4 % comparativement à 26,9 % pour les autres étudiants), mais la différence est plutôt modeste cette fois.

La plupart des établissements d'enseignement collégial offrent un accompagnement diligent pour cerner la situation des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration. Cette assistance, couplée à l'évaluation des forces et des faiblesses de ces étudiants, module l'organisation des apprentissages dans le but d'optimiser la progression scolaire. Des mesures préventives ou des interventions plus ciblées, déployées par les services de l'établissement d'enseignement, augmentent la prise en charge de la difficulté scolaire. Dans la mesure où l'expérience avec les services est bonne et que les demandeurs accordent leur confiance à la personne-ressource consultée, ces mêmes étudiants sont plus susceptibles de recourir de nouveau à cette aide et de

devenir un levier intermédiaire pour les demandes de soutien provenant de leurs pairs (Tremblay et autres, 2006). Cet effet « boule de neige » engendre une meilleure intégration des nouveaux arrivants aux études collégiales.

Tableau 14 : L'utilisation des services du collège selon le secteur d'études des étudiants

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS A LA SESSION D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION				Total
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Ateliers d'aide*	,034					
Jamais		68,6	343	73,1	2 272	72,4
Au moins une fois		31,4	157	26,9	838	27,6
Aide scolaire***	,325					
Jamais		27,7	138	72,3	2 250	66,2
Au moins une fois		72,3	360	27,7	860	33,8
Conseiller d'orientation***	,251					
Jamais		58,0	290	85,9	2 671	82,0
Au moins une fois		42,0	210	14,1	439	18,0
Activités parascolaires***	,081					
Jamais		78,8	394	68,1	2 119	69,6
Au moins une fois		21,2	106	31,9	994	30,4

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Cependant, les étudiants de la session d'accueil et d'intégration semblent moins enclins à prendre part aux activités parascolaires offertes par leur établissement d'enseignement. Une forte majorité d'entre eux (78,8 %) n'ont jamais participé aux activités sportives, socioculturelles ou aux clubs et comités, alors que cette proportion est de 68,1 % pour les cégépiens des autres secteurs de formation.

2.1.2 L'intégration sociale

Les collégiens admis à la session d'accueil et d'intégration semblent bénéficier d'un très bon soutien de la part de leurs pairs comparativement à leurs homologues des autres secteurs de formation (tableau 15). Parmi les répondants inscrits à la session d'accueil et d'intégration, près du tiers d'entre eux (31,2 %) évalue comme étant *élevé* le soutien reçu de la part de leurs pairs, alors que cette proportion atteint 21,2 % chez les autres cégépiens.

Tableau 15 : Le niveau de soutien des pairs et du personnel du collège selon le secteur d'études des étudiants

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS A LA SESSION D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION				Total
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Perception du soutien de la part des autres étudiants du collège***	,122					
Faible		21,4	107	37,4	1 167	35,2
Moyen		47,4	237	41,4	1 291	42,2
Élevé		31,2	156	21,2	662	22,6
Évaluation du soutien reçu de la part du personnel du collège	–					
Tout à fait satisfaisant		29,5	148	31,3	972	31,0
Plutôt satisfaisant		65,1	326	62,1	1 930	62,5
Tout à fait / plutôt insatisfaisant		5,4	27	6,6	206	6,5

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

D'après Brissette et ses collaborateurs (2002), un fervent soutien de la part des pairs donne un appui considérable pour faire face au stress des transitions scolaires, notamment parce que les étudiants qui bénéficient d'un tel soutien ont tendance à percevoir leur situation comme étant moins redoutable. D'autres ajoutent que ce soutien social peut influencer les efforts déployés devant les obstacles rencontrés lors de la première session d'études postsecondaires, en plus de moduler les réponses émotionnelles à ces obstacles (Barrera, 1986; Cohen et Wills, 1985). Enfin, il importe de relever que les étudiants optimistes quant à l'avenir affichent une meilleure adaptation durant leur première session parce qu'ils développent un important réseau social (Brissette, Scheier et Carver, 2002).

2.1.3 L'intégration scolaire

Les attentes sociales relatives à l'enseignement collégial sont élevées (la qualité de la formation, la variété des offres de formation, le fort leadership, etc.), et pour préparer les nouveaux arrivants à la rigueur de ce niveau d'études, des dispositifs d'accompagnement sont instaurés dès le secondaire. La plupart des écoles secondaires offrent les services d'un conseiller d'orientation et, d'après une étude américaine menée par Smith et Zhang (2009), cet aiguillage est particulièrement favorable pour les élèves ayant de faibles résultats scolaires. Pour connaître la capacité de réponse des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration aux exigences du collège, nous avons fait état de leur niveau de préparation aux études collégiales durant le secondaire comparativement à celui des nouveaux arrivants qui ont choisi une formation spécifique. Aussi, nous avons voulu savoir si

cet effectif étudiant possède les habiletés de base du métier étudiant telles qu'une aisance en lecture de même que la capacité à gérer son temps et à s'autoréguler. Le fait d'assister à des cours dont l'approche pédagogique est souvent plus passive qu'au secondaire et d'être amené à acquérir des savoirs théoriques plus complexes nécessite des ajustements pour tous les étudiants. Enfin, une dernière composante explorée sous la dimension scolaire de l'intégration porte sur la perception qu'ont les étudiants des méthodes d'enseignement afin de situer leurs rapports avec les enseignants.

La préparation aux études collégiales acquise durant le secondaire

Les études postsecondaires nécessitent une adaptation relative aux apprentissages sociaux (savoir-être), intellectuels (savoirs) et techniques (savoir-faire) (Tremblay et autres, 2006). L'intégration aux études collégiales risque d'être facilitée lorsque les attentes formulées durant le secondaire coïncident avec la réalité de l'enseignement collégial.

Le tableau 16 montre des différences significatives entre les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration et leurs pairs des autres secteurs de formation relativement au niveau de préparation aux études collégiales durant le secondaire. D'après le coefficient d'association de Cramer, l'indicateur le plus fortement lié aux acquis précollégiaux de l'effectif étudiant de la session d'accueil et d'intégration réfère au niveau de connaissance de ces cégépiens en ce qui concerne les préalables requis pour intégrer les programmes d'études ($V = 0,121$). Près du tiers des étudiants de la session d'accueil et d'intégration (32,5 %) se dit en désaccord avec l'énoncé suivant : *Au secondaire, je connaissais bien les préalables des programmes d'études collégiales*. Cette proportion s'établit à 18,4 % pour les répondants des autres secteurs de formation.

De plus, comparativement aux autres répondants, il appert que les étudiants admis à la session d'accueil et d'intégration sont moins bien informés au sujet des multiples possibilités de formations postsecondaires offertes au collège (50,5 % contre 40,7 %).

Il est intéressant de constater que les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration sont plus nombreux à bien connaître les préalables (67,5 %) que la panoplie des programmes d'études (49,5 %), mais, selon les résultats de plusieurs études, ce comportement est répandu chez les étudiants qui élaborent leur projet d'orientation (Beaucher, 2007; Gaudreault et Arbour, 2007). En phase exploratoire d'orientation, les étudiants sont proactifs dans la construction de leur projet scolaire et professionnel. Ils se familiarisent avec les différentes étapes des parcours de formation de même qu'avec la variété des fonctions de travail selon qu'ils aient opté pour un ou plusieurs secteurs d'intérêt. Par contre, lorsqu'ils croient avoir trouvé la carrière professionnelle de prédilection, ils cessent d'élargir leur horizon vocationnel et prêtent moins attention à l'information scolaire et professionnelle reçue.

Toujours selon les données colligées au tableau 16, par rapport à leurs pairs des autres secteurs de formation, les cégépiens de la session d'accueil et d'intégration considèrent plus rarement que leurs études secondaires les ont bien préparés à poursuivre leurs études collégiales (57,1 % contre 65,4 %). De plus, comparativement aux autres cégépiens, ils semblent moins enclins à déclarer qu'ils ont développé de bonnes habitudes de travail au secondaire (49,2 % contre 57,6 %). La plupart des établissements collégiaux sont bien au fait de cette différence. Ils offrent d'ailleurs plusieurs activités pédagogiques à leurs étudiants de la session d'accueil et d'intégration.

L'étude américaine menée par Hicks (2005) s'intéresse aux effets des programmes de réussite éducative suivis par les sortants du secondaire et offerts durant l'été précédent l'entrée à l'université. Ces programmes de soutien à la réussite ciblent les étudiants issus de milieux modestes, les étudiants de première génération, ceux ayant une moyenne pondérée au secondaire plutôt faible, les minorités ethniques ou encore les étudiants qui désirent intégrer un programme universitaire en sciences ou en mathématiques dans le but de peaufiner leur préparation aux études postsecondaires. Ces programmes servent d'introduction aux travaux en laboratoire, familiarisent les étudiants avec la résolution de problèmes complexes et le travail d'équipe, les amènent à prendre conscience du travail à accomplir dans les disciplines scientifiques et les initient à la formule du mentorat. Selon Hicks, les effets de ces programmes, similaires sur plusieurs points à ce qu'offre la session d'accueil et d'intégration, sont notables aux États-Unis. Ils ne sont cependant pas dispensés en concomitance de la première session des études postsecondaires, mais bien durant l'été qui la précède. Ils prépareraient adéquatement aux études postsecondaires et augmenteraient les taux de rétention et de diplomation tout en favorisant le succès scolaire, personnel et social des participants, comparativement aux autres arrivants n'ayant pas participé à ces programmes. Si certains cégeps invitent les nouveaux inscrits ayant un moins bon dossier scolaire au secondaire à suivre quelques jours de formation, notamment sur les méthodes de travail et la gestion du temps avant le début de la session automnale, il faut avouer que cette pratique demeure encore marginale et qu'elle mériterait peut-être d'être largement déployée et évaluée dans le contexte collégial québécois.

Tableau 16 : Le niveau de préparation aux études collégiales acquis durant le secondaire selon le secteur d'études des étudiants

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS A LA SESSION D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION				Total
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Mes études secondaires m'ont bien préparé à poursuivre mes études collégiales***	,060					
Totalement / Un peu en désaccord		42,9	215	34,6	1 076	35,8
Totalement / Un peu en accord		57,1	286	65,4	2 034	64,2
J'ai développé de bonnes habitudes de travail au secondaire (lecture, prise de notes, études, etc.)***	,058					
Totalement / Un peu en désaccord		50,8	254	42,4	1 319	43,6
Totalement / Un peu en accord		49,2	246	57,6	1 789	56,4
Au secondaire, je connaissais bien les programmes d'études collégiales***	,068					
Totalement / Un peu en désaccord		50,5	253	40,7	1 267	42,1
Totalement / Un peu en accord		49,5	248	59,3	1 844	57,9
Au secondaire, je connaissais bien les préalables des programmes d'études collégiales***	,121					
Totalement / Un peu en désaccord		32,5	163	18,4	573	20,4
Totalement / Un peu en accord		67,5	338	81,6	2 541	79,6

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Les raisons de s'inscrire à la session d'accueil et d'intégration

Lorsque questionnée sur les raisons de s'inscrire à la session d'accueil et d'intégration³⁰, la moitié des répondants (50,1 %) a indiqué qu'elle devait suivre des cours de mise à niveau afin d'intégrer le programme de son choix. Près du quart d'entre eux (23,7 %) ne savait pas dans quel programme s'inscrire et 19,2 % des cégépiens ont été refusés dans leur choix de programme. Sans équivoque, la session d'accueil et d'intégration se compose surtout d'étudiants qui ne remplissent pas les conditions particulières d'admission au programme d'études visé.

Étant donné que les cheminements scolaires sont mouvants et que le système d'enseignement québécois offre la possibilité de rectifier le tir par rapport à des choix passés, il nous apparaît tout à fait plausible de croire que

³⁰ Il s'agit de la question A.5 du questionnaire. Un répondant pouvait encercler autant de choix que nécessaire.

certaines étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration cherchent à s'ouvrir des voies qui auraient été fermées par leur choix d'options au secondaire, notamment par leur choix de séquence en mathématiques (Labrosse, 2013). Il faut se souvenir que les individus sont socialement différenciés quant à leur capacité de déchiffrer le système d'enseignement et à faire les choix les plus utiles pour eux (Boudon, 1979). Pour que les étudiants s'engagent dans des choix rationnels, les jeunes et leur famille doivent avoir accès à une information scolaire et professionnelle complète et juste, et ce, dès l'apparition du premier palier d'orientation au secondaire.

L'acquisition des habiletés de base

Le niveau d'acquisition des habiletés de base, telles que la compréhension d'une information écrite ainsi que la capacité à s'autoréguler et à gérer son temps, sont des éléments qui parachèvent le portrait des acquis pré-collégiaux des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration. Le tableau 17 détaille les résultats obtenus pour ces trois indicateurs et permet de constater que seules les difficultés en lecture distinguent l'effectif étudiant d'accueil et d'intégration des autres cégépiens. Un étudiant sur cinq admis à la session d'accueil et d'intégration (20,5 %) considère qu'il a assez ou *beaucoup* de difficultés en lecture, alors que ce taux se situe à 11,8 % pour les étudiants des autres secteurs de formation. De la même façon, ils sont moins nombreux à affirmer qu'ils n'ont *pas du tout* de difficultés en lecture (34,1 %) comparativement aux autres cégépiens interrogés (52,1 %).

Or, la lecture est une compétence transversale sollicitée dans toutes les disciplines scolaires. Les apprenants qui ont de la difficulté à acquérir les habiletés en lecture éprouvent des difficultés majeures dans la poursuite de leurs études (Stanovich, Nathan et Vala-Rossi, 1986; Alégria et Mousty, 1999). D'ailleurs, les difficultés en lecture sont un facteur important du décrochage scolaire (Daniels, Madden et Slavin, 2004; Bender, Rosenkrans et Crane, 1999) et constituent un frein à l'intégration sociale et professionnelle (Delahaie et autres, 1998; Médeiros, 2009).

D'après les données recueillies par Mimouni et King (2007), le profil de certains étudiants inscrits dans les cours de mise à niveau en français au collège ou de ceux qui échouent à l'épreuve uniforme de français s'apparente à celui des étudiants diagnostiqués dyslexiques. Plus troublant encore, la recherche menée par ces auteures a confirmé des cas de dyslexie non dépistés ni traités parmi les étudiants du collège, notamment chez les étudiants qui éprouvent des difficultés dans les cours de français, de philosophie et d'anglais, langue seconde. Toujours d'après cette étude, augmenter le temps de passation des examens est une mesure de soutien qui améliore la performance des étudiants diagnostiqués dyslexiques.

Tableau 17 : L'acquisition des habiletés de base (difficultés en lecture, en gestion du temps et en autorégulation) selon le secteur d'études

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS A LA SESSION D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION				Total
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Difficulté en lecture***	,132					
Pas du tout		34,1	171	52,1	1 624	49,6
Peu		45,4	228	36,1	1 124	37,4
Beaucoup / Assez		20,5	103	11,8	369	13,0
Habiletés à gérer son temps	-					
Mauvaise gestion		37,2	176	34,0	1 023	34,4
Bonne gestion		46,1	218	45,8	1 377	45,8
Excellente gestion		16,7	79	20,2	608	19,7
Autorégulation (assiduité dans les études) faible	-					
Oui		24,5	122	24,4	759	24,5
Non		75,5	376	75,6	2 346	75,5

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Les rapports avec les enseignants

Parmi les cinq méthodes d'enseignement jugées efficaces par Reynolds et son équipe (2002) et répertoriées au tableau 18, nous constatons a priori que les répondants de notre échantillon ne sont pas très nombreux à témoigner de la présence du renforcement positif (25,1 %) et à affirmer qu'il y a vérification de la compréhension de la matière (30,9 %) dans tous leurs cours ou dans la plupart de leurs cours. Il n'y a cependant pas de distinction selon le secteur d'études quant à ces deux indicateurs. Par ailleurs, les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration sont un peu moins nombreux à estimer que les leçons qu'ils reçoivent de la part de leurs enseignants sont bien structurées (67,7 %) comparativement à ceux qui n'optent pas pour ce secteur de formation pour amorcer leurs études collégiales (72,1 %). Également, ils sont moins nombreux à signifier que leurs enseignants forment des attentes élevées envers eux (46,5 %), alors que cette perception est partagée par plus de la moitié des cégépiens rattachés aux secteurs préuniversitaire ou technique (56,3 %). Enfin, les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration considèrent en plus grand nombre que leurs enseignants leur prêtent moins d'attention (10,4 %) comparativement à l'impression ressentie par leurs pairs des autres secteurs de formation (6,9 %).

Tableau 18 : Les perceptions des étudiants quant aux méthodes d'enseignements utilisées au collège¹ selon le secteur d'études

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS A LA SESSION D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION				Total
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Attentes élevées des enseignants***	,068					
Oui		46,5	232	56,3	1 745	54,9
Non		53,5	267	43,7	1 357	45,1
Renforcement positif	-					
Oui		25,2	126	25,1	781	25,1
Non		74,8	374	74,9	2 708	74,9
Attention accordée aux élèves*	,046					
Oui		89,6	448	93,1	2 898	92,6
Non		10,4	52	6,9	215	7,4
Leçons structurées*	,033					
Oui		67,7	334	72,1	2 236	71,5
Non		32,3	159	27,9	865	28,5
Vérification de la compréhension	-					
Oui		27,7	138	31,5	980	30,9
Non		72,3	361	68,5	2 135	69,1

¹ Un *oui* correspond à estimer que les enseignants utilisent cette méthode d'enseignement dans la plupart de leurs cours ou dans tous leurs cours.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Les relations avec les enseignants et, plus particulièrement, le climat de la salle de classe influencent la perception des habiletés de l'étudiant (Hardré, Sullivan et Crowson, 2009; Miller et autres, 1996; Schunk, 1996; Schunk et Swartz, 1993). En plus, cette perception des habiletés est sensible aux réactions des enseignants et des pairs (Elliot et autres, 2000; Sansone et Morgan, 1992). Skinner et Belmont (1993) ont étudié les relations réciproques entre l'engagement des jeunes et les comportements des enseignants. Pour ces auteurs, il est primordial de tenir compte du fait que les comportements des étudiants et des enseignants sont tributaires de leurs perceptions réciproques, lesquelles sont souvent non conformes à la réalité. Les attentes des étudiants lorsqu'ils sont dans la salle de classe sont influencées par l'expérience passée et récente, ainsi que par les rétroactions des enseignants (Hardré et Sullivan, 2008).

Pour faciliter l'intégration des normes du réseau collégial (Gosselin, 1990), mais également pour susciter la motivation scolaire en fournissant un soutien spécifique à certains étudiants (Hardré et Sullivan, 2008), il importe de favoriser les interactions avec les enseignants en dehors des heures de cours.

Les difficultés d'adaptation à la charge de travail du collègue

D'après le corpus de données lié aux rapports qu'entretiennent les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration avec le contexte des études collégiales, ces cégépiens se distinguent des autres par leur plus grande facilité à s'adapter à la charge de travail. Parmi les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration, 18,1 % considèrent *plutôt difficile* leur adaptation à la charge de travail collégiale, alors que cette proportion se situe à 24,2 % pour les autres cégépiens (données non présentées). Par contre, il est important de mentionner que ce secteur de formation tient compte du rythme des étudiants dans leur apprentissage.

Des analyses multivariées ont permis de cibler les facteurs associés à cette difficulté d'adaptation à la charge de travail collégiale. L'analyse discriminante cible les particularités des cégépiens enclins à se rattacher à l'un des deux sous-groupes constitués d'après le degré de difficulté à s'adapter à la charge de travail du collègue. Des 214 variables initialement disponibles, 22 variables, indices ou échelles sont conservés à la suite des analyses discriminantes unidimensionnelles (tableau 19). De ces 22 variables (colonne B), 14 d'entre elles (colonne C)³¹ permettent de discriminer les étudiants admis à la session d'accueil et d'intégration au seuil choisi ($p < 0,05$).

Notons enfin qu'aucune des variables enchâssées dans les dimensions *santé, culturelle, habitudes alimentaires, économique, familiale, loisirs, sommeil et orientation professionnelle* que comportait le questionnaire n'est associée à une difficulté d'adaptation à la charge de travail collégiale.

³¹ Les variables scolaires et celles liées à l'école retenues lors des analyses unidimensionnelles ont automatiquement été introduites dans l'analyse de régression logistique sans passer par l'étape de la réduction multidimensionnelle.

Tableau 19 : Réduction des facteurs associés à la difficulté d'adaptation à la charge de travail des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration

Dimension	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle ¹
	(A)	(B)	(C)
Sociodémographique	5	2	1
Psychosociale	7	2	2
Santé	4	1	0
Culturelle	14	1	0
Scolaire	54	5	5
Habitudes alimentaires	5	0	0
Économique	9	0	0
Familiale	27	0	0
École	14	3	3
Réseau social	7	1	1
Loisirs	25	3	0
Consommation de tabac, d'alcool et de drogues	11	1	1
Sommeil	6	1	0
Travail rémunéré	6	1	1
Orientation professionnelle	24	1	0
TOTAL	214	22	14

¹ Ce sont ces facteurs qui ont été retenus pour l'analyse de régression logistique ayant servi à élaborer le modèle multivarié présenté au tableau 21.

Le modèle multidimensionnel de régression logistique présente les variables insérées de manière séquentielle et additive (tableau 20). D'abord, nous constatons que le fait de ressentir plus de fatigue depuis l'occupation d'un emploi rémunéré demeure significatif jusqu'au modèle final et augmente modestement les chances de connaître des difficultés d'adaptation à la charge de travail collégiale ($e^{\beta} = 1,67$; $p < 0,05$). Le fait d'être un garçon ($e^{\beta} = 2,44$; $p < 0,01$), la forte détresse psychologique ($e^{\beta} = 1,03$; $p < 0,001$), la perception élevée de ses habiletés cognitives ($e^{\beta} = 0,43$; $p < 0,01$) ainsi que la forte perception du soutien des autres étudiants du collège ($e^{\beta} = 0,86$; $p < 0,05$) se révèlent significatifs avant l'entrée des variables associées aux dimensions *scolaire* et *école* à la deuxième séquence. Parmi les nouvelles variables intégrées à la deuxième séquence, six d'entre elles apparaissent significatives.

À chaque augmentation d'un point sur l'échelle de motivation intrinsèque liée à la connaissance ($e^{\beta} = 0,79$; $p < 0,001$), de même que sur l'échelle d'adaptation à l'approche pédagogique du collège ($e^{\beta} = 0,22$; $p < 0,001$), les chances de rencontrer des difficultés d'adaptation à la charge de travail collégiale **diminuent**. Ces deux facteurs comptent parmi les plus importants. De la même manière, les étudiants qui

estiment que leurs études secondaires les ont bien préparés aux études collégiales ($e^{\beta} = 0,55$; $p < 0,01$), ainsi que ceux qui jugent que la charge de travail au collège est semblable à celle du secondaire ($e^{\beta} = 0,53$; $p < 0,05$), voient leurs chances de connaître des difficultés d'adaptation à la charge de travail lors de leur arrivée au collège diminuer.

À l'inverse, l'augmentation du nombre d'heures de cours durant la session ($e^{\beta} = 1,15$; $p < 0,001$) et le fait d'estimer qu'il sera difficile d'atteindre ses aspirations scolaires idéales ($e^{\beta} = 1,77$; $p < 0,05$) sont associés à un **accroissement des chances** d'éprouver des difficultés d'adaptation à la charge de travail collégiale.

En contrepartie, avoir déjà consommé de l'alcool de façon régulière ne s'avère pas significatif sitôt introduit au modèle multidimensionnel de régression logistique. Il en va de même pour le fait d'éprouver de la difficulté à réussir des cours au collège et le fait d'estimer avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire.

En somme, sept facteurs augmentent significativement la chance d'identifier le niveau d'adaptation à la charge de travail du collège des étudiants admis à la session d'accueil et d'intégration. Le modèle final présente un bon ajustement (R^2 de Nagelkerke = 0,446) et permet de classer correctement 87,4 % des étudiants. En fait, il améliore le classement de 24,5 % comparativement au hasard tel que défini par le critère de chance proportionnelle (70,2 %).

Tableau 20 : Modèle multidimensionnel de régression logistique sur la difficulté d'adaptation à la charge de travail¹ des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration

Dimension Variable indépendante	Séquence 1		Séquence 2	
	e ^β	I.C. (95 %)	e ^β	I.C. (95 %)
Sociodémographique				
Être un garçon	2,44**	1,26 – 4,74	n.s.	
Psychosociale				
Détresse psychologique	1,03***	1,01 – 1,05	n.s.	
Perception de ses habiletés cognitives	0,43**	0,24 – 0,75	n.s.	
Réseau social				
Perception du soutien des autres étudiants du collège	0,86*	0,74 – 0,98	n.s.	
Consommation de tabac, d'alcool et de drogues				
Avoir déjà consommé de l'alcool de façon régulière	n.s.		n.s.	
Travail rémunéré				
Ressentir plus de fatigue depuis l'occupation d'un emploi rémunéré	1,75*	1,14 – 2,69	1,67*	1,04 – 2,66
Scolaire				
Éprouver de la difficulté à réussir des cours au collège	-		n.s.	
Motivation intrinsèque liée à la connaissance	-		0,79***	0,69 – 0,90
Estimer que les études secondaires les ont bien préparés aux études collégiales	-		0,55**	0,36 – 0,84
Estimer qu'il sera difficile d'atteindre ses aspirations scolaires idéales	-		1,77*	1,10 – 2,86
Nombre d'heures de cours par semaine	-		1,15***	1,06 – 1,25
École				
Estimer avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire	-		n.s.	
Estimer que la charge de travail au collège est semblable à celle du secondaire	-		0,53*	0,30 – 0,88
Adaptation à l'approche pédagogique du collège	-		0,22***	0,11 – 0,44
χ ² pour le modèle	57,9 dl = 5 p < 0,001		113,1 dl = 6 p < 0,001	
χ ² pour la nouvelle séquence	-		55,2 dl = 2 p < 0,001	
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)	0,949		0,077	
R ² de Nagelkerke	0,246		0,446	
Nombre de répondants dans le modèle	368		367	
Taux de classement ² (%)	83,6		87,4	
Taux d'amélioration du classement ³ (%)	19,1		24,5	

¹ Parmi les répondants admis dans la régression, 18,2 % manifestent une adaptation plutôt difficile aux études collégiales.

² Une observation est classée dans la catégorie 1 (en difficulté d'intégration) dès que sa probabilité prédite est égale ou supérieure à 0,5.

³ Ce taux de variation est calculé par rapport au critère de chance proportionnelle de 70,2 %.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Les caractéristiques des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration selon leur niveau d'adaptation à la charge de travail du collège

Maintenant que sont connus les sept facteurs qui permettent le mieux de prédire une plus grande difficulté d'adaptation à la charge de travail des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration, nous verrons comment ils sont individuellement liés à l'échelle d'adaptation à la charge de travail du collège (tableau 21).

Fait à signaler, le fait de ressentir plus de fatigue depuis l'occupation d'un emploi rémunéré n'est corrélé avec les difficultés d'adaptation à la charge de travail du collège qu'une fois mis en présence de tous les facteurs introduits dans la régression logistique, et cela joue un rôle important. Pris seuls, les liens bivariés avec le fait de connaître des difficultés d'adaptation à la charge de travail ne sont plus observables. Ces résultats impliquent que le fait d'être plus fatigué depuis l'obtention d'un emploi rémunéré ne peut être associé à de plus grandes difficultés d'adaptation à la charge de travail du collège chez tous les étudiants-travailleurs. Notamment, le fait de ne pas se sentir bien préparé après ses études secondaires ou d'être inscrit à un nombre élevé d'heures de cours par semaine peut être combiné au fait de ressentir de la fatigue depuis l'obtention d'un travail rémunéré avant d'observer une recrudescence des chances d'estimer que son intégration au collège est plutôt difficile. Nous sommes également devant le même phénomène en ce qui a trait à la motivation intrinsèque. En effet, ce facteur n'est associé aux difficultés d'adaptation à la charge de travail qu'une fois combiné à l'un ou plusieurs des six autres facteurs retenus.

Il est intéressant de constater que la seconde échelle liée au contexte des études collégiales, l'échelle d'adaptation à l'approche pédagogique, est fortement associée au niveau d'adaptation à la charge de travail ($V = 0,308$), et ce, même s'il est plutôt rare que les étudiants connaissent de tels obstacles pédagogiques ($37/447 = 8,3\%$). Plus de la moitié des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration jugeant plutôt difficile leur adaptation à l'approche pédagogique du collège trouve aussi plutôt difficile son adaptation à la charge de travail ($56,8\%$), alors que ce taux est quatre fois moindre et se situe à $14,1\%$ pour ceux qui ne rencontrent pas de difficultés particulières à s'adapter à l'approche pédagogique collégiale. Ces résultats indiquent à quel point le nouvel environnement scolaire du collège représente un défi de taille pour plusieurs étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration. En effet, plusieurs études font référence au niveau d'intégration scolaire pour évaluer les chances d'abandon de cours avant la deuxième session (Diallo, Trottier et Doray, 2009) de même que pour expliquer l'interruption des études postsecondaires (Barr-Telford et autres, 2003; Lambert et autres, 2004; Ma et Frampong, 2008).

Tel que discuté précédemment, le niveau de préparation aux études collégiales n'est pas sans conséquence sur la réussite de l'adaptation au collège, notamment en ce qui a trait à la charge de travail ($V = 0,210$). Plus spécifiquement, pour les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration, ceux qui estiment que leurs études

secondaires les ont bien préparés aux études collégiales sont moins nombreux à évaluer comme difficile leur adaptation à la charge de travail (11,1 %) comparativement à ceux qui croient que leur niveau de préparation acquis durant le secondaire était lacunaire (27,4 %). Larose et Roy (1994) ont souligné que, dans bien des cas, les nouveaux arrivants du collège sous-estiment les exigences ainsi que la charge de travail de cet ordre d'enseignement, une conception qui affecte négativement la qualité de leur intégration.

Pour les étudiants, le fait d'être dépassé devant la complexité et la diversité des enseignements, par l'ampleur des tâches scolaires ainsi que par la cadence du rythme des études collégiales est souvent associé à l'opinion qu'ils auront de la difficulté à concrétiser leurs ambitions scolaires ($V = 0,210$). En effet, 26,5 % des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration considèrent plutôt difficile l'adaptation à la charge de travail collégiale lorsqu'ils pensent qu'ils auront de la difficulté à réaliser leurs aspirations scolaires idéales, tandis que cette perception est partagée par 10,2 % chez ceux qui envisagent assez facilement l'atteinte de leurs aspirations. L'expérience scolaire fait varier la perception des bénéfices et des inconvénients relatifs à la poursuite des études. En ce sens, ceux pour qui le métier d'étudiant est plus difficile à exercer ont tendance à moduler leurs aspirations scolaires en conséquence (Bernier, 1976; Boudon, Cuin et Massot, 2000; Looker et Thiessen, 2004). D'après les résultats de Marcoux-Moisan et son équipe (2010), l'évolution des aspirations au collège est tributaire de deux facteurs : l'absence d'un retard scolaire figure comme étant le premier facteur retenu pour éviter des aspirations descendantes chez les collégiens, alors que le deuxième se rapporte au fait d'être un étudiant de première génération. Il est manifeste que les étudiants qui croient qu'il sera difficile de réaliser leurs aspirations scolaires, notamment en raison de la gradation de la charge de travail au collège, doivent être le point de mire des intervenants afin de maintenir leurs aspirations constantes. (Qui sait, peut-être que l'accompagnement offert les amènera à envisager des aspirations plus ambitieuses?)

Forcément, le nombre d'heures de cours durant la session contribue à expliquer le niveau d'adaptation à la charge de travail collégiale. Près du tiers des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration et consacrant 25 heures ou plus par semaine à leurs cours (31,1 %) a davantage de difficulté à s'adapter à la charge de travail du collège comparativement à 12,3 % chez ceux qui passent moins de 20 heures par semaine à suivre leurs cours. En toute cohérence, un étudiant de la session d'accueil et d'intégration qui commence ses études post-secondaires à un rythme effréné augmente ses chances de rencontrer des difficultés d'adaptation à la charge de travail. Pour faciliter le processus d'intégration, les collégiens ont la possibilité de bénéficier d'un horaire allégé. Une session allégée consiste à retrancher un ou des cours prévus à la grille horaire. Il est plus aisé pour les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration de jouir de ce dispositif, car il y a peu de formation spécifique dans ce cas, pour autant que ces étudiants poursuivent leurs études à temps plein. En fait, le statut à temps plein exige un minimum de 12 heures de cours par semaine ou l'inscription à quatre cours pour la session. La session allégée n'est pas offerte exclusivement aux étudiants admis à la session d'accueil et d'intégration. Tous les

programmes (sauf les DEC-BAC) peuvent être suivis avec des sessions allégées : les agents d'aide scolaire peuvent planifier un DEC technique sur quatre ans et une formation préuniversitaire sur trois ans. Par contre, plusieurs intervenants scolaires mettent en garde contre les effets pervers de ce dispositif. Pour certains professionnels actifs dans les collèges, un nombre trop restreint d'heures hebdomadaire de cours ne soutient pas la motivation aux études. Gardons donc à l'esprit que l'horaire allégé pourrait s'avérer une stratégie productive particulièrement pour les étudiants de la session d'accueil et d'intégration. Cela permettrait peut-être à ces étudiants de s'adapter plus facilement à la charge de travail, quitte à ce qu'ils aient progressivement des horaires plus chargés une fois le choc de la première session passé.

Tableau 21 : Association entre l'adaptation à la charge de travail au collège chez les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration et les facteurs retenus

DIMENSION Variable indépendante	Coefficient d'association V de Cramer	ADAPTATION A LA CHARGE DE TRAVAIL COLLEGEIALE			
		Sujets (n) (A)	Adaptation plutôt facile (%) (B)	Adaptation plutôt difficile (%) (C)	Total (%) (D)
TRAVAIL REMUNÉRÉ					
Ressentir plus de fatigue depuis l'occupation d'un emploi rémunéré	–				
Oui		113	83,2	16,8	100,0
Non		214	87,4	12,6	100,0
SCOLAIRE					
Niveau de motivation intrinsèque liée à la connaissance	–				
Bas		259	78,8	21,2	100,0
Moyen		151	84,8	15,2	100,0
Élevé		78	87,2	12,8	100,0
Estimer que les études secondaires les ont bien préparés aux études collégiales***	,210				
Totalement / un peu en désaccord		212	72,6	27,4	100,0
Totalement / un peu en accord		280	88,9	11,1	100,0
Perception du niveau de difficulté devant la réalisation des aspirations scolaires idéales***	,210				
Très difficile / difficile		245	73,5	26,5	100,0
Pas tellement / pas du tout difficile		235	89,8	10,2	100,0
Nombre d'heures hebdomadaires de cours durant la session**	,185				
Moins de 20 heures		261	87,7	12,3	100,0
20 à moins de 25 heures		130	75,4	24,6	100,0
25 heures ou plus		45	68,9	31,1	100,0
ÉCOLE					
Estimer que la charge de travail au collège est semblable à celle du secondaire***	,170				
Totalement / un peu en désaccord		364	78,0	22,0	100,0
Totalement / un peu en accord		128	93,0	7,0	100,0
Échelle d'adaptation à l'approche pédagogique du collège***	,308				
Adaptation plutôt difficile		37	43,2	56,8	100,0
Adaptation plutôt facile		410	85,9	14,1	100,0

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Finalement, les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration qui estiment que la charge de travail au collège est différente de celle du secondaire sont plus nombreux à considérer leur adaptation plutôt difficile

(22,0 %) par rapport à ceux qui jugent que la charge de travail du collège est similaire à celle du secondaire (7,0 %). Ici, il est permis de croire que ces derniers travaillaient déjà plus que la moyenne au secondaire.

Mis à part la dimension *sommeil*, ce sont surtout les dimensions *scolaire* et *école* qui permettent de faire la lumière sur les difficultés d'intégration scolaire des nouveaux arrivants du collège. Soulignons tout de même l'apport des facteurs psychosociaux et relationnels pour prédire l'adaptation à la charge de travail. Il n'y a pas que le milieu scolaire qui puisse libérer de leurs entraves psychologiques les étudiants qui vivent de la détresse ou qui se perçoivent moins intelligents que les autres. Le soutien des pairs, mais également de toutes les personnes qui entourent les jeunes du collège, peut sans aucun doute contribuer à surmonter l'épreuve de l'intégration aux études postsecondaires.

2.2 L'engagement scolaire

Les cégépiens inscrits à la session d'accueil et d'intégration se distinguent des autres étudiants en ce qui concerne leur niveau d'engagement scolaire. Tel qu'indiqué au tableau 22, ils sont moins engagés dans leurs études par rapport aux trois dimensions de l'engagement (cognitive, affective, comportementale). Plus précisément, du point de vue cognitif, comparativement aux collégiens des secteurs de formation préuniversitaire ou technique, les étudiants de la session d'accueil et d'intégration se distinguent par leur niveau d'engagement *faible* (38,0 % contre 27,1 %) et *élevé* (18,7 % contre 29,0 %). Également, l'indice d'engagement scolaire comportemental fait foi d'une plus forte présence de désengagement chez les étudiants admis à la session d'accueil et d'intégration (24,5 %) comparativement aux autres répondants (17,1 %).

Soulignons que des recherches ont mis en évidence le fait que le contexte d'apprentissage axé davantage sur le plan de carrière augmente le niveau d'engagement scolaire des étudiants de même que la valeur qu'ils accordent à leur scolarisation (Orthner et autres, 2013; Perry, 2008). Or, il est fort plausible que les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration soient un peu moins engagés dans leurs études parce que leur cheminement actuel est un transit vers leurs objectifs futurs (étant donné que ce secteur de formation offre des cours préparatoires). Rappelons également que bon nombre d'entre eux ont choisi de s'inscrire à la session d'accueil et d'intégration en dernier recours (soit parce qu'ils ne savaient pas dans quel programme s'inscrire, soit parce qu'ils ont été refusés dans le programme de leur choix).

Tableau 22 : Le niveau d'engagement scolaire cognitif, affectif et comportemental et le fait d'avoir songé à abandonner ses études selon le secteur d'études

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	ADMIS A LA SESSION D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION				Total
		Oui		Non		
		%	n	%	n	
Niveau d'engagement scolaire cognitif***	,098					
Faible		38,0	189	27,1	842	28,6
Moyen		43,4	216	43,9	1 365	43,8
Élevé		18,7	93	29,0	902	27,6
Échelle d'engagement scolaire affectif***	,125					
Faible		46,1	230	31,8	990	33,8
Moyen		35,9	179	35,4	1 102	35,5
Élevé		18,0	90	32,8	1 021	30,8
Indice d'engagement scolaire comportemental***	,067					
Absence de désengagement		75,5	375	82,9	2 578	81,9
Présence de désengagement		24,5	122	17,1	530	18,1
Avoir songé à abandonner ses études	–					
Jamais		60,7	303	64,2	2 001	63,7
Rarement		30,3	151	27,5	858	27,9
Souvent / Très souvent		9,0	45	8,3	259	8,4

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Dans le même ordre d'idées, c'est sans surprise que nous constatons que d'après le coefficient d'association de Cramer, la dimension affective de l'engagement est celle qui distingue le plus fortement les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration des autres étudiants. Ainsi, ceux qui amorcent leurs études collégiales avec la session d'accueil et d'intégration semblent plus faiblement engagés sur le plan affectif (46,1 %) que ceux qui entreprennent leurs études postsecondaires en choisissant une formation spécifique (préuniversitaire ou technique) (31,8 %).

Un faible engagement scolaire affectif

Des analyses multivariées ont été réalisées afin de déterminer les facteurs associés à un faible engagement scolaire affectif chez les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration lors de leur première inscription aux études collégiales. Pour ce faire, les étudiants manifestant un niveau d'engagement *moyen* et *élevé* ont été regroupés pour être opposés aux étudiants *faiblement* engagés affectivement afin d'identifier les facteurs

associés. Des analyses discriminantes préliminaires ont permis d'établir les caractéristiques des cégépiens pré-disposés à appartenir à l'un des deux sous-groupes composés d'après le niveau d'engagement scolaire affectif. Pour effectuer l'analyse multidimensionnelle finale, 24 variables, indices ou échelles sont maintenus à la suite des analyses discriminantes unidimensionnelles (tableau 23). De ces 24 variables (colonne B), 13 d'entre elles (colonne C)³² permettent de discriminer l'effectif étudiant de la session d'accueil et d'intégration au seuil choisi ($p < 0,05$).

D'entrée de jeu, il convient de souligner qu'aucune de ces 13 variables n'appartient aux dimensions *socio-démographique, psychosociale, santé, habitudes alimentaires, économique, réseau social, loisirs, consommation de tabac, d'alcool et de drogues* ainsi que *travail rémunéré*. L'absence de tout facteur lié à l'occupation d'un travail rémunéré mérite d'être soulignée à double trait, car plusieurs acteurs scolaires considèrent que détenir un emploi constitue une confirmation du manque d'intérêt des étudiants-travailleurs pour leurs études.

³² Les variables scolaires et celles liées à l'école retenues lors des analyses unidimensionnelles ont automatiquement été introduites dans la régression logistique sans passer par l'étape de la réduction multidimensionnelle.

Tableau 23 : Réduction des facteurs associés au faible engagement scolaire affectif des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration

Dimension	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle ¹
	(A)	(B)	(C)
Sociodémographique	5	1	0
Psychosociale	7	2	0
Santé	4	0	0
Culturelle	14	3	1
Scolaire	54	6	6
Habitudes alimentaires	5	0	0
Économique	9	0	0
Familiale	27	2	1
École	14	1	1
Réseau social	7	2	0
Loisirs	25	2	0
Consommation de tabac, d'alcool et de drogues	11	1	0
Sommeil	6	1	1
Travail rémunéré	6	0	0
Orientation professionnelle	24	3	3
TOTAL	214	24	13

¹ Ce sont ces facteurs qui ont été retenus pour l'analyse de régression logistique ayant servi à élaborer le modèle multivarié présenté au tableau 25.

Le modèle multidimensionnel de régression logistique présenté au tableau 24 comporte des variables introduites de manière séquentielle et additive. Nous constatons d'abord que la variable associée à la dimension *sommeil* intégrée en première séquence est la seule variable non scolaire qui demeure significative jusqu'au modèle final. Le nombre de réveils la nuit augmente les chances d'être plus désengagé sur le plan affectif dans ses études ($e^{\beta} = 1,95$; $p < 0,01$). Pour leur part, l'importance de la vie intellectuelle ou créative ($e^{\beta} = 1,29$; $p < 0,05$), le soutien affectif élevé de la mère dans les études ($e^{\beta} = 0,81$; $p < 0,001$), le sentiment de bien-être par rapport à son choix de carrière ($e^{\beta} = 0,92$; $p < 0,01$), le fait d'avoir choisi son programme parce qu'il correspond à ses objectifs de carrière ($e^{\beta} = 0,46$; $p < 0,001$) ainsi que le fait d'avoir choisi son programme parce qu'il correspond exactement à ses attentes ($e^{\beta} = 0,32$; $p < 0,05$) s'avèrent significatifs dans le modèle final de la deuxième séquence. En fait, près de la moitié des variables liées au vécu scolaire intégrées à la deuxième séquence demeurent significatives jusqu'au modèle final.

Il appert qu'à chaque augmentation d'un point sur l'échelle du climat éducatif de même que sur l'échelle de motivation intrinsèque liée à la connaissance, les étudiants de la session d'accueil et d'intégration voient leurs

chances d'appartenir au groupe d'étudiants faisant preuve d'un plus faible engagement dans leurs études sur le plan affectif ($e^{\beta} = 0,48$; $p < 0,001$ ainsi que $e^{\beta} = 0,64$; $p < 0,001$ respectivement) **diminuer**. Avec un résultat un peu plus modeste, entretenir une perception positive de son intégration dans le milieu collégial diminue également les chances ($e^{\beta} = 0,54$; $p < 0,01$) d'être plus faiblement engagé dans ses études sur le plan affectif.

Pour cet effectif étudiant, chaque augmentation d'un point sur l'échelle d'amotivation **accroît les chances** de 31 % ($e^{\beta} = 1,31$; $p < 0,001$) d'appartenir au groupe le plus faiblement engagé affectivement.

En contrepartie, l'échelle d'attribution des succès, l'échelle d'autorégulation (assiduité) et la perception de l'étudiant quant à la fréquence d'utilisation du renforcement positif par ses enseignants ne peuvent augmenter la performance du modèle prédictif une fois que les autres facteurs déjà énoncés sont pris en considération.

En définitive, cinq facteurs contribuent à prédire significativement la chance des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration d'être moins engagés de manière affective dans leurs études. En outre, le modèle final présente un bon ajustement (R^2 de Nagelkerke = 0,551) et permet de classer correctement une grande proportion d'étudiants, soit 81,4 %. En fait, il améliore le classement de plus de 53 % comparativement au hasard tel que défini par le critère de chance proportionnelle.

Tableau 24 : Modèle multidimensionnel de régression logistique sur un plus faible engagement scolaire affectif¹ des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration

Dimension Variable indépendante	Séquence 1		Séquence 2	
	e ^β	I.C. (95 %)	e ^β	I.C. (95 %)
Culturelle				
Importance de la vie intellectuelle ou créative	0,78*	0,62 – 0,98	n.s.	
Familiale				
Soutien affectif de la mère dans les études	0,81***	0,71 – 0,91	n.s.	
Sommeil				
Nombre de réveils la nuit habituellement	1,72**	1,18 – 2,52	1,95**	1,20 – 3,16
Orientation professionnelle				
Sentiment de bien-être par rapport à son choix de carrière	0,92**	0,86 – 0,98	n.s.	
Avoir choisi son programme parce qu'il correspond à ses objectifs de carrière	0,46***	0,29 – 0,73	n.s.	
Avoir choisi son programme parce qu'il correspond exactement à ses attentes	0,32*	0,13 – 0,79	n.s.	
Scolaire				
Motivation intrinsèque liée à la connaissance	-		0,64***	0,56 – 0,72
Amotivation	-		1,31***	1,13 – 1,50
Attribution des succès	-		n.s.	
Autorégulation (assiduité dans les études)	-		n.s.	
Perception de l'intégration dans le milieu collégial	-		0,54**	0,35 – 0,83
Perception de l'étudiant quant à la fréquence d'utilisation du renforcement positif par ses enseignants	-		n.s.	
École				
Échelle de perception du climat éducatif	-		0,48***	0,34 – 0,69
χ^2 pour le modèle	73,90	dl = 6 p < 0,001	221,07	dl = 9 p < 0,001
χ^2 pour la nouvelle séquence		-	147,17	dl = 4 p < 0,001
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)	0,547		0,507	
R ² de Nagelkerke	0,217		0,551	
Nombre de répondants dans le modèle	429		429	
Taux de classement ² (%)	68,5		81,4	
Taux d'amélioration du classement ³ (%)	29,0		53,3	

¹ Parmi les répondants admis dans la régression, 36,7 % manifestent un faible engagement scolaire affectif.

² Une observation est classée dans la catégorie 1 (faible engagement scolaire affectif) dès que sa probabilité prédite est égale ou supérieure à 0,5.

³ Ce taux de variation est calculé par rapport au critère de chance proportionnelle de 53,1 %.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Les caractéristiques des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration selon leur niveau d'engagement scolaire affectif

Maintenant que les cinq facteurs permettant de mieux prédire un plus faible engagement scolaire affectif chez les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration ont été présentés, voyons l'association qui existe entre

chacun des niveaux de l'échelle d'engagement lorsque nous considérons un à un les facteurs mentionnés précédemment.

Commençons par la variable relative au sommeil : le lien entre le nombre de réveils la nuit et le niveau d'engagement scolaire affectif n'est plus observable (tableau 25). Cela dit, il importe de discuter de son importance, puisque l'effet du nombre de réveils la nuit sur le niveau d'engagement affectif est appréciable en présence des autres variables indépendantes. Le nombre de réveils la nuit, une manifestation de l'insomnie, façonne la réponse émotionnelle de l'apprenant (Berger et autres, 2012). Les individus soumis à une restriction de la durée du sommeil ont tendance à réagir de manière plus négative aux stimuli neutres et négatifs, ainsi que de manière moins positive aux stimuli positifs. Dans le même sens, lorsqu'il s'agit de résoudre une tâche complexe alors que la durée du sommeil est réduite, les effets de cette restriction du sommeil mènent à une réponse moins positive chez l'apprenant, même lorsque la résolution de l'énigme est à la portée de celui-ci. Associé à une baisse des performances scolaires (Fredriksen et autres, 2004) et à une baisse de la motivation à réussir chez les jeunes (Taras et Potts-Datema, 2005), le déficit de sommeil est malheureusement un mal en croissance. Pour le maintien de l'équilibre de la santé, il est nécessaire d'attirer l'attention des cégépiens sur l'importance de dormir suffisamment.

Sans surprise, la motivation intrinsèque liée à la connaissance est fortement liée à l'engagement scolaire affectif ($V = 0,533$). Seulement 2,5% des individus rapportant un niveau *élevé* de motivation intrinsèque liée à la connaissance se caractérisent comme étant parmi les plus faiblement engagés affectivement, alors que cette proportion se situe à 61,5 % chez ceux qui démontrent un *faible* niveau de motivation intrinsèque. Les comportements intrinsèquement motivés sont réalisés par intérêt et pour le plaisir de pratiquer l'activité (Brière et autres, 1995; Vallerand et autres, 1989). Plusieurs études ont établi qu'un étudiant motivé intrinsèquement éprouve davantage de sentiments positifs envers son établissement d'enseignement (Garbarino, 1975) et démontre un plus grand intérêt face à ses apprentissages (Ryan, Mims et Koestner, 1983). Il est donc vraisemblable qu'un étudiant qui adopte une conduite libre, tout à fait autodéterminée, et qui prend plaisir à réaliser ses tâches soit plus susceptible d'être engagé affectivement dans ses études.

Dans le même ordre d'idées, le niveau d'amotivation, soit l'absence de motivation qui dispose l'individu à cesser d'agir ou encore qui l'incite à agir passivement, est lui aussi assez fortement associé au niveau d'engagement scolaire affectif ($V = 0,375$). Parmi les répondants qui évoquent un niveau *élevé* d'amotivation, 57,2 % d'entre eux sont également plus *faiblement* engagés sur le plan affectif, contre 13,4 % pour ceux chez qui on a observé un *faible* niveau d'amotivation. Ce résultat est plutôt intuitif. Il n'est pas étonnant de constater que les étudiants les plus résignés devant leur scolarisation sont également ceux les plus désengagés sur le plan affectif. D'après Deci et Ryan (2002), trois raisons expliquent l'émergence de l'amotivation : 1) l'étudiant renonce devant l'objectif visé

parce qu'il se retrouve dans un contexte où il a appris à s'avouer vaincu (Abramson, Seligman et Teasdale, 1978); 2) l'apprenant considère qu'il n'a pas les compétences requises pour continuer la démarche désirée, son sentiment d'efficacité (ici, d'inefficacité) l'opprime (Bandura et Locke, 2003); 3) l'activité poursuivie ou le résultat escompté n'a plus aucune valeur aux yeux de l'étudiant. Vallerand et son équipe (1989) affirmaient que lorsque les individus cessent d'agir ou agissent de façon passive, ils ne pensent plus pouvoir contrôler les résultats de leurs actions, se questionnent sur le sens de l'activité à réaliser et, parfois, abandonnent.

Tableau 25 : Association entre l'engagement scolaire affectif des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration et les facteurs retenus

DIMENSION Variable indépendante	Coefficient d'association V de Cramer	ENGAGEMENT SCOLAIRE AFFECTIF			
		Sujets (n)	Moyen à élevé (%)	Faible (%)	Total (%)
		(A)	(B)	(C)	(D)
SOMMEIL					
Nombre de réveils la nuit habituellement	–				
Jamais		319	66,5	33,5	100,0
Une fois ou plus		157	57,3	42,7	100,0
SCOLAIRE					
Niveau de motivation intrinsèque liée à la connaissance***	,533				
Bas		262	38,5	61,5	100,0
Moyen		151	85,4	14,6	100,0
Élevé		81	97,5	2,5	100,0
Échelle d'amotivation***	,375				
Basse		142	86,6	13,4	100,0
Moyenne		151	66,2	33,8	100,0
Élevée		201	42,8	57,2	100,0
Perception de l'étudiant quant à son intégration dans le milieu collégial**	,147				
Très facilement		181	68,5	31,5	100,0
Plutôt facilement		270	61,5	38,5	100,0
Plutôt / très difficilement		43	41,9	58,1	100,0
ÉCOLE					
Perception du climat éducatif***	,333				
Perception négative		22	18,2	81,8	100,0
Perception mitigée		105	40,0	60,0	100,0
Perception positive		369	71,8	28,2	100,0

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

La perception de l'étudiant quant à son intégration dans le milieu collégial a aussi un lien avec l'engagement scolaire affectif ($V = 0,147$). Les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration qui perçoivent leur intégration comme étant *très facile* sont moins nombreux à démontrer un faible niveau d'engagement scolaire affectif (31,5 %) que ceux qui perçoivent leur intégration comme *plutôt* ou *très difficile* (58,1 %). Le sentiment de bien-être et d'intégration au collège, tous deux corrélés avec la dimension affective de l'engagement, sont annonciateurs du rendement scolaire, de l'obtention du DEC et de la non-interruption des études (CSE, 2008b).

Il existe aussi une relation entre la perception du climat éducatif entretenue par l'étudiant et le niveau d'engagement scolaire affectif ($V = 0,333$). Nous constatons que 81,8 % des étudiants ayant une perception *négative* du climat éducatif de leur cégep présentent un faible niveau d'engagement scolaire affectif, alors que ce taux correspond à 28,2 % chez ceux qui entretiennent une perception *positive*. Il faut souligner que ce dernier contingent est plutôt restreint ($n = 22$, soit 4,4 % de l'échantillon des étudiants de la session d'accueil et d'intégration). Cependant, cette proportion est de 60,0 % chez ceux dont la perception du climat éducatif de leur collège est *mitigée*. D'après Janosz, Georges et Parent (1998), le climat éducatif se rapporte à la place accordée à l'éducation au sein de l'établissement, en appuyant la réussite des étudiants et le sens donné aux apprentissages. Dans ce contexte, les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration considérant que l'environnement de leur cégep est soutenant et que les pratiques éducatives les incitent à constater la valeur de leurs activités scolaires semblent heureux de s'investir dans leur projet d'études. Cette constatation nous amène, d'une part, à souligner à quel point il importe d'être sensible à l'environnement éducatif des collèges. D'autre part, nous pouvons également souligner qu'il est tout aussi important de faire connaître toutes activités déjà en place, de même que les innovations en ce sens qui jalonnent le quotidien des collèges, aux étudiants. Si l'on dit d'une équipe chargée de la logistique qu'elle est efficace lorsqu'on ne la voit pas, il en va tout autrement d'une équipe pédagogique dans un collège. Plus les étudiants de la session d'accueil et d'intégration seront conscients des efforts déployés dans leur établissement d'enseignement afin d'encadrer le succès scolaire du plus grand nombre, plus ils seront enclins à s'engager affectivement dans leurs études.

Soulignons, en terminant, qu'en plus des facteurs d'ordre scolaire, les dimensions *culturelle*, *familiale* et *orientation professionnelle* sont des atouts précieux avec lesquels travailler pour prédire les chances de désengagement scolaire affectif des nouveaux arrivants du collège. L'implication de la mère dans les études, le fait de mettre en valeur la vie intellectuelle ou créative, le fait de soutenir l'étudiant dans son choix de programme et le fait de s'assurer qu'il se sent bien avec l'option sélectionnée contribuent à diminuer les chances de désengagement. Il n'y a pas que les acteurs scolaires qui puissent stimuler l'investissement des étudiants dans leur projet; discuter de leur cheminement, du choix de leur carrière et valoriser leurs apprentissages sont autant d'actions à poser pour quiconque côtoie un jeune de l'enseignement collégial.

Commentaires généraux

De manière générale, comparativement aux étudiants des autres secteurs de formation, ceux inscrits à la session d'accueil et d'intégration sont plus nombreux à présenter de faibles habiletés en lecture. Ils se disent moins bien outillés et, pourtant, il s'agit d'une aptitude fondamentale pour la poursuite de leur scolarisation. Également, bon nombre de ces cégépiens considèrent que leur préparation pour les études collégiales n'a pas été suffisante durant le secondaire. Principalement, et il s'agit d'ailleurs de l'une des missions de ce secteur de formation, les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration sont plus nombreux à témoigner d'une méconnaissance de la variété des programmes d'études collégiales.

D'après les analyses multivariées, le fait d'estimer que les études secondaires les ont bien préparés aux études collégiales ainsi que le fait de considérer que la charge de travail au secondaire est différente de celle du collège sont des facteurs qui annoncent une transition scolaire plus réussie, particulièrement favorable à l'adaptation à la charge de travail du collège. Ainsi, les cégépiens de la session d'accueil et d'intégration qui évaluent leur niveau de préparation aux études collégiales comme étant lacunaire auront plus de chance d'éprouver des difficultés d'adaptation à la charge de travail du collège.

Qui plus est, plus de la moitié des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration qui ont de la difficulté à s'adapter à l'approche pédagogique collégiale s'adapte également difficilement à la charge de travail. En d'autres mots, l'environnement scolaire de cet ordre d'enseignement (la cadence, la quantité de notes, de travaux et de lectures, le nouveau rapport étudiant-enseignant du point de vue de la disponibilité, de l'encadrement, des interactions ainsi que les contextes d'apprentissage tels que les méthodes et les activités pédagogiques) est une source de préoccupation pour un petit nombre d'étudiants, mais pour ceux-ci, les conséquences sont importantes sur l'intégration.

L'entrée au collège se prépare dès le secondaire. Pour faciliter le passage à l'enseignement collégial, les professionnels des commissions scolaires et des écoles secondaires doivent mettre en garde les futurs cégépiens du rehaussement notable des exigences à l'enseignement postsecondaire. Les étudiants qui considèrent que la marche est haute entre le secondaire et le cégep, avant même d'y être entrés, ont plus de chances de s'adapter aisément à la charge de travail du collège. Également, mieux seront préparés les aspirants du collège au mode de fonctionnement de cet ordre d'enseignement, mieux sera leur intégration scolaire.

D'une part, la quantité du travail exigée³³ au collège est considérable : pour chaque heure de cours en salle par semaine, trois heures hebdomadaires sont attendues au laboratoire ou au stage, et deux heures devraient être dédiées au travail personnel durant cette même semaine. D'autre part, les étudiants doivent être sensibilisés au fait que le rythme des études³⁴ au cégep est très soutenu, que les échéances pour la remise des travaux sont courtes et que les évaluations se succèdent rapidement.

Toujours en lien avec les facteurs liés aux difficultés d'intégration scolaire vécues par les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration, notons que le quart de cet effectif étudiant qui remet en question sa capacité à atteindre son niveau d'aspirations scolaires idéales a une adaptation à la charge de travail plutôt difficile, tandis qu'elle a acquis deux mois d'expérience aux études postsecondaires.

L'engagement scolaire, un facteur de rétention aux études, est le grand absent chez les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration. Plusieurs d'entre eux ont choisi de s'inscrire à la session d'accueil et d'intégration en dernier recours, mais, au-delà de cette considération, de quelle manière une formation plus ouverte (par opposition à une formation spécifique) peut-elle susciter un réel engagement chez ces étudiants? En considérant la dimension affective, notre approche multivariée atteste qu'une perception positive entretenue à l'égard du climat éducatif du cégep de même que le fait de juger favorablement son intégration dans ce nouveau milieu d'études prémunissent contre le désengagement. Les nouveaux arrivants doivent se plaire au cégep³⁵ pour s'investir dans leur projet d'études.

Des facteurs associés à la fois aux difficultés d'intégration scolaire et au désengagement scolaire affectif

Pour les deux modèles d'analyses multivariées réalisés, deux facteurs communs permettent de prédire les chances de vivre des difficultés d'intégration liées à la charge de travail et au désengagement scolaire affectif. D'une part, le déficit de sommeil (notamment le fait de ressentir plus de fatigue pour les étudiants-travailleurs ainsi que le fait de se réveiller la nuit) est lié à une adaptation scolaire plus difficile et à un plus faible engagement affectif. Bien entendu, il ne s'agit pas d'un sujet facile à aborder avec de jeunes adultes. L'hygiène de vie n'a pas la côte auprès de ce groupe d'âges. Mais l'a-t-elle déjà eue? Ce n'est peut-être pas une raison suffisante pour ne pas leur souligner qu'un régime de vie équilibré faisant place à une alimentation saine, à de l'activité physique et à des relations sociales authentiques a toujours sa place. Pourquoi ne pas leur parler des conséquences de leurs habitudes de sommeil : une meilleure concentration et une humeur plus stable? Collectivement, ne faisons-nous

³³ L'adaptation à la quantité du travail exigée au cégep figure parmi les deux énoncés qui sont le plus fortement corrélés aux facteurs retenus pour expliquer les difficultés d'adaptation à la charge de travail.

³⁴ L'adaptation au rythme des études collégiales est le deuxième énoncé qui est le plus fortement corrélé aux facteurs retenus pour expliquer les difficultés d'adaptation à la charge de travail.

³⁵ « Ce qu'on fait au collège me plaît » est l'énoncé le plus fortement corrélé aux facteurs retenus pour expliquer un faible engagement scolaire affectif.

pas plutôt l'éloge des horaires chargés et ne valorisons-nous pas ceux et celles qui parviennent à mener à bien deux ou trois rôles (profession, parentalité et formation continue, par exemple)? Il faut « faire » et « faire de plus en plus vite », car « plus j'agis, plus je vau », avance Nicole Aubert (2003).

D'autre part, la motivation et, plus spécifiquement, les comportements intrinsèquement motivés prémunissent les cégépiens inscrits à la session d'accueil et d'intégration contre les difficultés d'intégration scolaire et le désengagement scolaire affectif. Mais qu'en est-il de la connaissance (et de l'éducation) comme valeur en soi?

La vision contemporaine de l'éducation est plus utilitariste de par l'économie du savoir qui associe le travail qualifié et le capital. La scolarisation est devenue un moyen pour atteindre d'autres fins. Il suffit de constater à quel point la formation et la qualification de la main-d'œuvre est un enjeu de taille des sociétés modernes. Lorsque vient le temps d'accompagner les jeunes dans leur choix de formation, l'information la plus abondante porte sur les possibilités de carrières et le salaire. Les connaissances ou les aptitudes qui seront développées durant le cheminement scolaire sont plus rares.

Les facteurs d'ordre non scolaire qui influencent l'intégration aux études et l'engagement scolaire affectif

Plusieurs dimensions de la vie des étudiants sont enchâssées à travers les facteurs d'ordre scolaire pour expliquer les difficultés d'intégration scolaire ou un faible engagement affectif. Le soutien des parents, des amis, des instructeurs et de la communauté en général contribue à faciliter l'adaptation à la charge de travail, notamment chez ceux qui vivent de la détresse psychologique et pour les étudiants qui ont une faible perception de leurs habiletés cognitives. Pour soutenir l'engagement scolaire affectif des nouveaux arrivants du collège, valoriser la vie intellectuelle (ou créative) de même que s'intéresser à leurs choix scolaire et professionnel sont des attitudes favorables à leur intégration et à leur engagement.

Les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration et les étudiants admis conditionnellement au cégep

Les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration bénéficient de services spécifiques d'encadrement, alors que ce n'est pas le cas pour les étudiants admis conditionnellement au cégep, notamment ceux qui intègrent une formation spécifique (formation préuniversitaire ou technique). Toutefois, le profil de ces deux groupes d'étudiants est assez similaire. Ils ont, pour la plupart, vécu un parcours scolaire moins linéaire durant le secondaire.

Rappelons que parmi les étudiants recensés de la session d'accueil et d'intégration (n = 501), 70 d'entre eux ont été admis conditionnellement au cégep (voir le tableau 3 de l'introduction). En analysant les facteurs liés aux difficultés d'intégration scolaire des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration, d'après la sous-population admise conditionnellement au collège, il appert que ces derniers considèrent que leurs études

secondaires les ont moins bien préparés à poursuivre leurs études collégiales, sont plus nombreux à estimer qu'il sera difficile de réaliser leurs aspirations idéales et estiment en plus grande proportion que la charge de travail collégiale est différente de celle du secondaire (données non présentées). Des cinq facteurs retenus pour prédire les chances d'un plus faible engagement scolaire affectif chez les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration, aucun d'entre eux ne distingue les étudiants admis avec unités manquantes de ceux inscrits à ce secteur de formation sans avoir eu à signer un contrat d'engagement (données non présentées).

Les similitudes entre les deux groupes d'étudiants (session d'accueil et d'intégration ainsi que ceux admis sous condition), de même que le poids appréciable des facteurs liés aux difficultés d'intégration scolaire chez les étudiants admis avec unités manquantes, nous portent à croire que les ressources d'encadrement dont disposent les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration devraient également être requises pour tous ceux admis sous condition³⁶.

Le devenir de la session d'accueil et d'intégration

Depuis l'automne 2013, la session d'accueil et d'intégration a été remplacée par le *Tremplin DEC*, regroupant ainsi les cheminements de la session d'accueil et d'intégration de même que la session de transition sous un même objectif, soit l'intégration à un programme conduisant au diplôme d'études collégiales. Tous les étudiants admis au sein de *Tremplin DEC* se prévalent de la même offre de cours³⁷ que celle proposée antérieurement (des cours de la formation générale, des cours de la formation spécifique, des cours de mise à niveau), mais le délai pour poursuivre ce cheminement peut être prolongé jusqu'à trois sessions et l'étudiant a la possibilité de suivre ses cours à temps plein ou à temps partiel. Alors que *Tremplin DEC* se déploie, il faut peut-être en profiter pour réfléchir afin de favoriser davantage l'intégration de ces étudiants dans leur programme et leur collège. Il faudrait éviter qu'ils aient le sentiment d'être écartés de la vie sociale collégiale en intégrant une voie de formation temporaire, car une telle attitude ne favorise en rien l'investissement qu'un étudiant est prêt à faire pour construire des liens signifiants. Avec la création du *Tremplin DEC*, ce cheminement particulier accueille tous les étudiants désireux d'obtenir un diplôme d'enseignement collégial; les candidats n'ont plus à présenter des caractéristiques spécifiques pour être admis. Dans cette perspective, le *Tremplin DEC* se veut encore plus ouvert et plus flexible que les dispositifs instaurés au début des années 1990 (la session d'accueil et d'intégration et la session de transition).

³⁶ Rappelons que, dans notre échantillon, les deux-tiers des étudiants admis conditionnellement ont intégré une formation préuniversitaire ou technique (voir le tableau 3 de l'introduction).

³⁷ En plus de cette offre de cours, les cégeps ont maintenant la possibilité de concevoir et d'offrir un cours relié aux objectifs propres à ce cheminement tel qu'un cours préparatoire à l'enseignement collégial.

Chapitre 3 – Les étudiants inscrits en formation préuniversitaire ou technique



Afin d'en connaître davantage sur les facteurs favorisant l'intégration aux études collégiales et l'engagement scolaire des nouveaux arrivants, des analyses ont été menées pour connaître en profondeur la dimension scolaire de l'intégration ainsi que la dimension affective de l'engagement. L'effectif étudiant priorisé dans le cadre des analyses qui suivent est celui des étudiants inscrits en formation préuniversitaire ou technique issus du renouveau pédagogique (sans toutefois considérer les étudiants admis conditionnellement, qui ont déjà fait l'objet d'un chapitre spécifique). Pour cerner les embûches rencontrées par les cégépiens durant la transition secondaire-collégial, les analyses ont été réalisées en distinguant le genre de l'étudiant.

Comme pour les deux premiers chapitres, le volet descriptif reprend, tour à tour, les facteurs des dimensions institutionnelle, sociale et scolaire de l'intégration en plus de brosser le tableau des divers types d'engagement scolaire (cognitif, affectif et comportemental). Cette analyse de premier niveau vise à comparer les principales tendances qui se dégagent de la période de transition et d'adaptation de l'enseignement collégial telle que vécue par les garçons et les filles.

Le volet explicatif réalisé à partir d'analyses multivariées permet de décrypter la part relative, et combinée à d'autres facteurs, des difficultés d'adaptation à la charge de travail du collège de même qu'un plus faible engagement affectif dans les études. Plus précisément, quatre régressions logistiques font état des ajustements multiples, étant donné que l'effectif étudiant suivant une formation préuniversitaire ou technique comporte un nombre suffisant de répondants pour conduire des analyses différenciées selon le genre.

3.1 L'intégration aux études collégiales

Un profil détaillé des étudiants inscrits en formation préuniversitaire ou technique, en plus d'être spécifique selon le genre, dresse l'état de l'intégration aux études collégiales lors de la première admission au cégep. Cet effectif étudiant a-t-il recours aux services offerts par les collèges? L'assistance mise en œuvre pour faciliter l'intégration institutionnelle des nouveaux arrivants est-elle plus profitable aux cégépiens ou aux cégépiennes? Dans un deuxième temps, les mesures de l'intégration sociale nous informent du soutien perçu de la part de leurs pairs et de leurs enseignants. Troisièmement, la dimension scolaire de l'intégration vise à définir le niveau de préparation aux études collégiales, acquis tout au long des études secondaires, en plus de caractériser les rapports avec les enseignants. En dernier lieu seront présentés les facteurs associés à une plus grande difficulté d'adaptation à la charge de travail du collège, spécialement pour les filles et pour les garçons.

3.1.1 L'intégration institutionnelle

En examinant le recours aux services du collège (tableau 26), nous remarquons que les filles sont plus nombreuses à avoir participé à une forme d'atelier d'aide (centre d'aide, activités de récupération, groupe d'études,

tutorat par les pairs, etc.) lors de leur arrivée au cégep. En fait, 28,9 % d'entre elles affirment y avoir participé à au moins une reprise, alors que c'est le cas pour 23,6 % des garçons ($V = 0,058$). Cela dit, il n'y a pas de différences significatives selon le genre pour le recours aux autres ressources offertes au cégep (agent d'aide scolaire et conseiller d'orientation). Un peu plus du quart (26,7 %) des étudiants inscrits en formation préuniversitaire ou technique a consulté l'agent d'aide scolaire de son collègue et 14,1 % d'entre eux ont fait appel au conseiller d'orientation. Nous pouvons ainsi croire que les filles ont tendance à utiliser davantage les mesures de rattrapage et de soutien à la réussite dans les études selon leur besoin. Ce lien a déjà été confirmé précédemment par les travaux de Roy, Bouchard et Turcotte (2012), qui ont démontré que les garçons sont plus susceptibles de se débrouiller seul en cas de difficulté scolaire.

Tableau 26 : L'utilisation des services du collège par les étudiants admis en formation préuniversitaire ou technique selon le genre

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	SEXE DU REpondANT				Total
		Garçons		Filles		
		%	n	%	n	
Ateliers d'aide**	,058					
Jamais		76,4	878	71,1	1 306	73,1
Au moins une fois		23,6	271	28,9	531	26,9
Agent d'aide scolaire	-					
Jamais		74,0	850	72,8	1 388	73,3
Au moins une fois		26,0	299	27,2	500	26,7
Conseiller d'orientation	-					
Jamais		86,7	997	85,4	1 570	85,9
Au moins une fois		13,3	153	14,6	268	14,1
Activités parascolaires**	,055					
Jamais		64,6	743	69,9	1 286	67,9
Au moins une fois		35,4	407	30,1	553	32,1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Nous observons également que, comparés aux filles, les garçons sont proportionnellement plus nombreux à participer aux activités parascolaires offertes au collège ($V = 0,055$). En effet, ce sont 35,4 % des étudiants de sexe masculin qui ont participé au moins une fois à des activités parascolaires, contre 30,1 % pour les filles. Tremblay et son équipe (2006) ont aussi constaté que les garçons étaient plus enclins à prendre part aux activités parascolaires et, d'après ces chercheurs, il est important pour les garçons de considérer l'établissement collégial

comme un milieu de vie. Les activités parascolaires favorisent la prise de décisions et sont invitantes pour les meneurs, puisqu'elles promeuvent les initiatives.

3.1.2 L'intégration sociale

La perception du soutien des autres étudiants du collège de même que l'évaluation du soutien reçu de la part du personnel du collège font l'objet d'une appréciation similaire pour les garçons et les filles (tableau 27). Dans l'ensemble, plus de la moitié des étudiants inscrits en formation préuniversitaire ou technique jugent le soutien des autres étudiants du collège comme étant *moyen* ou *élevé*, alors que le taux de satisfaction par rapport à l'évaluation du soutien reçu de la part du personnel se situe à plus de 90 %³⁸.

Tableau 27 : Le niveau de soutien des pairs et du personnel du collège tel que perçu par les étudiants admis en formation préuniversitaire ou technique, selon le genre

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	SEXE DU REpondANT				Total
		Garçons		Filles		
		%	n	%	n	
Perception du soutien reçu de la part des autres étudiants du collège	–					
Faible		38,1	439	37,8	697	37,9
Moyen		39,9	460	41,5	765	40,9
Élevé		22,0	254	20,7	382	21,2
Évaluation du soutien reçu de la part du personnel du collège	–					
Tout à fait satisfaisant		32,1	368	31,0	570	31,4
Plutôt satisfaisant		60,4	693	63,2	1 161	62,1
Tout à fait / plutôt insatisfaisant		7,6	87	5,8	106	6,5

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

3.1.3 L'intégration scolaire

L'intégration scolaire au cégep couvre plusieurs aspects. D'abord, le niveau de préparation aux études collégiales acquis durant le secondaire est utile pour comprendre à quel point l'étudiant se sent disposé à faire face aux exigences de ce nouveau palier d'études. Ensuite, le fait d'examiner le niveau d'acquisition des habiletés de base,

³⁸ Il est à noter que la perception du soutien des autres étudiants du collège est mesurée à partir d'une échelle regroupant quatre énoncés (voir annexe A) pour laquelle les chercheurs ont statué les points de coupure tandis que l'évaluation du soutien reçu de la part du personnel a été mesurée directement au moyen d'une question. Ainsi, il ne faut pas conclure que le support du personnel est plus important que celui des pairs.

telles que l'aisance en lecture, la bonne gestion du temps et la capacité d'autorégulation (l'assiduité dans les études), permet de repérer les zones de fragilité des nouveaux arrivants susceptibles d'entraver, entre autres, leur intégration scolaire. Les rapports avec les enseignants seront également explorés de manière descriptive, alors que les rapports avec le contexte des études collégiales, notamment la recherche de facteurs associés à une adaptation plus difficile à la charge de travail par un modèle d'ajustements multiples, termineront la section de l'intégration aux études collégiales.

La préparation aux études collégiales acquise durant le secondaire

Globalement, les deux tiers des étudiants inscrits en formation préuniversitaire ou technique (66,1 %) estiment que leurs études au secondaire les ont bien préparés à poursuivre à l'enseignement collégial, mais certaines différences significatives sont observables selon le genre sur des aspects précis du niveau de préparation (tableau 28). Les filles sont plus nombreuses à affirmer avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire que les garçons ($V = 0,150$). En effet, ce sont 63,8 % d'entre elles qui sont en accord avec cette affirmation contre 48,6 % pour les garçons. D'après plusieurs études (Dart et autres, 1999; Young, Arbreton et Midgley, 1992; Mosconi, 1998), les filles étudient en transformant plus fréquemment leur matériel scolaire dans le but de développer les notions à apprendre et de maximiser leur compréhension, tandis que les garçons adoptent une approche dite *de surface*, c'est-à-dire qu'ils se comportent de manière plus passive face à leurs apprentissages en déployant des stratégies à court terme (la mémorisation) afin de retirer des gratifications immédiates telles que l'approbation des pairs et la distinction en classe.

Si la plupart des étudiants connaissaient bien les préalables des programmes d'études collégiales lorsqu'ils étaient au secondaire (81,7 %), force est d'admettre que la panoplie des programmes d'études collégiales l'est beaucoup moins (59,8 %). Cette différence observable au niveau de la connaissance des programmes ($V = 0,048$) joue en faveur des filles. Parmi elles, 61,6 % se considèrent comme bien informées, alors que c'est le cas de 56,8 % des garçons. D'après des études canadiennes, les garçons sont plus susceptibles de poursuivre leur cheminement lorsqu'ils obtiennent de bonnes notes au secondaire, alors que pour les filles, le choix du programme de formation est plus déterminant dans la décision de prolonger son parcours scolaire (Porter, Porter et Blishen, 1979; Turriffin, Anisef et Mackinnon, 1983). Il importe de souligner qu'une fois les étudiants introduits dans un établissement d'études postsecondaires, l'expérience scolaire vécue dans le nouvel établissement d'enseignement est décisive pour les bifurcations (Chenard, Francoeur et Doray, 2006). Des auteurs insistent sur l'idée qu'une nouvelle négociation des choix scolaires et professionnels dépend du niveau d'intégration aux études (Tinto, 1993; Coulon, 1993). Notons à cet effet que près du tiers des nouveaux arrivants se réorientera en cours de cheminement au cégep (CSE, 2002).

Tableau 28 : Le niveau de préparation aux études collégiales acquis durant le secondaire des étudiants admis en formation préuniversitaire ou technique, selon le genre

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	SEXE DU REpondANT				Total
		Garçons		Filles		
		%	n	%	n	
Mes études secondaires m'ont bien préparé à poursuivre mes études collégiales	–					
Totalement / Un peu en désaccord		34,0	391	33,8	621	33,9
Totalement / Un peu en accord		66,0	758	66,2	1 216	66,1
J'ai développé de bonnes habitudes de travail au secondaire (lecture, prise de notes, étude, etc.)***	,150					
Totalement / Un peu en désaccord		51,4	591	36,2	666	42,1
Totalement / Un peu en accord		48,6	558	63,8	1 172	57,9
La charge de travail (étude, travail, devoirs) au collège est semblable à celle du secondaire	–					
Totalement / Un peu en désaccord		72,7	833	73,4	1 347	73,2
Totalement / Un peu en accord		27,3	313	26,6	487	26,8
Au secondaire, je connaissais bien les programmes d'études collégiales**	,048					
Totalement / Un peu en désaccord		43,2	496	38,4	706	40,2
Totalement / Un peu en accord		56,8	652	61,6	1 134	59,8
Au secondaire, je connaissais bien les préalables des programmes d'études collégiales	–					
Totalement / Un peu en désaccord		17,9	206	18,5	340	18,3
Totalement / Un peu en accord		82,1	944	81,5	1 500	81,7

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

L'acquisition des habiletés de base

Les trois types d'habiletés analysés pour faire état de l'acquisition du métier d'étudiant (aisance en lecture, habiletés à gérer son temps, capacité d'autorégulation) sont associés au genre (tableau 29). Les cégépiens sont plus nombreux que leurs homologues de sexe féminin à présenter une mauvaise gestion de leur temps (43,4 % contre 28,2 %), à témoigner d'une faible capacité d'autorégulation (assiduité) (32,9 % contre 18,0 %) et à éprouver beaucoup, assez ou un peu de difficultés en lecture (53,0 % contre 43,7 %).

Les évaluations du rendement scolaire réalisées auprès de jeunes de 15 ans dans le cadre du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) attestent que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en lecture, et ce, dans tous les pays et dans les 10 provinces canadiennes (McMullen, 2004). Toujours d'après cette étude, les filles expriment une perception favorable au regard de leurs compétences en lecture et en écriture, alors que les garçons se considèrent comme plus doués pour les disciplines telles que les mathématiques et l'informatique.

D'ailleurs, les données d'enquêtes québécoises indiquent que, dès le primaire et le secondaire, les écarts observés entre les garçons et les filles se trouvent essentiellement au niveau des résultats scolaires en littératie (CSE, 1999). Le Conseil supérieur de l'éducation précise que ces difficultés rencontrées en lecture et en écriture chez les garçons vont parfois occasionner des retards scolaires et, par le fait même, moduler la perception des études.

Tableau 29 : L'acquisition des habiletés de base (difficulté en lecture, gestion du temps, capacité à s'autoréguler) des étudiants admis en formation préuniversitaire ou technique, selon le genre

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	SEXE DU REpondANT				Total %
		Garçons		Filles		
		%	n	%	n	
Difficulté en lecture***	,092					
Pas du tout		47,0	540	56,3	1 038	52,7
Peu		39,7	456	33,5	618	35,9
Beaucoup / Assez		13,3	153	10,2	188	11,4
Habiletés à gérer son temps***	,177					
Mauvaise gestion		43,4	477	28,2	506	34,0
Bonne gestion		43,1	473	47,1	845	45,6
Excellente gestion		13,5	148	24,7	442	20,4
Autorégulation (assiduité dans les études) faible***	,170					
Oui		32,9	377	18,0	331	23,8
Non		67,1	768	82,0	1 505	76,2

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

D'après l'étude de Hilbrecht, Zuzanek et Mannell (2008), menée auprès d'adolescents canadiens, les filles se sentent davantage débordées par leurs tâches comparativement aux garçons, en plus de s'offrir moins de temps pour les loisirs et de consacrer plus d'heures que les garçons aux tâches ménagères, aux travaux scolaires ainsi qu'à un emploi rémunéré. Toujours d'après ces auteurs, les filles apprennent tôt à utiliser leur temps de manière à

reproduire les attitudes et les valeurs souscrivant aux stéréotypes du genre. Par ailleurs, ce sont les loisirs qui permettent aux jeunes de découvrir leur liberté, tandis que l'école et le travail symbolisent le domaine de la nécessité ou de la conformité aux contrôles sociaux (Pronovost, 2000).

Pronovost (2000) soutient qu'il coexiste deux grandes cultures du temps chez les jeunes : celle du temps présent et celle du monde des adultes. La culture du présent fait une place prépondérante au loisir de sociabilité, aux pratiques culturelles et à l'univers musical populaire (par l'entremise des nouveaux médias), alors que la culture du monde adulte les mène à accepter et à intérioriser progressivement l'univers des horaires, de la planification et du travail. Bouffard-Bouchard et Pinard (1988) soutiennent que la gestion et la répartition adéquates du temps de travail deviennent importantes pour quiconque veut arriver à accomplir la tâche dans les délais requis. D'après Bandura (1986), ceux qui se définissent des normes élevées (durée de travail, objectifs à atteindre) persistent plus longtemps que les autres.

La capacité à s'autoréguler est l'un des attributs de l'assiduité aux études. Dans le cadre de notre enquête, nous avons choisi de mettre l'accent sur le respect des échéanciers pour la remise des travaux, et sur le fait de travailler et d'étudier à la dernière minute ou pas, mais l'étude de Xu (2006) a tracé un profil d'assiduité scolaire plus complet et a enrichi nos observations. Selon cette auteure, les filles consacrent davantage de temps à l'aménagement de leur espace de travail, à la gestion de leur temps, à l'accomplissement de leurs travaux scolaires, en plus de contrôler leur attention et leurs émotions qui pourraient interférer avec les travaux à réaliser. Elles seraient également moins enclines à se présenter en classe sans avoir réalisé les travaux exigés par les enseignants.

Les rapports avec les enseignants

Les garçons sont plus nombreux que les filles à affirmer que leurs enseignants font usage de renforcement positif en classe et présentent des attentes élevées envers leurs élèves (tableau 30). En effet, 61,9 % des garçons considèrent que leurs enseignants entretiennent des attentes élevées à leur égard, contre 53,5 % des filles. Pour ce qui est de l'usage du renforcement positif dans le cadre de leurs cours, 28,5 % des étudiants masculins considèrent que leurs enseignants adoptent cette attitude, contre 23,2 % des filles. Cela dit, ces deux relations sont d'une intensité très faible ($V = 0,082$ et $V = 0,060$). De l'autre côté, les filles vont être légèrement plus enclines à considérer que la plupart ou tous leurs enseignants accordent de l'attention aux élèves (94,4 % contre 91,8 %). Encore une fois, il s'agit d'une relation d'une très faible intensité ($V = 0,051$).

Tableau 30 : Les perceptions des étudiants en formation préuniversitaire ou technique quant aux méthodes d'enseignement employées au collège¹, selon le genre

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	SEXE DU REpondANT				Total
		Garçons		Filles		
		%	n	%	n	
Attentes élevées des enseignants***	,082					
Oui		61,9	707	53,5	983	56,7
Non		38,1	436	46,5	854	43,3
Renforcement positif**	,060					
Oui		28,5	328	23,2	427	25,2
Non		71,5	821	76,8	1 415	74,8
Attention accordée aux élèves**	,051					
Oui		91,8	1 054	94,4	1 737	93,4
Non		8,2	94	5,6	103	6,6
Leçons structurées	-					
Oui		72,6	832	71,9	1 319	72,2
Non		27,4	314	28,1	515	27,8
Vérification de la compréhension	-					
Oui		32,3	371	30,9	569	31,4
Non		67,7	778	69,1	1 273	68,6

¹ Un oui correspond à estimer que les enseignants utilisent cette méthode d'enseignement dans la plupart ou dans tous leurs cours.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Certaines études montrent que les garçons sont beaucoup moins influencés que les filles par les commentaires des enseignants (CSE, 1999), d'autant plus qu'ils ont des rapports moins fréquents et moins positifs avec ceux-ci que leurs homologues de sexe féminin (Sax, 2009). Comparativement aux garçons, les filles ont davantage l'impression de bénéficier de rétroactions honnêtes par rapport à leurs compétences et leurs habiletés. Pour elles, des rétroactions positives sont une source de motivation pour leurs réalisations et font en sorte qu'elles ressentent un plus grand bien-être physique. Inversement, les filles qui émettent un commentaire en classe et qui ne sont pas prises au sérieux peuvent avoir tendance à abaisser leur niveau d'aspirations scolaires ainsi que leur niveau d'estime de soi en mathématiques. Fait intéressant, défier les idées d'un enseignant en classe augmente le niveau de stress chez les filles, mais diminue celui des garçons (Sax, 2009).

Les difficultés d'adaptation à la charge de travail du collège

Il existe une différence significative selon le genre au niveau de l'adaptation à la charge de travail, bien que cette relation s'avère très faible ($V = 0,039$). Nous constatons que 21,8 % des étudiants de sexe masculin considèrent

leur adaptation à la charge de travail comme étant plutôt difficile, contre 25,2 % pour les filles (données non présentées). Vezeau (2007) avait déjà démontré cette association, et ce, autant pour les étudiants inscrits en sciences humaines que pour ceux inscrits en sciences de la nature.

L'utilisation de modèles multiples permet de rechercher, de manière plus approfondie, une explication plus globale à la problématique des difficultés d'adaptation à la charge de travail du collègue. Les analyses ont été différenciées selon le genre de l'étudiant, mais, de façon fortuite, les dimensions impliquées dans les difficultés d'adaptation à la charge de travail sont similaires chez les filles (tableau 31) et chez les garçons (tableau 32). Spécifications d'entrée de jeu que les analyses discriminantes unidimensionnelles ont permis de cibler 46 facteurs chez les filles et 43 chez les garçons (colonne B), alors que 21 variables ont été retenues pour tous lors de l'analyse multidimensionnelle (colonne C)³⁹ afin de faire la lumière sur les difficultés d'adaptation à la charge de travail collégiale.

Parmi celles sondées, les dimensions exclues de l'analyse multidimensionnelle, tant chez les filles que chez les garçons, sont les suivantes : *santé, consommation de tabac, d'alcool et de drogues, sommeil* ainsi que *travail rémunéré*. À l'opposé de leurs pairs de sexe masculin, ajoutons les dimensions *sociodémographique* et *habitudes alimentaires* pour les filles. Dans le cas des garçons, ce sont plutôt les dimensions *économique, familiale* et *loisirs* qui n'arrivent pas à expliquer leurs difficultés d'adaptation à la charge de travail du collègue, alors que ces mêmes dimensions sont associées à cette difficulté chez les filles.

³⁹ Les variables scolaires et celles liées à l'école retenues lors des analyses unidimensionnelles ont automatiquement été introduites dans la régression logistique sans passer par l'étape de la réduction multidimensionnelle.

Tableau 31 : Réduction des facteurs associés à la difficulté d'adaptation à la charge de travail des filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique

Dimension	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle ¹
	(A)	(B)	(C)
Sociodémographique	5	0	0
Psychosociale	7	3	2
Santé	4	3	0
Culturelle	14	3	2
Scolaire	51	8	8
Habitudes alimentaires	5	3	0
Économique	9	5	1
Familiale	27	2	1
École	13	3	3
Réseau social	7	1	1
Loisirs	25	5	1
Consommation de tabac, d'alcool et de drogues	11	2	0
Sommeil	6	2	0
Travail rémunéré	6	1	0
Orientation professionnelle	25	5	2
TOTAL	215	46	21

¹ Ce sont ces facteurs qui ont été retenus pour l'analyse de régression logistique ayant servi à élaborer le modèle multivarié présenté au tableau 35.

Tableau 32 : Réduction des facteurs associés à la difficulté d'adaptation à la charge de travail des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique

Dimension	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle ¹
	(A)	(B)	(C)
Sociodémographique	5	1	1
Psychosociale	7	3	2
Santé	4	2	0
Culturelle	14	4	1
Scolaire	51	9	9
Habitudes alimentaires	5	2	1
Économique	9	1	0
Familiale	27	1	0
École	13	5	5
Réseau social	7	1	1
Loisirs	25	4	0
Consommation de tabac, d'alcool et de drogues	11	2	0
Sommeil	6	1	0
Travail rémunéré	6	1	0
Orientation professionnelle	25	6	1
TOTAL	215	43	21

¹ Ce sont ces facteurs qui ont été retenus pour l'analyse de régression logistique ayant servi à élaborer le modèle multivarié présenté au tableau 36.

Pour les filles, 14 facteurs importent pour prédire le niveau d'adaptation à la charge de travail du collège (tableau 33). En outre, le modèle final présente un bon ajustement (R^2 de Nagelkerke = 0,452) et permet de classer correctement une grande proportion d'étudiantes, soit 81,9 %. En fait, il améliore le classement de 31,5 % comparativement au hasard tel que défini par le critère de chance proportionnelle (62,3 %).

Nous constatons d'abord que toutes les variables relevant des dimensions *psychosociale*, *culturelle*, *loisirs* et *orientation professionnelle* intégrées en première séquence demeurent significatives jusqu'au modèle final. Pour leur part, le soutien financier de la famille ($e^{\beta} = 0,68$; $p < 0,01$), la scolarité du père ($e^{\beta} = 0,85$; $p < 0,01$) de même que la perception du soutien de la part des autres étudiants du collège ($e^{\beta} = 0,93$; $p < 0,05$) s'avèrent significatifs jusqu'à l'introduction des variables des dimensions *scolaire* et *école* à la deuxième séquence. Par ailleurs, près de la moitié des variables de la dimension *scolaire* intégrées à la deuxième séquence sont incluses dans le modèle final de même que toutes celles enchâssées dans la dimension *école*.

Il appert que les chances d'expérimenter des difficultés d'adaptation à la charge de travail du collège **diminuent**, à chaque point d'augmentation sur l'échelle d'adaptation à l'approche pédagogique du collège ($e^{\beta} = 0,32$; $p < 0,001$), lorsque les filles estiment que la charge de travail au collège est semblable à celle du secondaire ($e^{\beta} = 0,47$; $p < 0,001$), chez celles qui souhaitent un emploi en sciences naturelles ou appliquées ($e^{\beta} = 0,30$; $p < 0,01$), à chaque point d'augmentation sur l'échelle des habiletés cognitives ($e^{\beta} = 0,66$; $p < 0,01$), pour celles qui ont développé de bonnes habitudes de travail au secondaire ($e^{\beta} = 0,78$; $p < 0,01$) et, finalement, à chaque point d'augmentation sur l'échelle des habiletés à gérer son temps ($e^{\beta} = 0,99$; $p < 0,05$).

À l'inverse, les facteurs qui **augmentent** les chances de rencontrer des difficultés d'adaptation à la charge de travail sont les suivants : estimer qu'il sera difficile d'atteindre ses aspirations scolaires idéales ($e^{\beta} = 1,60$; $p < 0,001$), chaque point d'augmentation sur l'échelle de la culture de l'immédiateté ($e^{\beta} = 1,52$; $p < 0,001$), éprouver des difficultés en lecture ($e^{\beta} = 1,46$; $p < 0,001$), le fait de s'être informé à propos de son programme d'études sur le site Internet du collège ($e^{\beta} = 1,79$; $p < 0,01$), limiter son engagement bénévole en raison du manque de temps ($e^{\beta} = 1,41$; $p < 0,01$), le fait d'avoir songé à abandonner ses études depuis le début de la session ($e^{\beta} = 1,35$; $p < 0,05$) et chaque point d'augmentation sur l'échelle d'attribution des succès ($e^{\beta} = 1,07$; $p < 0,05$) de même que sur l'échelle de détresse psychologique ($e^{\beta} = 1,01$; $p < 0,05$).

En contrepartie, le fait d'éprouver de la difficulté à réussir des cours au collège, l'échelle d'autorégulation (assiduité), le fait d'estimer que les leçons sont structurées dans la plupart ou dans tous ses cours ainsi que le fait d'estimer que les études secondaires les ont bien préparées pour les études collégiales ne s'avèrent pas significatifs dans le modèle final.

Tableau 33 : Modèle multidimensionnel de régression logistique sur la difficulté d'adaptation à la charge de travail¹ des filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique

Dimension Variable indépendante	Séquence 1		Séquence 2	
	e ^β	I.C. (95 %)	e ^β	I.C. (95 %)
Psychosociale				
Perception de ses habiletés cognitives	0,42***	0,33 – 0,55	0,66**	0,49 – 0,90
Détresse psychologique	1,02***	1,01 – 1,02	1,01*	1,00 – 1,02
Culturelle				
Habiletés à gérer son temps	0,99***	0,98 – 0,99	0,99*	0,98 – 0,99
Culture de l'immédiateté (différer le plaisir)	1,78***	1,42 – 2,23	1,52***	1,18 – 1,96
Économique				
Soutien financier de la famille	0,68**	0,51 – 0,89	n.s.	
Familiale				
Scolarité du père	0,85**	0,75 – 0,96	n.s.	
Réseau social				
Perception du soutien des autres étudiants du collège	0,93*	0,86 – 0,99	n.s.	
Loisirs				
Limiter le bénévolat par manque de temps	1,48***	1,17 – 1,87	1,41**	1,09 – 1,83
Orientation professionnelle				
S'être informé à propos de son programme d'études sur le site Internet du collège	1,57**	1,14 – 2,18	1,79**	1,25 – 2,55
Souhaiter un emploi en sciences naturelles ou appliquées	0,30***	0,15 – 0,63	0,30**	0,14 – 0,67
Scolaire				
Avoir songé à abandonner ses études depuis le début de la session	-		1,35*	1,05 – 1,74
Éprouver de la difficulté à réussir des cours au collège	-		n.s.	
Éprouver des difficultés en lecture	-		1,46***	1,17 – 1,83
Attribution des succès	-		1,07*	1,01 – 1,14
Autorégulation (assiduité dans les études)	-		n.s.	
Estimer que les leçons sont structurées dans la plupart ou dans tous ses cours	-		n.s.	
Estimer qu'il sera difficile d'atteindre ses aspirations scolaires idéales	-		1,60***	1,26 – 2,02
Estimer que les études secondaires les ont bien préparées pour les études collégiales	-		n.s.	
École				
Estimer avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire	-		0,78**	0,66 – 0,92
Estimer que la charge de travail au collège est semblable à celle du secondaire	-		0,47***	0,37 – 0,59
Adaptation à l'approche pédagogique du collège	-		0,32***	0,23 – 0,45
χ^2 pour le modèle	304,89	dl = 10 p < 0,001	524,95	dl = 14 p < 0,001
χ^2 pour la nouvelle séquence		-	220,06	dl = 5 p < 0,001
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)	0,100		0,439	
R ² de Nagelkerke	0,282		0,452	
Nombre de répondantes dans le modèle	1 450		1 450	
Taux de classement ² (%)	78,9		81,9	
Taux d'amélioration du classement ³ (%)	26,6		31,5	

¹ Parmi les répondantes admises dans la régression, 24,5 % manifestent une adaptation plutôt difficile.

² Une observation est classée dans la catégorie 1 (en difficulté d'intégration) dès que sa probabilité prédite est égale ou supérieure à 0,5.

³ Ce taux de variation est calculé par rapport au critère de chance proportionnelle de 62,3 %.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Pour les garçons, 12 facteurs sont liés aux chances d'éprouver des difficultés d'adaptation à la charge de travail du collège (tableau 34). Le modèle présente un bon ajustement (R^2 de Nagelkerke = 0,539) et classe correctement 86,1 % des garçons. Ce modèle final améliore le classement de 30,7 % par rapport au hasard, établi selon le critère de chance proportionnelle (65,9 %).

D'abord, les variables liées aux dimensions *sociodémographique*, *culturelle* et *réseau social* sont retenues jusqu'au modèle final. La dimension *psychosociale* a également une forte influence sur les chances estimées de vivre des difficultés d'adaptation à la charge de travail du collège, puisque deux échelles sur trois demeurent significatives jusqu'au modèle final. En introduisant les 14 variables des dimensions *scolaire* et *école*, nous remarquons que seulement la moitié d'entre elles sont liées à la problématique de l'intégration scolaire analysée, mais, d'après le seuil de significativité, ce sont elles qui ont le plus d'influence chez les garçons.

Notons que le fait d'avoir choisi son programme d'études parce qu'il correspond exactement à nos aspirations se soustrait du modèle dès son introduction, alors qu'en deuxième séquence, lorsque sont insérées les variables des dimensions *scolaire* et *école*, deux des facteurs non scolaires ne s'avèrent plus significatifs. Il s'agit de la perception de ses habiletés interpersonnelles de même que le fait de ne pas bien s'alimenter par manque de temps.

Il appert donc que les caractéristiques des garçons qui permettent de **diminuer** les chances estimées de rencontrer des difficultés d'adaptation à la charge de travail collégiale sont : le fait d'estimer que la charge de travail au collège est semblable à celle du secondaire ($e^\beta = 0,30$; $p < 0,001$), chaque point d'augmentation sur l'échelle d'adaptation à l'approche pédagogique du collège ($e^\beta = 0,43$; $p < 0,001$) de même que sur l'échelle des habiletés à gérer son temps ($e^\beta = 0,98$; $p < 0,001$), ceux qui estiment qu'ils connaissaient bien les programmes d'études collégiales lorsqu'ils étaient au secondaire ($e^\beta = 0,69$; $p < 0,01$), les garçons qui fréquentent un collège du SLSJ ($e^\beta = 0,57$; $p < 0,05$) et chaque point d'augmentation sur l'échelle des habiletés cognitives ($e^\beta = 0,61$; $p < 0,05$) ainsi que sur l'échelle de perception du soutien des autres étudiants du collège ($e^\beta = 0,88$; $p < 0,05$).

Parmi les facteurs qui **décuplent** les chances de vivre des difficultés d'adaptation à la charge de travail, notons le fait d'étudier en écoutant la télévision ($e^\beta = 2,83$; $p < 0,001$), éprouver des difficultés à réussir des cours au collège ($e^\beta = 2,17$; $p < 0,001$) ou des difficultés en lecture ($e^\beta = 2,13$; $p < 0,001$), estimer qu'il sera difficile de réaliser ses aspirations scolaires idéales ($e^\beta = 1,48$; $p < 0,05$) et chaque point d'augmentation sur l'échelle de détresse psychologique ($e^\beta = 1,01$; $p < 0,05$).

Enfin, le fait d'avoir songé à abandonner ses études depuis le début de la session, avoir l'intention de poursuivre ses études dans un autre programme à la session suivante, la motivation intrinsèque liée à la connaissance, le niveau d'engagement scolaire comportemental, le fait d'estimer que les études secondaires les ont bien préparés

pour les études collégiales, la perception du climat éducatif ainsi que la participation aux activités d'accueil ne sont plus associés aux difficultés d'adaptation à la charge de travail du collège lorsque mis en présence de tous les autres facteurs.

Somme toute, mentionnons que plusieurs enjeux pour contrer les difficultés d'adaptation à la charge de travail sont d'ordre scolaire (cadence de travail accrue au collège par rapport à celle du secondaire, difficultés en lecture et approche pédagogique différente au collège), et ce, tant pour les filles que pour les garçons.

Tableau 34 : Modèle multidimensionnel de régression logistique sur la difficulté d'adaptation à la charge de travail¹ des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique

Dimension Variable indépendante	Séquence 1		Séquence 2	
	e ^β	I.C. (95 %)	e ^β	I.C. (95 %)
Sociodémographique				
Fréquenter un collège du Saguenay–Lac-Saint-Jean	0,62*	0,41 – 0,93	0,57*	0,35 – 0,92
Psychosociale				
Perception de ses habiletés cognitives	0,30***	0,21 – 0,43	0,61*	0,38 – 0,97
Perception de ses habiletés interpersonnelles	2,01**	1,30 – 3,12	n.s.	
Détresse psychologique	1,02***	1,01 – 1,03	1,02*	1,01 – 1,03
Culturelle				
Habiletés à gérer son temps	0,97***	0,96 – 0,98	0,98***	0,96 – 0,99
Habitudes alimentaires				
Ne pas bien s'alimenter par manque de temps	1,33*	1,01 – 1,75	n.s.	
Réseau social				
Perception du soutien des autres étudiants du collège	0,84***	0,76 – 0,93	0,88*	0,77 – 0,99
Orientation professionnelle				
Avoir choisi son programme d'études parce qu'il correspond exactement à ses aspirations	n.s.		n.s.	
Scolaire				
Avoir songé à abandonner ses études depuis le début de la session	-		n.s.	
Éprouver de la difficulté à réussir des cours au collège	-		2,17***	1,35 – 3,49
Éprouver des difficultés en lecture	-		2,13***	1,55 – 2,92
Avoir l'intention de continuer dans un autre programme d'études à la session suivante	-		n.s.	
Motivation intrinsèque liée à la connaissance	-		n.s.	
Engagement scolaire comportemental	-		n.s.	
Estimer qu'il sera difficile d'atteindre ses aspirations scolaires idéales	-		1,48*	1,08 – 2,04
Estimer que les études secondaires les ont bien préparés pour les études collégiales	-		n.s.	
Étudier généralement en écoutant la télévision	-		2,83***	1,60 – 5,03
École				
Perception du climat éducatif	-		n.s.	
Estimer que la charge de travail au collège est semblable à celle du secondaire	-		0,30***	0,21 – 0,42
Estimer bien connaître les programmes d'études du collège quand il était au secondaire	-		0,69**	0,55 – 0,87
Avoir participé aux activités d'accueil	-		n.s.	
Échelle d'adaptation à la l'approche pédagogique du collège	-		0,43***	0,26 – 0,70
χ ² pour le modèle	214,76	dl = 7 p < 0,001	375,89	dl = 13 p < 0,001
χ ² pour la nouvelle séquence		-	160,74	dl = 7 p < 0,001
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)	0,520		0,799	
R ² de Nagelkerke	0,336		0,539	
Nombre de répondants dans le modèle	898		897	
Taux de classement ² (%)	82,5		86,1	
Taux d'amélioration du classement ³ (%)	25,2		30,7	

¹ Parmi les répondants admis dans la régression, 20,2 % manifestent une adaptation plutôt difficile.

² Une observation est classée dans la catégorie 1 (en difficulté d'intégration) dès que sa probabilité prédite est égale ou supérieure à 0,5.

³ Ce taux de variation est calculé par rapport au critère de chance proportionnelle de 65,9 %.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Les caractéristiques des filles et des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique selon leur niveau d'adaptation à la charge de travail du collège

Aux tableaux 35 et 36, les facteurs suivis du symbole (β / φ) évoquent que ces caractéristiques sont communes aux filles et aux garçons pour expliquer le niveau d'adaptation à la charge de travail collégiale. Étant donné qu'environ la moitié des facteurs liés à cette problématique de l'intégration scolaire est partagée par les deux sexes, l'interprétation des résultats sera réalisée concurremment pour les filles et pour les garçons, bien que ces traits n'aient pas la même importance selon le genre de l'étudiant. Par la suite, nous poursuivons l'analyse des facteurs restants, sexes séparés, en débutant par les filles.

La perception de ses habiletés cognitives, révélatrice du sentiment de compétence, est intimement associée à la charge de travail collégiale. D'après nos résultats, plus de 40 % des filles et des garçons qui évaluent leurs habiletés cognitives comme étant faibles connaissent une adaptation plutôt difficile face à la charge de travail du collège. Cette prévalence chute à environ 10 % chez ceux qui perçoivent leurs habiletés cognitives comme étant élevées. Les étudiants qui se déprécient sur le plan scolaire bénéficient généralement moins de sources de soutien, lesquelles peuvent être très utiles pour faciliter l'intégration aux études collégiales. D'après le modèle *la personne et son environnement*, élaboré par Tinto (1993), le vécu scolaire des étudiants est influencé par leurs attributs, leurs dispositions, leur milieu familial de même que par leurs expériences scolaires antérieures. La thèse de Marcotte (2007), axée sur l'illusion d'incompétence chez les enfants du primaire, souligne l'importance de distinguer chez les étudiants la « perception de ses capacités » des « capacités réelles ». Les apprenants qui estiment que leurs habiletés sont inférieures à la réalité sont plus sujets à formuler de faibles attentes quant à leur rendement scolaire, à préférer les travaux scolaires qui représentent un moins gros défi et à éprouver de l'anxiété durant les évaluations, en plus d'être moins autonomes et plus ennuyés par leurs apprentissages. Toujours d'après cette auteure, ceux atteints du syndrome de l'imposteur gagneraient à être soutenus par un adulte afin de corriger cette distorsion et de reconnaître leurs qualités.

Autour de 40 % des filles et des garçons qui croient qu'il sera difficile d'atteindre leurs aspirations scolaires idéales estiment que leur adaptation à la charge de travail du collège est plutôt difficile comparativement à environ 15 % chez ceux qui estiment que ce ne sera pas difficile. Bien des obstacles et bien des embûches sont susceptibles de freiner les visées des étudiants lorsqu'ils entament leurs études postsecondaires étant donné qu'ils affrontent la gradation des exigences entre le secondaire et le collège.

Pour les filles, reconnaître que la charge de travail collégiale est différente de celle du secondaire est un facteur fortement associé à l'intégration scolaire ($V = 0,291$ comparativement à $V = 0,244$ pour les garçons). Quoi qu'il en soit, près du tiers des filles (32,8 %) et un peu plus du quart des garçons (27,8 %) qui considèrent que la cadence de l'enseignement collégial se distingue de celle du secondaire estiment qu'il est difficile de s'adapter à la charge

de travail de cet ordre d'enseignement. Holdaway et Kelloway (1987) ont exploré les expériences scolaires des étudiants de première année fréquentant une université canadienne. Plusieurs de ces nouveaux arrivants ne se sentaient pas suffisamment préparés pour mener à bien leur projet d'études en raison, notamment, du manque d'information à l'endroit des obligations relatives aux études postsecondaires, renseignements qui doivent leur être fournis avant leur entrée. Plusieurs auteurs font état des effets néfastes des attentes irréalistes, des intérêts ou des objectifs vagues, de même que du manque de préparation, expliquant partiellement les taux d'abandon élevés au sein des universités canadiennes et américaines (Alexitch, 1994; Braxton, Milem et Sullivan, 2000; Rosenbaum, 1998). D'après Hoyt (2001), la moitié des étudiants inscrits aux études postsecondaires n'obtiendra pas son diplôme et le tiers des nouveaux arrivants ne se réinscrira pas l'année suivante. Pour l'étudiant, une adaptation difficile à la charge de travail du collège peut donc entraîner de lourdes conséquences telles que vivre l'expérience des études postsecondaires comme un échec, dresser un constat amer ainsi que diminuer l'estime de soi (Alexitch, 1994; Rosenbaum, Miller et Krei, 1996).

L'adaptation à l'approche pédagogique du collège revêt une signification aussi marquée pour les garçons que pour les filles lorsque nous nous attardons à son influence sur l'adaptation à la charge de travail du collège ($V = 0,281$ et $V = 0,258$ respectivement). Plus de 60 % des étudiants inscrits en formation préuniversitaire ou technique qui estiment difficile leur adaptation à l'approche pédagogique du collège trouvent qu'il est également laborieux de s'ajuster au rythme des études postsecondaires. Bourque et ses collègues (2010) ont également constaté à quel point le rapport au contexte des études collégiales est compliqué avant tout pour les étudiants qui n'ont jamais eu à étudier ou à réaliser des travaux scolaires à l'extérieur de la salle de classe lorsqu'ils étaient au secondaire : « [...] ils se confrontent à un manque d'expérience, voire de connaissance des méthodes de travail et d'études qui leur sont maintenant nécessaires. » (Bourque et autres, 2010, p. 18). Assumer la liberté et l'autonomie qu'offre le contexte des études collégiales représente un défi pour ceux qui ont davantage de difficultés à se discipliner.

Un peu plus de 40 % des filles et des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique qui vivent de la détresse psychologique considèrent qu'il est difficile de s'adapter à la charge de travail du collège, alors que cette proportion est de 15 % chez ceux présentant un faible niveau de détresse psychologique. D'après Lazarus et Folkman (1984), dans des situations où différents agents stressants excèdent les ressources de l'individu, les capacités d'adaptation de cet individu s'affaiblissent au point d'occasionner une détresse psychologique. Les chercheurs qui se sont intéressés à l'évolution des symptômes de la détresse psychologique affirment que ceux atteints auront davantage de difficultés à s'organiser (Ayotte, Fournier et Riberdy, 2009). Plusieurs recherches concluent au rôle protecteur que revêt le soutien social pour ceux révélant une détresse psychologique (Bettschart et autres, 1992; Hirsch et DuBois, 1992; Wenz-Gross et autres, 1997).

Sans surprise, plus du tiers des étudiants faisant preuve d'une mauvaise gestion de leur temps a de la difficulté à s'adapter à la charge de travail collégiale. Les garçons s'en tirent un peu mieux que les filles dans la mesure où une fille sur dix qui atteste détenir d'excellentes habiletés à gérer son temps manifeste tout de même des difficultés d'intégration scolaire, alors que chez les garçons, ce ratio est de un sur vingt. Force est de constater que devant l'afflux du travail, plusieurs nouveaux arrivants, malgré les encouragements prodigués par les enseignants à faire preuve de régularité dans le travail, remettent les tâches à plus tard et s'investissent à court terme (Boyer, Coridian et Erlich, 2001). L'absence de contraintes institutionnelles vis-à-vis de l'organisation temporelle amène les étudiants « [...] à se créer des lieux et surtout des temps spécifiques d'étude à l'intérieur d'espaces-temps le plus souvent plurifonctionnels, où plusieurs activités peuvent même entrer en concurrence au sein d'une même séquence temporelle. Dès lors que la coupure et les passages entre le scolaire et le non-scolaire ne sont plus institutionnalisés, objectivés, imposés, émergent des problèmes "personnels" que doit (tenter de) résoudre chaque étudiant ». (Lahire, 2000). Une enquête conduite auprès des étudiants des « cités » concluait qu'il était plus bénéfique pour eux d'intégrer un établissement d'enseignement éloigné de leur résidence familiale afin que ces derniers soient plongés dans l'univers des études postsecondaires propice à l'acculturation des rythmes temporels (Beaud, 1997). Cette socialisation silencieuse (Lahire, 2000), c'est-à-dire les règles, les normes et les sélections associées à cet univers social méconnu, façonne la manière dont l'étudiant organise le temps scolaire, le temps de travail personnel, le temps de travail rémunéré et le temps de loisirs.

Le dernier facteur, commun aux garçons et aux filles, augmentant les chances d'expérimenter des difficultés d'adaptation à la charge de travail collégiale : les difficultés en lecture. Plus de 40 % des étudiants éprouvant assez ou *beaucoup* de difficultés en lecture connaissent des difficultés d'intégration sur le plan scolaire lorsqu'ils amorcent leurs études postsecondaires. Cette prévalence est deux fois moins élevée chez les filles et trois fois moindre chez les garçons ne présentant pas du tout de difficultés en lecture. Pour les étudiants dont les aptitudes en lecture sont limitées, tenir le rythme imposé par les études postsecondaires est un défi de taille, étant donné qu'en plus de comprendre les textes, ils doivent apprendre en lisant (Van Grunderbeeck et autres, 2003).

Tableau 35 : Association entre l'adaptation à la charge de travail des filles¹ inscrites en formation préuniversitaire ou technique et les facteurs retenus

DIMENSION Variable indépendante	Coefficient d'association V de Cramer	ADAPTATION A LA CHARGE DE TRAVAIL COLLEGIALE			
		Sujets (n)	Adaptation plutôt facile (%)	Adaptation plutôt difficile (%)	Total (%)
		(A)	(B)	(C)	(D)
PSYCHOSOCIALE					
Perception de ses habiletés cognitives*** (♂ / ♀)	,284				
Faible		616	58,4	41,6	100,0
Moyenne		799	79,6	20,4	100,0
Élevée		411	90,0	10,0	100,0
Détresse psychologique*** (♂ / ♀)	,281				
Faible		905	85,5	14,5	100,0
Moyenne		351	74,9	25,1	100,0
Élevée		571	57,6	42,4	100,0
CULTURELLE					
Habiletés à gérer son temps*** (♂ / ♀)	,240				
Mauvaise gestion		502	60,6	39,4	100,0
Bonne gestion		839	75,7	24,3	100,0
Excellente gestion		436	89,2	10,8	100,0
Culture de l'immédiateté (différer le plaisir)***	,238				
Plutôt difficilement		612	60,8	39,2	100,0
Mitigée		521	79,3	20,7	100,0
Plutôt facilement		658	84,3	15,7	100,0
LOISIRS					
Limiter le bénévolat par manque de temps***	,097				
Pas du tout / Ne s'applique pas		139	78,4	21,6	100,0
Un peu		467	81,4	18,6	100,0
Beaucoup		1 184	72,0	28,0	100,0
ORIENTATION PROFESSIONNELLE					
S'être informé de son programme d'études sur le site Internet du collège**	,061				
Oui		371	69,5	30,5	100,0
Non		1 456	76,1	23,9	100,0
Souhaiter un emploi en sciences naturelles ou appliquées**	,067				
Oui		98	86,7	13,3	100,0
Non		1 576	74,4	25,6	100,0

¹ Les facteurs accompagnés du symbole (♂ / ♀) sont communs aux garçons et aux filles.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

...

Tableau 35 (suite) : Association entre l'adaptation à la charge de travail des filles¹ inscrites en formation préuniversitaire ou technique et les facteurs retenus

DIMENSION Variable indépendante	Coefficient d'association V de Cramer	ADAPTATION A LA CHARGE DE TRAVAIL COLLEGIALE			
		Sujets (n)	Adaptation plutôt facile (%)	Adaptation plutôt difficile (%)	Total (%)
		(A)	(B)	(C)	(D)
SCOLAIRE					
Avoir songé à abandonner ses études depuis le début de la session***	,307				
Jamais		1 216	83,2	16,8	100,0
Rarement		470	63,8	36,2	100,0
Souvent / Très souvent		141	39,0	61,0	100,0
Éprouver des difficultés en lecture*** (♂ / ♀)	,167				
Pas du tout		1 026	80,5	19,5	100,0
Peu		613	70,1	29,9	100,0
Assez / Beaucoup		188	58,5	41,5	100,0
Échelle d'attribution des succès***	,104				
Attribue davantage ses succès à des causes externes		213	62,9	37,1	100,0
Mitigée		157	72,0	28,0	100,0
Attribue davantage ses succès à des causes internes		1 450	76,8	23,2	100,0
Estimer qu'il sera difficile d'atteindre ses aspirations scolaires idéales*** (♂ / ♀)	,311				
Pas tellement / Pas du tout difficile		1 130	85,4	14,6	100,0
Très difficile / Difficile		678	57,5	42,5	100,0
ÉCOLE					
Avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire***	,238				
Totalement / Un peu en désaccord		658	61,1	38,9	100,0
Totalement / Un peu en accord		1 164	82,6	17,4	100,0
Estimer que la charge de travail au collège est semblable à celle du secondaire*** (♂ / ♀)	,291				
Totalement / Un peu en désaccord		1 335	67,2	32,8	100,0
Totalement / Un peu en accord		482	95,9	4,1	100,0
Échelle d'adaptation à l'approche pédagogique du collège*** (♂ / ♀)	,258				
Adaptation plutôt difficile		135	36,3	63,7	100,0
Adaptation plutôt facile		1 621	78,2	21,8	100,0

¹ Les facteurs accompagnés du symbole (♂ / ♀) sont communs aux garçons et aux filles.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Au tableau 35, le fait d'avoir songé à l'abandon scolaire depuis le début de la session distingue clairement ($V = 0,307$) les filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique qui rencontrent des difficultés d'adaptation à la charge de travail collégiale. Plus de 60 % de celles qui ont pensé *souvent* ou *très souvent* à laisser tomber leurs études font état de difficultés d'intégration scolaire, alors que cette proportion avoisine les 17 % chez celles qui n'y ont jamais pensé.

L'indicateur qui porte sur la culture de l'immédiateté est un indice⁴⁰ qui permet de mesurer jusqu'à quel point les jeunes filles exigent de vivre une satisfaction immédiatement plutôt que de différer le plaisir. Près de 40 % des étudiantes qui acceptent *difficilement* d'attendre en vue de satisfaire leur envie connaissent des difficultés d'adaptation à la charge de travail collégiale, tandis que cette proportion se situe à 15, % chez celles qui acceptent *plus facilement* un délai avant d'être satisfaites. Pour Ozouf (2011), conquérir l'attention des adolescentes alors qu'il existe une massive préoccupation contemporaine à l'endroit de l'image et de l'immédiateté représente tout un défi. Préoccupés par leur univers immédiat, les jeunes tentent de vivre intensément le temps présent à travers un cercle de relations sociales relativement fermé dans lequel le loisir constitue un champ privilégié (Pronovost, 2000). Pour celles qui adhèrent à cette culture du court terme, il est facile d'imaginer qu'elles soient plus nombreuses à trouver les échéances et la charge de travail du collège très contraignantes.

D'ailleurs, les filles qui ont développé de bonnes habitudes de travail au secondaire ont plus de facilité à se conformer aux exigences du collège. Près de 40 % des étudiantes qui ne croient pas maîtriser des stratégies d'étude efficaces éprouvent de la difficulté à s'adapter à la charge de travail du collège. Cette prévalence est deux fois moindre chez celles considérant avoir développé de bonnes habitudes au secondaire. La plupart des filles de notre échantillon s'adaptent mieux que les garçons au métier d'étudiant, mais celles dont ce n'est pas le cas estiment manquer de préparation. Selon Tremblay et son équipe (2006), plusieurs étudiants formulent d'ailleurs cette critique à l'endroit de l'enseignement secondaire.

Les attributions causales, c'est-à-dire l'attribution des succès (et des échecs) à des causes externes ou internes, jouent un rôle prépondérant dans la manière d'appréhender et d'organiser certaines situations et certains comportements (Barbeau, 1991). Nos résultats indiquent que plus du tiers des filles (37,1 %) attribuant davantage leurs succès à des causes externes (la chance, la facilité de la tâche, l'aide reçue pour réaliser la tâche, etc.) connaît des difficultés d'intégration scolaire au collège. À l'inverse, celles qui désignent des causes internes (aptitudes, effort, etc.) pour expliquer leurs succès sont 23,2 % à vivre des difficultés d'adaptation à la charge de travail du collège. Lorsqu'un étudiant attribue ses succès à des causes externes, il y a plus de chances que ce dernier ait une faible perception de « sa contrôlabilité », et cette idée l'entraîne à confier à son enseignant le con-

⁴⁰ La construction de cet indice est détaillée à l'annexe A.

trôle de ses apprentissages. Au contraire, un étudiant qui consent que ses succès lui reviennent sera plus enclin à prendre en main sa démarche d'apprentissage, même si les activités proposées sont exigeantes (Pintrich et De Groot, 1990). Un étudiant qui se sent responsable de ce qui lui arrive obtiendra de meilleures performances (Findley et Cooper, 1983). Kurtz et Schneider (1990) ajoutent que les étudiants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ont tendance à croire que l'effort est inutile, car ils sont convaincus d'échouer en raison du peu de contrôle perçu sur ce qui leur arrive. Ces étudiants considèrent même qu'il est menaçant de fournir de grands efforts, puisqu'un nouvel échec viendrait confirmer à nouveau la faible estime qu'ils ont d'eux-mêmes et le fait qu'ils ne sont pas assez intelligents pour réussir.

Plus du quart des filles (28,0 %) limitant leur bénévolat parce qu'elles manquent de temps se sent également moins disposé à suivre la cadence accélérée des études postsecondaires. Bien souvent le manque de temps conduit à faire des arbitrages et à renoncer à certaines choses, dont le temps consacré aux études.

Le fait de souhaiter un emploi en sciences naturelles ou appliquées semble être un facteur de protection par rapport à l'adaptation à la charge de travail du collège. En effet, 13,3 % des filles qui souhaitent un emploi dans ce domaine d'expertise sont moins susceptibles de rencontrer des difficultés d'intégration scolaire, alors que c'est le cas du quart des étudiantes (25,6 %) qui envisagent un domaine distinct. Par ailleurs, soulignons que les filles inscrites en formation technique sont deux fois plus nombreuses (8 %) à envisager de pourvoir à ces emplois et, par conséquent, elles sont plus susceptibles de s'adapter aisément à la charge de travail du collège comparativement aux étudiantes inscrites en formation préuniversitaire (4,5 %) qui souhaitent opter pour ce même secteur des sciences (données non présentées). Il est possible de croire que les carrières scientifiques, réputées comme étant exigeantes, sont probablement envisagées par des filles performantes, organisées et pour qui le choix vocationnel est davantage arrêté. Cela dit, celles-ci arrivent à s'adapter plus aisément à la cadence des études collégiales.

Près du tiers des étudiantes inscrites en formation préuniversitaire ou technique (30,5 %) s'étant informées au sujet de leur programme d'études sur le site Internet du collège avant leur inscription expérimente des difficultés d'adaptation à la charge de travail, alors que c'est le cas du quart des étudiantes (23,9 %) qui n'ont pas utilisé cette source d'information. Le site Internet des collèges et des universités est un lieu à privilégier pour diffuser de l'information scolaire et professionnelle, car selon les dires des étudiants, il s'agit d'une ressource consultée par une forte majorité, bien loin devant les services offerts par un conseiller d'orientation (Perron et autres, 2011). Cependant, les sites Internet des collèges sont construits pour présenter les programmes offerts dans chacun des collèges. Ils fournissent bien peu d'accompagnement aux visiteurs pour les aider à identifier leurs forces et faiblesses, leurs goûts et leurs aptitudes, et encore moins la charge de travail qui les attend. Mais surtout, ils n'aident pas les étudiants à faire face à leurs attentes envers leurs futures études comme peuvent le faire des

conseillers d'orientation, des enseignants ou des parents. En plus du peu de soutien associé à cette démarche d'orientation, il est possible d'y voir un manque de préparation pour les études collégiales, si c'est là la seule source d'information consultée.

Tableau 36 : Association entre l'adaptation à la charge de travail des garçons¹ inscrits en formation préuniversitaire ou technique et les facteurs retenus

DIMENSION Variable indépendante	Coefficient d'association V de Cramer	ADAPTATION A LA CHARGE DE TRAVAIL COLLEGIALE			
		Sujets (n)	Adaptation plutôt facile (%)	Adaptation plutôt difficile (%)	Total (%)
		(A)	(B)	(C)	(D)
SOCIODÉMOGRAPHIQUE					
Fréquenter un cégep du Saguenay–Lac-Saint-Jean***	,139				
Oui		443	85,6	14,4	100,0
Non		656	73,9	26,1	100,0
PSYCHOSOCIALE					
Perception de ses habiletés cognitives*** (♂ / ♀)	,332				
Faible		289	57,1	42,9	100,0
Moyenne		459	79,3	20,7	100,0
Élevée		383	93,0	7,0	100,0
Détresse psychologique*** (♂ / ♀)	,261				
Faible		764	85,3	14,7	100,0
Moyenne		170	68,8	31,2	100,0
Élevée		197	58,4	41,6	100,0
CULTURELLE					
Habiletés à gérer son temps*** (♂ / ♀)	,272				
Mauvaise gestion		471	66,5	33,5	100,0
Bonne gestion		463	86,0	14,0	100,0
Excellente gestion		144	95,1	4,9	100,0
RÉSEAU SOCIAL					
Perception du soutien des autres étudiants du collègue***	,216				
Faible		249	62,2	37,8	100,0
Moyenne		451	79,6	20,4	100,0
Élevée		432	85,9	14,1	100,0

¹ Les facteurs accompagnés du symbole (♂ / ♀) sont communs aux garçons et aux filles.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

...

Tableau 36 (suite) : Association entre l'adaptation à la charge de travail des garçons¹ inscrits en formation préuniversitaire ou technique et les facteurs retenus

DIMENSION Variable indépendante	Coefficient d'association V de Cramer	ADAPTATION A LA CHARGE DE TRAVAIL COLLEGIALE			
		Sujets (n)	Adaptation plutôt facile (%)	Adaptation plutôt difficile (%)	Total (%)
		(A)	(B)	(C)	(D)
SCOLAIRE					
Éprouver de la difficulté à réussir des cours au collège^{***}	,389				
Oui		418	57,4	42,6	100,0
Non		713	90,6	9,4	100,0
Éprouver des difficultés en lecture^{***} (♂ / ♀)	,257				
Pas du tout		528	86,9	13,1	100,0
Peu		448	75,7	24,3	100,0
Assez / Beaucoup		152	54,6	45,4	100,0
Estimer qu'il sera difficile d'atteindre ses aspirations scolaires idéales^{***} (♂ / ♀)	,293				
Pas tellement / Pas du tout difficile		702	87,7	12,3	100,0
Très difficile / Difficile		409	62,8	37,2	100,0
Étudier généralement en écoutant la télévision^{***}	,108				
Oui		158	67,7	32,3	100,0
Non		924	80,3	19,7	100,0
ÉCOLE					
Estimer que la charge de travail au collège est semblable à celle du secondaire^{***} (♂ / ♀)	,244				
Totalement / Un peu en désaccord		825	72,2	27,8	100,0
Totalement / Un peu en accord		300	95,0	5,0	100,0
Estimer bien connaître les programmes d'études du collège quand il était au secondaire^{***}	,206				
Totalement / Un peu en désaccord		490	68,4	31,6	100,0
Totalement / Un peu en accord		637	85,6	14,4	100,0
Échelle d'adaptation à l'approche pédagogique du collège^{***} (♂ / ♀)	,281				
Adaptation plutôt difficile		74	36,5	63,5	100,0
Adaptation plutôt facile		994	81,8	18,2	100,0

¹ Les facteurs accompagnés du symbole (♂ / ♀) sont communs aux garçons et aux filles.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Les nouveaux arrivants de sexe masculin qui éprouvent des difficultés à réussir des cours au collège, alors qu'ils sont inscrits en formation préuniversitaire ou technique, sont plus nombreux à devoir surmonter les difficultés d'adaptation à la charge de travail (42,6 %) comparativement à 9,4 % pour ceux qui ont de la facilité à réussir leurs cours (tableau 36). Comme le soulignent Gingras et Terrill (2006), le temps d'étude au secondaire est

généralement très faible (moins de 45 minutes par jour durant la dernière année du secondaire pour les nouveaux arrivants collégiaux). L'étudiant doit parvenir à se motiver et à s'organiser pour réaliser ses travaux scolaires.

Le soutien des pairs influence l'adaptation à la charge de travail collégiale chez les garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique. En effet, plus du tiers des étudiants (37,8 %) considérant *faiblement* l'appui reçu de la part des autres étudiants du collège exprime également des difficultés d'intégration scolaire, alors que cette prévalence diminue à 14,1 % chez les garçons qui perçoivent un soutien *élevé*. Il est indéniable qu'une amitié fondée sur un intérêt commun pour les sports ou les études engendre des effets positifs (Freeman, King et Pickett, 2011). Des activités constructives partagées avec un groupe de pairs fournissent un cadre favorable au développement (Brown, 1990).

Près du tiers des étudiants (31,6 %) qui ne connaissaient pas bien les programmes d'études collégiales alors qu'ils étaient au secondaire s'adapte plutôt difficilement à la charge de travail, tandis que cette proportion est de 14,4 % pour ceux qui étaient mieux informés des possibilités d'études postsecondaires. Pour un grand nombre de nouveaux arrivants, le programme d'études ne correspond ni à leurs besoins ni à leurs intérêts. Voilà des conditions d'intégration scolaire défavorables qui minent l'engagement et la motivation scolaires et mènent, bien souvent, à un changement de programme (Charbonneau, 2004).

Le fait de fréquenter un cégep du Saguenay–Lac-Saint-Jean est un facteur de protection des difficultés d'intégration scolaire pour les garçons. En fait, nous remarquons que les collèges du SLSJ ont une plus forte représentation de garçons au secteur technique que les autres régions. De plus, près de la moitié (57,5 %) des garçons inscrits en formation technique s'adapte plutôt facilement comparativement à ceux qui ont choisi une formation préuniversitaire (35,8 %) (données non présentées). Il est donc possible de croire que le secteur d'études explique une bonne part de cette distinction régionale. Cela dit, il n'est pas impossible que les étudiants masculins de ces collèges aient été davantage sensibilisés à l'ampleur de la charge de travail du collège et qu'ils y soient mieux préparés.

Il est plutôt cohérent de constater qu'environ le tiers des garçons (32,3 %) affirmant étudier généralement en regardant la télévision expriment plus souvent des difficultés d'adaptation à la charge de travail collégiale en comparaison avec leurs pairs qui choisissent de se placer dans un climat plus propice aux études (19,7 %). Les recherches qui s'intéressent aux stratégies de gestion (organisation du travail dans le temps, choix de lieux propices aux apprentissages et mobilisation des ressources humaines et matérielles) soulignent le fait qu'il ne suffit pas que les étudiants consacrent un nombre élevé d'heures à leurs travaux scolaires pour réussir; ils doivent s'assurer de bien travailler, dans une ambiance appropriée à l'étude (Viau et Louis, 1997; Zimmerman, 1990).

Rappelons enfin que les dimensions qui permettent de faire la lumière sur les difficultés d'intégration scolaire des nouveaux arrivants du collège sont similaires chez les filles et les garçons. Malgré la pluralité des facteurs retenus, soulignons l'apport des facteurs relationnels pour prédire l'adaptation à la charge de travail. Le soutien social des pairs et de la famille, de même que le soutien financier des parents, peut sans aucun doute contribuer à surmonter l'épreuve de l'intégration aux études postsecondaires.

3.2 L'engagement scolaire

Après l'analyse de la prévalence et des facteurs associés aux difficultés d'adaptation à la charge de travail du collège des étudiants inscrits en formation préuniversitaire et technique, c'est leur engagement scolaire qui fera l'objet des prochaines analyses. Sans surprise, les filles démontrent un niveau d'engagement cognitif supérieur à celui des garçons dans leurs études ($V = 0,189$). En effet, 34,4 % d'entre elles manifestent un niveau *élevé* d'engagement cognitif, alors que ce taux atteint 20,8 % pour les garçons (tableau 37). De plus, les garçons présentent davantage de manifestations de désengagement comportemental que les filles ($V = 0,128$). Ils sont 22,8 % à présenter au moins une manifestation de désengagement comportemental, contre seulement 13,0 % pour les filles. D'après la théorie de la participation active de Zazzo (1993), les filles vont davantage démontrer une participation active durable en classe caractérisée par une vigilance, une attention soutenue et une autonomie dans l'exécution des tâches, des éléments qui favorisent la réussite. Elles respectent les échéanciers plus souvent lorsque vient le temps de remettre les travaux et elles sont davantage intéressées par ce qu'elles apprennent (McMullen, 2004).

Finalement, les étudiants de sexe masculin sont aussi plus nombreux à avoir songé à l'abandon des études depuis le début de la session (38,4 % contre 33,2 % pour les filles). Ainsi, nous constatons que les cégépiens sont moins engagés dans leurs études lorsqu'ils sont comparés aux cégépiennes. Ce portrait plus positif de l'engagement chez les filles a été relevé dans de nombreuses études (McMullen, 2004; Lam et autres, 2012). Comparativement à leurs pairs de sexe masculin, celles-ci consacrent plus de temps à leurs travaux scolaires, s'impliquent davantage dans les activités liées au programme et accordent une plus grande importance aux bénéfices intellectuels associés à la fréquentation de l'enseignement postsecondaire (Sax, 2009). Toujours d'après Sax, les garçons s'ennuient davantage en cours et sont plus souvent en retard.

Tableau 37 : L'engagement scolaire des étudiants admis en formation préuniversitaire ou technique, selon le genre

CARACTÉRISTIQUES	Coefficient d'association V DE CRAMER	SEXE DU REpondANT				Total
		Garçons		Filles		
		%	n	%	n	
Niveau d'engagement scolaire cognitif***	,189					
Faible		36,0	412	20,8	383	26,6
Moyen		43,2	494	44,8	825	44,2
Élevé		20,8	238	34,4	633	29,2
Échelle d'engagement scolaire affectif	-					
Faible		33,5	385	30,9	569	31,9
Moyen		34,8	399	35,6	655	35,3
Élevé		31,7	364	33,5	617	32,8
Indice d'engagement scolaire comportemental***	,128					
Absence de désengagement		77,2	884	87,0	1 600	83,2
Présence de désengagement		22,8	261	13,0	239	16,8
Avoir songé à abandonner ses études*	,053					
Jamais		61,9	709	66,8	1 231	64,8
Rarement		29,6	341	25,5	471	27,1
Souvent / Très souvent		8,8	101	7,7	142	8,1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Un faible engagement scolaire affectif

Le choix de mettre l'accent sur l'étude des facteurs associés à un plus faible engagement scolaire affectif vient du fait qu'un désinvestissement progressif peut mener, à long terme, au décrochage scolaire. La dimension affective de l'engagement, relativement discrète, permet de relever les signes avant-coureurs de cette possibilité de retrait.

En vue d'évaluer l'importance relative de divers facteurs et de déterminer lesquels d'entre eux influent directement, indirectement ou ont un effet nul sur le fait de manifester un plus faible niveau d'engagement scolaire affectif chez les filles et chez les garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique, une fois que les autres facteurs sont tenus constants, des analyses différenciées selon le genre ont été réalisées à l'aide de méthodes multivariées.

Les tableaux 38 et 39 montrent que les analyses discriminantes unidimensionnelles retiennent 36 facteurs chez les filles et 43 facteurs chez les garçons (colonne B) parmi les 210 admissibles. Après avoir mené une analyse

multidimensionnelle, 21 facteurs ont été intégrés au modèle de régression logistique chez les filles et 23 l'ont été pour les garçons (colonne C)⁴¹.

Parmi les dimensions répertoriées, celles exclues de l'analyse multidimensionnelle, tant chez les filles que chez les garçons, sont les suivantes : *sociodémographique*, *santé*, *économique*, *consommation de tabac*, *d'alcool et de drogues* ainsi que *sommeil*. C'est donc dire qu'aucune des variables mesurant ces dimensions de la vie des étudiants n'est associée à leur niveau d'engagement scolaire affectif. À l'opposé de leurs pairs de sexe masculin, les dimensions *habitudes alimentaires* et *familiale* peuvent être ajoutées pour les filles. Dans le cas des garçons, ce sont plutôt les dimensions *réseau social* et *travail rémunéré* qui n'arrivent pas à expliquer un plus faible engagement scolaire affectif, alors que ces mêmes dimensions ont une part d'influence chez les filles.

Tableau 38 : Réduction des facteurs associés à l'engagement scolaire affectif des filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique

Dimension	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle ¹
	(A)	(B)	(C)
Sociodémographique	4	1	0
Psychosociale	7	2	2
Santé	4	0	0
Culturelle	14	3	2
Scolaire	51	6	7
Habitudes alimentaires	5	2	0
Économique	9	3	0
Familiale	27	1	0
École	14	3	3
Réseau social	7	1	1
Loisirs	25	3	1
Consommation de tabac, d'alcool et de drogues	11	2	0
Sommeil	6	1	0
Travail rémunéré	6	1	1
Orientation professionnelle	24	7	4
TOTAL	210	36	21

¹ Ce sont ces facteurs qui ont été retenus pour l'analyse de régression logistique ayant servi à élaborer le modèle multivarié présenté au tableau 42.

⁴¹ Encore une fois, les facteurs des dimensions *scolaire* et *école* n'ont pas été filtrés lors des étapes d'analyse discriminante, étant donné leur implication majeure sur le plan de l'engagement dans les études.

Tableau 39 : Réduction des facteurs associés à l'engagement scolaire affectif des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique

Dimension	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle ¹
	(A)	(B)	(C)
Sociodémographique	4	1	0
Psychosociale	7	2	2
Santé	4	1	0
Culturelle	14	5	1
Scolaire	51	7	7
Habitudes alimentaires	5	2	1
Économique	9	3	0
Familiale	27	3	1
École	14	4	4
Réseau social	7	1	0
Loisirs	25	4	2
Consommation de tabac, d'alcool et de drogues	11	1	0
Sommeil	6	1	0
Travail rémunéré	6	1	0
Orientation professionnelle	24	7	5
TOTAL	210	43	23

¹ Ce sont ces facteurs qui ont été retenus pour l'analyse de régression logistique ayant servi à élaborer le modèle multivarié présenté au tableau 43.

Le modèle de régression logistique chez les filles (tableau 40) indique que les 11 facteurs introduits en première séquence montrent un effet significatif sur la probabilité d'observer un plus faible niveau d'engagement scolaire affectif : la perception élevée des habiletés cognitives ($e^{\beta} = 0,53$; $p < 0,001$); la détresse psychologique élevée ($e^{\beta} = 1,01$; $p < 0,05$); le fait d'accorder de l'importance à la vie intellectuelle ou créative ($e^{\beta} = 0,70$; $p < 0,001$); adhérer à la culture de l'immédiateté : préférer une satisfaction immédiate plutôt que de différer le plaisir ($e^{\beta} = 1,30$; $p < 0,05$); la perception élevée du soutien des autres étudiants du collège ($e^{\beta} = 0,83$; $p < 0,001$); la motivation à faire du bénévolat ($e^{\beta} = 0,72$; $p < 0,001$); le nombre d'heures de travail non rémunérées pour une entreprise familiale ($e^{\beta} = 1,05$; $p < 0,05$); le fait d'avoir choisi son programme pour les perspectives d'avenir ($e^{\beta} = 0,49$; $p < 0,001$); le fait d'avoir choisi son programme parce qu'elle ne sait pas encore ce qu'elle veut faire ($e^{\beta} = 1,83$; $p < 0,001$); le fait de souhaiter un emploi en sciences naturelles ou appliquées ($e^{\beta} = 0,35$; $p < 0,01$) et, enfin, le fait d'avoir choisi son programme parce qu'il correspond exactement à ses aspirations. Ce dernier facteur, enchâssé dans la dimension *orientation professionnelle* ($e^{\beta} = 0,48$; $p < 0,01$), est le seul qui soit encore significatif lors de l'inclusion, en deuxième séquence, des variables liées aux dimensions *scolaire* et *école*. En

d'autres mots, les filles qui optent pour un programme d'études qui correspond à leurs attentes professionnelles ont deux fois moins de chances de faire preuve d'un faible engagement affectif dans leurs études.

Le modèle final retient également la motivation intrinsèque liée à la connaissance ($e^{\beta} = 0,59$; $p < 0,001$), l'échelle de perception du climat éducatif ($e^{\beta} = 0,45$; $p < 0,001$), le fait de consulter ses enseignants lorsqu'elle ne comprend pas la matière ($e^{\beta} = 0,79$; $p < 0,01$), trois facteurs **diminuant** les chances de connaître un faible engagement scolaire pour les filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique. À l'inverse, il appert que le fait d'avoir songé à l'abandon scolaire depuis le début de la session ($e^{\beta} = 1,48$; $p < 0,01$) va de pair avec une **augmentation** des chances de se désengager sur le plan affectif.

En contrepartie, l'amotivation, le fait de marcher pour se rendre au collège, le fait d'estimer que les études secondaires les ont bien préparées pour les études collégiales, la perception de l'intégration dans le milieu collégial, la participation aux activités d'accueil ainsi que l'échelle d'adaptation à la charge de travail ne montrent aucun effet significatif sur la chance de présenter un plus faible niveau d'engagement scolaire pour les filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique lorsque mis en présence des divers facteurs inclus dans le modèle final.

Somme toute, cinq facteurs permettent de prédire significativement la chance des filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique d'être moins engagées de manière affective dans leurs études. De plus, le modèle final présente un bon ajustement (R^2 de Nagelkerke = 0,566) et permet de classer correctement une grande proportion d'étudiants, soit 86,9 %. En fait, il améliore le classement de 34,7 % comparativement au hasard tel que défini par le critère de chance proportionnelle (64,5 %).

Tableau 40 : Modèle multidimensionnel de régression logistique sur le faible engagement scolaire affectif¹ des filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique

Dimension Variable indépendante	Séquence 1		Séquence 2	
	e ^β	I.C. (95 %)	e ^β	I.C. (95 %)
Psychosociale				
Perception de ses habiletés cognitives	0,53***	0,41 – 0,70	n.s.	
Détresse psychologique	1,01*	1,00 – 1,02	n.s.	
Culturelle				
Importance de la vie intellectuelle ou créative	0,70***	0,58 – 0,84	n.s.	
Culture de l'immédiateté (différer le plaisir)	1,30*	1,02 – 1,65	n.s.	
Réseau social				
Perception du soutien de la part des autres étudiants du collège	0,83***	0,77 – 0,89	n.s.	
Loisirs				
Motivation à faire du bénévolat	0,72***	0,60 – 0,87	n.s.	
Travail rémunéré				
Nombre hebdomadaire d'heures de travail non rémunérées pour une entreprise familiale	1,05*	1,01 – 1,10	n.s.	
Orientation professionnelle				
Avoir choisi son programme parce qu'il correspond exactement à ses aspirations	0,22***	0,15 – 0,33	0,48**	0,30– 0,78
Avoir choisi son programme pour les perspectives d'avenir	0,49***	0,33 – 0,75	n.s.	
Avoir choisi son programme parce qu'elle ne sait pas encore ce qu'elle veut faire	1,83***	1,30 – 2,58	n.s.	
Souhaiter un emploi en sciences naturelles ou appliquées	0,35**	0,16 – 0,77	n.s.	
Scolaire				
Avoir songé à abandonner ses études depuis le début de la session	-		1,48**	1,12– 1,96
Motivation intrinsèque liée à la connaissance	-		0,59***	0,54– 0,64
Amotivation	-		n.s.	
Marcher pour se rendre au collège	-		n.s.	
Consulter ses enseignants quand elle ne comprend pas la matière	-		0,79**	0,67– 0,93
Estimer que les études secondaires les ont bien préparées pour les études collégiales	-		n.s.	
Perception de l'intégration dans le milieu collégial	-		n.s.	
École				
Perception du climat éducatif	-		0,45***	0,35– 0,57
Avoir participé aux activités d'accueil	-		n.s.	
Adaptation à la charge de travail du collège	-		n.s.	
χ ² pour le modèle	356,82 dl = 11 p < 0,001		689,11 dl = 14 p < 0,001	
χ ² pour la nouvelle séquence	-		332,30 dl = 4 p < 0,001	
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)	0,506		0,945	
R ² de Nagelkerke	0,325		0,566	
Nombre de répondantes dans le modèle	1 505		1 503	
Taux de classement ² (%)	80,8		86,9	
Taux d'amélioration du classement ³ (%)	25,3		34,7	

¹ Parmi les répondantes admises dans la régression, 28,0 % manifestent un faible engagement scolaire affectif.

² Une observation est classée dans la catégorie 1 (faible engagement scolaire affectif) dès que sa probabilité prédite est égale ou supérieure à 0,5.

³ Ce taux de variation est calculé par rapport au critère de chance proportionnelle de 64,5 %.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

D'après le tableau 41, huit facteurs permettent de prédire significativement la chance des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique d'être moins engagés dans leurs études sur le plan affectif. Le modèle final présente un très bon ajustement (R^2 de Nagelkerke = 0,624) et permet de classer correctement une grande proportion d'étudiants, soit 87,1 %. En fait, il améliore le classement de 39,4 % comparativement au hasard tel que défini par le critère de chance proportionnelle (62,5 %).

De façon plus détaillée, en première séquence, dix facteurs montrent un effet significatif sur la chance de se désinvestir affectivement : la perception élevée des habiletés cognitives ($e^{\beta} = 0,57$; $p < 0,001$); la détresse psychologique élevée ($e^{\beta} = 1,02$; $p < 0,001$); adhérer à la culture de l'immédiateté : préférer la satisfaction totale plutôt que distribuée ($e^{\beta} = 2,00$; $p < 0,001$); la consommation fréquente de boissons énergisantes ($e^{\beta} = 1,39$; $p < 0,05$); le nombre d'heures par semaine consacrées aux activités sportives ($e^{\beta} = 1,04$; $p < 0,001$); le fait d'avoir choisi son programme parce qu'il correspond exactement à ses aspirations ($e^{\beta} = 0,34$; $p < 0,001$); le fait d'avoir choisi son programme pour les perspectives d'avenir ($e^{\beta} = 0,52$; $p < 0,01$); le sentiment de bien-être par rapport au choix de carrière ($e^{\beta} = 0,91$; $p < 0,001$) et le fait d'avoir choisi son programme parce qu'il correspond à ses objectifs de carrière ($e^{\beta} = 0,63$; $p < 0,05$). Cependant, il n'y a que le niveau de communication avec le père pour les études ($e^{\beta} = 0,89$; $p < 0,05$) qui demeure présent jusqu'au modèle final, diminuant significativement les chances de témoigner d'un faible engagement affectif pour les études.

Le modèle final renferme aussi plusieurs facteurs des dimensions *scolaire* et *école*. Parmi les autres facteurs qui diminuent les chances de se désinvestir sur le plan affectif : la persévérance devant les difficultés rencontrées dans le travail scolaire ($e^{\beta} = 0,53$; $p < 0,001$); chaque point d'augmentation sur l'échelle de la perception du climat éducatif ($e^{\beta} = 0,56$; $p < 0,001$); chaque point d'augmentation sur l'échelle de la motivation intrinsèque liée à la connaissance ($e^{\beta} = 0,57$; $p < 0,001$); le fait de témoigner de l'utilisation du renforcement positif dans la plupart de ses cours ($e^{\beta} = 0,58$; $p < 0,001$); un plus grand nombre d'heures de cours par semaine ($e^{\beta} = 0,92$; $p < 0,001$) et, dans une moindre mesure, chaque point d'augmentation sur l'échelle d'adaptation à la charge de travail ($e^{\beta} = 0,67$; $p < 0,05$). En revanche, le fait d'avoir songé à abandonner ses études depuis le début de la session ($e^{\beta} = 1,59$; $p < 0,01$) augmente les chances estimées d'être plus désengagé sur le plan affectif de 59 %.

En contrepartie, deux facteurs ne s'avèrent pas significatifs dès leur introduction au modèle de régression logistique, soit l'échelle des raisons incitant au bénévolat ainsi que le fait d'avoir choisi son programme d'études parce qu'il ne sait pas encore ce qu'il veut faire, alors qu'en deuxième séquence, ce sont les facteurs suivants qui n'ont pas d'effet sur le faible engagement scolaire affectif des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique : le fait d'éprouver de la difficulté à réussir des cours au collège, témoigner de leçons structurées dans la

plupart de ses cours, le fait d'avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire de même que la connaissance des préalables des programmes collégiaux avant d'amorcer les études postsecondaires.

En définitive, il est intéressant de constater que la quasi-totalité (4 sur 5) des facteurs associés au plus faible engagement scolaire affectif chez les filles est également retenue dans le modèle multivarié des garçons. Il faut donc conclure que, bien que la situation soit plus préoccupante chez les garçons, il ne faut pas tenter de stimuler l'engagement des garçons de manière différente de ce qui est approprié pour les filles.

Dans le cas des filles, il semble que le fait d'être motivée (motivation intrinsèque et consulter ses enseignants lorsqu'elle ne comprend pas la matière) ainsi que « se sentir à sa place » (perception du climat éducatif) soient des éléments fortement rattachés à leur engagement affectif. Dans le cas des garçons, en plus de ces éléments, il faut tenir compte de leur intégration scolaire (nombre hebdomadaire d'heures de cours et adaptation à la charge de travail) ainsi que du soutien qu'ils reçoivent (communication avec le père et renforcement positif de la part de leurs enseignants). Soulignons l'absence des amis comme source de soutien pour assurer un investissement affectif dans les apprentissages scolaires des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique.

Tableau 41 : Modèle multidimensionnel de régression logistique sur le faible engagement scolaire affectif¹ des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique

Dimension Variable indépendante	Séquence 1		Séquence 2	
	e ^β	I.C. (95 %)	e ^β	I.C. (95 %)
Psychosociale				
Perception de ses habiletés cognitives	0,57***	0,42 – 0,79	n.s.	
Détresse psychologique	1,02***	1,01 – 1,03	n.s.	
Culturelle				
Culture de l'immédiateté (différer le plaisir)	2,00***	1,51 – 2,64	n.s.	
Habitudes alimentaires				
Fréquence de consommation de boissons énergisantes	1,39*	1,04 – 1,85	n.s.	
Familiale				
Communication avec le père pour les études	0,84***	0,78 – 0,91	0,89*	0,80 – 0,98
Loisirs				
Nombre hebdomadaire d'heures consacrées aux activités sportives	1,04***	1,02 – 1,06	n.s.	
Motivation à faire du bénévolat	n.s.		n.s.	
Orientation professionnelle				
Avoir choisi son programme parce qu'il correspond exactement à ses aspirations	0,34***	0,20 – 0,56	n.s.	
Avoir choisi son programme pour les perspectives d'avenir	0,52**	0,32 – 0,84	n.s.	
Avoir choisi son programme parce qu'il ne sait pas encore ce qu'il veut faire	n.s.		n.s.	
Sentiment de bien-être par rapport au choix de carrière	0,91***	0,86 – 0,96	n.s.	
Avoir choisi son programme parce qu'il correspond à ses objectifs de carrière	0,63*	0,44 – 0,91	n.s.	
Scolaire				
Avoir songé à abandonner ses études depuis le début de la session	-		1,59**	1,12 – 2,26
Motivation intrinsèque liée à la connaissance	-		0,57***	0,51 – 0,65
Persévérance dans le travail scolaire devant les difficultés	-		0,53***	0,37 – 0,76
Éprouver de la difficulté à réussir des cours au collège	-		n.s.	
Témoigner de l'utilisation du renforcement positif dans la plupart de ses cours	-		0,58***	0,42 – 0,80
Témoigner de leçons structurées dans la plupart de ses cours	-		n.s.	
Nombre d'heures de cours par semaine	-		0,92***	0,88 – 0,97
École				
Perception du climat éducatif	-		0,56***	0,41 – 0,77
Estimer avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire	-		n.s.	
Estimer bien connaître les préalables des programmes collégiaux quand il était au secondaire	-		n.s.	
Adaptation à la charge de travail du collège	-		0,67*	0,46 – 0,97
χ ² pour le modèle	244,15 dl = 10 p < 0,001		488,77 dl = 16 p < 0,001	
χ ² pour la nouvelle séquence	-		244,63 dl = 7 p < 0,001	
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)	0,559		0,573	
R ² de Nagelkerke	0,354		0,624	
Nombre de répondants dans le modèle	906		906	
Taux de classement ² (%)	81,6		87,1	
Taux d'amélioration du classement ³ (%)	30,6		39,4	

¹ Parmi les répondants admis dans la régression, 24,1 % manifestent un faible engagement scolaire affectif.

² Une observation est classée dans la catégorie 1 (faible engagement scolaire affectif) dès que sa probabilité prédite est égale ou supérieure à 0,5.

³ Ce taux de variation est calculé par rapport au critère de chance proportionnelle de 62,5 %.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Les caractéristiques des filles et des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique selon leur niveau d'engagement scolaire affectif

Les tableaux 42 et 43 présentent les caractéristiques qui permettent d'expliquer le plus faible engagement affectif des filles et des garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique avec une attention toute particulière portée aux facteurs communs aux deux sexes, identifiés par le symbole (♂/♀). Pour ces derniers, l'interprétation des résultats sera effectuée à la fois pour les filles et pour les garçons, bien que l'intensité de leur pouvoir explicatif puisse varier selon le genre de l'étudiant. Après quoi, l'analyse des facteurs associés, sexes séparés, se poursuivra à partir de ceux rattachés aux étudiants de sexe féminin.

Il n'est pas étonnant de constater que les étudiants qui entretiennent un plus haut niveau de motivation intrinsèque liée à la connaissance⁴² et qui expriment une perception positive du climat éducatif⁴³ de leur cégep sont plus enclins à faire preuve d'un plus haut niveau d'engagement scolaire affectif. Près de 98 % des filles et des garçons qui s'investissent dans leurs apprentissages parce qu'ils y prennent plaisir ainsi que plus de 80 % de ceux qui partagent une perception positive de leur établissement d'enseignement sont plus susceptibles de faire preuve d'un engagement scolaire affectif soutenu comparativement à ceux qui ont un plus faible niveau de motivation intrinsèque liée à la connaissance (autour de 40 %) ou encore à ceux qui ont une perception négative du climat éducatif de leur collège (environ 30 %). Fait à signaler, la motivation intrinsèque diffère considérablement selon le secteur d'études. Ainsi, les étudiants du secteur préuniversitaire sont plus de trois fois plus nombreux à avoir une faible motivation intrinsèque liée à la connaissance que ceux inscrits au secteur technique (42,5 % contre 12,2 %) (données non présentées).

La considération du plaisir et de la souffrance à l'école prévaut dans les études sur l'efficacité des systèmes scolaires. Chacun peut en effet imaginer que réussir à l'école n'est pas étranger au plaisir que l'étudiant ressent lorsqu'il se présente dans son établissement ni à celui d'apprendre. Toutefois, l'approche pédagogique préconisée en Angleterre (ainsi qu'au Québec), celle de « l'enfant au centre des apprentissages », cultivant une rhétorique du plaisir, rencontre comme limite une réalité de l'ennui ou une nécessité de l'effort (Raveaud, 2011). Les établissements ayant un rôle à jouer pour le bien-être à l'école seront-ils plutôt portés à améliorer la qualité de l'accueil des étudiants dans le but d'améliorer l'expérience scolaire? Ou alors l'évaluation des établissements les orientera-t-elle vers l'augmentation de l'âpreté des concurrences et le stress des résultats? Ce sont là des politiques d'établissement dont les retombées sont attentatoires à l'engagement affectif des étudiants.

⁴² La construction de cette échelle est fournie à l'annexe A.

⁴³ La construction de cette échelle est fournie à l'annexe A.

Précédemment, nous avons constaté que les garçons sont plus nombreux à songer à l'abandon scolaire que les filles, mais les analyses multivariées révèlent que les deux tiers des filles (64,8 %) et les trois quarts garçons (72,5 %) qui y songent *souvent* ou *très souvent* sont plus susceptibles de manifester un faible niveau d'engagement scolaire affectif comparativement à ceux qui n'y songent *jamais* (autour de 15 % pour les garçons comme pour les filles).

Le dernier facteur commun aux étudiants inscrits en formation préuniversitaire ou technique, nonobstant le sexe de l'étudiant, est un indicateur de la motivation scolaire (Viau et Louis, 1997), soit l'échelle de persévérance dans le travail scolaire devant les difficultés⁴⁴. Chez les garçons, cette échelle est liée au niveau d'engagement scolaire affectif, alors que chez les filles, c'est uniquement l'énoncé « consulter ses enseignants quand elle ne comprend pas la matière » qui est associé à leur niveau d'engagement. Dans tous les cas, environ le tiers des étudiants inscrits en formation préuniversitaire ou technique qui n'utilisent pas de stratégies de persévérance devant les difficultés du travail scolaire présente aussi un plus faible niveau d'engagement scolaire affectif, alors que ce taux diminue de moitié (autour de 15 %) pour ceux et celles qui consultent *fréquemment* leurs enseignants ou toute autre source d'aide (notes de cours, livres, ami, services d'aide du collège, etc.). Un apprenant incapable de faire l'expérience de la joie intellectuelle ou de découvrir la puissance de son propre esprit sera incapable d'engager l'effort de l'étude et, par conséquent, ne prendra pas plaisir à buter sur un problème. L'expérience de ce que l'effort à consentir *vaut la peine* est décisif dans la décision de poursuivre ou d'abandonner, non seulement pour la satisfaction de réussir, mais aussi pour la joie de comprendre, de ressentir, de grandir (Cornu, 2011).

Rappelons que le fait d'avoir de la difficulté avec la matière est la raison la plus fréquemment évoquée par les filles (69,5 %) de même que par les garçons (52,5 %) inscrits en formation préuniversitaire ou technique pour expliquer leurs difficultés à réussir dans les cours collégiaux (données non présentées). D'après Chouinard, cité par Fontaine et Ralambon-Drainy (2012, p. 72), « l'enseignant aurait un rôle important à jouer dans la motivation des étudiants, car les causes principales du désengagement [des étudiants] se situent bien à l'école ». Les résultats de ces analyses le confirment largement.

⁴⁴ La construction de cette échelle est fournie à l'annexe A.

Tableau 42 : Association entre les filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique et les facteurs retenus

DIMENSION Variable indépendante	Coefficient d'association V de Cramer	ENGAGEMENT SCOLAIRE AFFECTIF			
		Sujets (n)	Moyen à élevé (%)	Faible (%)	Total (%)
		(A)	(B)	(C)	(D)
ORIENTATION PROFESSIONNELLE					
Avoir choisi son programme parce qu'il correspond exactement à ses aspirations***	,290				
Oui		682	92,8	7,2	100,0
Non		1 158	67,5	32,5	100,0
SCOLAIRE					
Avoir songé à abandonner ses études depuis le début de la session*** (♂ / ♀)¹	,322				
Jamais		1 229	84,4	15,6	100,0
Rarement		469	69,7	30,3	100,0
Souvent / Très souvent		142	35,2	64,8	100,0
Niveau de motivation intrinsèque liée à la connaissance*** (♂ / ♀)	,577				
Bas		556	40,6	59,4	100,0
Moyen		643	87,1	12,9	100,0
Élevé		633	98,3	1,7	100,0
Consulter ses enseignants quand elle ne comprend pas la matière*** (♂ / ♀)	,179				
Jamais / Rarement		976	69,8	30,2	100,0
Fréquemment		863	84,9	15,1	100,0
ÉCOLE					
Perception du climat éducatif*** (♂ / ♀)	,389				
Perception négative		51	31,4	68,6	100,0
Perception mitigée		287	44,6	55,4	100,0
Perception positive		1 500	84,6	15,4	100,0

¹ Les facteurs accompagnés du symbole (♂ / ♀) sont communs aux garçons et aux filles.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Pour clore la revue des facteurs liés au plus faible engagement scolaire affectif des filles, mentionnons que celles qui déclarent avoir choisi leur programme parce qu'il correspond exactement à leurs aspirations sont très peu nombreuses à faire preuve d'un faible niveau d'engagement affectif (7,2 %) en comparaison de celles qui n'ont pas choisi leur programme d'études pour cette raison (32,5 %). Les premiers contacts avec l'univers des études postsecondaires est un moment clé pour valider le choix du programme d'études. D'ailleurs, Tremblay et ses collaborateurs (2006) soulignent que la mauvaise orientation initiale représente l'une des principales raisons d'abandonner le programme et que plus l'orientation vocationnelle est claire, plus les étudiants se sentent

motivés. La correspondance du programme d'études à celui recherché est positivement associée à la persévérance scolaire (Butlin, 2000; Grayson et Grayson, 2003).

Tableau 43 : Association entre les garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique et les facteurs retenus

DIMENSION Variable indépendante	Coefficient d'association V de Cramer	ENGAGEMENT SCOLAIRE AFFECTIF			
		Sujets (n)	Moyen à élevé (%)	Faible (%)	Total (%)
		(A)	(B)	(C)	(D)
FAMILIALE					
Niveau de communication avec le père pour les études***	,186				
Faible		347	63,4	36,6	100,0
Moyen		328	78,0	22,0	100,0
Élevé		431	82,1	17,9	100,0
SCOLAIRE					
Avoir songé à abandonner ses études depuis le début de la session*** (♂ / ♀)¹	,367				
Jamais		706	83,7	16,3	100,0
Rarement		338	71,0	29,0	100,0
Souvent / Très souvent		102	27,5	72,5	100,0
Niveau de motivation intrinsèque liée à la connaissance*** (♂ / ♀)	,555				
Bas		392	42,3	57,7	100,0
Moyen		410	86,6	13,4	100,0
Élevé		340	98,5	1,5	100,0
Persévérance dans le travail scolaire devant les difficultés***	,209				
Rarement		631	67,0	33,0	100,0
Fréquemment		512	85,2	14,8	100,0
Témoigner de l'utilisation du renforcement positif dans la plupart de ses cours***	,219				
Oui		327	89,9	10,1	100,0
Non		816	68,9	31,1	100,0
Nombre d'heures de cours par semaine***	,292				
Moins de 20 heures		96	47,9	52,1	100,0
20 à moins de 25 heures		276	65,9	34,1	100,0
25 à moins de 30 heures		447	81,0	19,0	100,0
30 heures ou plus		215	90,7	9,3	100,0
ÉCOLE					
Perception du climat éducatif*** (♂ / ♀)	,348				
Perception négative		45	33,3	66,7	100,0
Perception mitigée		222	51,4	48,6	100,0
Perception positive		876	83,1	16,9	100,0
Échelle d'adaptation à la charge de travail du collège***	,217				
Adaptation plutôt difficile		443	63,2	36,8	100,0
Adaptation plutôt facile		683	82,4	17,6	100,0

¹ Les facteurs accompagnés du symbole (♂ / ♀) sont communs aux garçons et aux filles.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Au tableau 43, nous constatons que plus de la moitié des garçons (52,1 %) ayant moins de 20 heures de cours par semaine est plus faiblement engagée sur le plan affectif dans ses études que ceux qui consacrent 30 heures hebdomadaires ou plus à leurs cours (9,3 %). Il est à noter que ceux qui ont plus de 30 heures hebdomadaires de cours sont beaucoup plus nombreux à être inscrits au sein d'une formation technique (49,6 %), qui regroupe des étudiants plus engagés et motivés, comparativement à 4,9 % au secteur préuniversitaire (données non présentées). Ce constat nous laisse croire que le nombre d'heures de cours par semaine cache en partie l'effet du secteur d'études.

Le tiers des collégiens ne percevant pas le renforcement positif dans la plupart des cours est plus faiblement engagé dans ses études (31,1 %). À l'inverse, seulement 10,1 % des étudiants qui témoignent de l'usage de cette pratique s'estiment faiblement engagés. D'après des témoignages recueillis auprès d'étudiants, les apprentissages sans sollicitation de la réflexion, mais surtout le fait de passer peu de temps à féliciter les étudiants, sont nuisibles à la valeur accordée aux études (Muley et Pant, 2011). Retenons qu'un mot d'encouragement de la part des enseignants peut faire toute la différence vis-à-vis de l'engagement scolaire des apprenants.

Les garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique qui jugent leur adaptation à la charge de travail difficile sont plus nombreux à manifester un faible niveau d'engagement scolaire affectif. En effet, plus du tiers de ceux qui sont dépassés face à la cadence de l'enseignement collégial est aussi faiblement engagé affectivement (36,8 %). Ils ne sont que 17,6 % parmi les garçons à estimer qu'il est facile de suivre le rythme.

Fait notable, plus les garçons ont un niveau *élevé* de communication avec leur père pour les études, plus ils sont susceptibles d'être engagés de manière affective dans leurs apprentissages. Parmi ceux qui affirment avoir une bonne communication avec leur père, 82,1 % sont favorablement engagés dans leurs études, contre 63,4 % pour les garçons qui ont des entretiens moins fréquents avec leur père au sujet de leur scolarisation. D'après Lambert et son équipe (2004), l'engagement scolaire ainsi que la persévérance dans les études sont étroitement liés à la valorisation des études postsecondaires par les parents et au niveau de scolarité des parents. Plus précisément, les parents qui ont réalisé des études plus longues collaborent au projet scolaire de leur enfant et entretiennent des attentes plus élevées à l'égard de sa réussite scolaire. Ils sont ainsi plus habiles à transmettre un capital culturel. Ce capital est bien entendu utile à l'enfant pour bien se positionner au sein du système d'enseignement (Bourdieu, 1966). Cependant, la valorisation des études postsecondaires peut être présente dans un milieu familial, nonobstant la scolarité des parents.

Lam et ses collaborateurs (2012) ont aussi trouvé des liens entre le soutien parental et le soutien des enseignants avec le niveau d'engagement scolaire des étudiants. Ces deux microsystèmes, l'école et la famille, contribuent à accroître l'engagement et le rendement scolaires lorsque les parents et les enseignants soutiennent, encouragent et apportent une assistance aux étudiants.

Commentaires généraux

Le Conseil supérieur de l'éducation (1999) a mis en évidence la réussite plus marquée des filles depuis la fin des années 1990 et ce, à tous les ordres d'enseignement. Cet écart de réussite selon le genre est encore plus notable chez les étudiants issus d'un milieu socioéconomique défavorisé (CSE, 2002). Par ailleurs, l'étude menée par le réseau d'experts NESSE (2009) montre que les inégalités entre les sexes sont toujours présentes en éducation, notamment parce que les parents et les amis renforcent le modèle féminin traditionnel d'après les attentes et les comportements stéréotypés selon le sexe. Il en ressort que l'attitude des enseignants et des éducateurs peut aider à renverser les tendances.

Bourdon et ses collaborateurs (2007), quant à eux, suggèrent que le modèle des femmes modernes (les *superwomen*), créé dans la foulée du féminisme, s'éloigne du modèle traditionnel et s'avère plus favorable aux jeunes femmes. D'après nos analyses différenciées selon le genre pour traiter des questions d'intégration et d'engagement scolaires, de nombreuses confirmations empiriques sont soutenues quant à la pression sociale plus élevée sur la réussite scolaire chez les filles. Elles se perçoivent mieux préparées à leur arrivée aux études postsecondaires, utilisent plus fréquemment les services d'aide du collège, sont plus assidues dans leurs études et sont davantage engagées. Elles vivent toutefois des difficultés d'intégration scolaire en plus grande proportion comparativement à leurs pairs de sexe masculin.

Quatre caractéristiques globales semblent déterminer une part relative des difficultés d'intégration scolaire aux études postsecondaires, et ce, tant pour les filles que pour les garçons :

1. **La perception du niveau de préparation acquis durant le secondaire** (n'a pas développé de bonnes habitudes de travail, ne considère pas que la charge de travail augmente entre le secondaire et le collégial et ne connaît pas bien les programmes d'études offerts au cégep avant d'y entrer);
2. **La perception du manque d'habiletés, voire l'illusion d'incompétence pour faire face aux exigences de cet ordre d'enseignement** (la faible perception de ses habiletés cognitives, les faibles habiletés à gérer son temps, ne pas souhaiter un emploi en sciences naturelles ou appliquées, éprouver des difficultés en lecture, attribuer ses succès à des causes externes, estimer qu'il sera difficile de réaliser ses aspirations scolaires idéales, expérimenter des difficultés à réussir des cours et étudier généralement en écoutant la télévision);
3. **La perception du soutien reçu lors de cette étape de transition et d'adaptation scolaires** (la détresse psychologique élevée, avoir songé à l'abandon scolaire depuis le début de la session, juger plutôt difficile l'adaptation à l'approche pédagogique du collège et entretenir une faible perception du soutien reçu des autres étudiants du collège) et enfin;
4. **Le rapport au temps** (adhérer à la culture de l'immédiateté et limiter son implication bénévole en raison du manque de temps).

En somme, les situations amenant un étudiant à éprouver des difficultés à s'adapter à la charge de travail du collège sont plurielles et leurs interactions sont complexes pour ceux inscrits en formation préuniversitaire ou technique.

Sur le plan de l'engagement scolaire, les principaux facteurs de protection liés à l'engagement scolaire affectif des étudiants inscrits en formation préuniversitaire ou technique, et ce, tant pour les filles que pour les garçons, sont les suivants :

1. **La motivation scolaire** (motivation intrinsèque, consulter ses enseignants lorsque la matière n'est pas bien comprise et persévérer devant les difficultés rencontrées dans le travail scolaire);
2. **Se sentir bien au cégep, avoir le sentiment d'être à sa place** (avoir choisi son programme d'études parce qu'il correspond à ses aspirations et ne jamais avoir songé à abandonner depuis le début de la session);
3. Entretenir une **perception positive du climat éducatif**;

Pour les garçons, ajoutons :

- a) Se sentir intégré sur le plan scolaire (fréquenter le cégep plus de 20 heures par semaine pour aller suivre ses cours et juger plutôt facile l'adaptation à l'approche pédagogique du collège);
- b) Capter l'attention de personnes signifiantes (communiquer avec son père pour les études et témoigner de l'utilisation du renforcement positif de la part de ses enseignants dans la plupart des cours).

Les résultats de nos analyses confirment ceux de plusieurs études. En plus d'avoir attesté que le genre de l'étudiant ainsi que la moyenne générale au secondaire sont les variables les plus fortement annonciatrices de la réussite des études collégiales, le Conseil supérieur de l'éducation (2008b) affirme que le sentiment de bien-être et d'intégration au collège, inclus dans la dimension affective de l'engagement, sont aussi des facteurs influents de la performance scolaire, de la diplomation et de la rétention aux études. L'encouragement de la famille, la réussite scolaire, le plaisir de fréquenter l'établissement d'enseignement ainsi que le fait d'expérimenter des relations positives avec les enseignants entrent en ligne de compte dans la décision des étudiants de poursuivre leurs études (Bourque et autres, 2010; Hemmings, Jin et Low, 1996).

D'après l'article de Hostmark Tarrou (2011), décider collectivement que le fait de se sentir bien à l'école est un facteur de réussite et que ce choix sociétal soit encouragé à travers un mode d'organisation spécifique nécessite des efforts institutionnels. Un rapport d'enquête réalisé par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) révèle que différents aspects de l'expérience scolaire sont liés à une bonne santé émotionnelle. À certains moments de leur cheminement scolaire, les étudiants passent plus de temps au sein de leur établissement d'enseignement qu'en présence de leur famille. Il est essentiel que le milieu scolaire représente un endroit positif pour les jeunes afin

que ces derniers développent une proximité affective, favorable à la création de liens significatifs et opportune pour acquérir de l'assurance (Freeman, King et Pickett, 2011).

En ce sens, il importe d'agir en prévention (climat, relations, développement des compétences de gestion du temps et des priorités, et soutien au choix d'une carrière et d'un programme d'études), mais il faut également se soucier de ceux pour qui l'intégration ne se passe pas bien et développer sensiblement les services de soutien aux élèves éprouvant des soucis quant à l'orientation professionnelle et au soutien psychologique. Nous sommes d'avis que ce ne sont pas là des *services complémentaires*, mais des apports nécessaires pour bon nombre d'étudiants dès leur arrivée au collège.

Conclusion



L'objectif de ce rapport de recherche était de préciser le niveau d'intégration aux études collégiales de même que le degré d'engagement scolaire des étudiants issus du nouveau pédagogique selon leur condition d'admission au cégep (étudiants admis avec unités manquantes ou non), et ce, tout en tenant compte du secteur d'études choisi (session d'accueil et d'intégration, formation préuniversitaire et formation technique). En plus d'avoir dressé le profil de chacune de ces populations étudiantes, des analyses multivariées ont mis en lumière les facteurs les plus fortement associés à **l'intégration scolaire** et à **l'engagement scolaire affectif** de ces étudiants admis pour la première fois au cégep.

La disponibilité de données valides et récentes sur la population collégiale continue de stimuler la collaboration interordres d'enseignement et intersectorielle, initiée depuis quelques années. La présentation des caractéristiques des populations étudiantes de même que les principaux constats relatifs aux difficultés d'intégration et au faible engagement scolaire nous amènent à conclure par une réflexion sur les pistes d'action ou plus précisément, sur certaines orientations à donner aux actions afin de fournir un cadre plus facilitant aux nouveaux étudiants de l'enseignement collégial. À noter que des tableaux synthèses de tous les résultats présentés dans les trois chapitres précédents sont disponibles à l'annexe C. Cependant, en guise de conclusion, ces constats seront repris ici sous un regroupement thématique afin de faciliter les réflexions et les initiatives dans les collèges, les familles et l'entourage des étudiants.

Les principaux constats de l'enquête

À la suite du portrait descriptif des étudiants admis conditionnellement, il semble qu'ils sont plus à risque de connaître un cheminement postsecondaire difficile, notamment en raison de leur origine sociale plus modeste, de leurs antécédents scolaires moins reluisants et de leur perception d'être moins bien préparés à entreprendre des études collégiales. Pour cette population d'étudiants, le premier chapitre d'analyse démontre que ce sont des enjeux d'intégration qui les caractérisent, particulièrement la dimension scolaire de l'intégration, alors que leur niveau d'engagement scolaire est relativement semblable à celui observé chez les autres étudiants. Les enjeux d'intégration scolaire qui les différencient sont liés à la perception de leurs capacités à mener à bien leur projet d'études (éprouver de la difficulté dans les cours et avoir songé à abandonner).

Aux chapitres 2 et 3, des méthodes d'analyse statistique multivariées ont permis de mettre en lien l'ensemble des facteurs répertoriés dans l'enquête (personnels, scolaires, familiaux, environnementaux, etc.) avec le niveau d'intégration et d'engagement scolaires pour deux groupes ciblés : les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration et les étudiants inscrits dans un programme de formation préuniversitaire ou technique.

Les problématiques de l'intégration et de l'engagement ont été documentées pour les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration pour les deux genres. Fait intéressant, après avoir réalisé des analyses multivariées séparément pour les filles et pour les garçons du collège, il appert que les caractéristiques des deux groupes d'étudiants inscrits au sein d'une formation préuniversitaire ou technique sont semblables. Environ la moitié des facteurs associés aux difficultés d'adaptation à la charge de travail est partagée par les deux genres, et la plupart de ces facteurs sont surtout des enjeux d'ordre scolaire. Dans le même sens, quatre des cinq facteurs associés au plus faible engagement scolaire affectif chez les filles sont également retenus dans le modèle multivarié des garçons. Il faut donc conclure que bien que la situation soit plus préoccupante chez les garçons, **il n'y a pas lieu d'adopter une approche différenciée d'après le genre de l'étudiant en formation préuniversitaire ou technique pour faciliter l'intégration aux études et l'engagement scolaire affectif.**

Les principaux constats liés à l'intégration aux études collégiales

À la lumière des résultats obtenus, il est possible de dégager un portrait général pour tous les nouveaux arrivants qui considèrent leur adaptation à la charge de travail difficile. Ce portrait met en évidence trois éléments : 1) leur **niveau de préparation acquis durant le secondaire**⁴⁵ qui leur semble insuffisant; 2) **la perception du manque d'habiletés**⁴⁶ (l'outil de collecte ne permettant pas de vérifier si cette perception est réaliste ou non) pour faire face aux exigences de l'enseignement collégial; 3) le fait qu'ils ne perçoivent que **peu de soutien**⁴⁷, notamment de la part des autres étudiants, durant cette démarche de transition et d'adaptation scolaires. Bien que révélées par des énoncés différents, ces caractéristiques nous ramènent à des réalités sociales apparentées.

Pour les filles inscrites au sein d'une formation spécifique (formation préuniversitaire ou technique), le rapport au temps (adhérer à la culture de l'immédiateté et limiter son implication bénévole en raison du manque de temps) est également un facteur nuisible à l'intégration scolaire.

⁴⁵ Par exemple, estimer que les études secondaires ne les ont pas bien préparés aux études collégiales (session d'accueil et d'intégration), considérer que la charge de travail augmente entre le secondaire et l'enseignement collégial (session d'accueil et d'intégration, et les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique), ne pas estimer avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire (les filles en formation préuniversitaire et technique), ne pas bien connaître les programmes d'études du collège avant d'y être (les garçons en formation préuniversitaire et technique).

⁴⁶ Par exemple, estimer qu'il sera difficile d'atteindre ses aspirations scolaires (session d'accueil et d'intégration, et les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique), l'adaptation difficile à l'approche pédagogique de l'enseignement collégial (session d'accueil et d'intégration, et les filles en formation préuniversitaire et technique), la faible perception de ses habiletés cognitives (les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique), l'attribution des succès à des causes externes (les filles en formation préuniversitaire et technique), les faibles habiletés à gérer son temps (les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique), éprouver des difficultés en lecture (les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique), éprouver des difficultés à réussir ses cours (les garçons en formation préuniversitaire et technique).

⁴⁷ En plus de la faible perception du soutien de la part des autres étudiants du collège (les garçons en formation préuniversitaire et technique), si nous considérons également les variables qui sont significatives uniquement en présence des variables non scolaires, nous ajoutons la faible scolarité du père et le faible soutien financier de la part de sa famille (les filles en formation préuniversitaire et technique) de même qu'une faible perception du soutien de la part des pairs pour les deux autres groupes d'étudiants.

Les principaux constats liés à l'engagement scolaire affectif

En lien avec l'engagement dans les études, il appert que les principales raisons pour lesquelles les étudiants s'engagent peu sur le plan affectif, nonobstant le genre ou la population étudiée, sont le **manque de motivation**⁴⁸, le **sentiment de ne pas être à sa place**⁴⁹ ainsi que le **faible soutien de la part de l'entourage**⁵⁰. Retenons que la vie intellectuelle doit être valorisée par l'établissement d'enseignement et dans l'entourage des étudiants pour qu'ils s'engagent davantage dans leurs études. Pour les filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique, ces trois thèmes englobent tous les facteurs liés à un plus faible niveau d'engagement scolaire affectif.

Pour les garçons inscrits au sein d'une formation spécifique, il faut également favoriser une intégration scolaire réussie pour diminuer les chances de témoigner d'un faible engagement affectif dans les études.

Les constats liés à la fois à l'intégration scolaire et à l'engagement affectif dans les études

La détresse psychologique élevée, la faible perception de ses habiletés cognitives, le faible soutien de la part des autres étudiants, le fait d'avoir songé à abandonner ses études, la faible motivation intrinsèque et le fait d'adhérer à la culture de l'immédiateté sont des facteurs défavorables à la fois pour l'intégration scolaire et pour l'engagement affectif dans les études des nouveaux arrivants. En contrepartie, le fait de souhaiter un emploi en sciences naturelles ou appliquées ainsi que le fait de commencer ses études collégiales avec un nombre hebdomadaire d'heures de cours élevé sont des facteurs favorables à l'intégration et à l'engagement.

Spécialement pour les étudiants qui amorcent leurs études postsecondaires à la session d'accueil et d'intégration, la dimension « *sommeil* » influence à la fois leur niveau d'intégration et d'engagement. D'ailleurs, ceux qui ressentent plus de fatigue depuis l'occupation d'un emploi rémunéré sont aussi susceptibles de rencontrer des difficultés d'adaptation à la charge de travail et ceux qui souffrent d'insomnie font également preuve d'un plus faible engagement affectif.

⁴⁸ Par exemple, un niveau élevé d'amotivation (session d'accueil et d'intégration), un faible niveau de motivation intrinsèque (session d'accueil et d'intégration, et les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique), consulter *jamais* ou *rarement* ses enseignants lorsque la matière n'est pas bien comprise (les filles en formation préuniversitaire et technique), persévérer rarement devant les difficultés rencontrées dans le travail scolaire (les garçons en formation préuniversitaire ou technique).

⁴⁹ Par exemple, percevoir qu'il a été difficile de s'intégrer dans le milieu collégial (session d'accueil et d'intégration), avoir choisi un programme d'études qui ne correspond pas exactement à ses attentes (les filles en formation préuniversitaire et technique), avoir songé à abandonner depuis le début de la session (les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique).

⁵⁰ Par exemple, une moins bonne communication du père au sujet des études (les garçons en formation préuniversitaire et technique), une perception négative du climat éducatif (session d'accueil et d'intégration, et les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique), la perception du peu de renforcement positif dans les cours par les enseignants (les garçons en formation préuniversitaire et technique).

Les domaines d'actions prioritaires

Certaines interventions pourraient favoriser l'intégration aux études et l'engagement scolaire des étudiants de collège. D'après les résultats de l'enquête, le besoin de soutien pour la détresse psychologique, le soutien au choix de carrière dans une perspective interordres, la nécessité de rehausser les compétences en littératie, l'amélioration de la gestion des priorités, la (re)découverte du plaisir d'apprendre ainsi que le renforcement du sentiment de compétence sont tous des thèmes prioritaires pour mieux épauler les nouveaux arrivants de l'enseignement collégial.

Le besoin de soutien pour la détresse psychologique

Il importe de rappeler que la proportion de filles et de garçons présentant de la détresse psychologique est importante au cégep. Environ le tiers des filles et le sixième des garçons interrogés présentent des signes de détresse (Gaudreault et autres, 2011d). Cette caractéristique ressortait comme l'une des plus marquantes lors de la réalisation du portrait de la première cohorte d'étudiants collégiaux issus du nouveau pédagogique.

Dans le cadre de la présente analyse, nous remarquons qu'une plus forte détresse psychologique est associée aux difficultés d'intégration aux études des populations étudiées. Pour alléger les manifestations qui en découlent, le soutien social revêt un rôle protecteur suffisamment important pour justifier que nous nous intéressions au fait de faciliter l'intégration des étudiants dans leur nouveau milieu d'études. Des ressources spécialisées doivent également être disponibles dans les collèges si les étudiants en font la demande.

Le soutien du choix de carrière dans une perspective interordres

Le choix de carrière oriente le cheminement scolaire, et il est bien connu qu'un étudiant indécis ne s'engage pas résolument dans son projet d'études particulièrement s'il éprouve des difficultés scolaires. La préparation aux études postsecondaires nécessite une connaissance du milieu, notamment en matière de programmes offerts. Les enseignants et les conseillers d'orientation ont un rôle clé à jouer en ce sens et ce, dès le secondaire. Ils sont les intervenants de première ligne, ceux qui sont les mieux positionnés pour informer leurs étudiants. L'approche orientante suppose une action collective et concertée entre les différents intervenants du milieu scolaire. Cette concertation permet de mettre en place différentes interventions dans le but de favoriser le développement de l'identité chez les jeunes. Ainsi, l'approche orientante reconnaît l'importance de l'implication de chacun des membres de l'équipe-école dans le choix de carrière de l'élève.

Nous joignons donc nos voix à tous ceux qui recommandent un déploiement optimal de l'approche orientante. Les résultats portent à croire qu'au-delà des demandes de services en matière d'information scolaire et d'orientation

de la part des étudiants, il faut sans doute instituer une mise en contexte des diverses professions à travers les disciplines de l'enseignement secondaire et collégial.

La nécessité de rehausser les compétences en littérature

La lecture est-elle un facteur d'intégration ou d'exclusion à l'école? Nos résultats révèlent qu'environ un cégépien sur dix témoigne de difficultés en lecture, et qu'il s'agit d'un facteur associé à une intégration plus difficile chez les étudiants inscrits au sein d'une formation spécifique. Ce constat alarmant, particulièrement au stade des études supérieures, requiert une attention plus aigüe. Certaines populations étudiantes se démarquent par leurs attitudes et comportements vis-à-vis de la lecture. Ce sont notamment les cégépiens admis conditionnellement au cégep de même que ceux inscrits à la session d'accueil et d'intégration, mais une part non négligeable des garçons (14,6 %) est également susceptible de rencontrer des difficultés d'alphabétisation. Inévitablement, les problèmes de lecture sont un écueil important dans la vie d'un étudiant. Or, le plaisir de lire est déterminant pour l'engagement dans les études (Vayssettes et Charbonnier, 2011).

Évidemment, il est souhaitable de voir s'accroître les mesures de rattrapage destinées aux élèves éprouvant des difficultés en lecture avant qu'ils n'arrivent au cégep. Il en va de même des mesures visant à développer le goût de lire en milieu familial et au préscolaire. Pour pallier les carences observées en lecture chez les nouveaux inscrits aux études collégiales, il faudrait probablement développer davantage les stratégies de lecture dès le primaire. Cependant, il convient aussi de nous questionner sur ce qui est fait à cet égard à l'enseignement collégial de même que sur le soutien, apporté ou non, aux étudiants ayant de sérieuses difficultés en lecture par des outils technologiques comme cela se fait de plus en plus couramment au secondaire. À l'heure de la mise en place de Tremplin DEC, il serait aussi utile de se questionner sur la performance des cours de mise à niveau en français en ce qui a trait au rehaussement des compétences en lecture.

Par ailleurs, considérant les difficultés d'intégration et le plus faible engagement scolaire d'une bonne proportion des étudiants admis conditionnellement qui éprouvent des difficultés en lecture, faudrait-il s'interroger sur les répercussions d'accueillir, au collège, les étudiants qui n'ont pas obtenu toutes leurs unités du secondaire en français? Les gains potentiellement réalisés en termes de fluidité des parcours pour la persévérance scolaire semblent plombés par une intégration moins réussie compte tenu des difficultés éprouvées en lecture.

L'amélioration de la gestion des priorités

Avant de s'intéresser au développement des habiletés à gérer son temps, il importe de revenir sur notre rapport au temps. La frénésie face au temps qui s'écoule, qui nous file entre les doigts, s'impose comme un enjeu collectif. L'aménagement des temps sociaux (Gauvin et Jacot, 1999), tels que le temps scolaire, le temps rémunéré, le

temps privé, représente un défi quotidien : manque de temps, problèmes de conciliation des horaires, improvisation quotidienne, agendas surchargés... La technologie et le temps entretiennent des rapports étroits. Chaque nouvelle époque génère ou sélectionne les techniques qui lui conviennent, et chaque nouvelle technique exerce une influence sur les styles de vie (Attali, 1982). Les TIC (Internet, les réseaux, les ordinateurs, les cellulaires, les agendas électroniques, les logiciels de travail en groupe et à distance, etc.) sont des technologies contemporaines de gestion du temps et de la distance. Le mode de fonctionnement « en temps réel » donne l'impression d'une synchronisation totale et universelle des systèmes de communication. Il est possible d'être connecté en permanence, ce qui se traduit par une disponibilité en continu des individus et par une accessibilité étendue des services. Rien ne peut plus attendre : la culture de l'urgence s'instaure partout, même en dehors de la sphère marchande (Aubert, 2003). De ce fait, la conciliation des différents temps sociaux passe indéniablement par la gestion des priorités.

En général, les nouveaux arrivants considèrent qu'il faut consacrer beaucoup de temps aux travaux scolaires, alors que la capacité à s'auto-organiser est l'une des principales compétences à développer. D'après notre étude, l'autonomie personnelle est discriminante selon le genre de l'étudiant; les filles sont mieux habilitées à gérer leur travail personnel elles-mêmes.

Pour que l'étudiant connaisse une intégration réussie au cégep, il doit savoir planifier son temps de travail, estimer le temps consacré à chacune des tâches à réaliser et se doter de moyens pour améliorer l'utilisation de son temps dans le but d'en faire un meilleur usage. Ne serait-il pas souhaitable d'accorder une véritable place au développement de ces compétences dans le *Programme de formation de l'école québécoise* aussi bien au secondaire qu'à l'enseignement collégial?

Le plaisir d'apprendre... une notion en voie de disparition?

Abordons maintenant une notion inhérente à l'engagement dans les études : le plaisir d'apprendre. Des chercheurs expliquent que le plaisir d'apprendre est une notion de moins en moins fréquente chez les étudiants parce qu'ils sont davantage centrés sur la passation des examens et sur la performance scolaire (Tang et Hall, 1995). Les notes ou les récompenses sont largement utilisées pour amener les apprenants à travailler, et cela a pour conséquence d'atténuer la motivation intrinsèque liée aux apprentissages. L'évaluation sommative continue des apprentissages depuis le début du primaire conditionnerait les étudiants à travailler pour les conséquences de l'apprentissage plutôt que pour le plaisir d'apprendre.

Durant les années passées aux études, les étudiants comprennent que ce n'est pas tant le fait d'apprendre qui est important à l'école, mais plutôt le fait de réussir les examens et d'obtenir un diplôme. D'après Viau, Joly et Bédard (2004), les enseignants subissent les contrecoups des pratiques évaluatives mises de l'avant par leurs

prédécesseurs et en continuant cette tradition, ils ne feraient qu'alimenter la perception des étudiants que l'école n'est pas un lieu pour l'apprentissage, mais une cour de justice où ils se font juger pour les fautes qu'ils ont commises. Dans cette perspective, il est permis de se demander si les plus performants éprouvent encore du plaisir, et il n'est pas certain que les sommes d'énergie fournies sont investies pour accroître leurs connaissances ou pour obtenir une meilleure note. Il faut se redire que le plaisir d'apprendre fournit suffisamment de motivation aux élèves pour surmonter les « épreuves », et qu'il demeure l'un des plus puissants antidotes aux inégalités sociales et intellectuelles qui accompagnent parfois la démotivation. Et s'il est difficile d'inoculer ce plaisir d'apprendre, abandonner cet objectif est incompatible avec les fonctions reliées à l'enseignement.

Le renforcement du sentiment de compétence

Le sentiment de compétence mesuré dans le cadre de la présente enquête fait référence à la perception des capacités (par opposition aux capacités réelles). Une perception négative des habiletés cognitives est présente chez toutes les populations étudiantes dont l'intégration scolaire est difficile. Cela nous amène à nous demander si le cheminement collégial est vu comme quelque chose d'inatteignable pour plusieurs. De quelle manière leur a-t-on parlé du cégep? Tient-on pour acquis qu'ils ont les capacités nécessaires pour bien s'intégrer ou leur fait-on sentir qu'ils ne sont pas prêts? L'intense couverture médiatique sur les ratés du nouveau pédagogique lorsque les jeunes étaient en voie d'intégrer le cégep a-t-elle influencé le jugement des étudiants face à leurs capacités de réussir? Seule une nouvelle enquête auprès d'une cohorte plus récente permettrait de révéler ces retombées, mais une chose est certaine, l'image qu'on a véhiculée de cette cohorte n'a certainement pas joué un rôle positif.

Par ailleurs, qu'importe la source de cette distorsion associée à l'image de soi, tous ceux qui œuvrent auprès de ces étudiants peuvent aider à remettre les pendules à l'heure. Souligner les bons coups des étudiants, les encourager dans leurs apprentissages, croire en leur capacité de réussir et leur manifester des attentes élevées sont quelques exemples de gestes à poser pour renforcer le sentiment de compétence.

Les questions soulevées par la recherche

Les idées qui suivent ne constituent pas une liste exhaustive et ne devraient pas être considérées comme une tentative indue de remplacer la réflexion des acteurs dont la responsabilité première est justement d'adopter des plans d'action en cette matière. Les auteurs souhaitent transmettre leurs propres réflexions et les soumettre à un débat.

Les étudiants admis sous condition au cégep sont amenés à planifier leur horaire scolaire au sein de deux établissements d'enseignement dont la concertation est, au dire des étudiants eux-mêmes, inadéquate, quand elle n'est pas carrément inexistante. Plusieurs d'entre eux indiquent que **l'encadrement et le soutien** de la part

des professionnels (conseillers et enseignants) ainsi que **la souplesse de l'horaire des cours** sont des conditions facilitantes pour la gestion du double horaire.

Rappelons que **le soutien** est le thème central pour faire état d'une intégration réussie tout en étant favorable à l'engagement scolaire, et ce, **pour toutes les populations étudiantes analysées**. Or, la façon la plus efficace d'aider les étudiants à être assidus dans leurs apprentissages est de **les amener à se sentir compétents** (Bouffard-Bouchard, Parent et Larrivée, 1991). Dans cette optique, il pourrait être bienvenu d'**étendre l'offre des services** spécifiques des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration aux étudiants admis conditionnellement et, pourquoi pas, **à l'ensemble des nouveaux arrivants du collège** (suivi personnalisé du cheminement scolaire, démarche d'orientation individuelle sur plusieurs rencontres avec un conseiller d'orientation et cours complémentaire axé sur la méthodologie de la réussite au collège, dont la gestion des priorités et du temps). Tel que le stipulent les énoncés des compétences de *Tremplin DEC*, l'application des méthodes de travail propices à la réussite des études collégiales ainsi que le choix d'une orientation scolaire et professionnelle sont des objectifs à développer auprès de nombreux collégiens. À cet effet, il apparaît manifeste que les cégeps auraient avantage à offrir systématiquement deux types de cours⁵¹ spécifiques, l'un axé sur l'exploration d'un domaine d'études et l'autre lié à la gestion du temps incluant les méthodes de travail efficaces à mettre en place à l'enseignement collégial.

Selon les résultats de l'enquête, les besoins de soutien des collégiens sont grands. L'accroissement des taux de diplomation au secondaire et l'intégration croissante des étudiants ayant des handicaps physiques ou intellectuels contribueront à augmenter ces besoins. Conséquemment, l'enveloppe dédiée à ce soutien devrait être adaptée aux besoins grandissants des étudiants et des collèges, mais les collèges devront aussi augmenter les précieuses ressources allouées au soutien des étudiants. Cette étude a identifié les domaines d'actions prioritaires qui permettront d'en optimiser l'usage. De même, les faits mis au jour par l'enquête devraient inciter les autorités gouvernementales à commander une analyse exhaustive des besoins auprès des collèges québécois pour valider ce qu'il nous a été permis de constater chez les étudiants des dix collèges participant à cette recherche.

Finalement, si les principaux facteurs associés à l'intégration scolaire et à l'engagement scolaire affectif sont surtout d'ordre scolaire, il y a plusieurs situations où la famille, et plus largement, l'entourage, les organismes communautaires et plusieurs services publics offerts à l'ensemble de la population, peuvent contribuer à faciliter l'intégration et l'engagement des étudiants du collège sur des aspects comme le soutien à la détresse psychologique, le soutien au choix de carrière, la valorisation du plaisir d'apprendre, le renforcement du sentiment de compétence, la sensibilisation aux effets du manque de sommeil, etc. Il semble plus opportun que jamais que les

⁵¹ Notons que plusieurs cégeps appliquent déjà cette formule pour les étudiants qui choisissent le cheminement *Tremplin DEC*.

directions des collèges s'allient à leur communauté et à l'entourage des étudiants pour identifier les manières les plus efficaces de soutenir les citoyens de demain.

Références



- ABRAMSON, L. Y., SELIGMAN, M. E. et J. D. TEASDALE. (1978). « Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation », *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 1 : 49-74.
- ALÉGRIA, J. et P. MOUSTY. (1999). « L'acquisition de l'orthographe : données comparatives entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques », *Revue française de pédagogie*, 126 : 7-22.
- ALEXITCH, R. L. (1994). *Undergraduate Student Expectations and Perceptions of a University Education in the 1990s*, [Thèse de doctorat], Windsor, University of Windsor, Faculté de psychologie, 283 pages.
- ALEXITCH, R.L., KOBUSSEN, G.P et S. STOOKEY. (2004). « High School Students' Decisions to Pursue University: What Do (Should) Guidance Counsellors and Teachers Tell Them? », *Guidance and Counseling*, 19, 4 : 142-152.
- ALI, S. R. et E. H. MCWHIRTER. (2006). « Rural Appalachian Youth's Vocational / Educational Postsecondary Aspirations », *Journal of Career Development*, 33, 2 : 87-111.
- ARCHAMBAULT, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* [Thèse de doctorat], Montréal, Université de Montréal, Faculté de psychologie, 257 pages.
- ASHER, S. R. et V. A. WHEELER. (1985). « Children's Loneliness: A Comparison of Rejected and Neglected Peer Status », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 4 : 500-505.
- ATTALI, J. (1982). *Histoire du temps*, Paris, Fayard.
- AUBERT, N. (2003). *Le culte de l'urgence, la société malade du temps*, Paris, Flammarion.
- AUDET, S. (2008). « Facteurs ayant influencé le développement de l'entraide dans les groupes de soutien à l'intégration », *Pédagogie collégiale*, 21, 4 : 10-15.
- AYOTTE, V., FOURNIER, M. et H. RIBERDY. (2009). *La détresse psychologique des enfants et des adolescents montréalais... l'expression de différentes réalités? Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais*, [Rapport thématique n° 2], Montréal, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 116 pages.
- BANDURA, A. (1986). « From Thought to Action: Mechanisms of Personal Agency », *New Zealand Journal of Psychology*, 15, 1 : 1-17.
- BANDURA, A. et E. A. LOCKE. (2003). « Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited », *Journal of Applied Psychology*, 88, 1 : 87-99.
- BARBEAU, D. (1991). « Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires », *Pédagogie collégiale*, 5, 1 : 17-22.
- BARR-TELFORD, L., CARTWRIGHT, F., PRASIL, S. et K. SHIMMONS. (2003). *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)*, Ottawa, Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, document de recherche n° 81-595-MIF au catalogue de Statistique Canada, 37 pages.
- BARRERA, M. (1986). « Distinctions between Social Support Concepts, Measures, and Models », *American Journal of Community Psychology*, 14, 4 : 413-446.

- BEAUCHER, C. (2007). « Des aspirations et des projets professionnels : mieux comprendre les intentions d'avenir des jeunes de formation professionnelle », *Bulletin d'information Observatoire Jeunes et société*, 6, 4 : 6-8.
- BEAUD, S. (1997). « Un temps élastique : étudiants des "cités" et examens universitaires », *Terrain*, 29 : 43-58.
- BENDER, W. N., ROSENKRANS, C. B. et M-K. CRANE. (1999). « Stress, Depression, and Suicide among Students with Learning Disabilities: Assessing the Risk », *Learning Disability Quarterly*, 22, 2 : 143-156.
- BERGER, R. H., MILLER, A. L., SEIFER, R., CARES, S. R. et M. K. LEBOURGEOIS. (2012). « Acute Sleep Restriction Effects on Emotion Responses in 30- to 36-Month-Old Children », *Journal of Sleep Research*, 21, 3 : 235-246.
- BERNIER, L. (1976). *Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaires*, Québec, Service régional des communications, Ministère de l'éducation, 216 pages.
- BETTSCHART, W., BOLOGNINI, M., PLANCHEREL, B., NUNEZ, R. et C. LEIDI. (1992). « Événements de vie et santé psychique à la préadolescence : rôle du support social », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 40, 8-9 : 421-430.
- BOUDON, R. (1979). *La logique du social*, Paris, Hachette.
- BOUDON, R., CUIN, C. H. et A. MASSOT. (2000). *L'axiomatique de l'inégalité des chances*, Paris, L'Harmattan.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T. et A. PINARD. (1988). « Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial », *International Journal of Psychology*, 23 : 409-431.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T., PARENT, S. et S. LARRIVÉE. (1991). « Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students », *International Journal of Behavioral Development*, 14, 2 : 153-164.
- BOUFFARD T. et C. Vezeau. (1998). « The Development of the Self-System and Self-Regulation among Primary School Children », dans M. FERRARI et R. J. ROSENBERG (dir.), *Self-Awareness: Its Nature and Development*, New York, Guilford Press, pp. 246-272.
- BOURDIEU, P. (1966). « L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 7, 3 : 325-347.
- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON. (1983). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1986). « The Forms of Capital », dans J. RICHARDSON (dir.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood, pp. 241-258.
- BOURDON, S., CHARBONNEAU, J., COURNOYER, L. et L. LAPOSTOLLE. (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial*, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 118 pages.
- BOURQUE, C. J., DORAY, P., BÉGIN, C. et I. GOURDES-VACHON. (2010). *Le passage du secondaire au collégial et les départs des étudiants en sciences de la nature*, [Notes de recherche], Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), 49 pages.

- BOYER, R., CORIDIAN, C. et V. ERLICH. (2001). « L'entrée dans la vie étudiante : socialisation et apprentissages. », *Revue française de pédagogie*, 136 : 97-105.
- BRAXTON, J. M., MILEM, J. E. et A. S. SULLIVAN. (2000). « The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory », *The Journal of Higher Education*, 71, 5 : 569-590.
- BRÉCHON, P. (2000). *Les valeurs des Français : évolution de 1980 à 2000*, Paris, Armand Colin.
- BRETON, R., MCDONALD, J. C. et S. RICHER. (1972). *Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne : une étude auprès des étudiants du secondaire*, Ottawa, Main d'œuvre et Immigration, 652 pages.
- BRIÈRE, N. M., VALLERAND, R. J., BLAIS, M. R. et L. G. PELLETIER. (1995). « Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : l'échelle de motivation dans les sports (ÉMS) », *International Journal of Sport Psychology*, 26, 4 : 465-489.
- BRISSETTE, I., SCHEIER, M. F. et C. S. CARVER. (2002). « The Role of Optimism in Social Network Development, Coping, and Psychological Adjustment during a Life Transition », *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1 : 102-111.
- BROWN, B.B. (1990). « Peer Groups and Peer Cultures », dans S. S. FELDMAN et G. R. ELLIOTT (dir.), *At the Threshold: The Developing Adolescent*, Cambridge (Ma), Harvard University Press, pp. 171-196.
- BRYK, A. S. et Y. M. THUM. (1989). « The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Explanatory Investigation », *American Educational Research Journal*, 26, 3 : 353-383.
- BUTLIN, G. (2000). « Facteurs déterminants du décrochage dans les universités et les collèges communautaires », *Revue trimestrielle d'éducation*, 6, 4 : 8-24.
- CANTIN, A. et S. DUBUC. (1995). *Facteurs d'intégration et réussite aux études à la première session*, [Rapport de recherche PAREA], Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Collection Recherche, 188 pages.
- CHARBONNEAU, J. (2006). « Réversibilités et parcours scolaires au Québec », *Cahiers internationaux de sociologie*, 1, 120 : 111-131.
- CHARBONNEAU, M.-È. (2004). *Les changements de programme au collégial : les prédire et les comprendre d'un point de vue de la motivation envers les études et de l'indécision vocationnelle*, [Mémoire de maîtrise], Faculté des sciences de l'orientation, Université Laval, 71 pages.
- CHASSÉ, É. (2008). « Assumer pleinement son rôle de médiateur », *Pédagogie collégiale*, 21, 3 : 15-21.
- CHENARD, P., FRANCOEUR, E. et P. DORAY. (2006). *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes*, [Communication présentée aux premières journées du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)], Montréal, novembre.
- CHOUINARD, R., BERGERON, J., VEZEAU, C. et M. JANOSZ. (2010). « Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école », *Revue des sciences de l'éducation*, 36, 2 : 321-342.

- CHRISTENSON, S. L., SINCLAIR, M. F., LEHR, C. A. et Y. GODBER. (2001). « Promoting Successful School Completion: Critical Conceptual and Methodological Guidelines », *School Psychology Quarterly*, 16, 4 : 468-484.
- CIARROCHI, J., HEAVEN, P. C. L. et F. DAVIES. (2007). « The Impact of Hope, Self-Esteem, and Attributional Style on Adolescents' School Grades and Emotional Well-being: A Longitudinal Study », *Journal of Research in Personality*, 41, 6 : 1161-1178.
- COHEN, S. et T. A. WILLS. (1985). « Stress, Social Support and the Buffering Hypothesis », *Psychological Bulletin*, 98, 2 : 310-357.
- COLEMAN, J. S. (1988). « Social Capital in the Creation of Human Capital », *The American Journal of Sociology*, 94 : S95-S120.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (CCA). (2006). *Éducation postsecondaire : le lien crucial vers l'employabilité*, [Mémoire présenté au Comité permanent des ressources humaines, du développement social et de la condition des personnes handicapées], 13 pages.
- CONSEIL DES COLLÈGES. (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial : rapport 1987-1988*, Québec, gouvernement du Québec, 112 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). (1992). *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, [Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation], Québec, gouvernement du Québec, 262 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des filles et des garçons*, [Avis au ministre de l'Éducation], Québec, gouvernement du Québec, 119 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). (2002). *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*, [Avis au ministre de l'Éducation], Québec, gouvernement du Québec, 128 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). (2008a). *Projet de règlement modifiant le règlement sur le régime des études collégiales*, [Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport], Québec, gouvernement du Québec, 82 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). (2008b). *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, gouvernement du Québec, 108 pages.
- CONSORTIUM D'ANIMATION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CAPRES). (2009). *Répertoire d'activités d'intervention : accueil et transition*. Québec, [En ligne]. [http://www.quebec.ca/capres/liste_act_int.cfm?idcat=100] (Consulté le 9 février 2009).
- CORNU, L. (2011). « Relier les études et la vie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57 : 39-50.
- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- COWLEY, K. S. (2001). *Fairmont State College GEAR UP Project: Year 2 Baseline Survey (2000-2001)*, Washington, Office of Educational Research and Improvement, 59 pages.

- DAGENAIS, M., MONTMARQUETTE, C., VIENNOT-BRIOT, N. et M. MEUNIER. (2000). *Le retour à l'école*, [Série Scientifique], Montréal, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO), 36 pages.
- DANIELS, C., MADDEN, N. A. et R. E. SLAVIN. (2004). *The Success for All Middle School: Third Year Evaluation Report*, [Rapport de recherche], Washington, District of Columbia, Institute of Education Sciences, 14 pages.
- DART, B., BURNETT, P., BOULTON-LEWIS, G., CAMPBELL, J., SMITH, D. et A. MCCRINDLE. (1999). « Classroom Learning Environments and Students' Approches to Learning », *Learning Environmments Research*, 2 : 137-156.
- DECI, E. L. et R. M. RYAN. (2002). « The Paradox of Achievement: The Harder you Push, the Worse it Gets », dans J. ARONSON (dir.), *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*, San Diago, California, Academic Press, pp. 61-87.
- DELAHAIE, M., BILLARD, C., CALVET, C., GILLET, P., TICHET, J. et S. VOL. (1998). « Un exemple de mesure du lien entre dyslexie développementale et illettrisme », *Santé publique*, 10, 4 : 369-383.
- DESCHÊNES, M., LANGLOIS, S. P. et D. COUTURE. (1992). *Styles de vie des jeunes de l'Outaouais : le vécu psychosocial des élèves du secondaire dans la région de l'Outaouais*, [Rapport de recherche], Département de santé communautaire de l'Outaouais, Centre hospitalier régional de l'Outaouais, 112 pages.
- DESMARAIS, D. (2008). *Parcours de formation en pointillés : le raccrochage des 16-20 ans à l'éducation aux adultes au Québec*, [Conférence donnée dans le cadre du séminaire *Éducation tout au long de la vie, Approches critiques*], France, Université Paris 8, 20 mai.
- DIALLO, B., TROTTIER, C. et P. DORAY. (2009). *Que savons-nous des parcours et transitions des étudiants canadiens dans les études postsecondaires?*, [Notes de recherche], Projet *Transitions*, Sherbrooke, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 76 pages.
- DORAY, P., PICARD, F., TROTTIER, C. et A. GROLEAU. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires : quelques balises conceptuelles*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 37 pages.
- DUBET, F. et D. MARTUCCELLI. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- DUCHARME, R. (1990). *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants : problématiques et interventions*, [Études et Recherches], Montréal, Fédération des cégeps, Commission des affaires étudiantes, 68 pages.
- DUCHARME, R. (2012). *La voie de la réussite, la voix des étudiants*, Montréal, Carrefour de la réussite au collégial et Fédération des cégeps, 45 pages.
- DUCHESNE, S. et S. LAROSE. (2000). « Les comportements interpersonnels de tuteurs-enseignants et l'intégration des élèves aux études collégiales », *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 3 : 571-600.
- DURU-BELLAT, M. et A. VAN ZANTEN. (2007). *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- EATON, M. J. (1979). « A Study of some Factors Associated with the Early Identification of Persistent Absenteeism », *Educational Review*, 31, 3 : 233-242.

- ÉDUCATION QUÉBEC. (2005). *Orientations ministérielles sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois*, Québec, gouvernement du Québec, 13 pages.
- ELLIOT, A. J., FALER, J., MCGREGOR, H. A., CAMPBELL, W.K., SEDIKIDES, C. et J. M. HARACKIEWICZ. (2000). « Competence Valuation as a Strategic Intrinsic Motivation Process », *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 7 : 780-794.
- FAGAN, J. et E. PABON. (1990). « Contributions of Delinquency and Substance Use to School Dropout among Inner-city Youth », *Youth & Society*, 21, 3 : 306-354.
- FALARDEAU, I. (1992). *Les changements de programme au collégial : changer de cap sans perdre le nord*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 32 pages.
- FARMER, H., WARDROP, J., ANDERSON, M. et R. RISINGER. (1995). « Womens' Career Choices: Focus on Science, Math, and Technology Careers », *Journal of Counseling Psychology*, 42, 2 : 155-170.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS. (2003). *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec*, Plan de développement du réseau collégial public, Montréal, 115 pages.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS. (2012). « Quelques chiffres pour l'année scolaire 2009-2010 », Montréal, [En ligne] [<http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/quelques-chiffres>] (Consulté le 6 septembre 2012).
- FINDLEY, M. J. et H. M. COOPER. (1983). « Locus of Control and Academic Achievement: A Literature Review », *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 2 : 419-427.
- FINLAY, K. A. (2006). *Quantifying School Engagement: Research Report National Center for School Engagement*, [Rapport de recherche NCSE], Denver, The Colorado Foundation for Families and Children (CFFC), 16 pages.
- FONTAINE, S. et H. RALAMBON-DRAINY. (2012). « L'école à la réunion : typologies d'opinion des parents et des enseignants », *Psychologie et éducation*, 4 : 49-71.
- FORTIER, C. (2003). *Les yeux grands fermés : le passage du secondaire au collégial dans des programmes de formation technique*, [Notes de recherche], Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), 62 pages.
- FORTIN, L., ROYER, É., POTVIN, P., MARCOTTE, D. et É. YERGEAU. (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 3 : 219-231.
- FRANKLIN, C. et C. L. STREETER. (1995). « Assessment of Middle Class Youth At-risk to Dropout: School, Psychologist and Family Correlates », *Children and Youth Services Review*, 17, 3 : 433-448.
- FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C. et A. H. PARIS. (2004). « School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence », *Review of Educational Research*, 74, 1 : 59-109.
- FREDRIKSEN, K., RHODES, J., REDDY, R. et N. WAY. (2004). « Sleepless in Chicago: Tracking the Effects of Adolescent Sleep Loss during the Middle School Years », *Child Development*, 75, 1 : 84-95.

- FREEMAN, J. G., KING, M. et W. PICKETT. (2011). *La santé des jeunes canadiens. Un accent sur la santé mentale*, Ottawa, Agence de la santé publique du Canada, Division de l'enfance et de l'adolescence, 222 pages.
- GAGNON, M., GAUDREAU, M., ARBOUR, N., VEILLETTE, S., PERRON, M., GAUDREAU, M., THIVIERGE, J. et J. LABROSSE. (2010). *Favoriser l'engagement scolaire et l'intérêt pour la science et la technologie chez les adolescents de la Capitale-Nationale. Série Enquête interrégionale 2008*, Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 198 pages.
- GALLAND, O. et B. ROUDET. (2005). *Les jeunes Européens et leurs valeurs : Europe occidentale, Europe centrale et orientale*, Paris, La Découverte, 330 pages.
- GARBARINO, J. (1975). « The Impact of Anticipated Reward upon Cross-Age Tutoring », *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 3 : 421-428.
- GAUDREAU, M. et N. ARBOUR. (2007). *Le difficile choix d'une profession ou d'un programme d'études : quand le malaise des étudiants nous questionne*, Colloque de l'APAPI, Lac-Beauport, 24 mai.
- GAUDREAU, M., GAUDREAU, M. M., ARBOUR N., LABROSSE, J. et J. AUCLAIR. (2011a). *Portrait de la première cohorte d'étudiants collégiens issus du nouveau pédagogique, région du Saguenay–Lac-Saint-Jean*, 65 pages.
- GAUDREAU, M., TOLLAH, H., TESSIER, S., GAUDREAU, M. M., LABROSSE, J. et N. ARBOUR. (2011b). *Portrait de la première cohorte d'étudiants collégiaux issus du nouveau pédagogique, région de la Mauricie*, 65 pages.
- GAUDREAU, M., SAVARY, F., VEILLETTE, S., LAPAN, J., GAUDREAU, M. M., LABROSSE, J., VEZEAU, C. et N. ARBOUR. (2011c). *Portrait de la première cohorte d'étudiants collégiaux issus du nouveau pédagogique, région de Lanaudière*, 65 pages.
- GAUDREAU, M., GAUDREAU, M. M., LABROSSE, J. et N. ARBOUR. (2011d). *Portrait de la première cohorte d'étudiants collégiaux issus du nouveau pédagogique, régions de la Mauricie, de Lanaudière et du Saguenay–Lac-Saint-Jean*, [60 diapositives].
- GAUVIN, A. et H. JACOT. (1999). *Temps de travail, temps sociaux : pour une approche globale*, Paris, Éditions Liaisons, 228 pages.
- GELATT, H. H. (1989). « Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling », *Journal of Counseling Psychology*, 9, 3 : 240-245.
- GINGRAS, M. et R. TERRILL. (2006). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire- dix ans plus tard*, Montréal, service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), Service de la recherche, 133 pages.
- GOSSELIN, M. (1990). *Recension des écrits concernant l'influence de la relation informelle professeur/étudiant sur le développement de l'étudiant de niveau postsecondaire*, [Essai de maîtrise inédit], Faculté des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.
- GOUX, D. et É. MAURIN. (1995). « Origine sociale et destinée scolaire : l'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985 et 1993 », *Revue française de sociologie*, 36, 1 : 81-121.

- GRANELO, P. F. (2000). « Revised Behavioral Problem Checklist Profiles of At-Risk Children: A Comparison to Normal and Severely Emotionally Disabled Children », *Journal of Research and Development in Education*, 33, 4 : 278-284.
- GRAYSON, J. P. et K. GRAYSON. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*, [Rapport de recherche], Sherbrooke, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 59 pages.
- GUAY, F., RATELLE, C. F., LAROSE, S. et A. DESCHÊNES. (2006). « Distinguishing Developmental from Chronic Career Indecision: Self-Efficacy, Autonomy, and Social Support », *Journal of Career Assessment*, 14, 2 : 1-17.
- HARDRÉ, P. L. et D. V. SULLIVAN. (2008). « Student Differences and Environment Perceptions: How they Contribute to Student Motivation in Rural High Schools », *Learning and Individual Differences*, 18 : 471-485.
- HARDRÉ, P. L., SULLIVAN, D. V. et H. M. CROWSON. (2009). « Student Characteristics and Motivation in Rural High Schools », *Journal of Research in Rural Education*, 24, 16 : 1-19.
- HEMMINGS, B., JIN, P. et R. LOW. (1996). « Testing a Theoretical Model: Australian High School Student Persistence and Attrition », *Journal of Research and Development in Education*, 30, 1 : 10-21.
- HICKS, T. (2005). « Assessing the Academic, Personal and Social Experiences of Pre-College Students », *NACAC Journal*, hiver : 19-24.
- HILBRECHT, M., ZUZANEK, J. et R. C. MANNELL. (2008). « Time Use, Time Pressure and Gendered Behavior in Early and Late Adolescence », *Sex Roles*, 58 : 342-357.
- HIRSCH, B. J. et D. L. DUBOIS. (1992). « The Relation of Peer Social Support and Psychological Symptomatology during the Transition to Junior High School: A Two-Year Longitudinal Analysis », *American Journal of Community Psychology*, 20, 3 : 333-347.
- HIXSON, J. et M. B. TINZMANN. (1990). *Who are the At-risk Students of the 1990's?*, [Rapport de recherche], Oak Brook, North Central Regional Educational Laboratory.
- HOLDAWAY, E. A. et K. R. KELLOWAY. (1987). « First Year at University: Perceptions and Experiences of Students », *The Canadian Journal of Higher Education*, 17, 1 : 47-63.
- HORN, L., NUNEZ, A. M. et L. BOBBITT. (2000). *Mapping the Road of College: First-Generation Students' Math Track, Planning Strategies, and Context of Support*, Washington, District of Columbia, National Center for Education Statistics, publication n° NCES-2000-153, 86 pages.
- HOYT, K. B. (2001). « Helping High School Students Broaden their Knowledge of Postsecondary Education Options », *Professional School Counseling*, 5, 1 : 6-12.
- HULL-BLANKS, E., KURPIUS, S. E. R., BEFORT, C., SOLLENBERGER, S., NICPON, M. F. et L. HUSETR. (2005). « Career goals and retention-related factors among college freshmen », *Journal of Career Development*, 32, 1 : 16-30.
- JANOSZ, M., GEORGES, P. et S. PARENT. (1998). « L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu », *Revue canadienne de psychoéducation*, 27, 2 : 285-306.

- JANOSZ, M. (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, 122 : 105-127.
- JANOSZ, M., ARCHAMBAULT, I., MORIZOT, J. et L. S. PAGANI. (2008). « School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout », *Journal of Social Issues*, 64, 1 : 21-40.
- KAMANZI, P., DORAY, P., MURDOCH, J., MOULIN, S., COMOÉ, É., GROLEAU, A., LEROY, C. et F. DUFRESNE. (2009). *L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires*, [Notes de recherche], Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), 65 pages.
- KNIGHTON, T. et S. MIRZA. (2002). « Postsecondary Participation: The Effects of Parent's Education and Household Income », *Education Quarterly Review*, 8, 3 : 25-32.
- KUH, D. G. (2005). *Student Success in College: Creating Conditions that Matter*, San Francisco, Jossey-Bass, 370 pages.
- KURTZ, B. E. et W. SCHNEIDER. (1990). « Strategy Instruction and Attributional Beliefs in West Germany and the United States: Do Teachers Foster Metacognitive Development? », *Contemporary Educational Psychology*, 15 : 268-283.
- LABROSSE, J. (2013). *Les répercussions de la démocratisation ségrégative des séquences mathématiques au secondaire, expliquées selon l'approche boudonnienne*, [Mémoire de maîtrise], Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 103 pages.
- LAHIRE, B. (2000). « Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles », dans C. GRIGNON (dir.), *Les conditions de vie des étudiants : enquête OVE 1997*, Paris, Presses universitaires de France, pp. 241-381.
- LAM, S.-F., JIMERSON, S., KIKAS, E., CEFAL, C., VEIGA, F. H., NELSON, B., HATZICHRISTOU, C., POLYCHRONI, F., BASNETT, J., DUCK, R., FARRELL, P., LIU, Y., NEGOVAN, V., SHIN, H., STANCULESCU, E., WONG, B. P. H., YANG, H. et J. ZOLLNERITSCH. (2012). « Do Girls and Boys Perceive Themselves as Equally Engaged in School? The Results of an International Study from 12 Countries », *Journal of School Psychology*, 50 : 77-94.
- LAMBERT, M., ZEMAN, K., ALLEN, M. et P. BUSSIÈRE. (2004). *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, document de recherche no 81-595-MIF au catalogue de Statistique Canada, 39 pages.
- LARRIVÉE, B. et M. L. BOURQUE. (1991). « The Impact of Several Dropout Prevention Intervention Strategies on At-risk Students », *Education*, 112, 1 : 48-63.
- LAROSE, S. et R. ROY. (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, [Rapport de recherche], Québec, Cégep de Sainte-Foy, 151 pages.
- LAROSE, S. et R. ROY. (1993). *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*, [Rapport de recherche], Québec, Cégep de Sainte-Foy, 77 pages.
- LAROSE, S. et R. ROY. (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, [Rapport de recherche], Québec, Cégep de Sainte-Foy, 87 pages.

- LAVOIE, H. (1987). *Les échecs et les abandons au collégial*, [Document d'analyse], Québec, Direction générale de l'énergie et du climat (DGEC), ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 73 pages.
- LAZARUS, S. R. et S. FOLKMAN. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*, New York, Springer.
- LESSARD, A., FORTIN, L., JOLY, J., ROYER, É., MARCOTTE, D. et P. POTVIN. (2007). « Cheminements de décrocheurs et de décrocheuses », *Revue des sciences de l'éducation*, 33, 3 : 647-662.
- LÉVESQUE, M. et D. PAGEAU. (1990). *La persévérance aux études : la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, gouvernement du Québec, 431 pages.
- L'ITALIEN, D. et F. GUAY. (2010). « Validation d'un modèle motivationnel des aspirations professionnelles », *Revue canadienne de l'éducation*, 33,4 : 732-760.
- LOOKER, D. et V. THIESSEN. (2004). *Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées*, [Rapport final], Ottawa, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Direction générale de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et planification, 84 pages.
- MA, X. et G. FREMPONG. (2008). *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires*, Ottawa, Série de recherches sur l'apprentissage, Direction de la politique sur l'apprentissage, Ressources humaines et Développement social, 77 pages.
- MARCOTTE, G. (2007). *Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des enfants du primaire*, [Thèse de doctorat], Montréal, Université du Québec à Montréal, 127 pages.
- MARCOUX-MOISAN, M., CORTES, P., DORAY, P., BLANCHARD, C., PICARD, F., PERRON, M., VEILLETTE, S. et S. LAROSE. (2010). *L'évolution des aspirations scolaires*, [Notes de recherche], Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), 74 pages.
- MARTIN, A. J. (2007). « Examining a Multidimensional Model of Student Motivation and Engagement using a Construct Validation Approach », *British Journal of Educational Psychology*, 77 : 413-440.
- MCELROY, L. (2008). *Poursuivre des études postsecondaires : à quel moment et dans quelles circonstances?*, [Rapport de recherche], Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 152 pages.
- MCMULLEN, K. (2004). *Réussite scolaire : l'écart entre les garçons et les filles*, Ottawa, Questions d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada, produit no 81-004-XIF au catalogue de Statistique Canada.
- MCMULLEN, K. (2005). *Rendement de l'élève en mathématiques : le rôle de l'attitude, de la perception et des antécédents familiaux*, Ottawa, Questions d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada, produit no 81-004-XIF au catalogue de Statistique Canada.
- MÉDEIROS, I. (2009). *Représentations de la lecture et des aspirations scolaires et professionnelles d'élèves québécois en difficulté, inscrits en cheminement particulier de formation temporaire*, [Mémoire de maîtrise], Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 128 pages.
- MÉTAYER, M. (1991). *La transition du secondaire au cégep*. [Document préparatoire à la production du scénario d'un document audio-visuel de la série *L'aide à l'apprentissage*], Collège Lionel-Groulx, 38 pages.

- MILLER, R. B., GREENE, B. A., MONTALVO, G. P., RAVINDRAN, B. et J. D. NICHOLS. (1996). « Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others, and Perceived Ability », *Contemporary Educational Psychology*, 21 : 388-422.
- MIMOUNI, Z. et L. KING. (2007). *Troubles de lecture au collégial : deux mesures de soutien*, [Rapport de recherche PAREA], 93 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2004). *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, [Synthèse des résultats de la consultation], Québec, 13 pages.
- MONAGHAN, D. et N. CHALOUX. (2004). *Évaluation d'un programme d'aide à la réussite*, [Rapport PAREA], Cégep de Sainte-Foy, 144 pages.
- MONTMINY, L. (1996). *L'intervention des groupes axés sur le développement de l'empowerment : un facteur d'intégration des nouveaux étudiants en milieu universitaire*, [Mémoire de maîtrise], École de service social, Université Laval, 140 pages.
- MOSCONI, N. (1998). « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école », *Recherches féministes*, 11, 1 : 7-17.
- MULEY, D. S. et D. PANT. (2011). « Douleurs et espoirs de l'apprentissage scolaire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57 : 65-75.
- MÜLLER, W. et W. KARLE. (1993). « Social Selection in Educational Systems in Europe », *European Sociological Review*, 9, 1 : 1-23.
- NETWORK OF EXPERT IN SOCIAL SCIENCE OF EDUCATION AND TRAINING (NESSE). (2009). *Gender and Education (and Employment): Gendered Imperatives and their Implications for Women and Men*, [Rapport indépendant soumis à la Commission européenne], 111 pages.
- ORTHNER, D. K., JONES-SANPEI, H., AKOS, P. et R. A. ROSE. (2013). « Improving Middle School Student Engagement through Career-Relevant Instruction in the Core Curriculum », *The Journal of Educational Research*, 106, 1 : 27-38.
- OZOUF, M. (2011). « L'école, le plaisir et l'ennui », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57 : 51-54.
- PAJARES, F. et L. GRAHAM. (1999). « Self-efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students », *Contemporary Educational Psychology*, 24, 2 : 124-139.
- PARADIS, J. (2000). « Les élèves en échec après une première session de collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'intervention », *Pédagogie collégiale*, 14, 1-2 : 18-23.
- PASCARELLA, E. T. et P. T. TEREZINI. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*, San Francisco, John Wiley & Sons.
- PELLETIER, M., LAMARRE, J. et S. RHEAULT. (2004). *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective*, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 26 pages.

- PERRON, M., BOUSQUET, J., LABROSSE, J. et M.-È. DAOUST-DELAUNAI. (2011). *Les perceptions des collégiens du Saguenay–Lac-Saint-Jean à l’égard de l’Université du Québec à Chicoutimi, des études universitaires et de la région*, [Rapport synthèse], Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, 54 pages.
- PERRY, J. C. (2008). « School Engagement among Urban Youth of Color: Criterion Pattern Effects of Vocational Exploration and Racial Identity », *Journal of Career Development*, 34, 4 : 397-422.
- PICARD, F., BOUTIN, N. et I. SKAKNI. (2010). « La session d’accueil et d’intégration : un nouveau parcours d’accès à l’enseignement supérieur québécois », *Éducation et sociétés*, 2, 26 : 29-43.
- PINTRICH, P. R. et E. V. DE GROOT. (1990). « Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance », *Journal of Educational Psychology*, 82, 1 : 33-40.
- PIROT, L. et J.-M. DE KETELE. (2000). « L’engagement académique de l’étudiant comme facteur de réussite à l’université, étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des sciences de l’éducation*, 26, 2 : 367-394.
- POTVIN, P., FORTIN, L. et A. LESSARD. (2006). « Le décrochage scolaire », dans L. MASSE, N. DESBIENS et C. LANARIS (dir.), *Les troubles du comportement à l’école : prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, pp. 67-78.
- PORTER, M. R., PORTER, J. et B. BLISHEN. (1979). *Does money matter? Prospects for Higher Education in Ontario*, 2^e édition, Toronto, The Macmillan Company.
- POULLAOUËC, T. (2011). « Choix du destin et destin du choix », *Revue française de pédagogie*, 175, avril-juin : 81-84.
- PRONOVOST, G. (2000). « Les jeunes et le temps », *Lien social et Politiques*, 43 : 33-40.
- PRONOVOST, G. (2007). *L’univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*, Québec, Presses de l’Université du Québec.
- PRONOVOST, G. et C. ROYER. (2004). *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l’Université du Québec.
- PURKEY, S. C. et M. S. SMITH. (1983). « Effective Schools: A Review », *Elementary School Journal*, 83, 4 : 427-452.
- RAVEAUD, M. (2011). « Le plaisir et l’ennui comme choix pédagogiques », *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, 57 : 89-98.
- REYNOLDS, D., CREEMERS, B., STRINGFIELD, S., TEDDLIE, C. et G. SCHAFFER. (2002). *World Class Schools, International Perspectives on School Effectiveness*, Londres, Routledge/Falmer Press.
- RHEAULT, S. (2004). *L’abandon des études à la formation collégiale technique : résultats d’une enquête*, [Rapport synthèse], gouvernement du Québec, ministère de l’Éducation, 56 pages.
- ROSENBAUM, J. E. (1998). « College-For-All: Do Students Understand What College Demands? », *Social Psychology of Education*, 2 : 55-80.

- ROSENBAUM, J. E., MILLER, S. R. et M. S. KREI. (1996). « Gatekeeping in a Era of More Open Gates: High School Counselors' Views of their Influence on Students' College Plans », *American Journal of Education*, 104, 4 : 257-279.
- ROSENBERG, M., SCHOOLER, C., SCHOENBACH, C. et F. ROSENBERG. (1995). « Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes », *American Sociological Review*, 60, 1 : 141-156.
- ROY, J. (2006). « Les valeurs des cégépiens et la réussite scolaire : portrait des valeurs et repères pour l'intervention », *Service social*, 52,1 : 31-46.
- ROY, J., BOUCHARD, J. et M.-A. TURCOTTE. (2012). « La construction identitaire des garçons et la réussite au cégep », *Service social*, 58, 1 : 55-67.
- RUMBERGER, R. W. (1995). « Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and School », *American Educational Research Journal*, 32, 3 : 583-625.
- RUTTER, M. (1983). « School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications », *Child Development*, 54, 1 : 1-59.
- RYAN, R. M., MIMS, V. et R. KOESTNER. (1983). « Relation of Reward Contingency and Interpersonal Context to Intrinsic Motivation: A Review and Test using Cognitive Evaluation Theory », *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 4 : 736-750.
- SALOMON, G. (1983). « The Differential Investment of Mental Effort in Learning from Different Sources », *Educational Psychologist*, 18, 1 : 42-50.
- SANSONE, C. et C. MORGAN. (1992). « Intrinsic Motivation and Education: Competence in Context », *Motivation and Emotion*, 16, 3 : 249-270.
- SAX, L. (2009). « Gender Matters: The Variable Effect of Gender on the Student Experience », *About Campus*, May-June : 2-10.
- SCHMIDT, S., TESSIER, O., DRAPEAU, G., LACHANCE, J., KALUBI, J-C. et L. FORTIN. (2003). *Recension des écrits sur le concept d' « élèves à risque » et sur les interventions éducatives*, [Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture et au ministère de l'Éducation], Sherbrooke, 343 pages.
- SCHUNK, D. H. (1996). « Goal and Self-Evaluative Influences during Children's Cognitive Skill Learning », *American Educational Research Journal*, 33, 2 : 359-382.
- SCHUNK, D. H. et C. W. SWARTZ. (1993). « Goals and Progress Feedback: Effects on Self-Efficacy and Writing Achievement », *Contemporary Educational Psychology*, 18 : 337-354.
- SHAIENKS, D., GLUSZYNSKI, T. et J. BAYARD. (2008). *Les études postsecondaires – participation et décrochage : différence entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*, Ottawa, Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, document de recherche no 81-595-MIF au catalogue de Statistique Canada, 40 pages.
- SIROTA, R. (1993). « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, 104 : 85-108.

- SKINNER, E. A. et M. J. BELMONT. (1993). « Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year », *Journal of Educational Psychology*, 85, 4 : 571-581.
- SLAVIN, R.E et N. A. MADDEN. (1989). « What Works for Students At-risk: A Research Synthesis », *Educational Leadership*, 46, 5 : 4-13.
- SMITH, W. L. et P. ZHANG. (2009). « Students' Perceptions and Experiences with Key Factors During the Transition from High School to College », *College Student Journal*, 43, 2 : 643-657.
- SNYDER, C. R. (2000). « Hypothesis: There is Hope », dans C. R. SNYDER (dir.), *Handbook of Hope: Theory, Measures, and Applications*, San Diego, Academic Press, pp. 3-21.
- SNYDER, C.R., RAND, K. L. et D. R. SIGMON. (2002). « Hope Theory: A Member of the Positive Psychology Family », dans C. R. SNYDER et S. J. LOPEZ (dir.), *Handbook of Positive Psychology*, New York, Oxford, University Press, p. 257-276.
- STANOVICH, K. E., NATHAN, R. G. et M. VALA-ROSSI. (1986). « Developmental Changes in the Cognitive Correlates of Reading Ability and the Developmental Lag Hypothesis », *Reading Research Quarterly*, 21, 3 : 267-283.
- STIPEK, D. (2006). « Relationships Matter », *Educational Leadership*, 64, 1 : 46-49.
- TANG, S.-H. et V.C. HALL. (1995). « The Overjustification Effect: A Meta-analysis », *Applied Cognitive Psychology*, 9 : 365-404.
- TARAS, H. et W. POTTS-DATEMA. (2005). « Sleep and Student Performance at School », *The Journal of School Health*, 75, 7 : 248-254.
- TERRILL, R. (1988). *L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 122 pages.
- TINTO, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, University of Chicago Press.
- TINTO, V. (2006). « Enhancing Student Persistence: Lessons Learned in the United States », *Análise Psicológica*, 1, 24 : 7-13.
- TREMBLAY, G., BONNELLI, H., LAROSE, S., AUDET, S. et C. VOYER. (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*, [Rapport final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture], Québec, programme *Actions concertées pour la persévérance et la réussite scolaires*, 192 pages.
- TROTTIER, C. (1984). « Le processus de sélection dans le système d'enseignement secondaire du Québec : évolution et éléments d'interprétation », *L'orientation professionnelle*, 19, 4 : 32-66.
- TURRITTIN, A. H., ANISEF, P. et N. J. MACKINNON. (1983). « Gender Differences in Educational Achievement: A Study of Social Inequality », *The Canadian Journal of Sociology*, 8, 4 : 395-419.
- VALLERAND, R. J., BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M. et L. G. PELLETIER. (1989). « Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 3 : 323-349.

- VAN DE VELDE, C. (2008). *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses universitaires de France.
- VAN GRUNDEBEECK, N., THÉORÉT, M., CARTIER, S., CHOUINARD, R. et R. GARON. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*, [Rapport final], Québec, Action concertée Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien de la recherche en lecture, 85 pages.
- VAYSSETTES, S. et É. CHARBONNIER (2011). « Lecture par plaisir et performances scolaires à 15 ans dans les pays de l'OCDE », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57, 55-63.
- VEILLETTE, S., AUCLAIR, J., LABERGE, L., GAUDREULT, M., PERRON, M. et N. ARBOUR. (2007). *Parcours scolaires au secondaire et au collégial*, [Rapport de recherche], Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 169 pages.
- VEZEAU, C., avec la collaboration de T. BOUFFARD. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire-collégial*, [Rapport de recherche], Joliette, Cégep régional de Lanaudière, 106 pages.
- VEZEAU, C., avec la collaboration de 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, 95 pages.
- VEZEAU, C. et T. BOUFFARD. (2010). *Avoir des parents qui n'ont pas fréquenté le cégep : un défi supplémentaire pour l'adaptation aux études supérieures?*, [Rapport de recherche PAREA], 16 pages.
- VIAU, R. et R. LOUIS (1997). « Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, 22, 2 : 144-157.
- VIAU, R., JOLY, J. et D. BÉDARD. (2004). « La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices », *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 1 : 163-176.
- VICKERS, H. S. (1994). « Young Children At-risk: Differences in Family Functioning », *Journal of Educational Research*, 87, 5 : 262-270.
- VIOLETTE, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses*, Québec, ministère de l'éducation, Direction à la recherche, 118 pages.
- WENZ-GROSS, M., SIPERSTEIN, G.N., UNTCH, A.S. et K.F. WIDAMAN. (1997). « Stress, Social Support, and Adjustment of Adolescents in Middle School », *Journal of Early Adolescence*, 17, 2 : 129-151.
- WIGFIELD, A., ECCLES, J. S., SCHIEFELE, U., ROESER, R. W. et P. DAVIS-KEAN. (2006). « Development of Achievement Motivation », dans W. DAMON et R. M. LERNER (dir.), *Handbook of Child Psychology*, volume 3, Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons, pp. 933-1002.
- XU, J. (2006). « Gender and Homework Management Reported by High School Students », *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26, 1 : 73-91.
- YOUNG, A. J., ARBRETON, A. J. A. et C. MIDGLEY. (1992). *All Content Areas may not be Created Equal: Motivational Orientation and Cognitive Strategy Use in Four Academic Domains*, [Conférence présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association], San Francisco, California, avril, 20-24.

- YOUNG, M. (1997). « Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance », dans J.-C. FORQUIN (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*, Paris/Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 339-362.
- ZAZZO, B. (1993). *Féminin et masculin à l'école et ailleurs*, Paris, Presses universitaires de France.
- ZIMMERMAN, B. J. (1990). « Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview », *Educational Psychologist*, 25, 1 : 3-17.

Annexe A – Échelles, indices ou variables retenus pour caractériser les clientèles étudiantes visées par l'enquête



Cette annexe présente les échelles, les indices ou les variables utilisés pour réaliser l'analyse des clientèles étudiantes visées par l'enquête.

La perception des habiletés cognitives

Afin de mesurer la perception des étudiants au regard de leurs habiletés cognitives (Rosenberg, 1995)¹, trois énoncés ont été utilisés pour construire l'indice :

- ⊙ Je me considère comme quelqu'un qui apprend facilement;
- ⊙ De façon générale, je suis déçu de mes résultats scolaires;
- ⊙ Je me considère certainement aussi intelligent que les autres.

Sur une échelle de quatre points, les répondants devaient indiquer leur niveau d'accord, allant de *totalemment d'accord* à *totalemment en désaccord*. Pour chacun des énoncés, le répondant attribue un score allant de 0 à 3. Plus le score est élevé, plus la perception des habiletés cognitives du répondant est favorable. Afin de préciser les groupes à risque associés à la perception de leurs habiletés cognitives, les répondants ont été partagés en trois sous-groupes : percevoir ses habiletés cognitives comme étant faibles, moyennes et élevées (Perron et autres, 1999) :

1. les individus exprimant une perception négative de leurs habiletés cognitives, soit un niveau *faible*, sont ceux qui obtiennent les scores les plus bas sur l'indice, c'est-à-dire ceux situés dans le quintile inférieur (1^{er});
2. les trois quintiles suivants (2^e, 3^e et 4^e) regroupent les individus estimant leurs habiletés cognitives *moyennes*;
3. le dernier quintile (5^e) regroupe ceux exprimant une perception positive de leurs habiletés cognitives, soit un niveau *élevé*.

L'indice d'insécurité alimentaire

L'indice d'insécurité alimentaire (Institut de la statistique du Québec, 1998)² est construit à partir des trois énoncés suivants :

- ⊙ Je mange la même chose plusieurs jours de suite parce que chez moi nous n'avons que quelques aliments sous la main et n'avons pas d'argent pour en acheter d'autres;
- ⊙ Je mange moins que je devrais, parce que chez moi nous n'avons pas assez d'argent pour la nourriture;

¹ Cette échelle est constituée à partir des items I, o et s de la question D.1 du questionnaire.

² Il s'agit de trois items (a, b et c) de la question H.1 du questionnaire.

- ⊙ Je ne peux pas m'offrir des repas équilibrés (viande, fruits/légumes, produits laitiers, pain et céréales) parce que chez moi nous ne pouvons nous le permettre financièrement.

Les répondants qui ont indiqué qu'au moins une de ces situations est *parfois* ou *souvent* vraie pour eux étaient considérés comme présentant de l'insécurité alimentaire.

La motivation intrinsèque liée à la connaissance

La motivation intrinsèque liée à la connaissance fait partie de l'échelle de motivation en éducation (EME), élaborée par Vallerand (1989). Sur une échelle en sept points, les répondants devaient indiquer jusqu'à quel point les énoncés suivant correspondaient aux raisons pour lesquelles ils suivent leurs cours :

- ⊙ Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses dans mes cours;
- ⊙ Parce que mes cours me procurent du plaisir à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant;
- ⊙ Parce que mes cours me procurent du plaisir à en savoir plus long sur les matières qui m'attirent;
- ⊙ Parce que mes cours me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.

La moyenne des quatre énoncés établit un score allant de 0 (pas du tout motivé intrinsèquement) à 10 (très fortement motivé intrinsèquement) et par la suite, trois catégories ont été formées sur la base des terciles pour identifier le niveau de motivation intrinsèque liée à la connaissance : faible, moyen, élevé.

La perception du climat éducatif

Janosz et son équipe (1998) ont mis sur pied un questionnaire d'évaluation du climat socio-éducatif (QES) portant sur trois dimensions complémentaires : le climat scolaire, les problèmes qui peuvent exister dans l'établissement d'enseignement ainsi que les pratiques évaluatives. Dans le cadre de notre enquête, seule la dimension « climat scolaire » a été analysé, et adaptée pour le collège. Les énoncés ci-après en font foi :

- ⊙ Ce collège met tout en œuvre (fait tout) pour amener les étudiants à réussir leurs études collégiales;
- ⊙ Ce collège offre un environnement très stimulant pour les étudiants;
- ⊙ On peut vraiment apprendre et recevoir une bonne éducation dans ce collège;
- ⊙ Dans ce collège, on sent que la réussite des étudiants est au cœur des priorités des enseignants;
- ⊙ Dans ce collège, on sent qu'il est important d'étudier et d'obtenir un diplôme;
- ⊙ Dans ce collège, on s'attend à ce que les étudiants donnent le meilleur d'eux-mêmes;
- ⊙ En général, ce qu'on apprend dans ce collège est intéressant.

Les répondants devaient indiquer leur niveau d'accord sur une échelle allant de 1 (totalement en désaccord) à 6 (totalement d'accord). Un score moyen a été calculé pour les répondants qui ont répondu minimalement à cinq énoncés, pour ensuite distinguer trois catégories de répondants. Ceux qui ont obtenu un score inférieur à trois se caractérisent comme ayant une *perception négative* du climat scolaire, les cégépiens qui récoltent un résultat entre trois et quatre entretiennent une *perception mitigée* tandis que ceux qui ont recueilli un score supérieur à quatre ont une *perception positive* du climat éducatif de leur cégep.

La persévérance devant les difficultés du travail scolaire

Afin de connaître les stratégies d'action des cégépiens lorsqu'ils font face à des difficultés durant la réalisation de leur travail scolaire, nous leur avons demandé d'inscrire la fréquence, allant de 1 (jamais) à 6 (toujours), à laquelle ils emploient les démarches ci-après :

- ⊙ Tu ne le termines pas³;
- ⊙ Tu demandes à un ami de te l'expliquer;
- ⊙ Tu demandes des explications à ton enseignant;
- ⊙ Tu relis tes notes de cours ou tu consultes des livres;
- ⊙ Tu utilises les services d'aide.

Par la suite, les répondants qui ont obtenu un score variant entre 1 et 4 sont considérés comme ne faisant *pas* preuve de persévérance *fréquemment* lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leur travail scolaire tandis que ceux ayant récolté un score supérieur à quatre sont définis comme étant *fréquemment* persévérants.

Les habiletés à gérer son temps

Pour fait état de la planification et de la gestion du temps des étudiants au collège, ils ont été invités à répondre par l'affirmative ou la négative à la série d'énoncés suivants :

- ⊙ Est-ce que tu manques souvent une activité prévue parce que tu n'as plus le temps d'y assister?*
- ⊙ Habituellement, est-ce que tu fais le point le matin (ou la veille) sur ce que tu dois faire durant la journée?
- ⊙ Est-ce que tu te sers régulièrement d'un agenda?
- ⊙ Habituellement, est-ce que tu établis un planning hebdomadaire (horaire de la semaine)?
- ⊙ Habituellement, est-ce que tu respectes tes plans de travail?

³ Cet énoncé est inversé.

- ⊙ Habituellement, est-ce que le fait de planifier te libère l'esprit?
- ⊙ Habituellement, est-ce que tu te sens débordé en permanence?*
- ⊙ Habituellement, repousses-tu les tâches jusqu'à la dernière minute?*
- ⊙ Habituellement, réussis-tu à réserver suffisamment de temps pour tes tâches scolaires ou professionnelles tout en respectant tes obligations personnelles, familiales et sociales?
- ⊙ Quand tu es débordé ou très occupé, réussis-tu à bien distinguer tes obligations ou activités prioritaires des tâches ou activités qui pourraient être reportées?

Chacun des énoncés représente une stratégie de gestion et pour chacune des stratégies employées, le répondant obtient un point. À partir de ces 10 stratégies, un score moyen a été calculé pour ensuite être ramené sur cent, en permettant 30 % de réponses manquantes. Les répondants qui ont obtenu un score de 50 et en deçà font preuve d'une *mauvaise* gestion, ceux qui se situent entre 50 et 80 témoignent d'une *bonne* gestion alors que les cégépiens qui ont recueilli un score supérieur à 80 manifestent une *excellente* gestion de leur temps.

L'échelle d'autorégulation

Les deux indicateurs qui composent l'échelle d'autorégulation sont les suivants :

- ⊙ Il m'arrive de travailler et d'étudier à la dernière minute;
- ⊙ J'ai de la difficulté à respecter les échéanciers pour la remise des travaux.

Sur une échelle de cinq points, les répondants devaient indiquer la fréquence leur correspondant, allant de *jamais* à *toujours*. Ensuite de quoi deux groupes ont été créés, ceux considérés comme ayant une *faible* autorégulation ont obtenu un score supérieur à trois.

La dimension scolaire de l'intégration

Pour décrire l'intégration aux études collégiales et l'engagement scolaire des clientèles étudiantes visées par l'enquête, plusieurs indicateurs ont été retenus. La section qui suit présente la façon dont ont été mesurés ces indicateurs ainsi que la manière dont sont constituées les différentes échelles et indices.

⁴ *Ces énoncés sont inversés.

Le niveau de préparation aux études collégiales acquis durant le secondaire

Pour connaître la perception des nouveaux arrivants vis-à-vis de leurs acquis précollégiaux, les chercheurs d'ÉCOBES utilisent depuis 2008, une question portant sur le niveau de préparation aux études collégiales durant le secondaire. Les répondants devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle de quatre points aux énoncés suivants⁵ :

- ⊙ Mes études au secondaire m'ont bien préparé à poursuivre mes études au collégial;
- ⊙ J'ai développé de bonnes habitudes de travail au secondaire (lecture, prise de notes, études, etc.);
- ⊙ La charge de travail au collégial (étude, travaux, devoirs, etc.) est semblable à celle du secondaire;
- ⊙ Lorsque j'étais au secondaire, je connaissais bien les programmes d'études offerts au collégial;
- ⊙ Lorsque j'étais au secondaire, je connaissais les préalables nécessaires pour m'inscrire dans un programme d'études au collégial.

Les réponses ont été regroupées en deux catégories : totalement / un peu en désaccord et totalement / un peu en accord.

L'adaptation à l'approche pédagogique et à la charge de travail du collège

Pour développer des mesures visant à sonder la dynamique des collèves, les chercheurs d'ÉCOBES ont été inspirés par les travaux de Coulon (1997) et de Braxton, Milem et Sullivan (2000). En outre, l'adaptation aux approches et aux stratégies pédagogiques des professeurs, à l'aménagement des programmes et du curriculum ainsi qu'aux modes d'encadrement des étudiants a été évaluée à partir de la question⁶ ci-après : *Lors de ton entrée au collège, à quel point a-t-il été difficile pour toi de t'adapter...?*

Deux échelles ont été dérivées pour apprécier l'intégration scolaire des nouveaux arrivants selon : 1) leur adaptation à l'approche pédagogique du collège, et 2) leur adaptation à la charge de travail du collège. L'échelle d'adaptation à l'approche pédagogique du collège tient compte du niveau de difficulté associé :

- ⊙ à la disponibilité des enseignants;
- ⊙ à un encadrement plus souple de la part du personnel scolaire;
- ⊙ aux méthodes pédagogiques utilisées en classe (cours théoriques, travail d'équipe);
- ⊙ aux activités pédagogiques à réaliser (ateliers, laboratoires, simulations, exercices divers);
- ⊙ aux interactions avec les enseignants à l'extérieur des cours.

⁵ Il s'agit de la question A.48 du questionnaire.

⁶ Il s'agit de la question A.53 de l'instrument de collecte.

La moyenne des cinq énoncés établit un score allant de 1 (très difficile) à 4 (très facile). Ont été considérés comme ayant des difficultés d'adaptation les étudiants ayant un score de 2,5 ou moins.

L'échelle d'adaptation à la charge de travail du collège renferme le niveau de difficulté lié :

- ⊙ au rythme d'études de l'enseignement au collège;
- ⊙ à la quantité de notes de cours à prendre;
- ⊙ à la quantité de lecture à faire;
- ⊙ à la quantité du travail exigée.

La moyenne des quatre énoncés établit un score allant de 1 (très difficile) à 4 (très facile). Ont été considérés comme ayant des difficultés d'adaptation à la charge de travail, les étudiants ayant un score de 2,25 ou moins en plus de tenir compte de ceux qui se sentent aussi dépassés devant la complexité et la diversité des enseignements.

Ainsi, la variable dépendante qui a fait l'objet des analyses multivariées pour qualifier le niveau d'intégration aux études collégiales prend deux dimensions : l'adaptation à la charge de travail, d'une part, et la perception d'être dépassé par la complexité et la diversité des enseignements, d'autre part. Les élèves dont l'intégration a été qualifiée de plutôt difficile sont ceux qui vivent ces deux difficultés.

La dimension sociale de l'intégration

Perception du soutien des autres étudiants du collège

Dans le questionnaire d'enquête, la dimension sociale de l'intégration a été mesurée selon deux indicateurs, l'échelle du soutien des autres étudiants du collège et la satisfaction du soutien reçu de la part du personnel du collège. Relativement à l'échelle du soutien des pairs, inspirée par Asher et Wheeler (1985), les répondants devaient indiquer si les quatre énoncés⁷ suivants étaient vrais pour eux :

- ⊙ j'ai beaucoup d'amis dans mes cours;
- ⊙ c'est difficile de trouver dans mes cours des compagnons qui m'aiment;
- ⊙ je me sens mis de côté de ce qui se passe dans mon programme d'études;
- ⊙ il n'y a pas d'autres étudiants que je peux aller voir quand j'ai besoin d'aide au collège.

⁷ Il s'agit de la question A.36 de l'instrument de collecte.

La moyenne de ces énoncés allant de 4 (faible) à 16 (élevé) nous a servi à cerner l'ardeur du soutien des pairs perçue par les cégépiens interrogés. Pour ce qui est du degré de satisfaction envers le soutien reçu de la part du personnel du collège⁸ (enseignants, professionnels, personnel de soutien), la question formulée par Rhéault (2004) fut reprise. En dernière analyse, les quatre modalités proposées ont été réduites pour donner lieu à deux groupes : les collégiens *tout à fait ou plutôt satisfaits* et les collégiens *tout à fait ou plutôt insatisfaits*.

La dimension institutionnelle de l'intégration

L'utilisation des services du collège

La dimension institutionnelle s'appuie sur la connaissance des étudiants au regard des services offerts par son collège de même que la fréquence d'utilisation de ces services comme outil d'intégration. Le CAPRES (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 2009) a recensé les activités d'interventions destinées aux nouveaux étudiants du collège et tout particulièrement à ceux de la session d'accueil et d'intégration. Ces activités et d'autres services aux étudiants ont été répertoriés dans l'outil de collecte à la question⁹ suivante : *depuis ton entrée au collégial, combien de fois as-tu utilisé chacun des services suivants?* Les choix de réponses allant de jamais à six fois ou plus prévoyaient également un espace pour exprimer la méconnaissance de ce service (*je ne savais pas que mon collège offrait ce service*). Finalement, la fréquence de l'utilisation de ces services ainsi que de la participation à des activités parascolaires ont été déclinées en deux modalités : *jamais* ou *au moins une fois*. Les cégépiens qui se sont déclarés mal avisés quant à ces services ont été classés parmi ceux qui n'avaient pas encore utilisé le service en question et ne représentent qu'une faible proportion (moins de 1 %) des répondants.

La dimension cognitive de l'engagement scolaire

Niveau d'engagement scolaire cognitif

La dimension cognitive de l'engagement a été évaluée selon la fréquence d'utilisation des stratégies métacognitives. Cette échelle, tirée des travaux de Vezeau et Bouffard (2009), consiste à demander aux participants de répondre à quatre questions¹⁰ portant sur l'adoption de certaines stratégies métacognitives telles que :

- lorsque je prépare un examen, je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris;

⁸ Il s'agit de la question A.50 de l'instrument de collecte.

⁹ Il s'agit de la question A.49 de l'instrument de collecte.

¹⁰ Il s'agit des quatre items (d à g) de la question A.44 de l'instrument de collecte.

- ⊙ j'essaie de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou dans un travail;
- ⊙ je planifie mon travail et la façon dont je vais procéder lorsque je commence à étudier;
- ⊙ lorsque je lis un texte difficile, je m'arrête régulièrement pour organiser les informations que je viens de lire.

La fréquence déclarée par les étudiants varie de 1 (jamais) à 5 (toujours) et c'est à partir du calcul de la moyenne obtenue aux énoncés que la qualité des stratégies employées fut jugée *faible* (1) ou plus *élevée* (5).

La dimension affective de l'engagement scolaire

Échelle d'engagement scolaire affectif

La dimension affective de l'engagement comprend quant à elle sept énoncés et porte sur le plaisir que l'étudiant éprouve à apprendre et à travailler dans ses cours. Étant donné qu'Archambault (2006) sollicitait l'appréciation des élèves du secondaire, nous avons adapté la terminologie des énoncés de l'échelle d'engagement affectif pour le collège. Plus précisément, les répondants devaient indiquer leur degré d'accord ou de désaccord avec les énoncés¹¹ suivants :

- ⊙ ce qu'on fait au collégial me plaît;
- ⊙ j'aime étudier au collégial;
- ⊙ j'ai du plaisir lorsque je suis au collège;
- ⊙ ce que nous apprenons en classe est intéressant;
- ⊙ je suis très enthousiaste lorsque le travail à faire est assez difficile;
- ⊙ souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'un cours;
- ⊙ je suis très content (e) quand j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.

Cette échelle en sept points a permis de calculer un score moyen et d'identifier, sur la base des terciles, des cé-gépiens *faiblement*, *moyennement* ou *fortement* engagés de manière affective.

Cette échelle est l'autre variable dépendante des analyses multivariées et dans ce cas-ci, les répondants ont été discriminés selon les quartiles. Les facteurs de risque ont été ciblés pour les étudiants identifiés dans le quartile le plus faible, ceux susceptibles d'être les plus désengagés sur le plan affectif.

¹¹ Il s'agit de la question A.40 de l'instrument de collecte.

La dimension comportementale de l'engagement scolaire

Indice d'engagement scolaire comportemental

Suivant Archambault (2006), la dimension comportementale est composée de quatre questions qui documentent la fréquence à laquelle les étudiants ont participé activement durant les cours¹² ainsi qu'en dehors des cours¹³ :

- ⊙ la participation active durant les cours comprend l'écoute attentive, la prise de notes et la participation aux travaux d'équipe;
- ⊙ la participation en dehors des cours englobe la réalisation des travaux (facultatifs ou non) et des lectures demandée par les enseignants.

Les répondants qui ne participent *jamais* ou *rarement* durant les cours et/ou en dehors des cours révèlent une manifestation de désengagement scolaire. À ces deux indicateurs, s'ajoutent :

- ⊙ le fait d'avoir manqué des cours sans excuse valable¹⁴ *plusieurs fois* ou *très souvent*;
- ⊙ avoir été impoli envers les enseignants à au moins une reprise depuis le début de l'année scolaire¹⁵.

Les étudiants ont été regroupés en fonction du nombre de manifestations de désengagement scolaire allant de 0 (aucune manifestation) à 4 (quatre manifestations de désengagement).

Étant donné que le désengagement scolaire est un bon prédicteur de l'abandon scolaire (Archambault, 2006; Gagnon et autres, 2010), nous avons tenu compte de la question¹⁶ portant sur l'abandon scolaire sous la dimension comportementale de l'engagement. Cette question est libellée comme suit : *Depuis le début de la session, as-tu songé à abandonner tes études?* Les répondants ont ensuite été regroupés sous trois catégories : *jamais*, *rarement*, *souvent* ou *très souvent*.

¹² Il s'agit de la question A.37 de l'instrument de collecte.

¹³ Il s'agit de la question A.38 de l'instrument de collecte.

¹⁴ Il s'agit de l'item a de la question A.39 de l'instrument de collecte.

¹⁵ Il s'agit de l'item c de la question A.39 de l'instrument de collecte.

¹⁶ Il s'agit de la question A.28 de l'instrument de collecte.

Annexe B – La gestion du double-horaire des étudiants admis conditionnellement aux études collégiales : ce qu'ils souhaitaient partager



Cette annexe présente les résultats des questions ouvertes posées uniquement aux cégépiens admis conditionnellement aux études collégiales afin de comprendre les enjeux liés à la gestion du double-horaire et de leur appartenance à deux milieux d'enseignement. Nous avons choisi de révéler l'opinion des étudiants qui vivent des difficultés dans leur cours relativement aux conditions à améliorer et qui s'avèreraient pertinentes pour leur venir en aide.

Au centre d'éducation des adultes du secondaire

Parmi les 46 répondants qui affirment avoir de la difficulté à réussir au moins un cours au centre d'éducation des adultes, 26 d'entre eux ont fourni une réponse à la question¹ suivante : *Est-ce que le centre d'éducation des adultes où tu poursuis tes études secondaires pourrait faire quelque chose pour te venir en aide? (Inscris toutes les suggestions que tu trouves pertinentes pour améliorer le sort des jeunes qui sont dans ta situation)*. Le tableau B.1 présente la distribution des types de réponse obtenus. De ceux qui ont répondu à la question, la forte majorité (n = 23) s'est exprimée sur la question, mais on remarque que trois répondants estiment que le centre fréquenté ne peut rien faire pour améliorer leur situation. Ce type de réponse suggère que l'établissement d'enseignement n'est pas mis en cause dans les difficultés rencontrées par ces trois cégépiens.

Tableau B.1 : Répartition des étudiants admis conditionnellement selon qu'ils considèrent ou non que le centre d'éducation des adultes où ils poursuivent leurs études secondaires pourrait faire quelque chose pour leur venir en aide

Types de réponse obtenus ¹	Nombre de répondants
1. Oui avec commentaire(s)	22
2. Non avec commentaire(s)	1
3. Non sans commentaire	3
Total	26

¹ Le répondant pouvait évoquer plus d'une suggestion.

Nous avons classé les réponses affirmatives et les suggestions qui en découlent en deux catégories, les *conditions hors classe* ainsi que les *conditions en classe* qui peuvent être améliorées. Certaines conditions telles que l'encadrement, le soutien, l'information scolaire et la souplesse de l'horaire font appel à divers services présents au sein de l'établissement scolaire secondaire alors que d'autres sont plus directement en lien avec le cours suivi et l'enseignant. Le tableau B.2 présente ces réponses de manière plus détaillée.

¹ Il s'agit de la question A.13 de l'instrument de collecte.

Tableau B.2 : Suggestions des étudiants admis conditionnellement quant aux conditions à améliorer par le centre d'éducation des adultes pour leur venir en aide

SUGGESTIONS DE CONDITIONS À AMÉLIORER AU CENTRE D'ÉDUCATION DES ADULTES	Nombre de mentions
Conditions à améliorer en dehors de la classe	
1. Offrir un encadrement plus restreignant, certains répondants se sentent laissés à eux-mêmes	4
2. Offrir davantage des mesures d'aide pour l'acquisition des habiletés de base, comme le français	2
3. Améliorer l'organisation de l'horaire; offrir plus de souplesse pour tenir compte du temps de déplacement entre les deux milieux d'enseignement et offrir des cours à des heures qui favorisent la concentration (pas trop tard)	2
4. Bonifier l'information scolaire transmise aux étudiants, notamment lors de l'inscription	1
Conditions à améliorer en classe	
1. Des professeurs plus qualifiés et plus disponibles	3
2. Offrir des cours théoriques comme au secondaire	1
3. Des professeurs plus compréhensifs afin d'accélérer le processus	1
Total	14

Lorsque les étudiants ont répondu que l'établissement d'enseignement ne pouvait pas les aider, plusieurs d'entre eux ont tout de même fourni une explication ou ont proposé des actions pour améliorer leur réussite. Le tableau B.3 montre que la gestion du temps et l'organisation du travail, la motivation et l'intérêt pour la matière sont les principales causes de leurs difficultés alors que les enseignants sont la source d'aide la plus fréquemment mentionnée lorsque les répondants proposent des stratégies d'action.

Tableau B.3 : Explications des étudiants admis conditionnellement qui considèrent que le centre d'éducation des adultes ne peut pas faire quelque chose pour leur venir en aide

EXPLICATIONS FACE AUX DIFFICULTÉS RENCONTRÉES DANS LEURS COURS ET STRATÉGIES D'ACTION PROPOSÉES	Nombre de mentions
La gestion du temps et l'organisation du travail	
1. Manque de temps pour aller à ses cours ou pour terminer la matière dans les délais prescrits	2
2. Difficulté à travailler seule	1
La motivation et l'intérêt pour la matière	
1. Manque de motivation pour les cours	2
2. Manque d'intérêt pour la matière	1
Stratégies d'action à adopter	
1. Consulter davantage mes professeurs	2
2. M'aider, être capable par moi-même	1
Total	9

Au cégep

Parmi les 93 répondants qui déclarent éprouver des difficultés dans au moins un cours au collégial, 85 d'entre eux ont donné une réponse à la question² suivante : *Est-ce que le cégep où tu poursuis tes études collégiales pourrait faire quelque chose pour te venir en aide? (Inscris toutes les suggestions que tu trouves pertinentes pour améliorer le sort des jeunes qui sont dans ta situation)*. Les types de réponse obtenus, présentés au tableau B.4, indiquent que la forte majorité (n = 72) a proposé des initiatives à entreprendre, seulement un répondant ignore ce que son collège pourrait faire pour lui venir en aide et onze répondants n'impliquent pas leur établissement d'enseignement dans les difficultés qu'ils rencontrent.

Tableau B.4 : Répartition des étudiants admis conditionnellement selon qu'ils considèrent ou non que le cégep où ils poursuivent leurs études collégiales pourrait faire quelque chose pour leur venir en aide

Types de réponse obtenus ¹	Nombre de répondants
1. Oui avec commentaire(s)	65
2. Oui sans commentaire	1
3. Non avec commentaire(s)	7
4. Non sans commentaire	11
5. Ne sait pas	1
Total	85

¹ Le répondant pouvait évoquer plus d'une suggestion.

Les commentaires de plusieurs étudiants réfèrent aux différentes formes d'aide dont ils bénéficient déjà dans l'établissement collégial qu'ils fréquentent. Le tableau B.5 recense les mesures d'aide offertes, connues et utilisées par les étudiants de notre échantillon.

² Il s'agit de la question A.18 de l'instrument de collecte.

Tableau B.5 : Les mesures d'aide offertes, connues et utilisées par les étudiants admis conditionnellement qui éprouvent de la difficulté à réussir au moins un cours au cégep

RESSOURCES CONNUES ET UTILISÉES AU COLLÈGE	Nombre de mentions
Les services offerts par le collège et utilisés des étudiants admis sous condition	
1. Les centres d'aide	6
2. L'agent d'aide scolaire (API)	1
3. Horaire allégée durant la première session pour certaine clientèle étudiante	1
Les professeurs et les personnes ressources	
1. J'ai recours à un professeur pour m'aider, il m'offre de la récupération	10
2. A accès à un tuteur, un orthopédagogue pour m'aider	3
Total	16

Plusieurs stratégies d'aide pour les étudiants existent déjà, mais tel qu'indiqué au tableau B.6, les répondants considèrent que l'offre et la disponibilité des services d'aide de même que le soutien des enseignants pourraient être bonifiés.

Tableau B.6 : Suggestions des étudiants admis conditionnellement quant aux conditions à améliorer par le cégep pour leur venir en aide

SUGGESTIONS DE CONDITIONS À AMÉLIORER AU COLLÈGE	Nombre de mentions
Conditions à améliorer en dehors de la classe	
1. Bonifier l'offre et la disponibilité des services d'aide	21
2. Améliorer l'encadrement, obtenir plus de soutien	4
3. Amoindrir la charge de travail (diminuer les heures de cours, réduire la quantité de devoirs)	2
4. Offrir une marge de manœuvre pour les étudiants-parents	2
Conditions à améliorer en classe	
1. Les enseignants devraient offrir plus d'aide, donner davantage d'explications	4
2. Les enseignants devraient offrir plus d'exercices et moins de théorie	3
3. Consacrer plus de temps à l'enseignement individualisé et aux questions posées	3
4. Les enseignants devraient plus patients	1
5. Les cours devraient être plus intéressants	1
6. Les examens devraient être moins compliqués	1
7. Les notes attribuées devraient être révisées	1
8. Les échéances pour la remise des travaux devraient être moins serrées	1
Autres	1
Total	44

Lorsque le cégep ne semble pas faire partie de la solution pour aider les étudiants qui éprouvent des difficultés dans au moins un cours, les énoncés rapportés au tableau B.7 montrent que la gestion du temps et l'organisation du travail de même que la motivation et l'intérêt pour la matière sont des sources de préoccupation. Il est intéressant de constater que les explications fournies et les stratégies d'action proposées par les répondants révèlent que plusieurs d'entre eux s'incriminent des difficultés rencontrées en soulignant leur manque d'effort ou de volonté.

Tableau B.7 : Explications des étudiants admis conditionnellement qui considèrent que le cégep ne peut pas faire quelque chose pour leur venir en aide

EXPLICATIONS FACE AUX DIFFICULTÉS RENCONTRÉES DANS LEURS COURS ET STRATÉGIES D'ACTION PROPOSÉES	Nombre de mentions
La gestion du temps et l'organisation du travail	
1. Manque de temps pour aller à ses cours ou pour terminer la matière dans les délais prescrits, se sent surchargé	3
La motivation et l'intérêt pour la matière	
1. Manque de motivation pour les cours	3
2. N'a pas la volonté de faire ses devoirs	1
Stratégies d'action à adopter	
1. Consulter davantage mes professeurs et les amis qui comprennent la matière	4
2. Étudier davantage	2
3. Faire plus d'effort	1
4. Acquérir un ordinateur portable pour m'aider en français	1
Total	15

Annexe C – Tableaux sommaires



Tableau C.1 : Caractéristiques des étudiants admis conditionnellement

CARACTÉRISTIQUES	Étudiants admis conditionnellement	Autres étudiants
Milieu de vie		
Faible niveau de scolarité du père*** et de la mère**	+	-
Autoévaluation précaire de sa situation financière**	+	-
Encouragement fréquent des parents dans les études*	+	-
Parcours scolaire		
Redoublements au primaire*** et au secondaire***	+	-
Interruption des études***	+	-
Faible perception de ses habiletés cognitives***	+	-
Aspirations scolaires limitées***	+	-
Peu d'importance accordée aux études**	+	-
Acquis précollégiaux		
Préparation à poursuivre des études collégiales*** et habitudes de travail***	-	+
Habiletés en lecture***	-	+
Assiduité dans les études*** et habiletés à gérer son temps*	-	+
Connaissance des préalables* et des programmes** collégiaux	-	+
Transition secondaire-collégial		
Difficulté à réussir dans au moins un cours**	+	-
Avoir songé à abandonner ses études**	+	-
Adaptation à l'approche pédagogique du collègue*	-	+
Adaptation à la charge de travail	n.s.	
Soutien au collègue		
Utilisation des services du collège (CO***, aide scolaire [API]***, ateliers d'aide*)	+	-
Perception d'un soutien élevé des autres étudiants**	+	-
Perception de l'attention accordée** et des attentes élevées** de la part des enseignants	-	+
Engagement dans les études		
Engagement scolaire cognitif**	-	+
Engagement scolaire affectif et comportemental	n.s.	

Légende

+ Caractéristique **davantage** présente chez les étudiants admis conditionnellement que chez les autres étudiants

- Caractéristique **moins** présente chez les étudiants admis conditionnellement que chez les autres étudiants

La présence d'un, de deux ou de trois astérisques témoigne de différences jugées statistiquement significatives entre les deux groupes pour cette caractéristique aux seuils respectifs de 5 %, de 1 % et de 0,1 % (* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001; n.s. : non significatif)

Tableau C.2 : Caractéristiques des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration

CARACTÉRISTIQUES	Inscrits à la session d'accueil et d'intégration	Inscrits en formation préuniversitaire ou technique	Sig.
Utilisation des services			
Aide scolaire [API]	+	-	***
Conseiller d'orientation	+	-	***
Activités parascolaires	-	+	***
Ateliers d'aide	+	-	*
Soutien dans les études			
Perception du soutien des autres étudiants du collège	+	-	***
Évaluation du soutien reçu de la part du personnel du collège			n.s.
Acquis précollégiaux			
Connaissance des préalables des programmes d'études	-	+	***
Connaissance des programmes d'études collégiaux	-	+	***
Préparation à poursuivre des études collégiales au secondaire	-	+	***
Avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire	-	+	***
Habilités en lecture	-	+	***
Habilités à gérer son temps			n.s.
Assiduité dans les études			n.s.
Perception des étudiants quant aux méthodes d'enseignement utilisées			
Attentes élevées des enseignants	-	+	***
Leçons structurées	-	+	*
Attention accordée aux élèves	-	+	*
Renforcement positif			n.s.
Vérification de la compréhension			n.s.
Engagement dans les études			
Engagement scolaire cognitif	-	+	***
Engagement scolaire affectif	-	+	***
Engagement scolaire comportemental	-	+	***
N'a pas songé à abandonner ses études depuis le début de la session			n.s.

Légende

+ Caractéristique **d'avantage** présente chez les étudiants du groupe considéré

- Caractéristique **moins** présente chez les étudiants du groupe considéré

La présence d'un, de deux ou de trois astérisques témoigne de différences jugées statistiquement significatives entre les deux groupes pour cette caractéristique aux seuils respectifs de 5 %, de 1 % et de 0,1 % (* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001; n.s. non significatif)

Tableau C.3 : Caractéristiques des garçons et des filles inscrits en formation préuniversitaire ou technique

CARACTÉRISTIQUES	Inscrits en formation préuniversitaire ou technique		
	Garçons	Filles	Sig.
Utilisation des services			
Ateliers d'aide	–	+	**
Activités parascolaires	+	–	**
Aide scolaire [API]			n.s.
Conseiller d'orientation			n.s.
Soutien dans les études			
Perception du soutien des autres étudiants du collège			n.s.
Évaluation du soutien reçu de la part du personnel du collège			n.s.
Acquis précollégiaux			
Avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire	–	+	***
Habilités en lecture	–	+	***
Habilités à gérer son temps	–	+	***
Assiduité dans les études	–	+	***
Connaissance des programmes d'études collégiaux	–	+	**
Connaissance des préalables des programmes d'études			n.s.
Préparation à poursuivre des études collégiales au secondaire			n.s.
Perception des étudiants quant aux méthodes d'enseignement utilisées			
Attentes élevées des enseignants	+	–	***
Attention accordée aux élèves	–	+	**
Renforcement positif	+	–	**
Leçons structurées			n.s.
Vérification de la compréhension			n.s.
Engagement dans les études			
Engagement scolaire cognitif	–	+	***
Engagement scolaire comportemental	–	+	***
N'a pas songé à abandonner ses études depuis le début de la session	–	+	*
Engagement scolaire affectif			n.s.

Légende

+ Caractéristique **davantage** présente chez les étudiants du groupe considéré

– Caractéristique **moins** présente chez les étudiants du groupe considéré

La présence d'un, de deux ou de trois astérisques témoigne de différences jugées statistiquement significatives entre les garçons et les filles pour cette caractéristique aux seuils respectifs de 5 %, de 1 % et de 0,1 % (* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001; n.s. non significatif)

Tableau C.4 : Variables associées¹ à une adaptation difficile à la charge de travail, selon les clientèles étudiantes

		Accueil et intégration	Secteur préuniversitaire ou technique	
			Filles	Garçons
Adaptation plutôt difficile à la charge de travail²		18,2 %	25,2 %	21,8 %
Variables extra-scolaires	Sociodémographique			
	Être un garçon	↘		
	Fréquenter un collège du Saguenay–Lac-Saint-Jean			↗
	Psychosociale			
	Détresse psychologique élevée	↘	↘	↘
	Faible perception de ses habiletés cognitives	↘	↘	↘
	Faible perception de ses habiletés interpersonnelles			↘
	Réseau social			
	Soutien élevé des autres étudiants du collège	↗	↗	↗
	Culturelle			
	Bonnes habiletés à gérer son temps		↗	↗
	Culture de l'immédiateté (différer difficilement le plaisir)		↘	
	Familiale			
	Faible scolarité du père		↘	
	Économique			
	Recevoir un soutien financier de sa famille		↗	
	Habitudes alimentaires			
	Ne pas bien s'alimenter par manque de temps			↘
	Loisirs			
	Limiter le bénévolat par manque de temps		↘	
Travail rémunéré				
Ressentir plus de fatigue depuis l'occupation d'un emploi rémunéré	↘			
Orientation professionnelle				
S'être informé à propos de son programme d'études sur le site Internet du collège			↘	
Souhaiter un emploi en sciences naturelles ou appliquées			↗	
Variables scolaires	Scolaire			
	Faible motivation intrinsèque liée à la connaissance	↘		
	Avoir songé à abandonner ses études depuis le début de la session		↘	
	Estimer que les études secondaires les ont bien préparés aux études collégiales	↗		
	Estimer qu'il sera difficile d'atteindre ses aspirations scolaires idéales	↘	↘	↘
	Éprouver de la difficulté à réussir des cours au collège			↘
	Éprouver des difficultés en lecture		↘	↘
	Attribuer davantage ses succès à soi-même qu'à des causes externes		↗	
	Avoir un nombre élevé d'heures hebdomadaires de cours durant la session	↘		
	Étudier généralement en écoutant la télévision			↘
	École			
	Estimer avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire		↗	
	Estimer que la charge de travail collégiale est semblable à celle du secondaire	↗	↗	↗
	Estimer bien connaître les programmes d'études du collège quand il était au secondaire			↗
Adaptation difficile à l'approche pédagogique du collège	↘	↘	↘	

¹ Des analyses de régression logistique ont été menées afin de déterminer les variables les plus fortement associées à l'adaptation à la charge de travail parmi une liste de plus de 210 variables disponibles dans le questionnaire.

² Proportion d'étudiants présentant une adaptation plutôt difficile à la charge de travail du collège. Pour la clientèle des étudiants admis conditionnellement, cette proportion s'élève à 28,2 % et aucune analyse multivariée n'a été réalisée en raison de leur nombre insuffisant.

LÉGENDE

- ↗ Caractéristique associée à une plus grande **facilité** d'adaptation à la charge de travail en considérant l'ensemble des variables (scolaires et extra-scolaires)
- ↗ Caractéristique associée à une plus grande **facilité** d'adaptation à la charge de travail en considérant les variables extra-scolaires uniquement
- ↘ Caractéristique associée à une plus grande **difficulté** d'adaptation à la charge de travail en considérant l'ensemble des variables (scolaires et extra-scolaires)
- ↘ Caractéristique associée à une plus grande **difficulté** d'adaptation à la charge de travail en considérant les variables extra-scolaires uniquement

Tableau C.5 : Variables associées¹ à un faible engagement scolaire affectif, selon les clientèles étudiantes

		Accueil et intégration	Secteur préuniversitaire ou technique	
			Filles	Garçons
Faible engagement scolaire affectif²		36,7 %	24,1 %	28,0 %
Variables extra-scolaires	Psychosociale			
	Détresse psychologique élevée		↘	↘
	Faible perception de ses habiletés cognitives		↘	↘
	Réseau social			
	Soutien élevé des autres étudiants du collège		↗	
	Culturelle			
	Forte importance de la vie intellectuelle ou créative	↗	↗	
	Culture de l'immédiateté (différer difficilement le plaisir)		↘	↘
	Familiale			
	Soutien affectif élevé de la mère dans les études	↗		
	Bonne communication avec le père pour les études			↗
	Habitudes alimentaires			
	Consommation régulière de boissons énergisantes			↘
	Sommeil			
	Éveils nocturnes fréquents	↘		
	Loisirs			
	Nombre élevé d'heures hebdomadaires consacrées aux activités sportives			↘
	Motivation à faire du bénévolat		↘	
	Travail rémunéré			
	Nombre élevé d'heures de travail par semaine non rémunérées pour une entreprise familiale		↘	
	Orientation professionnelle			
Avoir choisi son programme parce qu'il correspond exactement à ses aspirations	↗	↗	↗	
Avoir choisi son programme parce qu'il correspond à ses objectifs de carrière	↗		↗	
Avoir choisi son programme pour les perspectives d'avenir		↗	↗	
Avoir choisi son programme parce qu'il ne sait pas encore ce qu'il veut faire		↘	↘	
Souhaiter un emploi en sciences naturelles ou appliquées		↗		
Être inconfortable avec son choix de carrière	↘		↘	
Variables scolaires	Scolaire			
	Faible motivation intrinsèque liée à la connaissance	↘	↘	↘
	Amotivation élevée	↘		
	Avoir songé à abandonner ses études depuis le début de la session		↘	↘
	Faible persévérance dans le travail scolaire devant les difficultés			↘
	Perception d'une intégration difficile dans le milieu collégial	↘		
	Témoigner de l'utilisation du renforcement positif par ses enseignants dans la plupart de ses cours			↗
	Consulter ses enseignants quand la matière est difficile à comprendre		↗	
	Avoir un faible nombre d'heures hebdomadaires de cours durant la session			↘
	École			
Adaptation difficile à la charge de travail du collège			↘	
Perception positive du climat éducatif	↗	↗	↗	

¹ Des analyses de régression logistique ont été menées afin de déterminer les variables les plus fortement associées à l'engagement scolaire affectif parmi une liste de plus de 210 variables disponibles dans le questionnaire.

² Proportion d'étudiants présentant un faible engagement scolaire affectif. Pour la clientèle des étudiants admis conditionnellement, cette proportion s'élève à 25,6 % et aucune analyse multivariée n'a été réalisée en raison de leur nombre insuffisant.

LÉGENDE

- ↗ Caractéristique associée à un plus **fort** engagement scolaire affectif en considérant l'ensemble des variables (scolaires et extra-scolaires)
- ↗ Caractéristique associée à un plus **fort** engagement scolaire affectif en considérant les variables extra-scolaires uniquement
- ↘ Caractéristique associée à un plus **faible** engagement scolaire affectif en considérant l'ensemble des variables (scolaire et extra-scolaires)
- ↘ Caractéristique associée à un plus **faible** engagement scolaire affectif en considérant les variables extra-scolaires uniquement

Tableau C.6 : Description des variables retenues dans les analyses multivariées

	Question	Échelle de mesure	Valeurs
Sociodémographique			
Être un garçon	A1	Dichotomique	0 non, 1 oui
Fréquenter un collège du Saguenay–Lac-Saint-Jean	G1	Dichotomique	0 non, 1 oui
Psychosociale			
Détresse psychologique	C1 (a à n)	Intervalle	0 faible à 100 élevée
Perception de ses habiletés cognitives	D1 (l,o,s)	Intervalle	0 faibles à 3 élevées
Perception de ses habiletés interpersonnelles	D1 (k,m,n,p,q,r)	Intervalle	0 faibles à 3 élevées
Réseau social			
Perception du soutien des autres étudiants du collège	A36 (a à d)	Intervalle	4 faible à 16 élevé
Culturelle			
Importance de la vie intellectuelle ou créative (inversée)	E18e	Ordinale	1 pas importante du tout à 4 très importante
Habiletés à gérer son temps	E19 (a à j)	Intervalle	0 mauvaise gestion à 100 bonne gestion
Culture de l'immédiateté (capacité à différer le plaisir)	F4 (b,f)	Intervalle	1 très difficilement à 4 très facilement
Familiale			
Soutien affectif de la mère dans les études	B14 (b,c)	Intervalle	2 minimal à 10 maximal
Communication avec le père pour les études	B14 (e,g)	Intervalle	2 minimal à 10 maximal
Scolarité du père	B12	Ordinale	1 primaire non complété à 8 université complétée
Économique			
Recevoir un soutien financier de sa famille	E5_7	Dichotomique	0 non, 1 oui
Habitudes alimentaires			
Ne pas bien s'alimenter par manque de temps	H1e	Ordinale	1 souvent vrai à 3 jamais vrai
Fréquence de consommation de boissons énergisantes	H4	Ordinale	1 tous les jours ou presque à 7 jamais bu
Sommeil			
Nombre d'éveils nocturnes	I5	Ordinale	1 je ne me réveille pas à 3 3 fois ou plus
Loisirs			
Limiter le bénévolat par manque de temps	F8a	Ordinale	1 beaucoup à 3 pas du tout/ne s'applique pas
Nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux activités sportives	E1i	Rapport	0 à x
Motivation à faire du bénévolat	F6 (a à o)	Intervalle	1 m'incite peu à 6 m'incite énormément
Consommation de tabac, d'alcool et de drogues			
Avoir déjà consommé de l'alcool de façon régulière	K6	Dichotomique	1 oui, 2 non
Travail rémunéré			
Ressentir plus de fatigue depuis l'occupation d'un emploi rémunéré	I8	Dichotomique	1 oui, 2 non, 3 sans emploi
Nombre d'heures de travail non rémunérées pour une entreprise familiale	E17	Rapport	0 à x
Orientation professionnelle			
Avoir choisi son programme parce qu'il correspond exactement à ce qu'il cherche	A8_8	Dichotomique	0 non, 1 oui
Avoir choisi son programme parce qu'il correspond à ses objectifs de carrière	A8_3	Dichotomique	0 non, 1 oui
Avoir choisi son programme pour les perspectives d'avenir	A8_12	Dichotomique	0 non, 1 oui
Avoir choisi son programme parce qu'il ne sait pas encore ce qu'il veut faire	A8_13	Dichotomique	0 non, 1 oui
S'être informé à propos de son programme d'études sur le site internet du collège	A7_7	Dichotomique	0 non, 1 oui
Souhaiter un emploi en sciences naturelles ou appliquées (selon les 10 grands secteurs de la classification nationale des professions)	A59	Dichotomique	0 non, 1 oui
Être confortable avec son choix de carrière	A60 (c,d)	Intervalle	2 minimal à 16 maximal
Scolaire			
Motivation intrinsèque liée à la connaissance	A30 (b,g,l,q)	Intervalle	0 basse à 10 élevée
Amotivation	A30 (d,i,n,s)	Intervalle	0 basse à 10 élevée
Engagement scolaire comportemental	A37, A38, A39a A39c	Rapport	0 à 4 manifestations de désengagement
Avoir songé à abandonner ses études depuis le début de la session	A28	Ordinale	1 jamais à 4 très souvent
Avoir l'intention de continuer dans un autre programme d'études à la session suivante	A27_2	Dichotomique	0 non, 1 oui
Estimer que les études secondaires les ont bien préparés aux études collégiales	A48a	Ordinale	1 totalement en désaccord à 4 totalement en accord
Estimer qu'il sera difficile d'atteindre ses aspirations scolaires idéales	A55	Ordinale	1 très difficile à 4 pas difficile du tout

Tableau C.6 (suite) : Description des variables retenues dans les analyses multivariées

	Question	Échelle de mesure	Valeurs
Éprouver de la difficulté à réussir des cours au collégial	A17	Dichotomique	0 non, 1 oui
Éprouver des difficultés en lecture	A35	Ordinale	1 beaucoup à 4 pas du tout
Persévérance dans le travail scolaire devant les difficultés	A45 (a à d,f)	Intervalle	1 faible à 6 élevée
Attribution des succès	A41 (a à d)	Intervalle	-10 causes externes à 10 causes internes
Autorégulation (assiduité dans les études)	A44 (a,b)	Intervalle	1 faible à 5 élevée
Perception de l'intégration dans le milieu collégial	A51	Ordinale	1 très facilement à 4 très difficilement
Témoigner de l'utilisation du renforcement positif dans la plupart de ses cours	A52 (a,b)	Intervalle	1 minimal à 4 maximal
Témoigner de leçons structurées dans la plupart de ses cours	A52 (c,d)	Intervalle	1 minimal à 4 maximal
Consulter ses enseignants quand il ne comprend pas la matière	A45c	Ordinale	1 jamais à 6 toujours
Nombre d'heures hebdomadaires de cours durant la session	E2	Rapport	0 à x
Étudier généralement en écoutant la télévision	A46_1	Dichotomique	0 non, 1 oui
Marcher pour se rendre au collège	A32_6	Dichotomique	0 non, 1 oui
École			
Estimer avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire	A48b	Ordinale	1 totalement en désaccord à 4 totalement en accord
Estimer que la charge de travail au collégial est semblable à celle du secondaire	A48c	Ordinale	1 totalement en désaccord à 4 totalement en accord
Estimer bien connaître les programmes d'études du collégial quand il était au secondaire	A48d	Ordinale	1 totalement en désaccord à 4 totalement en accord
Estimer bien connaître les préalables des programmes d'études du collégial quand il était au secondaire	A48e	Ordinale	1 totalement en désaccord à 4 totalement en accord
Adaptation à la charge de travail du collégial	A53 (a,b,c,g)	Intervalle	1 très difficile à 4 très facile
Adaptation à l'approche pédagogique du collégial	A53 (d,f,k,l,m)	Intervalle	1 très difficile à 4 très facile
Perception du climat éducatif	A47 (a à g)	Intervalle	1 négative à 6 positive
Avoir participé aux activités d'accueil	A49a	Ordinale	1 jamais/je ne savais pas à 4 6 fois ou plus

Annexe D – Questionnaire



Réservé

Questionnaire 2010



**Ton entrée au cégep,
comment ça se passe?**

Confidentiel une fois rempli

Bonjour!

Répondre à ce questionnaire, c'est l'occasion pour toi d'exprimer ce que tu vis. **TON OPINION EST TRÈS IMPORTANTE** pour nous aider à mieux connaître la situation des jeunes qui poursuivent des études collégiales. En répondant aux questions qui suivent, tu aides ton collègue et ta communauté à réaliser des actions précises qui correspondent aux vraies préoccupations et intérêts des jeunes qui amorcent des études postsecondaires. Nous te demandons de **LIRE ATTENTIVEMENT** chaque question et de répondre spontanément et le plus franchement possible.

Comment répondre au questionnaire


Pour chacune des questions, lis attentivement l'énoncé.
Choisis la réponse qui correspond le plus à ta situation soit :

- en encerclant le code correspondant à ton choix de réponse; **OU**
- en inscrivant ta réponse dans l'espace réservé.

Exemples de réponses

Q.1 As-tu actuellement un chum ou une blonde?

(Encercler 1 seul choix)



Oui..... ① 
Non 2

Q.2 Généralement, combien de repas prends-tu chaque jour?

3  repas

Q.3 As-tu de la difficulté à réussir dans tes cours de...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Beaucoup	Assez	Peu	Ne s'applique pas
a) français	1	② 	3	4
b) anglais	① 	2	3	4

C'est simple, mais n'oublie pas...

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse; dans la mesure où tu exprimes ce que tu penses, **UNE RÉPONSE EST TOUJOURS BONNE.**

Sur chacun des sujets abordés, nous voulons connaître ta situation.

Tu peux être assuré que tes réponses demeureront confidentielles.

*Le masculin est utilisé pour alléger le texte.
Il désigne cependant aussi bien les filles que les garçons.*

Section A – Toi et tes études

A.1 Tu es...?

(Encercler 1 seul choix)

un garçon..... 1

une fille 2

A.2 Quel âge as-tu?

J'ai _____ ans et _____ mois.

A.3 Au mois de juin dernier (2010), fréquentais-tu une école secondaire (polyvalente)?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

A.4 Étudies-tu...?

(Encercler 1 seul choix)

en accueil et intégration 1

au secteur technique (incluant DEC-BAC) 2

au secteur préuniversitaire 3

autre 4

→ *(Passer à la question A.6)*

préciser : _____

A.5 Pourquoi es-tu inscrit en session d'accueil et intégration?

(Encercler autant de choix que nécessaire)

Parce qu'il me manque des unités du secondaire pour
obtenir mon diplôme.....1

Parce que je dois suivre un cours de mise à niveau
(préalables) afin d'intégrer le programme de mon choix.....2

Parce que j'ai été refusé dans le programme de mon choix.....3

Parce que je ne savais pas dans quel programme
m'inscrire4

Parce que ça faisait mon affaire de prolonger mes études
collégiales d'une année.....5

Autre 6

Préciser : _____

A.6 Nomme le programme d'études et le profil s'il y a lieu (voies de sorties ou voies de spécialisation) dans lequel tu étudies présentement au collégial. Exemple : sciences humaines, profil ouverture sur le monde.

(ÉCRIRE LE NOM DU PROGRAMME)

(ÉCRIRE LE NOM DU PROFIL, VOIES DE SORTIES OU
VOIES DE SPÉCIALISATION DANS LEQUEL TU ES INSCRIS
OU TU PENSES T'INSCRIRE)

A.7 Comment as-tu entendu parler de ce programme?

(Encercler autant de choix que nécessaire)

- Par ma famille..... 1
- Par mes amis..... 2
- Par un conseiller en orientation..... 3
- Par mes enseignants..... 4
- En consultant une brochure promotionnelle..... 5
- En consultant le répertoire des programmes 6
- En consultant le site Internet du cégep 7
- En participant à une « Journée portes ouvertes » de mon
collège 8
- En participant à l'activité « Étudiant d'un jour » 9
- En discutant avec un représentant du collège en visite
à mon école secondaire 10
- En allant dans un « Salon de l'Éducation »..... 11
- En participant à toute autre activité d'information scolaire..... 12
- Autre 13

Préciser :

A.8 Quelles sont les principales raisons qui t'ont amené à étudier dans ton programme d'études?

(Encercler autant de choix que nécessaire)

- Parce que je me sens obligé d'étudier dans ce domaine..... 1
- Pour être avec mes amis..... 2
- Parce qu'il correspond à mes objectifs de carrière 3
- C'est un essai. Pour vérifier si j'aime ce domaine..... 4
- Parce que je trouvais que ce programme d'études se démarquait des autres programmes (les gens avaient l'air plus dynamiques, les projets plus intéressants)..... 5
- Parce que ce programme me permettait d'éviter certaines matières que je n'aime pas 6
- Parce que je n'ai pas été accepté dans mon premier choix de programme 7
- Parce que ce programme correspond exactement à ce que je cherche 8
- Parce qu'il me permet d'accéder au marché du travail plus rapidement..... 9
- Pour augmenter ma cote de rendement collégial (cote R) 10
- Parce que les conditions de travail (salaire, sécurité d'emploi, promotion) dans ce métier m'apparaissent intéressantes 11
- Les perspectives d'avenir (le taux de placement) sont très bonnes 12
- Parce que je ne sais pas encore ce que je veux faire. Je suis dans ce programme en attendant de le savoir..... 13
- Autre raison 14
- Préciser : _____

A.9 As-tu terminé tes études secondaires à l'extérieur du Québec?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1 ➔ *(Passer à la question A.11)*
- Non 2

A.10 As-tu signé un contrat d'engagement pour l'obtention de ton DES, c'est-à-dire que tu as été accepté aux études collégiales même s'il te manque quelques unités (crédits)?

(Encercler 1 seul choix)

Oui.....1 → (Passer à la question A.12)

Non.....2

A.11 Après avoir obtenu ton diplôme d'études secondaires (DES, DEP ou l'équivalent à l'extérieur du Québec), as-tu entrepris des études collégiales immédiatement?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1 } → (Passer à la question A.14)
Non 2 }

A.12 Actuellement, éprouves-tu de la difficulté à réussir l'un ou plusieurs des cours auxquels tu es inscrit dans un centre d'éducation des adultes du secondaire?

(Encercler 1 seul choix)

Oui..... 1
Non 2 } → (Passer à la question A.14)
Ne s'applique pas..... 3 }

A.13 Est-ce que le centre d'éducation des adultes où tu poursuis tes études secondaires pourrait faire quelque chose pour te venir en aide? Inscris toutes les suggestions que tu trouves pertinentes pour améliorer le sort des jeunes qui sont dans ta situation.

A.14 Certains jeunes laissent tomber l'école puis y retournent plus d'une fois. Au total, combien de fois as-tu abandonné tes études?

(Encercler 1 seul choix)

- Jamais 1 ➔ *(Passer à la question A.17)*
1 fois 2
2 fois 3
3 fois 4
4 fois ou plus 5

A.15 Quelle est la principale raison pour laquelle tu as cessé de fréquenter un établissement scolaire (la première fois)?

(Encercler 1 seul choix)

- J'avais obtenu le diplôme terminal que je désirais 1
Par ennui/Manque d'intérêt 2
Pour des difficultés avec les travaux scolaires 3
Pour des problèmes avec les enseignants 4
Je me suis fait expulser 5
Parce qu'il me manquait quelques unités
ou je pensais que ça ne valait pas la peine
d'y retourner 6
Pour des problèmes de santé 7
Pour une grossesse ou les soins de mon enfant 8
Pour des problèmes à la maison 9
Parce que j'avais des problèmes d'argent ou parce
que je devais travailler 10
Parce que je voulais travailler 11
Autre raison 12

Préciser : _____

A.16 Quelle était la principale raison pour laquelle tu es retourné aux études (la dernière fois)?

(Encercler 1 seul choix)

- Mes parents ou mes amis m'en ont convaincu 1
- Je me suis rendu compte de la valeur de l'éducation 2
- Je voulais obtenir un diplôme..... 3
- Je ne trouvais pas un bon emploi..... 4
- Suite à une expulsion, j'ai obtenu le droit d'y retourner 5
- J'ai trouvé un meilleur établissement scolaire..... 6
- J'ai trouvé un autre établissement scolaire 7
- Autre raison 8

Préciser : _____

A.17 Actuellement, éprouves-tu de la difficulté à réussir l'un ou l'autre des cours auxquels tu es inscrit au collégial?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui.....1
- Non2 → *(Passer à la question A.20)*

A.18 Est-ce que le cégep où tu poursuis tes études collégiales pourrait faire quelque chose pour te venir en aide? Inscris toutes les suggestions que tu trouves pertinentes pour améliorer le sort des jeunes qui sont dans ta situation.

A.19 Quelles sont les raisons pour lesquelles tu éprouves de la difficulté à réussir un ou plusieurs de tes cours?

(Encercler autant de choix que nécessaire)

- Je n'ai pas d'intérêt envers mes cours 1
- J'ai de la difficulté avec mes travaux scolaires 2
- J'ai de la difficulté avec la matière de ce
ou ces cours 3
- J'ai des problèmes avec les enseignants..... 4
- J'ai des problèmes de santé..... 5
- En raison d'une grossesse ou parce que je prends
soin de mon enfant 6
- J'ai des problèmes à la maison 7
- En raison d'un programme sportif/artistique 8
- J'ai des problèmes d'argent ou parce que je dois
travailler 9
- Je manque de temps pour m'y concentrer..... 10
- Autre 11
- Préciser : _____

A.20 Quelle est la principale raison pour laquelle tu es venu étudier dans ce collège?

(Encercler 1 seul choix)

- Parce que le programme qui m'intéressait s'offre ici 1
- Parce que c'est le seul endroit où j'ai été accepté 2
- Parce que c'est le collège le plus près de chez moi 3
- Pour sa réputation 4
- Parce que mes amis venaient y étudier 5
- Parce que vivre dans cette région m'intéressait 6
- En raison d'un programme sportif/artistique..... 7
- En raison d'une formule pédagogique particulière
(DEC-BAC, ATE, etc.) 8
- Parce que mes parents m'y ont obligé 9
- Autres raisons..... 10
- Préciser : _____

A.21 En considérant seulement le programme dans lequel tu es inscrit présentement, en quelle année es-tu?

(Encercler 1 seul choix)

- Première année.....1
 - Deuxième année2
 - Troisième année.....3
 - Plus de trois ans.....4
- } → (Passer à la question A.23)

A.22 Est-ce que la session actuelle (automne 2010) correspond à ta toute première session d'études au niveau collégial?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1 → (Passer à la question A.25)
- Non 2

A.23 Quelle situation s'applique le mieux à ton parcours au collégial?

(Encercler 1 seul choix)

- Je poursuis mes études collégiales dans le même programme depuis ma première inscription..... 1 → (Passer à la question A.25)
- Je poursuis mes études dans un autre programme (changement de programme)..... 2
- J'ai quitté les études universitaires pour faire un retour au collège..... 3
- Je poursuis mes études collégiales dans un nouveau programme après avoir obtenu un premier diplôme du collégial ou de l'université..... 4
- Autre situation 5

A.24 Combien de fois as-tu changé de programme depuis ta première inscription au collégial? (Peu importe le temps que tu as passé dans un programme, tu dois le considérer).

_____ fois

A.25 Présentement, es-tu inscrit au collège...?

(Encercler 1 seul choix)

- à temps plein (12 heures ou plus)..... 1
- à temps partiel (moins de 12 heures)..... 2

A.26 As-tu déjà redoublé...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) au primaire	1	2
b) au secondaire	1	2

A.27 Indique ce que tu as l'intention de faire à la prochaine session.

(Encercler 1 seul choix)

- Continuer d'étudier dans mon programme d'études
actuel 1
- Continuer d'étudier dans un autre programme d'études..... 2
- Aller sur le marché du travail puisque j'aurai obtenu le
diplôme terminal que je désire 3
- Quitter les études définitivement 4
- Quitter les études temporairement 5
- Je ne sais pas..... 6

A.28 Depuis le début de la session, as-tu songé à abandonner tes études?

(Encercler 1 seul choix)

- Jamais 1
 - Rarement..... 2
 - Souvent 3
 - Très souvent..... 4
- } → (Passer à la question A.30)

A.29 Quelle est la principale raison pour laquelle tu as songé à quitter le cégep?

(Encercler 1 seul choix)

- J'ai obtenu le diplôme terminal que je désirais et je n'ai plus l'intention d'en poursuivre un deuxième..... 1
 - Par ennui/manque d'intérêt 2
 - Parce que je trouve que mes cours sont trop difficiles..... 3
 - Parce que j'ai trop d'échecs 4
 - Parce que j'ai des problèmes avec les enseignants 5
 - Parce qu'il me manque des préalables et je ne pense pas être en mesure de les compléter d'ici la date d'échéance 6
 - Pour des problèmes de santé 7
 - Pour une grossesse ou les soins de mon enfant 8
 - Pour des problèmes à la maison..... 9
 - Parce que j'ai des problèmes d'argent ou parce que je dois travailler..... 10
 - Parce que je veux travailler 11
 - Autre raison 12
- Préciser : _____

A.30 Indique jusqu'à quel point chacun des énoncés suivants correspond actuellement aux raisons pour lesquelles tu suis tes cours.

N.B. : 1 signifie à « Ne correspond pas du tout »
7 signifie à « Correspond très fortement »

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

Je suis mes cours...	Ne correspond pas du tout	←—————→					Correspond très fortement
a) parce qu'ils vont me permettre de me trouver un emploi payant.	1	2	3	4	5	6	7
b) parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses dans mes cours.	1	2	3	4	5	6	7
c) parce que selon moi, mes cours vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	1	2	3	4	5	6	7

A.30
Suite

Indique jusqu'à quel point chacun des énoncés suivants correspond actuellement aux raisons pour lesquelles tu suis tes cours.

**N.B. : 1 signifie à « Ne correspond pas du tout »
7 signifie à « Correspond très fortement »**

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

Je suis mes cours...	Ne correspond pas du tout	←—————→					Correspond très fortement
d) Honnêtement, je ne le sais pas vraiment; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps dans mes cours.	1	2	3	4	5	6	7
e) pour me prouver à moi-même que je suis capable de bien réussir dans mes cours.	1	2	3	4	5	6	7
f) parce que mes cours vont me permettre de décrocher un emploi plus prestigieux plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
g) parce que mes cours me procurent du plaisir à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	1	2	3	4	5	6	7
h) parce que mes cours vont me permettre éventuellement d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime.	1	2	3	4	5	6	7
i) J'ai déjà eu de bonnes raisons de suivre mes cours mais maintenant, je me demande si je devrais continuer d'y aller.	1	2	3	4	5	6	7
j) parce que le fait de réussir mes cours me permet de me sentir important à mes propres yeux.	1	2	3	4	5	6	7
k) parce que mes cours vont me permettre de faire « la belle vie » plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
l) parce que mes cours me procurent du plaisir à en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.	1	2	3	4	5	6	7
m) parce que mes cours vont m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière.	1	2	3	4	5	6	7
n) Je ne parviens pas à voir pourquoi je suis mes cours et franchement je m'en fous pas mal.	1	2	3	4	5	6	7
o) parce que mes cours me permettent de me prouver que je suis une personne intelligente.	1	2	3	4	5	6	7
p) pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
q) parce que mes cours me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	1	2	3	4	5	6	7

A.30 Indique jusqu'à quel point chacun des énoncés suivants correspond actuellement aux raisons pour lesquelles tu suis tes cours.
Suite

N.B. : 1 signifie à « Ne correspond pas du tout »
7 signifie à « Correspond très fortement »

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

Je suis mes cours...	Ne correspond pas du tout	←————→					Correspond très fortement
r) parce que je crois que mes cours vont augmenter ma compétence comme travailleur.	1	2	3	4	5	6	7
s) Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais dans mes cours.	1	2	3	4	5	6	7
t) parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans mes cours.	1	2	3	4	5	6	7
u) parce que mes parents ne veulent pas que je quitte les études.	1	2	3	4	5	6	7
v) parce que je m'intéresse aux projets de mon collègue.	1	2	3	4	5	6	7
w) parce que la plupart de mes amis sont aux études.	1	2	3	4	5	6	7

A.31 Combien de temps prends-tu pour te rendre à ton collège (aller seulement)?

(Encercler 1 seul choix)

- 0 à 15 minutes 1
- 16 à 30 minutes 2
- 31 à 45 minutes 3
- 46 à 60 minutes 4
- Entre une et deux heures 5
- Plus de deux heures 6

A.32 Pour te rendre au lieu où tu suis tes cours, quels moyens de transport utilises-tu habituellement? (Tu peux encercler deux choix si nécessaire).

(Encercler 2 choix si nécessaire)

- Ton automobile 1
 - Une autre automobile ou covoiturage 2
 - L'autobus 3
 - Le train de banlieue 4
 - Le métro 5
 - La marche..... 6
 - Une bicyclette 7
 - Une motocyclette..... 8
 - Un taxi..... 9
 - Autre 10
- Préciser : _____

A.33 Lors de ta dernière année du secondaire, as-tu eu de la difficulté à réussir dans tes cours de...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Beaucoup	Assez	Peu	Ne s'applique pas
a) français	1	2	3	4
b) anglais	1	2	3	4
c) mathématique	1	2	3	4

A.34 Pour chacune des années scolaires suivantes, précise dans quel parcours de formation tu étais inscrit en mathématique.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Culture, société et technique	Technico-sciences	Sciences naturelles	Aucun de ces parcours, car le cours de mathématique que j'ai suivi n'était pas touché par la réforme	Je ne sais pas
a) Secondaire 4	1	2	3	4	5
b) Secondaire 5	1	2	3	4	5

A.35 Est-ce que tu as des difficultés en lecture?

(Encercler 1 seul choix)

- Beaucoup 1
Assez 2
Peu 3
Pas du tout 4

A.36 Voici des commentaires que les étudiants font parfois. Précise jusqu'à quel point chacun des énoncés est vrai pour toi.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Pas très vrai	Un peu vrai	Assez vrai	Très vrai
a) J'ai beaucoup d'amis dans mes cours.	1	2	3	4
b) C'est difficile de trouver dans mes cours des compagnons qui m'aiment.	1	2	3	4
c) Je me sens mis de côté de ce qui se passe dans mon programme d'études.	1	2	3	4
d) Il n'y a pas d'autres étudiants que je peux aller voir quand j'ai besoin d'aide au collège.	1	2	3	4

A.37 Depuis le début de ta session, durant tes cours, t'arrive-t-il...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	Rarement	La plupart du temps	Toujours
a) d'écouter attentivement	1	2	3	4
b) de prendre des notes	1	2	3	4
c) de participer aux travaux d'équipe	1	2	3	4

A.38 Depuis le début de ta session, en dehors des cours, fais-tu...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	Rarement	La plupart du temps	Toujours
a) les travaux demandés (activités facultatives) par les enseignants	1	2	3	4
b) les travaux demandés (activités qui comptent dans la note) par les enseignants	1	2	3	4
c) les lectures demandées par les enseignants	1	2	3	4

A.39 Depuis le début de la session, t'est-il arrivé de...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	Une fois ou deux	Plusieurs fois	Très souvent
a) manquer un cours sans excuse valable	1	2	3	4
b) déranger ta classe par exprès	1	2	3	4
c) répondre de manière impolie à un enseignant	1	2	3	4
d) vérifier tes courriels durant tes cours	1	2	3	4
e) prendre tes messages vocaux durant tes cours	1	2	3	4
f) envoyer des messages textes (texto ou SMS) à partir d'un cellulaire durant tes cours	1	2	3	4

A.40 Indique jusqu'à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « pas du tout d'accord »
7 correspond à « tout à fait d'accord »

	Pas du tout d'accord ←————→ Tout à fait d'accord						
a) Ce qu'on fait au collégial me plaît.	1	2	3	4	5	6	7
b) J'aime étudier au collégial.	1	2	3	4	5	6	7
c) J'ai du plaisir lorsque je suis au collège.	1	2	3	4	5	6	7
d) Ce que nous apprenons en classe est intéressant.	1	2	3	4	5	6	7
e) Je suis très enthousiaste lorsque le travail à faire est assez difficile.	1	2	3	4	5	6	7
f) Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'un cours.	1	2	3	4	5	6	7
g) Je suis très content(e) quand j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.	1	2	3	4	5	6	7

A.41 Lorsque tu réussis un examen, as-tu l'impression que c'est parce que...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « jamais »
6 correspond à « toujours »

	Jamais ←————→ Toujours					
a) tu as travaillé en classe et bien étudié	1	2	3	4	5	6
b) tu es intelligent	1	2	3	4	5	6
c) tu as eu de la chance	1	2	3	4	5	6
d) c'était un examen facile	1	2	3	4	5	6

A.42 Lorsque tu réussis mal un examen, as-tu l'impression que c'est parce que...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « jamais »
6 correspond à « toujours »

	Jamais ←————→ Toujours					
a) tu n'as pas travaillé en classe	1	2	3	4	5	6
b) tu n'as pas étudié à la maison	1	2	3	4	5	6
c) tu n'es pas intelligent	1	2	3	4	5	6
d) tu n'as pas eu de chance	1	2	3	4	5	6
e) c'était un examen difficile	1	2	3	4	5	6

A.43 Actuellement, les situations décrites ci-dessous correspondent-elles à ta réalité?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Pas du tout	Un peu	Assez	Tout à fait
a) Je me sens dépassé (perdu) devant la complexité ou la diversité des enseignements (le contenu des cours, la matière).	1	2	3	4
b) Souvent, je suis tellement tendu à l'approche d'un examen que je n'arrive pas à me concentrer pour étudier.	1	2	3	4
c) J'ai beaucoup de difficulté à me concentrer sur le travail scolaire.	1	2	3	4
d) Quand j'étudie, je suis capable de maintenir mon attention centrée sur mes études.	1	2	3	4

A.44 Réponds aux énoncés suivants en pensant à quel point ils s'appliquent à toi.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « ne s'applique jamais à toi »
5 correspond à « s'applique toujours à toi »

	Jamais ←————→ Toujours				
a) Il m'arrive de travailler et d'étudier à la dernière minute.	1	2	3	4	5
b) J'ai de la difficulté à respecter les échéanciers pour la remise des travaux.	1	2	3	4	5
c) Je consulte mes enseignants lorsque je ne comprends pas la matière du cours.	1	2	3	4	5
d) Lorsque je prépare un examen, je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris.	1	2	3	4	5
e) J'essaie de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou dans un travail.	1	2	3	4	5
f) Je planifie mon travail et la façon dont je vais procéder lorsque je commence à étudier.	1	2	3	4	5
g) Lorsque je lis un texte difficile, je m'arrête régulièrement pour organiser les informations que je viens de lire.	1	2	3	4	5

A.45 Quand tu ne comprends pas un travail ou que tu éprouves des difficultés à le faire, que fais-tu?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « jamais »
6 correspond à « toujours »

	Jamais ←————→ Toujours					
a) Tu ne le termines pas.	1	2	3	4	5	6
b) Tu demandes à un ami de te l'expliquer.	1	2	3	4	5	6
c) Tu demandes des explications à ton enseignant.	1	2	3	4	5	6
d) Tu relis tes notes de cours ou tu consultes des livres.	1	2	3	4	5	6
e) Tu le fais même si tu ne le comprends pas.	1	2	3	4	5	6
f) Tu utilises les services d'aide.	1	2	3	4	5	6

A.46 En général, dans quelles circonstances étudies-tu ou fais-tu tes travaux? (Tu peux encercler deux choix si nécessaire).

(Encercler 2 choix si nécessaire)

- En écoutant la télévision..... 1
- En écoutant de la musique 2
- En parlant au téléphone 3
- En parlant avec des ami(e)s autour de moi..... 4
- En « chattant » sur Internet 5
- En communiquant par messages textes avec mon
cellulaire ou en envoyant des courriels 6
- En faisant le silence autour de moi..... 7
- Autre situation 8
- Préciser : _____
- Je n'étudie à peu près jamais 9

A.47 En pensant au collège que tu fréquentes actuellement, dirais-tu que...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « totalement en désaccord » 6 correspond à « totalement d'accord »	Totalement en désaccord ←————→ Totalement d'accord					
	1	2	3	4	5	6
a) ce collège met tout en œuvre (fait tout) pour amener les étudiants à réussir leurs études collégiales	1	2	3	4	5	6
b) ce collège offre un environnement très stimulant pour les étudiants	1	2	3	4	5	6
c) on peut vraiment apprendre et recevoir une bonne éducation dans ce collège	1	2	3	4	5	6
d) dans ce collège, on sent que la réussite des étudiants est au cœur des priorités des enseignants	1	2	3	4	5	6
e) dans ce collège, on sent qu'il est important d'étudier et d'obtenir un diplôme	1	2	3	4	5	6
f) dans ce collège, on s'attend à ce que les étudiants donnent le meilleur d'eux-mêmes	1	2	3	4	5	6
g) en général, ce qu'on apprend dans ce collège est intéressant	1	2	3	4	5	6
h) ce collège offre un environnement valorisant l'engagement social	1	2	3	4	5	6
i) ce collège met tout en œuvre pour développer ton sentiment d'appartenance (clubs, associations, comités, etc.)	1	2	3	4	5	6
j) ce collège offre un environnement te permettant de t'impliquer socialement (organisation et/ou participation à des activités, bénévolat, tribune politique, etc.)	1	2	3	4	5	6
k) dans ce collège, on se préoccupe des autres	1	2	3	4	5	6
l) je préférerais étudier ailleurs qu'ici	1	2	3	4	5	6
m) je suis content d'étudier ici	1	2	3	4	5	6
n) quelques fois, je suis vraiment découragé d'être ici, au cégep	1	2	3	4	5	6
o) je suis vraiment satisfait du déroulement de mes études jusqu'à présent	1	2	3	4	5	6

A.48 Indique jusqu'à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Totalement en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Totalement en accord
a) Mes études au secondaire m'ont bien préparé à poursuivre mes études au collégial.	1	2	3	4
b) J'ai développé de bonnes habitudes de travail au secondaire (lecture, prise de notes, études, etc.).	1	2	3	4
c) La charge de travail au collégial (étude, travaux, devoirs, etc.) est semblable à celle du secondaire.	1	2	3	4
d) Lorsque j'étais au secondaire, je connaissais bien les programmes d'études offerts au collégial.	1	2	3	4
e) Lorsque j'étais au secondaire, je connaissais les préalables nécessaires pour s'inscrire dans un programme d'études au collégial.	1	2	3	4

A.49 Depuis ton entrée au collégial, combien de fois as-tu utilisé chacun des services suivants?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	1 ou 2 fois	3 à 5 fois	6 fois ou plus	Je ne savais pas que mon collège offrait ce service
a) J'ai participé aux activités d'accueil (journée d'accueil, visite guidée, présentation du programme, des études et des exigences du niveau collégial, etc.).	1	2	3	4	5
b) J'ai utilisé les ateliers d'aide (les centres d'aide, activités de récupération, groupes d'étude, tutorat par les pairs, etc.).	1	2	3	4	5
c) J'ai rencontré un aide pédagogique individuel (API).	1	2	3	4	5
d) J'ai consulté un conseiller d'orientation (CO).	1	2	3	4	5
e) J'ai participé aux activités parascolaires (clubs et comités, activités sportives, activités socioculturelles).	1	2	3	4	5

A.50 Comment évalues-tu le soutien reçu de la part du personnel du collège (enseignants, professionnels, personnel de soutien)?

(Encercler 1 seul choix)

- Tout à fait satisfaisant..... 1
- Plutôt satisfaisant 2
- Plutôt insatisfaisant..... 3
- Tout à fait insatisfaisant..... 4

A.51 Comment s'est passée ton intégration dans le milieu collégial?

(Encercler 1 seul choix)

- Très facilement 1
- Plutôt facilement 2
- Plutôt difficilement 3
- Très difficilement 4

A.52 Durant tes cours, à quelle fréquence les situations suivantes se produisent-elles?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Dans tous les cours	Dans la plupart des cours	Occasionnellement	Jamais ou presque jamais
a) Mes enseignants me félicitent lorsque j'ai un bon résultat.	1	2	3	4
b) Mes enseignants m'encouragent à continuer mon travail ou à m'améliorer.	1	2	3	4
c) Mes enseignants identifient bien les éléments que je dois retenir dans les cours.	1	2	3	4
d) Mes enseignants présentent la matière des cours clairement.	1	2	3	4
e) Mes enseignants vérifient si j'ai bien compris la matière enseignée dans mes cours.	1	2	3	4
f) Mes enseignants me posent souvent des questions.	1	2	3	4

A.52
Suite

Durant tes cours, à quelle fréquence les situations suivantes se produisent-elles?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Dans tous les cours	Dans la plupart des cours	Occasionnellement	Jamais ou presque jamais
g) Mes enseignants ont des attentes élevées sur ce que je peux apprendre.	1	2	3	4
h) Mes enseignants croient en ma capacité d'apprendre.	1	2	3	4
i) Mes enseignants m'écoutent lorsque je pose une question.	1	2	3	4
j) Mes enseignants m'écoutent lorsque je réponds à leurs questions.	1	2	3	4

A.53 Lors de ton entrée au collégial, à quel point il a été difficile pour toi de t'adapter...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très difficile	Plutôt difficile	Plutôt facile	Très facile	Ne s'applique pas
a) au rythme d'étude du niveau collégial	1	2	3	4	5
b) à la quantité de notes de cours à prendre	1	2	3	4	5
c) à la quantité de lecture à faire	1	2	3	4	5
d) à la disponibilité de tes enseignants	1	2	3	4	5
e) à ton collègue (te repérer dans ce nouveau lieu)	1	2	3	4	5
f) à un encadrement plus souple de la part du personnel scolaire	1	2	3	4	5
g) à la quantité du travail exigée	1	2	3	4	5
h) à l'utilisation des technologies de l'information pour les travaux scolaires (logiciels, plateformes, recherche d'informations sur Internet)	1	2	3	4	5
i) à l'organisation de l'horaire	1	2	3	4	5
j) au fait d'être loin de ta famille	1	2	3	4	5

A.53
Suite

Lors de ton entrée au collégial, à quel point il a été difficile pour toi de t'adapter...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très difficile	Plutôt difficile	Plutôt facile	Très facile	Ne s'applique pas
k) aux méthodes pédagogiques utilisées en classe (les cours théoriques, le travail d'équipe, la résolution de problèmes)	1	2	3	4	5
l) aux activités pédagogiques à réaliser (ateliers, laboratoires, simulations, exercices divers)	1	2	3	4	5
m) aux interactions avec les enseignants à l'extérieur des cours	1	2	3	4	5

A.54 **Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu poursuivre tes études?**

(Encercler 1 seul choix)

- J'aimerais faire des études universitaires 1
- J'aimerais terminer mes études collégiales (cégep) 2
- Je compte retourner au secondaire pour compléter un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou autre diplôme 3
- J'aimerais abandonner avant la fin de mes études collégiales 4 → *(Passer à la question A.57)*

A.55 **Crois-tu qu'il te sera difficile d'atteindre ce niveau scolaire?**

(Encercler 1 seul choix)

- Cela me sera très difficile 1
 - Cela me sera difficile 2
 - Cela ne me sera pas tellement difficile 3
 - Cela ne me sera pas difficile du tout 4
- } → *(Passer à la question A.57)*

A.56 Quelle est la principale raison pour laquelle tu crois que ce sera difficile de réaliser tes projets d'études?

(Encercler 1 seul choix)

- Par ennui ou par manque d'intérêt 1
- Pour des difficultés avec les travaux scolaires 2
- Pour des problèmes avec les enseignants 3
- Pour des problèmes de santé 4
- Pour une grossesse ou les soins de mon enfant 5
- Pour des problèmes à la maison 6
- Parce que j'ai des problèmes d'argent
ou parce que je dois travailler 7
- Parce que je veux travailler 8
- Autre raison 9

Préciser : _____

A.57 Compte tenu de ta situation, jusqu'où t'attends-tu à poursuivre tes études dans les faits?

(Encercler 1 seul choix)

- Je compte faire des études universitaires 1
- Je compte terminer mes études collégiales (cégep) 2
- Je compte retourner au secondaire
pour compléter un diplôme d'études
professionnelles (DEP) ou autre diplôme 3
- Je compte abandonner mes études collégiales
(cégep) 4

→ *(Passer à la question A.59)*

A.58 Dans quel domaine as-tu l'intention d'étudier à l'université?

(Encercler 1 seul choix)

- En sciences de la santé..... 1
- En sciences de la nature et génie 2
- En sciences humaines et sociales 3
- En sciences de l'administration 4
- Aux beaux-arts 5
- En langues et littérature..... 6
- Autre 7
- Préciser : _____
- Je ne sais pas encore..... 8

A.59 Nous ne parvenons pas tous à faire le travail que nous voudrions. Si tu considères tes aptitudes, tes résultats scolaires, tes ambitions et tes moyens financiers, quel emploi crois-tu que tu auras en fait plus tard?

👉 Décris l'emploi aussi précisément que possible et indique le genre d'endroit où tu penses que tu travailleras.

Ex. : *Emploi : enseignante*

Emploi : menuisier

Endroit : dans une école primaire

Endroit : pour un contracteur

a) Quel genre d'emploi crois-tu que tu auras? (Écrire 1 seul choix)

b) Dans quel genre d'endroit penses-tu que tu travailleras? (Écrire 1 seul choix)

A.60 Les énoncés qui suivent portent sur ton choix de carrière. Indique jusqu'à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre correspondant à ton

choix de réponse.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

**N.B. : 1 correspond à « fortement en désaccord »
8 correspond à « fortement en accord »**

Fortement en désaccord	←————→	Fortement en accord
-----------------------------------	--------	--------------------------------

a) J'ai déjà en tête un domaine dans lequel j'aimerais travailler (ex. : médecine, agriculture, administration, arts, etc.).	1	2	3	4	5	6	7	8
b) J'ai décidé de l'occupation que j'aimerais exercer (ex. : électricien, ingénieur, infirmière, cuisinier, etc.).	1	2	3	4	5	6	7	8
c) Je me sens à l'aise dans mon cheminement concernant mon choix de carrière.	1	2	3	4	5	6	7	8
d) Je ne suis pas préoccupé par mon choix de carrière.	1	2	3	4	5	6	7	8
e) J'aimerais savoir quel genre d'emploi correspond le mieux à ma personnalité.	1	2	3	4	5	6	7	8
f) J'ai besoin d'avoir une idée plus claire de ce que sont mes intérêts.	1	2	3	4	5	6	7	8
g) J'ai besoin d'avoir une idée plus claire de ce que sont mes aptitudes, mes forces et mes faiblesses.	1	2	3	4	5	6	7	8
h) J'ai besoin d'informations à propos des programmes d'études dans lesquels j'aimerais m'inscrire.	1	2	3	4	5	6	7	8
i) Je n'ai pas le sentiment d'en connaître assez à propos des emplois auxquels je m'intéresse.	1	2	3	4	5	6	7	8
j) Je connais mes intérêts et aptitudes mais je ne suis pas certain de savoir comment trouver un emploi qui correspond à ceux-ci.	1	2	3	4	5	6	7	8
k) Je me sens soulagé quand quelqu'un d'autre prend des décisions à ma place en ce qui concerne mon choix de carrière.	1	2	3	4	5	6	7	8
l) Je suis une personne indécise; je prends du temps à décider et j'ai de la difficulté à me faire une idée quant à ma carrière.	1	2	3	4	5	6	7	8
m) J'ai souvent de la difficulté à prendre des décisions concernant la carrière que je dois choisir.	1	2	3	4	5	6	7	8
n) Je n'ai pas besoin de faire mon choix de carrière dès maintenant.	1	2	3	4	5	6	7	8
o) Mon choix de carrière future n'est pas si important que ça pour moi dans le moment.	1	2	3	4	5	6	7	8

A.60
Suite

Les énoncés qui suivent portent sur ton choix de carrière. Indique jusqu'à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre correspondant à ton choix de réponse.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « fortement en désaccord »
8 correspond à « fortement en accord »

Fortement en désaccord	←————→	Fortement en accord
---------------------------	--------	------------------------

p) Je n'ai pas d'intérêts marqués dans quelque domaine d'emploi que ce soit.	1	2	3	4	5	6	7	8
q) Je sais depuis mon enfance quel métier je veux exercer.	1	2	3	4	5	6	7	8
r) Les activités d'information scolaire m'ont aidé à préciser mon choix de carrière.	1	2	3	4	5	6	7	8

Section B – Toi et ta famille

B.1 Avec qui vis-tu actuellement durant la semaine (les jours de cours)?

(Encercler 1 seul choix)

- Avec mes deux parents 1
- Avec ma mère seulement..... 2
- Avec ma mère et son conjoint 3
- Avec ma mère et sa conjointe 4
- Avec mon père seulement..... 5
- Avec mon père et sa conjointe 6
- Avec mon père et son conjoint 7
- Avec chacun de mes parents à tour de rôle..... 8
- Avec un tuteur ou une tutrice ou les deux 9
- En famille d'accueil..... 10
- En foyer d'accueil 11
- Seul en appartement 12
- En chambre 13
- Seul en résidence d'étudiant 14
- Avec un ou des ami(e)s (colocataires) 15
- Avec mon conjoint (conjointe) 16
- Autre 17

Préciser : _____

B.2 a) As-tu des enfants?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2 ➔ *(Passer à la question B.3)*

b) Combien as-tu d'enfants?

_____ enfant(s)

B.3 Quelle langue parles-tu le plus souvent chez toi?

(Encercler 1 seul choix)

Français 1

Anglais 2

Autre 3

Préciser :

B.4 Es-tu né au Canada?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1 ➔ *(Passer à la question B.6)*

Non 2

Préciser le pays :

B.5 Quel âge avais-tu quand tu es arrivé au Canada?

_____ ans



Pour les prochaines questions, lorsqu'on te demande des informations au sujet de ta mère ou de ton père, il se pourrait que dans ton cas, tu doives penser à l'adulte féminin (mère ou nouvelle conjointe de ton père) ou l'adulte masculin (père ou nouveau conjoint de ta mère) qui a joué le rôle de figure parentale la plus significative pour toi depuis ta naissance.

B.6 Quelle est l'occupation principale de ta mère?

(Encercler 1 seul choix)

- Elle travaille à temps plein (32 heures ou plus par semaine)..... 1
 - Elle travaille à temps partiel (moins de 32 heures par semaine)..... 2
 - Elle est en recherche d'emploi 3
 - Elle est en arrêt de travail (ex. : congé de maladie ou de maternité) 4
 - Elle tient maison 5
 - Elle est aux études 6
 - Elle est à la retraite..... 7
 - Je n'ai plus de contact avec elle..... 8
 - Autre..... 9
- } → *(Passer à la question B.8)*

B.7 Indique le titre précis du principal emploi de ta mère (ex. : enseignante, dentiste, mécanicienne, technicienne de laboratoire, etc.). (Sois le plus précis possible en évitant les descriptions trop vagues comme « travaille dans un bureau » ou « employée dans un hôpital ». Si elle est présentement en recherche d'emploi ou en arrêt de travail, réponds en pensant au dernier emploi occupé.)

B.8 Quelle est l'occupation principale de ton père?

(Encercler 1 seul choix)

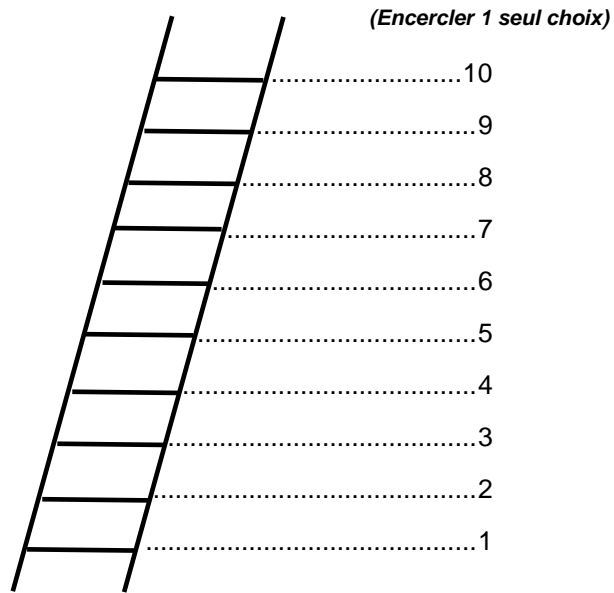
- Il travaille à temps plein (32 heures ou plus par semaine) 1
- Il travaille à temps partiel (moins de 32 heures par semaine) 2
- Il est en recherche d'emploi 3
- Il est en arrêt de travail (congé de maladie ou de paternité) 4
- Il tient maison 5
- Il est aux études 6
- Il est à la retraite 7
- Je n'ai plus de contact avec lui 8
- Autre 9

→ (Passer à la question B.10)

B.9 Indique le titre précis du principal emploi de ton père (ex. : enseignant, dentiste, mécanicien, technicien de laboratoire, etc.). (Sois le plus précis possible en évitant les descriptions trop vagues comme « travaille dans un bureau » ou « employé dans un hôpital ». Si il est présentement en recherche d'emploi ou en arrêt de travail, réponds en pensant au dernier emploi occupé.)

B.10 Imagine que cette échelle représente comment est structurée la société. Au sommet de l'échelle, il y a les gens les plus riches, les plus scolarisés, ceux qui occupent les emplois les plus prestigieux. Au bas de l'échelle, il y a les gens les plus pauvres, les moins scolarisés, ceux qui sont sans emploi ou qui occupent un emploi dont personne ne veut.

Pense à la famille dans laquelle tu as grandi et encerle le chiffre qui correspond à l'échelon qui représente le mieux la situation de ta famille.



B.11 Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ta mère?

(Encercler 1 seul choix)

- Études primaires non complétées.....1
- Études primaires complétées.....2
- Études secondaires non complétées3
- Études secondaires complétées (DEP ou DES)4
- Études collégiales non complétées.....5
- Études collégiales complétées.....6
- Études universitaires non complétées7
- Études universitaires complétées8

B.12 Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ton père?

(Encercler 1 seul choix)

- Études primaires non complétées.....1
- Études primaires complétées.....2
- Études secondaires non complétées3
- Études secondaires complétées (DEP ou DES)4
- Études collégiales non complétées.....5
- Études collégiales complétées.....6
- Études universitaires non complétées7
- Études universitaires complétées8

B.13 La question qui suit porte sur ta relation avec tes parents (ou les autres figures parentales significatives), sur la façon dont ils se comportent avec toi et sur les interactions que vous avez ensemble. (Si tu n'as pas eu de contact depuis 5 ans ou plus avec l'un ou l'autre, coche la case appropriée et ne réponds pas pour ce parent à la question B.14.)

Je n'ai pas de contact depuis 5 ans ou plus avec mon père 1

Je n'ai pas de contact depuis 5 ans ou plus avec ma mère 2

**Nous te demandons maintenant de lire attentivement chacune
des questions et de répondre séparément en pensant
à ton père et à ta mère.**

B.14 Depuis le début de tes études collégiales, est-ce que ta mère et ton père ont adopté les comportements suivants concernant ta formation?

(Encercler 1 seul choix par parent et par énoncé)

	Ton père					Ta mère				
	Jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Souvent vrai	Toujours vrai	Jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Souvent vrai	Toujours vrai
a) Te questionner à propos de tes cours, tes activités, etc.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
b) Te féliciter pour tes réalisations (résultats d'examens, travaux scolaires, autres activités)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
c) T'encourager dans tes études	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
d) T'interroger à propos de tes résultats scolaires	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
e) Discuter avec toi de tes projets d'avenir	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
f) Dire qu'une formation c'est important pour ton avenir	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
g) Discuter avec toi de l'actualité ou d'une émission de télévision portant sur un sujet scientifique	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Section C – Comment tu te sens

C.1 Peux-tu dire à quelle fréquence, au cours de la dernière semaine...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	De temps en temps	Assez souvent	Très souvent
a) tu t'es senti désespéré en pensant à l'avenir	1	2	3	4
b) tu t'es senti seul	1	2	3	4
c) tu as eu des blancs de mémoire	1	2	3	4
d) tu t'es senti découragé	1	2	3	4
e) tu t'es senti tendu ou sous pression	1	2	3	4
f) tu t'es laissé emporter (fâcher) contre quelqu'un ou quelque chose	1	2	3	4
g) tu t'es senti ennuyé ou peu intéressé par les choses	1	2	3	4
h) tu as ressenti des peurs ou des craintes	1	2	3	4
i) tu as eu des difficultés à te souvenir des choses	1	2	3	4
j) tu as pleuré facilement ou tu t'es senti sur le point de pleurer	1	2	3	4
k) tu t'es senti agité ou nerveux intérieurement	1	2	3	4
l) tu t'es senti négatif envers les autres	1	2	3	4
m) tu t'es senti facilement contrarié ou irrité	1	2	3	4
n) tu t'es senti fâché pour des choses sans importance	1	2	3	4

C.2 As-tu été préoccupé par les situations ou les choses suivantes au cours des 6 derniers mois? (Si tu n'as pas vécu l'une ou l'autre de ces situations, réponds **NON**).

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Non	Oui, un peu	Oui, beaucoup	Oui, énormément
a) La séparation ou le divorce de tes parents	1	2	3	4
b) La solitude	1	2	3	4
c) Tes relations amoureuses	1	2	3	4
d) La relation avec tes parents	1	2	3	4
e) Un problème de santé que tu as eu	1	2	3	4
f) La sexualité	1	2	3	4
g) Une infection transmissible sexuellement	1	2	3	4
h) Ta nouvelle famille (ex. : remariage d'un de tes parents)	1	2	3	4
i) Des difficultés financières	1	2	3	4
j) Tes résultats scolaires	1	2	3	4
k) Ton choix de programme scolaire	1	2	3	4
l) Une grossesse non planifiée	1	2	3	4
m) Le décès de quelqu'un de proche	1	2	3	4
n) Un problème avec la police	1	2	3	4
o) Tes relations avec tes amis	1	2	3	4
p) Les jeux de hasard (jeux où l'on mise des sommes d'argent)	1	2	3	4
q) L'abus d'alcool de l'un de tes proches	1	2	3	4
r) L'abus de drogues ou de médicaments de l'un de tes proches	1	2	3	4
s) Les problèmes psychologiques importants (ex. : grosse dépression) de l'un de tes proches	1	2	3	4
t) Tes relations avec tes colocataires	1	2	3	4

C.2 **As-tu été préoccupé par les situations ou les choses suivantes au cours des 6 derniers**
Suite **mois?** (Si tu n'as pas vécu l'une ou l'autre de ces situations, réponds **NON**).

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Non	Oui, un peu	Oui, beaucoup	Oui, énormément
u) Des problèmes avec ton emploi ou ton employeur	1	2	3	4
v) Des problèmes de logement	1	2	3	4
w) Un mauvais traitement physique par un proche	1	2	3	4
x) Un mauvais traitement psychologique par un proche	1	2	3	4
y) Une agression sexuelle	1	2	3	4
z) Autre, préciser : _____	1	2	3	4

C.3 **Selon toi, que devrait faire un jeune qui vivrait plusieurs des difficultés mentionnées dans la question précédente?**



Souviens-toi que tu peux appeler Tel-Jeunes à n'importe quel moment si tu ressens le besoin de parler à quelqu'un à propos d'un problème.
 1-800-263-2266

Tu peux également contacter les ressources psychologiques qui existent dans ton collège (va voir à la fin du questionnaire pour obtenir le numéro de téléphone)

Section D – Comment tu te perçois

D.1 Pour chacun des énoncés suivants, indique dans quelle mesure tu es d'accord ou non.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Totalement d'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement en désaccord
a) Globalement, je suis satisfait de qui je suis.	1	2	3	4
b) À certains moments, je pense que je ne suis bon à rien.	1	2	3	4
c) Je crois que je possède un bon nombre de qualités.	1	2	3	4
d) Je suis capable de faire les choses aussi bien que les autres de mon âge.	1	2	3	4
e) Il n'y a pas beaucoup de choses pour lesquelles je puisse me sentir fier.	1	2	3	4
f) Je me sens vraiment inutile parfois.	1	2	3	4
g) Je crois que je suis quelqu'un de valable, du moins que je vaux autant que les autres.	1	2	3	4
h) J'ai de la difficulté à m'accepter comme je suis.	1	2	3	4
i) Tout bien considéré, j'ai tendance à penser que je suis un raté.	1	2	3	4
j) J'ai une attitude positive envers moi-même.	1	2	3	4
k) Je trouve que j'ai de la difficulté à me faire des amis.	1	2	3	4
l) Je me considère comme quelqu'un qui apprend facilement.	1	2	3	4
m) J'ai du mal à défendre mes opinions.	1	2	3	4
n) Je sens que les autres me voient comme quelqu'un d'aimable.	1	2	3	4
o) De façon générale, je suis déçu de mes résultats scolaires.	1	2	3	4
p) Je ne suis pas à l'aise lors d'activités de groupe avec d'autres jeunes.	1	2	3	4
q) Je sens que les autres me font confiance.	1	2	3	4
r) Je suis très gêné en présence de jeunes de l'autre sexe.	1	2	3	4

D.1 Suite Pour chacun des énoncés suivants, indique dans quelle mesure tu es d'accord ou non.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Totalement d'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement en désaccord
s) Je me considère certainement aussi intelligent que les autres.	1	2	3	4
t) Je suis satisfait de ma réussite lors d'activités sociales (sportives ou autres).	1	2	3	4
u) Je ne suis pas satisfait de mon apparence physique.	1	2	3	4
v) Je suis satisfait de mon corps (grandeur, poids, beauté).	1	2	3	4
w) Je suis satisfait de mon « look » vestimentaire.	1	2	3	4



Souviens-toi que tu peux appeler Tel-Jeunes à n'importe quel moment si tu ressens le besoin de parler à quelqu'un à propos d'un problème.
1-800-263-2266

Tu peux également contacter les ressources psychologiques qui existent dans ton collège (va voir à la fin du questionnaire pour obtenir le numéro de téléphone)

D.2 Quel est ton poids?

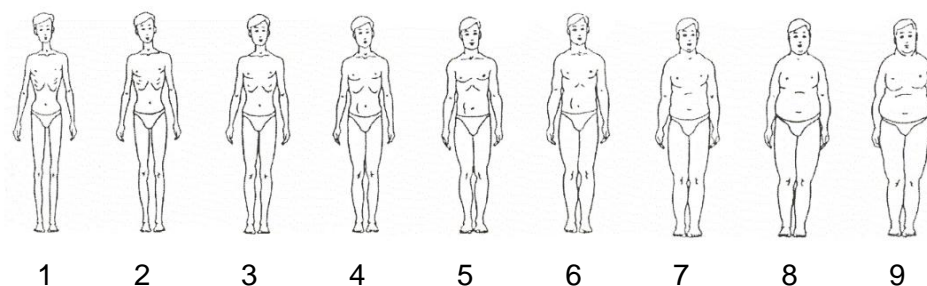
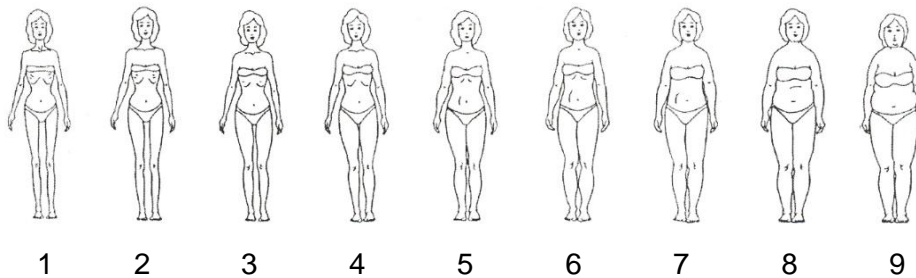
_____ kilogrammes **OU** _____ livres

D.3 Combien mesures-tu (grandeur)?

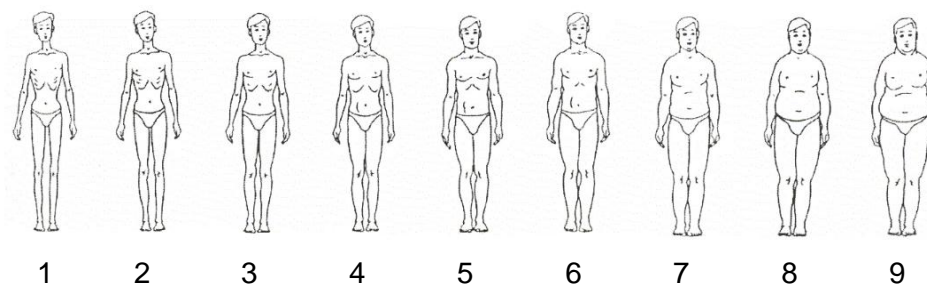
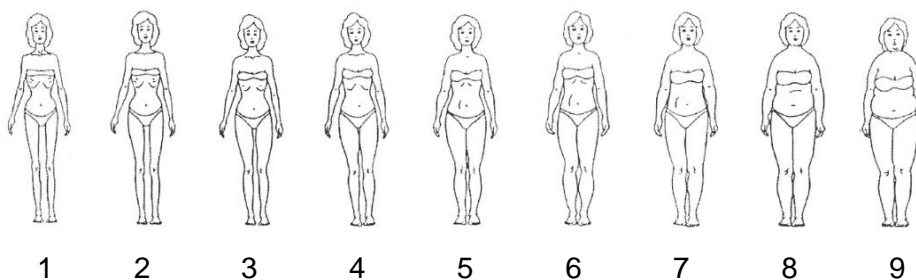
_____ mètres **OU** _____ pieds et pouces

**Les prochaines questions portent sur la façon dont tu te perçois
et sur comment tu aimerais être.**

D.4 a) Vis-à-vis des figures suivantes, encerle le chiffre qui correspond le mieux à ton apparence actuelle.



b) Vis-à-vis des figures suivantes, encerle le chiffre sous la silhouette qui correspond le mieux à comment tu aimerais être.



D.5 Au cours des 6 derniers mois, as-tu essayé les méthodes suivantes afin de perdre du poids ou de contrôler ton poids?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
a) Suivre une diète (substituts de repas, diète à 1 000 calories, diète à la soupe, méthode Montignac, Weight Watchers, etc.)	1	2	3	4
b) Ne pas manger pendant toute une journée	1	2	3	4
c) Prendre des laxatifs (pilules qui font aller à la selle)	1	2	3	4
d) Prendre des coupe-faim (pilules qui enlèvent l'appétit)	1	2	3	4
e) Diminuer, réduire ou couper le sucre, le gras (friandises, chips, desserts, etc.)	1	2	3	4
f) T'entraîner de façon intensive	1	2	3	4
g) Commencer ou recommencer à fumer	1	2	3	4
h) Sauter des repas (déjeuner, dîner ou souper)	1	2	3	4
i) Te faire vomir après un repas	1	2	3	4
j) Autre, préciser : _____	1	2	3	4

Section E – Tes occupations

E.1 **Au cours du dernier mois**, combien d'heures par semaine approximativement as-tu consacrées aux activités suivantes? (Il faut que tu considères toutes les activités auxquelles tu participes, peu importe où elles ont lieu).

(Inscris le nombre d'heures approprié dans chaque colonne)

	Du lundi au vendredi après-midi	Du vendredi soir au dimanche soir
a) Tes travaux scolaires (devoirs, lectures suggérées par les enseignants et études)	_____ heures	_____ heures
b) Jouer à des jeux électroniques (sur console, sur ordinateur ou en ligne)	_____ heures	_____ heures
c) Parler au téléphone	_____ heures	_____ heures
d) Naviguer sur Internet (clavarder, courriels, recherche sur le web, etc.)	_____ heures	_____ heures
e) Des activités culturelles (cinéma, écouter de la musique, théâtre, concert, etc.)	_____ heures	_____ heures
f) Regarder la télévision ou des films	_____ heures	_____ heures
g) Lire (livre, journal ou revue)	_____ heures	_____ heures
h) Des tâches domestiques (cuisine, faire le ménage, etc.)	_____ heures	_____ heures
i) Des activités sportives	_____ heures	_____ heures
j) Des activités artistiques (faire du théâtre, faire de la peinture, jouer de la guitare, etc.)	_____ heures	_____ heures
k) Des activités sociales (soirée, danse, discothèque)	_____ heures	_____ heures
l) Des jeux de hasard (poker, loterie, pari)	_____ heures	_____ heures
m) Relaxer, ne rien faire, flâner	_____ heures	_____ heures

E.2 **Durant la présente session, combien d'heures de cours as-tu par semaine?**

_____ heures par semaine

E.3 **En dehors de tes heures de cours, combien d'heures par semaine passes-tu habituellement au collège?** (Considère le temps consacré aux études, aux activités sportives, aux repas, etc.)

_____ heures par semaine

E.4 **Comment qualifierais-tu ta situation financière pour la présente année scolaire (2010-2011)?**

(Encercler 1 seul choix)

- Très aisée 1
- Plutôt aisée 2
- Satisfaisante 3
- Plutôt précaire 4
- Très précaire 5

E.5 **Présentement, quelles sont tes sources de revenus?**

(Encercler autant de choix que nécessaire)

- Un prêt du régime de prêts et bourses du gouvernement du Québec 1
- Une bourse du régime de prêts et bourses du gouvernement du Québec 2
- Une ou plusieurs bourses d'autres organismes 3
- Un emploi d'été 4
- Un emploi à temps partiel ou occasionnel (excluant les emplois d'été) 5
- Un emploi à temps plein (excluant les emplois d'été) 6
- Du soutien financier de ma famille 7
- Du soutien financier de mon/ma conjoint(e) 8
- Des prestations d'assurance-chômage, d'aide sociale ou de la CSST 9
- Des emprunts 10
- Des économies, des placements, des rentes 11
- Autre 12

Préciser : _____

E.6 Combien d'argent reçois-tu au total, par semaine? Additionne toutes les sommes d'argent dont tu disposes (salaires, allocation des parents, revenus provenant de petits travaux comme le gardiennage, cadeaux des grands-parents, bourses d'études, etc.)

(Encercler 1 seul choix)

- Entre 0 \$ et 100 \$ par semaine 1
- Entre 101 \$ et 200 \$ par semaine 2
- Entre 201 \$ et 300 \$ par semaine 3
- Entre 301 \$ et 400 \$ par semaine 4
- Entre 401 \$ et 500 \$ par semaine 5
- Plus de 500 \$ par semaine 6

Certains étudiants travaillent seulement durant l'été alors que d'autres occupent un emploi toute l'année. Les questions qui suivent concernent seulement les emplois occupés depuis le début de cette année scolaire.

E.7 Depuis le début de l'année scolaire (2010-2011), as-tu occupé un emploi rémunéré (pour lequel tu as reçu un salaire)?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
- Non 2 → (Passer à la question E.17)

E.8 Depuis le début de l'année scolaire (2010-2011), combien d'heures par semaine, en moyenne, as-tu occupé un emploi rémunéré (pour lequel tu as reçu un salaire)?

(Répondre à chaque énoncé)

- a) Du lundi matin au vendredi après-midi : _____ heure(s)
- b) Du vendredi soir au dimanche soir : _____ heure(s)

E.9 Au cours de la présente année scolaire (2010-2011), t'est-il arrivé de manquer des cours à cause de ton emploi?

(Encercler 1 seul choix)

- Très souvent..... 1
- Souvent 2
- Rarement..... 3
- Jamais 4

E.10 As-tu l'impression que ton employeur se soucie de la réussite de tes études?

(Encercler 1 seul choix)

- Pas du tout 1
- Un peu 2
- Beaucoup 3

E.11 Est-ce que ton employeur te consulte avant d'établir ton horaire de travail?

(Encercler 1 seul choix)

- Très souvent..... 1
- Souvent..... 2
- Rarement..... 3
- Jamais 4

E.12 Indique le titre précis du principal emploi que tu occupes (plongeur, caissier, serveur, etc.). Sois le plus précis possible en évitant les descriptions trop vagues comme « travaille dans un commerce » ou « employé dans un restaurant ».

E.13 Ton principal emploi est-il en lien avec le programme d'études dans lequel tu es inscrit présentement?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

E.14 Dans le cadre de l'ensemble de tes emplois, es-tu exposé à l'une ou l'autre des situations suivantes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
a) Rester longtemps debout	1	2	3	4
b) Rester longtemps assis	1	2	3	4
c) Marcher souvent	1	2	3	4
d) Gestes répétitifs des mains ou des bras	1	2	3	4
e) Gestes de précision (ex : saisir au bout des doigts, aligner un outil ou une pièce, contrôle précis de la force à appliquer)	1	2	3	4
f) Efforts importants des mains ou des bras (ex : pour tirer, pousser, lever, abaisser, tourner, saisir, tenir, maintenir)	1	2	3	4
g) Manutention de charges lourdes (soulever, porter, transporter des personnes ou des charges comme des caisses, des meubles,...)	1	2	3	4
h) Vitesse élevée de travail (cadence ou rythme de travail élevé)	1	2	3	4
i) Postures des bras, des épaules, des poignets ou des mains difficiles à maintenir	1	2	3	4
j) Postures du dos difficiles à maintenir ou à répéter	1	2	3	4
k) Solvants (dégraissants, peintures à l'huile, vernis, colles, varsol, térébenthine, ...)	1	2	3	4
l) Risque de chute en hauteur ou au niveau du sol (surface glissante ou terrain accidenté)	1	2	3	4
m) Machineries dangereuses	1	2	3	4
n) Stress	1	2	3	4
o) Des tensions (désaccords) avec le public ou la clientèle	1	2	3	4

E.15 Dans quelle mesure les énoncés suivants correspondent-ils à ta situation?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « totalement en désaccord » 6 correspond à « totalement d'accord »	Totalelement en désaccord ←————→ Totalelement d'accord					
	1	2	3	4	5	6
a) Je suis souvent trop fatigué dans mes cours à cause des choses que je dois faire au travail.	1	2	3	4	5	6
b) Mes préoccupations concernant mon travail nuisent à ma concentration dans les études.	1	2	3	4	5	6
c) Mon travail m'empêche de consacrer le temps que je souhaiterais à mes études.	1	2	3	4	5	6
d) Je passe tellement de temps au travail que j'ai du mal à trouver du temps pour étudier.	1	2	3	4	5	6
e) Après le travail, je n'ai pas l'énergie pour faire mes travaux scolaires et étudier.	1	2	3	4	5	6
f) Avoir un travail nuit à mes études.	1	2	3	4	5	6

E.16 En considérant l'ensemble de tes emplois actuels, laquelle des situations suivantes décrit le mieux ton horaire de travail, en général?

(Encercler 1 seul choix)

- Toujours de jour 1
- Toujours de soir 2
- Toujours de nuit 3
- Alternance jour/soir 4
- Alternance jour/nuit 5
- Alternance jour/soir/nuit 6
- Horaires brisés (au moins 2 périodes de travail par jour, séparées par plus d'une heure) 7
- Horaire irrégulier : ton horaire change tout le temps 8
- Sur appel..... 9
- Un mélange de plusieurs de ces horaires 10
- Autre 11

E.17 Depuis le début de l'année scolaire 2010-2011, environ combien d'heures par semaine travailles-tu sans être payé à l'entreprise ou à la ferme de ta famille, s'il y en a une? (Si tu n'as pas travaillé pour ta famille sans être payé, inscris 0).

(Répondre à chaque énoncé)

a) Du lundi matin au vendredi après-midi : _____ heure(s)

b) Du vendredi soir au dimanche soir : _____ heure(s)

E.18 Quelle importance a chacune des dimensions suivantes dans ta vie actuellement?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très important	Assez important	Pas très important	Pas important du tout	Ne s'applique pas
a) Tes études	1	2	3	4	5
b) Ta vie de famille	1	2	3	4	5
c) Tes loisirs ou tes activités sportives	1	2	3	4	5
d) Tes croyances ou activités religieuses	1	2	3	4	5
e) Ta vie intellectuelle ou créative	1	2	3	4	5
f) Ta participation bénévole ou ton engagement dans une cause communautaire	1	2	3	4	5
g) Tes relations avec les amis ou avec les gens en général	1	2	3	4	5
h) Ton travail	1	2	3	4	5
i) Ta vie amoureuse	1	2	3	4	5

E.19 Nous voulons maintenant en savoir plus sur la manière dont tu gères ton temps.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Est-ce que tu manques souvent une activité prévue parce que tu n'as plus le temps d'y assister?	1	2
b) Habituellement, est-ce que tu fais le point le matin (ou la veille) sur ce que tu dois faire durant la journée?	1	2
c) Est-ce que tu te sers régulièrement d'un agenda?	1	2
d) Habituellement, est-ce que tu établis un planning hebdomadaire (horaire de la semaine)?	1	2
e) Habituellement, est-ce que tu respectes tes plans de travail?	1	2
f) Habituellement, est-ce que le fait de planifier te libère l'esprit?	1	2
g) Habituellement, est-ce que tu te sens débordé en permanence?	1	2
h) Habituellement, repousses-tu les tâches jusqu'à la dernière minute?	1	2
i) Habituellement, réussis-tu à réserver suffisamment de temps pour tes tâches scolaires ou professionnelles tout en respectant tes obligations personnelles, familiales et sociales?	1	2
j) Quand tu es débordé ou très occupé, réussis-tu à bien distinguer tes obligations ou activités prioritaires des tâches ou activités qui pourraient être reportées?	1	2

Section F – Ta vie en société

F.1 Est-ce que tu crois que les personnes suivantes pourraient t'écouter et t'encourager si tu en avais besoin?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Beaucoup	Un peu	Pas du tout	Je n'en ai pas	Je ne le/la vois pas
a) Ton père (ou le conjoint de ta mère)	1	2	3	4	5
b) Ta mère (ou la conjointe de ton père)	1	2	3	4	5
c) Un de tes frères ou sœurs	1	2	3	4	5
d) Un de tes amis	1	2	3	4	5
e) Un de tes enseignants	1	2	3	4	5
f) Ton employeur	1	2	3	4	5
g) Ton chum/ta blonde	1	2	3	4	5
h) D'autres personnes	1	2	3	4	5



Souviens-toi que tu peux appeler Tel-Jeunes à n'importe quel moment si tu ressens le besoin de parler à quelqu'un à propos d'un problème.
1-800-263-2266

Tu peux également contacter les ressources psychologiques qui existent dans ton collège (va voir à la fin du questionnaire pour obtenir le numéro de téléphone)

F.2 Voici différents énoncés qui réfèrent à des situations variées. Peux-tu dire, en encerclant un chiffre de 1 à 10, dans quelle mesure tu penses que c'est toujours acceptable ou jamais acceptable de...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « jamais acceptable » et 10 correspond à « toujours acceptable »	Ce n'est jamais acceptable ←————→ C'est toujours acceptable									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a) réclamer au gouvernement des indemnités (argent) au-delà de ce à quoi on a droit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b) s'arranger pour ne pas payer le billet dans les transports en commun	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c) tricher dans sa déclaration d'impôts si on en a la possibilité	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d) acheter quelque chose alors qu'on sait que c'est de la marchandise volée	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e) accepter un « pot-de-vin » dans l'exercice de ses fonctions (une somme d'argent qui se donne pour obtenir quelque chose, en plus du prix convenu)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
f) se battre avec des agents de police	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
g) l'assassinat politique	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
h) jeter des ordures dans un lieu public	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
i) conduire après avoir bu de l'alcool	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

F.3 Plusieurs raisons peuvent amener une personne à détenir de l'autorité. Jusqu'à quel point chacune des raisons suivantes t'amène à reconnaître de l'autorité à quelqu'un?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

Je reconnais l'autorité d'une personne parce qu'elle...	Totalement en accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement en désaccord
a) est un membre de ma famille.	1	2	3	4
b) est plus âgée que moi.	1	2	3	4
c) a de l'influence sur les décisions prises par un groupe.	1	2	3	4
d) a des qualités de rassembleur.	1	2	3	4
e) a été élue (ex. : maire, député).	1	2	3	4
f) occupe une fonction importante (juge, directeur de la protection de la jeunesse).	1	2	3	4

F.4 Précise jusqu'à quel point tu accepterais facilement ou difficilement chacune des situations suivantes.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très difficilement	Difficilement	Facilement	Très facilement
a) Tu commences à ressentir la faim, mais il faut encore attendre 60 minutes avant que ton repas soit prêt.	1	2	3	4
b) Tu souhaites réussir tes études collégiales mais cela implique que tu étudies chaque jour et que tu réussisses chacun de tes examens d'ici là.	1	2	3	4
c) Tu souhaites un nouvel équipement de sport mais tu ne peux te le payer et tes parents refusent de t'aider, alors tu te vois dans l'obligation de t'en trouver un usagé.	1	2	3	4
d) Tu demandes une aide financière à tes parents mais ils te demandent de réaliser quelques tâches en échange.	1	2	3	4
e) Tu as décidé d'acheter un nouveau lecteur MP3 mais personne ne veut te prêter l'argent nécessaire. Il te faudra attendre dix semaines avant d'avoir épargné suffisamment.	1	2	3	4
f) Tu as enfin ton permis de conduire mais il faudra que tu attendes encore un an avant de pouvoir t'en servir car tu ne peux pas acheter une voiture maintenant et tes parents ne te prêtent pas la leur.	1	2	3	4
g) Tu as postulé pour un emploi d'été dans un restaurant près de chez toi. Tu rêves d'être serveur pour gagner un bon salaire. Le patron accepte de t'embaucher mais il t'offre un emploi de plongeur (laveur de vaisselle) pour commencer.	1	2	3	4
h) Tu aimerais inviter tous tes amis à la résidence de tes parents vendredi soir prochain. Tes parents acceptent mais t'avertissent qu'ils seront présents.	1	2	3	4

F.5 **Au cours de la dernière année, en considérant toutes les activités sociales auxquelles tu as participé, peu importe où elles ont eu lieu, est-ce que tu as...?**

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Ne s'applique pas
a) été membre d'un organisme à but non lucratif ou d'une coopérative	1	2	3	4	5
b) participé à des activités politiques	1	2	3	4	5
c) été membre d'une association étudiante	1	2	3	4	5
d) participé à un voyage à l'étranger (autre que pour des vacances)	1	2	3	4	5
e) participé à des manifestations	1	2	3	4	5
f) participé à des activités de sensibilisation sur un problème social	1	2	3	4	5
g) utilisé un média social (facebook, twitter) pour sensibiliser des personnes à un problème social	1	2	3	4	5
h) participé à une assemblée générale d'un organisme (incluant celle d'une association étudiante)	1	2	3	4	5
i) adopté des comportements respectueux de l'environnement	1	2	3	4	5
j) acheté des produits équitables (café, chocolat, vêtements, etc.)	1	2	3	4	5
k) fait du bénévolat prévu au programme d'études dans lequel tu étais inscrit à ton école secondaire	1	2	3	4	5
l) fait du bénévolat qui n'était pas prévu dans ton programme d'études	1	2	3	4	5

F.6 Les énoncés qui suivent portent sur les raisons qui te motivent ou te motiveraient à faire du bénévolat. Indique dans quelle mesure chacun des éléments énoncés t'incitent ou t'inciteraient à en faire, en encerclant le chiffre correspondant à ton choix de réponse.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « m'incite peu »
6 correspond à « m'incite énormément »

	M'incite peu	←————→				M'incite énormément
a) La reconnaissance sociale	1	2	3	4	5	6
b) M'accomplir, me réaliser	1	2	3	4	5	6
c) Faire plaisir à quelqu'un	1	2	3	4	5	6
d) Éviter d'avoir honte de moi	1	2	3	4	5	6
e) Montrer que les jeunes peuvent être utiles	1	2	3	4	5	6
f) Bonifier mon curriculum vitae	1	2	3	4	5	6
g) Atteindre des objectifs professionnels	1	2	3	4	5	6
h) Défendre une cause	1	2	3	4	5	6
i) Faire progresser la société	1	2	3	4	5	6
j) Être fier de moi	1	2	3	4	5	6
k) Parce que je le fais depuis longtemps	1	2	3	4	5	6
l) Suivre les traces de mes parents	1	2	3	4	5	6
m) Pour mes croyances religieuses	1	2	3	4	5	6
n) Parce que mes amis le font	1	2	3	4	5	6
o) Pour rencontrer des gens	1	2	3	4	5	6

F.7 Combien d'heure(s) par mois as-tu consacré(s) en moyenne au bénévolat? (Si tu n'as pas fait de bénévolat, inscris 0).

(Répondre à chaque énoncé)

a) Au cours de la dernière année du secondaire : _____ heure(s) par mois

b) Depuis le début de cette année scolaire : _____ heure(s) par mois

F.8 Jusqu'à quel point les raisons suivantes t'empêchent ou limitent ton engagement bénévole?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Beaucoup	Un peu	Pas du tout	Ne s'applique pas
a) Je manque de temps.	1	2	3	4
b) Je ne suis pas en mesure de prendre un engagement à long terme.	1	2	3	4
c) Je préfère donner de l'argent plutôt que de donner du temps.	1	2	3	4
d) Je n'ai pas été invité à le faire.	1	2	3	4
e) Je ne suis pas intéressé à le faire.	1	2	3	4
f) J'ai des problèmes de santé et je ne suis pas physiquement en mesure de le faire.	1	2	3	4
g) Je ne sais pas comment participer.	1	2	3	4
h) Les coûts financiers du bénévolat sont trop élevés.	1	2	3	4
i) Je suis insatisfait d'une expérience de bénévolat.	1	2	3	4
j) J'ai consacré suffisamment de temps au bénévolat dans le passé.	1	2	3	4
k) Autre, préciser : _____	1	2	3	4

Section G – Ton milieu de vie

G.1 Quel collège (cégep) fréquentes-tu actuellement?

(Encercler 1 seul choix)

- Constituante de l'Assomption du Cégep régional de Lanaudière..... 1
- Constituante de Joliette du Cégep régional de Lanaudière..... 2
- Constituante de Terrebonne du Cégep régional de Lanaudière..... 3
- Cégep de Trois-Rivières..... 4
- Collège de Shawinigan..... 5
- Collège Lafèche..... 6
- Cégep de Saint-Félicien..... 7
- Collège d'Alma..... 8
- Cégep de Chicoutimi..... 9
- Cégep de Jonquière..... 10

G.2 Dans quelle ville, arrondissement ou village habites-tu durant la semaine (les jours de cours)?

(INSCRIS LA MUNICIPALITÉ SUR CETTE LIGNE)

G.3 Dans quelle région administrative est située cette municipalité?

(Encercler 1 seul choix)

- Mauricie..... 1
 - Lanaudière..... 2
 - Saguenay–Lac-Saint-Jean..... 3
 - Autre..... 4
- Préciser : _____

G.4 Depuis combien de temps habites-tu dans cette région administrative?

_____ année(s) _____ mois

G.5 Lorsque tu auras terminé tes études, serais-tu prêt à vivre dans la région administrative (Mauricie, Lanaudière ou Saguenay–Lac-Saint-Jean) où tu étudies présentement?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui, certainement 1
Probablement 2
Seulement si on m'y offrait un meilleur emploi
qu'ailleurs..... 3
Non 4

Section H – Ton alimentation

Voici maintenant quelques phrases rapportées par des gens au sujet de leur situation alimentaire. Dis-nous si ces situations sont souvent vraies, parfois vraies ou jamais vraies.

H.1 Jusqu'à quel point les situations suivantes sont-elles vraies pour toi?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Situation souvent vraie	Situation parfois vraie	Situation jamais vraie	Je ne sais pas
a) Je mange la même chose plusieurs jours de suite parce que chez moi nous n'avons que quelques aliments sous la main et n'avons pas d'argent pour en acheter d'autres.	1	2	3	4
b) Je mange moins que je devrais, parce que chez moi nous n'avons pas assez d'argent pour la nourriture.	1	2	3	4
c) Je ne peux pas m'offrir des repas <u>équilibrés</u> (viande, fruits/légumes, produits laitiers, pain et céréales) parce que chez moi nous ne pouvons pas nous le permettre financièrement.	1	2	3	4
d) Je ne m'alimente pas aussi bien que je le devrais parce que <u>je ne sais pas cuisiner</u> .	1	2	3	4
e) Je ne m'alimente pas aussi bien que je le devrais parce que je <u>manque de temps</u> .	1	2	3	4

H.2 Généralement, combien de repas prends-tu chaque jour?

_____ repas

H.3 Pense aux 5 derniers jours passés au cégep. Combien de jours as-tu mangé ou bu quelque chose le matin avant les cours? (Ne compte pas le café, le thé ni l'eau).

(Encercler 1 seul choix)

- 5 jours (tous les jours) 1
- 3 ou 4 jours 2
- 1 ou 2 jour(s) 3
- Aucun jour 4

H.4 Au cours des six derniers mois, à quelle fréquence as-tu consommé des boissons énergisantes (exemple : Red Bull)?

(Encercler 1 seul choix)

- Tous les jours ou presque 1
- Trois à cinq fois par semaine 2
- Une ou deux fois par semaine..... 3
- Une ou deux fois par mois..... 4
- Moins d'une fois par mois..... 5
- J'en ai déjà bu mais je n'en ai pas pris
au cours des 6 derniers mois 6 → *(Passer à la question I.1)*
- Je n'en ai jamais bu..... 7 → *(Passer à la question I.1)*

H.5 Je consomme des boissons énergisantes...

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Pas du tout d'accord	Partiellement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
a) pour rester éveillé.	1	2	3	4
b) pour me donner de l'énergie lors d'activités sportives.	1	2	3	4
c) pour m'hydrater et satisfaire ma soif.	1	2	3	4
d) pour faire comme les autres.	1	2	3	4
e) parce que le goût est bon.	1	2	3	4
f) pour remplacer une boisson gazeuse.	1	2	3	4
g) Autre raison, préciser : _____	1	2	3	4

Section I – Ta santé

I.1 Comparativement à d'autres personnes de ton âge, dirais-tu que ta santé est en général...?

(Encercler 1 seul choix)

- Excellente 1
Très bonne 2
Bonne 3
Moyenne 4
Mauvaise 5

I.2 Habituellement, vers quelle heure fermes-tu la lumière pour dormir?
(ex. : 22 h 15 min)

(Répondre à chaque énoncé)

- a) Du dimanche au jeudi : _____ h _____ min
b) Le vendredi et le samedi : _____ h _____ min

I.3 Vers quelle heure te réveilles-tu habituellement?
(ex. : 7 h 10 min)

(Répondre à chaque énoncé)

- a) Du lundi au vendredi : _____ h _____ min
b) Le samedi et le dimanche : _____ h _____ min

I.4 As-tu de la difficulté à t'endormir?

(Encercler 1 seul choix)

- Jamais 1
Rarement (quelques fois par année) 2
Parfois (une à quatre fois par mois) 3
Souvent (plus d'une fois par semaine) 4
Je ne sais pas 5

I.5 Combien de fois te réveilles-tu la nuit habituellement?

(Encercler 1 seul choix)

- Je ne me réveille pas habituellement 1
1 à 2 fois par nuit 2
3 fois ou plus 3

I.6 Es-tu somnolent (être à moitié endormi, cogner des clous) pendant la journée?

(Encercler 1 seul choix)

- Jamais 1
- Rarement (quelques fois par année)..... 2
- Parfois (une à quatre fois par mois) 3
- Souvent (plus d'une fois par semaine)..... 4
- Je ne sais pas 5

I.7 Fais-tu des siestes pendant la journée?

(Encercler 1 seul choix)

- Jamais 1
- Rarement (quelques fois par année)..... 2
- Parfois (une à quatre fois par mois) 3
- Souvent (plus d'une fois par semaine)..... 4

I.8 Ressens-tu plus de fatigue depuis que tu as un emploi rémunéré?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
- Non 2
- Je n'ai pas d'emploi présentement..... 3

I.9 Est-ce qu'un professionnel (psychologue, orthophoniste, pédiatre, médecin, psychanalyste, etc.) t'a déjà diagnostiqué un handicap, une maladie ou un trouble nécessitant l'utilisation des services adaptés de ton collègue?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
- Non 2

Section J – Amour et sexualité

J.1 As-tu actuellement un chum ou une blonde?

(Encercler 1 seul choix)

Oui..... 1

Non 2

J.2 As-tu déjà eu une relation sexuelle complète avec pénétration (anale ou vaginale)?

(Encercler 1 seul choix)

Oui..... 1

Non 2 → (Passer à la question K.1)

J.3 Avec combien de personnes différentes as-tu eu des relations sexuelles complètes avec pénétration au cours de ta vie?

personnes

J.4 Lors de tes relations sexuelles, utilises-tu le condom pour te protéger des infections transmissibles sexuellement?

(Encercler 1 seul choix)

Toujours..... 1

Occasionnellement 2

Jamais 3

J.5 Lors de tes relations sexuelles, utilises-tu les méthodes contraceptives suivantes? (N'oublie pas les méthodes utilisées par ton ou ta partenaire).

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Toujours	Occasion- nellement	Jamais
a) Le condom	1	2	3
b) Une méthode hormonale (pilule, timbre, anneau, injection contraceptive)	1	2	3
c) Autre raison, préciser : _____	1	2	3



Si tu es un garçon, coche ici et passe à la question K.1

J.6 Au cours des 12 derniers mois, combien de fois as-tu utilisé la contraception orale d'urgence (pilule du lendemain, plan B)?

_____ fois

Section K – Ta consommation de tabac, d'alcool et de drogues

K.1 Au cours des 30 derniers jours, as-tu fumé la cigarette, même si c'est juste quelques puffs?

(Encercler 1 seul choix)





- Non, je n'ai pas fumé la cigarette au cours des 30 derniers jours 1
- Oui, à tous les jours 2
- Oui, presque à tous les jours 3
- Oui, durant quelques jours 4

K.2 Au cours des 30 derniers jours, as-tu fumé le cigare, le cigarillo ou le petit cigare, même si c'est juste quelques puffs?

(Encercler 1 seul choix)

- Non, je n'ai pas fumé le cigare, le cigarillo ou le petit cigare au cours des 30 derniers jours 1
- Oui, à tous les jours 2
- Oui, presque à tous les jours 3
- Oui, quelques jours 4
- Oui, un ou deux jours 5

Pour les questions K.3 à K.7 : 1 consommation d'alcool c'est...

	=		=		=	
une coupe de vin (120-150 ml ou 4-5 onces)		une petite bière (341 ml ou 10 onces)		un verre de boisson forte (30-40 ml ou 1-1 ½ onces)		un « shooter » (30-40 ml ou 1-1 ½ onces)

** Ne compte pas la bière 0,5 % comme une consommation d'alcool.

K.3 Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence as-tu consommé (bu) de l'alcool?

(Encercler 1 seul choix)

- Je n'ai pas consommé d'alcool au cours des 12 derniers mois 0 ➔ *(Passer à la question K.6)*
- Juste une fois, pour essayer 1
- Moins d'une fois par mois (à l'occasion) 2
- Environ 1 fois par mois 3
- La fin de semaine OU 1 ou 2 fois par semaine 4
- 3 fois et plus par semaine MAIS pas tous les jours 5
- Tous les jours 6

K.4 **Au cours des 12 derniers mois, combien de fois as-tu bu 5 consommations ou plus d'alcool dans une même occasion?**

(Encercler 1 seul choix)

- Aucune 1
- 1 fois 2
- 2 fois 3
- 3 fois 4
- 4 fois 5
- 5 fois et plus 6

K.5 **Au cours des 30 derniers jours, as-tu consommé de l'alcool?**

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
- Non 2

K.6 **As-tu déjà consommé de l'alcool de façon régulière, c'est-à-dire au moins une fois par semaine pendant au moins un mois?**

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
- Non 2 → *(Passer à la question K.8)*

K.7 **À quel âge as-tu commencé à consommer de l'alcool régulièrement, c'est-à-dire au moins une fois par semaine pendant au moins un mois?**

J'avais _____ ans.

K.8 Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence as-tu consommé chacune des drogues suivantes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Je n'ai pas consommé	Juste une fois pour essayer	Moins d'une fois par mois (à l'occasion)	Environ une fois par mois	La fin de semaine OU 1 ou 2 fois par semaine	3 fois ou plus par semaine MAIS pas tous les jours	Tous les jours
a) Cannabis (mari, pot, hachisch)	1	2	3	4	5	6	7
b) Cocaïne (coke, snow, crack, freebase, poudre)	1	2	3	4	5	6	7
c) Colle ou solvant	1	2	3	4	5	6	7
d) Hallucinogènes (LSD, PCP, MESS, champignons, acide, mescaline, ecstasy, buvard, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
e) Héroïne (smack)	1	2	3	4	5	6	7
f) Amphétamines (speed, upper)	1	2	3	4	5	6	7
g) Autres drogues ou médicaments sans prescription pris pour avoir un effet (valium, librium, dalmane, halcion, ativant, ritalin, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
<p>Si tu en as pris, indique le nom de la drogue ou du médicament que tu as pris sans prescription :</p> <p>_____</p>							



Souviens-toi que tu peux appeler Tel-Jeunes à n'importe quel moment si tu ressens le besoin de parler à quelqu'un à propos d'un problème.
1-800-263-2266

Tu peux également contacter les ressources psychologiques qui existent dans ton collège (va voir à la fin du questionnaire pour obtenir le numéro de téléphone)

K.9 Au cours des 30 derniers jours, as-tu consommé une de ces drogues (celles de la question K.8)?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

K.10 As-tu déjà consommé de la drogue de façon régulière, c'est-à-dire au moins une fois par semaine pendant au moins un mois?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2 → *(Passer à la question K.12)*

K.11 À quel âge as-tu commencé à consommer de la drogue régulièrement, c'est-à-dire au moins une fois par semaine pendant au moins un mois?

J'avais _____ ans.

K.12 T'es-tu déjà injecté(e) des drogues avec une seringue?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

K.13 Au cours des 12 derniers mois, les situations suivantes te sont-elles arrivées?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) J'ai eu des difficultés psychologiques à cause de ma consommation d'alcool ou de drogues.	1	2
b) Ma consommation d'alcool ou de drogues a nui à mes relations avec ma famille.	1	2
c) Ma consommation d'alcool ou de drogues a nui à une de mes amitiés ou à ma relation amoureuse.	1	2
d) J'ai eu des difficultés dans mes cours à cause de ma consommation d'alcool ou de drogues.	1	2
e) J'ai commis un geste délinquant (même si je n'ai pas été arrêté par la police) alors que j'avais consommé de l'alcool ou de la drogue.	1	2
f) J'ai l'impression que les mêmes quantités d'alcool ou de drogues ont maintenant moins d'effet sur moi.	1	2
g) J'ai parlé de ma consommation d'alcool ou de drogues à un intervenant.	1	2

K.14 Si tu as des commentaires sur l'ensemble du questionnaire et que tu aimerais nous les communiquer, tu peux les inscrire ici.



Répertoire des ressources psychologiques qui existent dans chacun des collèges :

NOM DU COLLÈGE	TÉLÉPHONE
Cégep de Chicoutimi	(418) 549-9520, poste 223
Cégep de Jonquière	(418) 547-2191, poste 254 ou poste 311
Cégep de Saint-Félicien	(418) 679-5412, poste 351
Cégep de Trois-Rivières	(819) 376-1721, poste 2305 ou poste 2309
Collège d'Alma	(418) 668-2387, poste 236
Collège de Shawinigan	(819) 539-6401, poste 2317
Collège Laflèche	(819) 375-7346, poste 249 ou poste 315
Constituante de Joliette du Cégep régional de Lanaudière	(450) 759-1661, poste 1318
Constituante de l'Assomption du Cégep régional de Lanaudière	(450) 589-5621, poste 3255 ou poste 3118
Constituante de Terrebonne du Cégep régional de Lanaudière	(450) 470-0933, poste 5343

Les chercheurs d'ÉCOBES Recherche et transfert ainsi que leurs partenaires te remercient pour ta précieuse collaboration.

Nous te rappelons que toute l'information que tu as fournie demeurera confidentielle.

L'équipe de recherche et ses partenaires





ÉCOBES
RECHERCHE ET TRANSFERT
CÉGEP DE JONQUIÈRE



Marco Gaudreault • Julie Labrosse • Sonia Tessier • Michaël Gaudreault • Nadine Arbour