

Rapport PAREA COMPLET. (disponible à l'origine en 4 parties - 9 juillet 2003)
126 pages en format PDF.
Copie de conservation disponible sur le serveur Web du CDC. 5 juillet 2004.
URL = http://www.cdc.qc.ca/pdf/729428_roy_2003_PAREA.pdf

Des logiques sociales qui conditionnent la réussite

**Étude exploratoire auprès des
étudiants du Cégep de Sainte-Foy**

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

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

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

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

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

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec, 2003
Bibliothèque nationale du Canada, 2003
ISBN : 2-921299-53-4

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

Remerciements

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

Également, nous désirons remercier le personnel de la Direction du développement pédagogique et institutionnel qui nous a offert un précieux soutien logistique aux différentes étapes de la recherche. Nous voulons plus spécifiquement souligner la contribution de madame Carole Lavoie tant sur le plan du contenu par ses lectures et ses observations qu'à celui de l'aménagement des conditions qui ont grandement facilité la réalisation de cette étude.

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

Table des matières

	page
Prologue	1
Chapitre 1 – Autour de la « réussite »	5
Des horizons de recherches	8
Des perspectives théoriques	11
Des objectifs et des hypothèses	14
Chapitre 2 – Méthodologie.....	17
Le volet quantitatif	19
Le volet qualitatif.....	22
Chapitre 3 – Profil des étudiants.....	27
Des étudiants bien intégrés au Cégep	29
Des liens sociaux et familiaux.....	34
Un bien-être personnel relatif.....	37
Des valeurs comme point d'appui à la réussite	38
Travail-études une réalité montante.....	41
Chapitre 4 – Prédicteurs de la réussite	45
Principaux prédicteurs	47
Chapitre 5 – Points de vue des étudiants.....	55
Le point de vue des étudiants.....	57
Quelques pistes d'intervention.....	71
Chapitre 6 – Discussion.....	77
Des hypothèses.....	79
Les logiques sociales en présence	83
Des limites et des repères pour l'action	89
Conclusion.....	93
Bibliographie.....	99

Annexes

Annexe 1	Le questionnaire d'enquête
Annexe 2	Grilles d'entrevues de groupe

Rapport PAREA. 54 pages en format PDF. Section 2 de 4.
Copie de conservation disponible sur le serveur Web du CDC. 9 juillet 2003.
URL = http://www.cdc.qc.ca/pdf/729428_roy_2003_PAREA_2_de_4.pdf

Prologue

La question de la réussite est au goût du jour. On en débat sur toutes les tribunes publiques et, dans les officines gouvernementales, on en a fait un enjeu social. La courbe du décrochage scolaire – surtout chez les garçons – a marqué les esprits, tout particulièrement dans la dernière décennie. Péril en la demeure : décrochage scolaire, mais aussi suicide des jeunes, exclusion sociale, sida, etc., voilà les nouveaux fléaux à combattre, ceux qui jettent de l'ombre sur le confort de la société québécoise. En ce qui concerne la réussite scolaire, on a rapidement institutionnalisé la problématique dans le réseau de l'éducation. On l'a prise en charge pour ainsi dire! Notamment, le ministère de l'Éducation exige de chacun des établissements scolaires un plan sur la réussite scolaire avec des actions précises, des résultats à atteindre.

Sur le plan de la recherche en matière de réussite scolaire, une tradition s'installe. Pour l'heure, elle mise davantage sur les facteurs endogènes au milieu de l'éducation : les styles de pédagogie, le passage d'un cycle à l'autre (par exemple, du secondaire au collégial) ou la nature des apprentissages, selon qu'on soit un garçon ou une fille, sont des thèmes davantage explorés à titre indicatif. Par ailleurs, on sent une nouvelle ouverture depuis quelques années pour des dimensions qui débordent les quatre murs de la maison d'enseignement. C'est dans ce contexte par exemple qu'on a prêté, au cours des dernières années, une attention particulière à la question du travail rémunéré chez les étudiants en milieux secondaire et collégial.

Cependant, les études n'ont pas encore réussi à intégrer les diverses dimensions sociales qui conditionnent le jeune dans son parcours scolaire, à comprendre de quelle manière ces dimensions peuvent s'influencer mutuellement et quel en est leur impact sur les études, la motivation et le cheminement personnel de l'étudiant. Plus souvent qu'autrement, nous nous retrouvons avec des lectures atomisées de la réalité – par exemple, les valeurs des garçons les disposeraient moins à la réussite scolaire ou, au-delà d'un certain seuil d'heures de travail rémunéré, le risque d'échec s'accroît – sans que l'on ait une toile de fond, une explication plus générale qui nous permet de mieux comprendre les mécanismes en cause, la globalité des situations, les liens avec le social. Car, disons les choses ainsi : les jeunes ne forment pas une population « satellite », selon l'expression de Fernand Dumont; ils baignent tout entier dans ce social, ils y participent de plein gré. Mieux encore, ils désireraient davantage s'y intégrer contrairement à leurs aînés qui donnaient l'impression dans le passé d'être en rupture avec l'ordre social. Et le mode d'intégration des jeunes à ce social n'est pas étranger à la réflexion que nous devons conduire sur la réussite. Au contraire, il loge au cœur de cette réflexion.

La présente recherche désire à sa façon contribuer à poser le problème de la réussite scolaire sous l'angle d'un social plus large où l'effort consiste à mieux comprendre l'influence de facteurs sociaux – exprimés sous la forme de « logiques sociales » – sur le cheminement scolaire des étudiants et à en décrire l'articulation générale pour mieux intervenir, agir plus efficacement, car la réussite scolaire n'est pas réductible qu'aux seules variables de l'établissement d'enseignement.

L'étude a été réalisée au Cégep de Sainte-Foy auprès d'un échantillon représentatif d'étudiants. Elle s'est étalée sur deux ans – juillet 2001 à juin 2003. Elle emprunte au courant de l'écologie sociale ses fondements théoriques qui guident son orientation. De fait, la recherche s'applique à mieux comprendre les liens existants entre l'étudiant et ses différents environnements que sont le cégep, la famille, les réseaux sociaux, le milieu du travail, etc.

Également, elle vise à mieux connaître les valeurs des étudiants. Les valeurs sont l'une des composantes du modèle d'écologie sociale que nous avons retenu pour les fins de notre recherche; elles exerceraient une fonction intégratrice entre les différentes parties du modèle. Les relations observées à partir de cette perspective théorique le sont toujours en fonction de notre objet qui est la réussite scolaire.

En raison de la nature de l'étude, celle-ci a comporté deux volets. Un volet quantitatif où, à partir d'un questionnaire d'enquête, un examen statistique de la réalité des étudiants a été effectué, et un volet qualitatif composé de rencontres en *focus groups* avec un échantillon d'étudiants sur des thématiques spécifiques. Le maillage de ces deux volets était nécessaire pour approfondir certaines questions laissées en plan par l'un ou l'autre des volets. L'interfécondation du quantitatif et du qualitatif a permis également de fournir de meilleures assises à la réflexion sur les interventions.

La recherche se subdivise en six chapitres. Un premier aborde la notion de réussite et présente les bases théoriques de l'étude. Un second porte sur la méthodologie suivie pour les deux volets de l'enquête. Un troisième dresse un portrait général des étudiants alors qu'un quatrième examine les prédicteurs de la réussite scolaire. Un cinquième rend compte des *focus groups* avec les étudiants, tant sur les résultats de la recherche que sur les interventions à mettre de l'avant. Enfin, un dernier chapitre propose une discussion à partir des différents constats de l'étude afin d'y dégager principalement les logiques sociales qui conditionneraient la réussite.

CHAPITRE 1

Autour de la « réussite »

La « réussite » est un concept polymorphe dont la signification varie selon le point de vue retenu par les auteurs. À une extrémité du pendule, la réussite se traduit par de bons résultats scolaires. Elle se mesure alors sur la base de ces résultats. En acceptant cette prémisse, il y aurait encore matière à interrogation selon le Conseil supérieur de l'éducation : « Existe-t-il une corrélation significative entre les aptitudes intellectuelles chez les élèves et les résultats scolaires obtenus? En d'autres termes, les résultats scolaires sont-ils synonymes d'aptitudes intellectuelles, surtout lorsque l'on sait à quel point est étroite la relation entre la motivation et la réussite des études?¹ » De plus, le Conseil soulignait que les résultats scolaires ne pouvaient faire le départage entre les problèmes de maturité vocationnelle et des problèmes d'ordre intellectuel.

À l'autre extrémité du pendule, l'expression « réussite » peut comprendre des dimensions élargies. Par exemple, on peut vouloir dire former de « bons citoyens » pour l'avenir (Conseil supérieur de l'éducation, 1998). Aussi, dans une étude traduisant les diverses conceptions que se font les cégépiens de la réussite, Rivière, Sauvé et Jacques (1997) proposent la formulation suivante : « La réussite scolaire prend son véritable sens lorsqu'elle est associée à la réussite professionnelle et à la réussite personnelle² ».

Sous la lentille des étudiants toujours, le concept de réussite n'est donc nullement réductible à la sphère scolaire. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1995), pour certains jeunes, la réussite est indissociable de réalisations tant dans le domaine scolaire que social et professionnel. Les jeunes seraient à la recherche d'un point d'équilibre entre les études, le travail rémunéré, la vie sociale et la vie familiale. Pour eux, la réussite scolaire, tout comme la réussite professionnelle, n'a de sens que si elle est intégrée à la réalisation de soi. Pour eux encore, l'école n'est pas qu'un milieu de formation scolaire; c'est un lieu où se tissent des liens sociaux, une occasion de développer leur réseau social (Rivière *et al.*, 1997).

Le concept de « réussite » revêt une signification qui va varier selon les valeurs ou les conditions dans lesquelles évoluent les étudiants. Selon Rivière et Jacques (1999), on peut regrouper en cinq catégories les conceptions de la réussite chez les jeunes. Une première catégorie regroupe les étudiants qui estiment que l'école est inutile; elle n'est pas leur choix parce qu'ils obéissent à des pressions extérieures (celles des parents par exemple). Ces étudiants n'aspirent pas véritablement à la réussite scolaire. Un second groupe focalise sur la fonction utilitaire des études au regard du marché du travail; perçues comme peu intéressantes, les études constituent pour ce groupe le passage obligé pour l'emploi. Un troisième groupe voit le cégep comme un lieu d'apprentissage en fonction d'un titre professionnel recherché; à la différence du groupe précédent, des jeunes considèrent que certains apprentissages sont signifiants dans la mesure où ils sont étroitement reliés à la carrière convoitée. Un quatrième groupe perçoit la réalisation de soi comme contribuant à leur réussite et ils associent alors les réussites scolaire, professionnelle et personnelle. Enfin, un dernier groupe voit dans les études une activité ludique : « (...) la réussite professionnelle devient un engagement social, la réussite scolaire implique le plaisir d'apprendre en vue d'un élargissement du champ de conscience³ ».

-
1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec, p. 63.
 2. RIVIÈRE, B., L. SAUVÉ et J. JACQUES, (1997). *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, tome 1 : rapport de recherche, Montréal, Collège de Rosemont, p. 249.
 3. RIVIÈRE, B. et J. JACQUES (1999). *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 3, mars 1999, p. 6.

Au Cégep de Sainte-Foy où se réalise la recherche, le concept de réussite est défini dans ces termes :

Les étudiants auront réussi dans la mesure où la formation qu'ils auront reçue leur aura permis d'acquérir une solide formation intellectuelle, de développer des compétences leur permettant une poursuite autonome des apprentissages, des aptitudes favorables à l'adaptation à un monde en changement favorisant leur engagement personnel, professionnel et social. Pour le Cégep de Sainte-Foy, la réussite des étudiants concerne ainsi leur projet de formation. En ce sens, nous sommes d'abord soucieux de leur réussite scolaire, tout en considérant différentes dimensions de leur projet de vie et la préoccupation qu'ils ont de se réaliser sur les plans personnel, professionnel et social en préservant une vie équilibrée. Cette conception de la réussite des étudiants dépasse largement l'obtention du diplôme et permet à la fois de considérer les résultats de la formation des étudiants et la qualité des expériences qu'ils ont l'occasion de vivre au niveau collégial. L'obtention du diplôme témoigne cependant des connaissances acquises de même que des compétences développées par les étudiants. De plus, de façon générale, il constitue une porte d'entrée au marché du travail ou à l'université⁴.

Dans cette aperception du concept de réussite, on retrouve quatre dimensions : scolaire, personnelle, professionnelle et sociale. Pour notre part, ces dimensions seront présentes d'une manière ou d'une autre dans les analyses que nous entendons conduire sur la base du modèle écologique et des logiques sociales qui surgiront à la faveur d'un tel examen. Cependant, le noyau central sera la *réussite scolaire*, à partir de laquelle les autres dimensions seront mises en relation. Ce choix nous est dicté par la nature même de la problématique retenue, soit la réussite scolaire, dans un contexte où l'on vise à mieux comprendre et expliquer les facteurs de réussite ou d'échec scolaire selon un mode d'analyse sociologique. Le prochain chapitre définit de façon opérationnelle le concept de réussite scolaire pour les fins de la présente étude.

Des horizons de recherches

Un premier constat qui se dégage en parcourant la littérature sur la réussite tient à la prépondérance d'études ayant porté sur des facteurs endogènes aux institutions d'enseignement ou au réseau de l'éducation. C'est ainsi que des dimensions se rapportant à l'environnement éducatif (taille du cégep, organisation physique, qualité de vie, activités parascolaires), aux stratégies pédagogiques et au passage du secondaire au collégial ont été à l'avant-scène des préoccupations des travaux de recherches, en y ajoutant d'autres études ayant porté sur la motivation des étudiants et leur satisfaction à l'école. Selon Perron *et al.* (1997) : « La réussite scolaire a souvent été associée à des facteurs reliés à la motivation aux études, aux perceptions de soi, aux attitudes à l'égard de l'avenir et aussi à la satisfaction de l'école. Par ailleurs, on constate que les interventions québécoises visant à augmenter la persistance ou à améliorer la réussite scolaire ont tendance à se dérouler presque exclusivement en classe, se basant principalement sur la mesure des variables scolaires ou académiques⁵ ». Pour ces auteurs, les études ont négligé l'apport de facteurs d'ordre socioaffectif sur le plan de la réussite scolaire.

4. CÉGEP DE SAINTE-FOY (2000b). *Le projet institutionnel sur la réussite des étudiants au Cégep de Sainte-Foy : un projet rassembleur pour les cinq premières années de 2000*, Sainte-Foy, Comité sur la réussite.

5. PERRON, M., M. BOUDREAU, S. VEILLETTE et L. RICHARD (1997). *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*, Rapport de recherche de la phase 11, Jonquière, Groupe Écobs, p. 29.

Depuis quelques années, les différenciations selon le sexe des étudiants représentent un nouveau terrain de recherches sur la réussite scolaire où les prises d'angle sont variées, passant par exemple de la qualité des apprentissages à la culture des jeunes selon le sexe, sans compter les passerelles existantes entre apprentissages scolaires et valeurs masculines et féminines qui font l'objet de nouvelles préoccupations. Dans un avis fourni au ministre de l'Éducation en 1999, le Conseil supérieur de l'éducation explorait les différences selon le sexe quant à la réussite, tant sur le plan des résultats effectifs qu'à celui de la représentation symbolique que se font les étudiants de la réussite. Il concluait à l'importance de facteurs tenant à la culture et aux processus de réalisation distincts pour expliquer les différences (Conseil supérieur de l'éducation, 1999).

Second constat : dans la genèse des facteurs associés à la réussite scolaire, des recherches québécoises ont mis en évidence la contribution de facteurs sociaux tels que les valeurs, les difficultés familiales, l'isolement social, l'origine sociale, les problèmes économiques, les carences affectives, l'éloignement géographique (Perron *et al.*, 1997). Cependant, ces études étaient souvent porteuses d'une même limite : celle de ne pas faire de liens entre les différents facteurs sociaux, ce qui aurait permis alors de dégager une perspective d'ensemble favorisant ainsi une réflexion plus globale sur la réussite scolaire. Donnons un exemple : la question du travail rémunéré. Nous savons qu'au-delà d'un certain seuil critique d'heures de travail hebdomadaire (variant de 10 à 20 heures selon les études recensées), les résultats scolaires des étudiants fluctuent à la baisse (Roberge, 1997). Nous savons également que les garçons travaillent davantage d'heures que les filles, que les étudiants qui occupent un emploi rémunéré à plus de 15 heures par semaine sont moins motivés pour leurs études, y accordent moins d'heures, que le phénomène travail rémunéré/études est en progression depuis 30 ans sans que la hausse des frais de scolarité et des frais afférents puisse tout expliquer de cette évolution, etc.

Mais la littérature actuelle témoigne d'un certain mutisme quant aux relations pouvant exister entre le travail rémunéré et les valeurs des étudiants combinées avec leurs liens familiaux et sociaux, leur estime de soi, leurs conditions économiques, leur provenance géographique. Bon nombre de recherches ont permis d'établir un lien entre chacune de ces variables prises individuellement avec la variable « travail rémunéré » mais aucune, à notre connaissance, ne s'est appliquée à poser le problème de la réussite en lien avec le travail rémunéré dans une perspective où ces déterminants seraient examinés sous l'angle de leur interrelation afin de repérer en amont des modes d'explications sociologiques, des logiques sociales plus générales contribuant à mieux comprendre certains itinéraires chez les étudiants et à intervenir en conséquence.

Au-delà de ces limites, il est par ailleurs utile de souligner la contribution de quelques recherches qui ont permis de dégager des constats ou des tendances dans le champ de la réussite. Leur énumération est forcément limitative, compte tenu de l'importance des publications sur le sujet.

Dans une recherche extensive portant sur la réussite au premier cycle en milieu universitaire auprès d'un échantillon de 12 000 étudiants (Pageau et Bujold, 2000), les auteurs ont mis en relief un certain nombre de facteurs dont, au premier chef, celui de la réussite des cours lors de la première session. D'autres travaux réalisés en milieu collégial ont déjà insisté sur l'aspect stratégique de la première session au regard de la réussite et de certains facteurs de risque qui l'accompagnent. Par exemple, Larose et Roy (1996) ont mis en évidence le fait que le stress exercerait une influence significative chez les étudiants en provenance du secondaire.

Pour sa part, la Fédération des cégeps (1999) a ciblé certains facteurs internes (par exemple, la différence de rythme scolaire entre les niveaux collégial et secondaire) mais aussi des facteurs externes, telle la qualité du réseau social, qui influenceraient non seulement l'adaptation au nouveau milieu d'études mais également la persévérance des étudiants tout au long de leurs études.

D'autres facteurs explicatifs contribueraient à conditionner la réussite. Par exemple, les activités parascolaires et leur articulation avec les activités de formation (Conseil supérieur de l'éducation, 1995; Roy, 2000). Bon nombre d'auteurs dans le champ de la recherche sociale ont souligné l'importance de considérer les différents environnements dans lesquels évolue l'étudiant. Or, les activités parascolaires représenteraient un terrain propice de développement personnel et d'affirmation comme point d'appui aux études. Elles renforceraient également le sentiment d'appartenance à un milieu, à une profession (tout particulièrement dans le secteur technique de l'enseignement collégial).

La motivation chez l'élève est un facteur qui a fait l'objet d'un examen (Bandura, 1980; Barbeau, 1993, 1994; Duclos *et al.*, 1995). Ce serait un facteur déterminant qui influencerait directement la persévérance des étudiants dans leurs études. Selon Duclos *et al.* (1995), la motivation principale des étudiants proviendrait de la qualité des relations qu'ils tissent avec leurs camarades de classe et du sentiment d'appartenance qui en découle. Il importe, selon la littérature, de vérifier si cette motivation est soutenue par un engagement des parents et par un appui financier acceptable; lorsque les parents se désengagent et/ou que la situation financière se détériore, la motivation chuterait (Roy, 2000).

Le bien-être personnel des étudiants conditionnerait également la réussite. La littérature scientifique sur le sujet a déjà mis en évidence que les facteurs tels que le stress élevé, les tendances dépressives, une image de soi négative ou encore le fait de ne pas bien se sentir dans sa peau, sont autant de conditions qui viennent se poser en obstacles à la réussite. Les travaux de Larose et Roy (1993) sur l'intégration de l'élève aux études collégiales ont, entre autres, souligné l'importance de développer et de renforcer le sentiment personnel de compétence chez l'étudiant, tant sur les plans scolaire et social qu'à celui de son orientation professionnelle. L'étude de Perron *et al.* (1999) a, quant à elle, insisté sur l'indicateur de bien-être à l'école et sur la pertinence de travailler à renforcer l'estime de soi des élèves relativement aux perceptions qu'ont ceux-ci de leurs habiletés cognitives.

Le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAMM) a, quant à lui, fourni un certain nombre d'indications intéressantes relativement au profil des étudiants désirant être admis au réseau collégial, notamment en lien avec le travail rémunéré. On y apprend que la moitié des étudiants en secondaire V travaillent en même temps qu'ils étudient et que leur principale motivation à occuper un emploi rémunéré tient à une quête d'autonomie. Le motif de la subsistance figurerait parmi les derniers évoqués, loin par exemple derrière le motif d'obtenir un meilleur confort (SRAMM, 2000).

Dans un autre registre, le rôle de l'orientation a récemment été examiné au regard de la réussite. Le Conseil supérieur de l'éducation soutient que l'orientation joue un rôle de premier plan dans la réussite scolaire des étudiants. Il voit l'orientation comme un processus de développement où la responsabilité incombe en premier lieu à l'étudiant. Cependant, dans l'esprit du Conseil il importe que l'ensemble de la société et, surtout, le système scolaire au premier chef, soient mis à contribution pour soutenir le processus de développement de l'étudiant.

Le Conseil suggère par ailleurs de prendre acte des mutations sociales et culturelles des dernières décennies pour mieux examiner les questions relatives au rapport aux études et aux comportements scolaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2002).

À notre avis, un tel examen doit tenir compte également de la grande polyvalence de choix ou d'options qui s'offrent aux étudiants et du fait qu'ils ne peuvent pas toujours compter sur des ressources pour déterminer leurs choix (Gauthier, 1997).

Voilà un premier tour d'horizon qui nous fournit des indications sur la production de la recherche en matière de réussite. Attardons-nous maintenant à l'orientation que nous désirons prendre pour notre étude.

Des perspectives théoriques

Dans l'examen que nous portons sur la réussite, nous avons adopté un paradigme qui accrédite l'influence du « social » sur le parcours scolaire de l'étudiant. Comme l'indique Boudon (1990), un paradigme « décrit les croyances le plus souvent implicites sur le fond desquelles les chercheurs élaborent leurs hypothèses, leurs théories et plus généralement définissent leurs objectifs et leurs méthodes⁶ ». Or, notre paradigme tient au point de vue suivant : le jeune n'est pas réductible au seul univers du cégep. Il est traversé de part en part par diverses influences sociales qui conditionnent ses attitudes, ses comportements, ses pensées. Ces influences, à leur tour, obéissent à une certaine régulation sociale qui traduit chez le jeune la manière dont il s'intègre socialement au sens durkheimien du terme. En relation avec la réussite scolaire, cela signifie que des dimensions telles que, par exemple, les valeurs, les idéologies dominantes, les conditions socioéconomiques, le marché du travail, les liens familiaux, les réseaux sociaux, etc., sont autant d'éléments qui participent à l'intégration sociale de l'étudiant et qui conditionnent son cheminement scolaire.

Le modèle de l'écologie sociale est l'assise théorique qui nous permettra de rendre opérationnel notre paradigme dans lequel s'inscrit notre réflexion sur la réussite scolaire. Sommairement, soulignons que l'écologie sociale s'applique à comprendre la nature des interrelations complexes qui lient la personne à ses différents environnements (famille, réseaux sociaux, école, travail, quartier, village, etc.). Comme le soulignait Tessier (1989) : « L'écologie sociale cherche à « découvrir » la synergie entre l'individu et son environnement⁷ ».

Historiquement, le courant de l'écologie sociale prend racine dans la foulée des travaux des sociologues de l'École de Chicago, au début du 20^e siècle, dont les travaux ont mis en évidence l'influence des facteurs environnementaux sur le plan social dans le développement urbain auprès des populations locales. Les études de cette École ont par la suite pavé la voie à d'autres enquêtes qui, partant des mêmes postulats – influence des environnements sur les individus – ont exploré des thématiques différentes et ont assuré un développement théorique certain. Parmi les auteurs qui ont marqué l'évolution de ce courant de recherche, citons Bronfenbrenner (1977, 1979, 1994) qui, par ses travaux, a exercé une influence considérable, notamment en établissant des ponts entre l'écologie et la psychologie du développement. D'autres auteurs tels que Catalano et Dooley (1980), Garbarino et Crouter (1978), Albee (1983), Insel et Moos (1974), Pransky (1991) ont, à leur tour, exploré certaines avenues offertes par le modèle de l'écologie sociale.

6. BOUDON, R. (1990). « Paradigme », dans Boudon, R., P. Besnard, M. Cherkaoui et B.-P. Lécuyer (dirs.), *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Larousse, p. 147.

7. TESSIER, R. (dir.) (1989). *Pour un paradigme écologique*, LaSalle, Éditions Hurtubise, HMH, p. 68.

Au Québec, certains travaux ayant adopté la perspective écologique ont marqué au début des années quatre-vingt le secteur de la santé et des services sociaux en particulier. On pense notamment aux recherches de Bouchard (1981), de Chamberland, Bouchard et Beaudry (1986) et de Chamberland (1995) sur la problématique des mauvais traitements à l'égard des enfants. D'autres études empruntant à ce courant se sont développées depuis. Cependant, la tradition pour ce type d'études au Québec est encore relativement jeune. Dans le milieu de l'éducation, nous connaissons peu d'études qui ont abordé ce thème de la réussite scolaire sous l'angle spécifique de l'écologie sociale. Une exception mérite néanmoins d'être soulignée : il s'agit de certains travaux publiés par le Groupe Écobs de Jonquière, notamment l'étude de Perron, Gaudreault, Veillette et Richard (2000) intitulée : *Jeunes de la ville ou de la campagne : quelles différences?*, étude qui s'est appliquée à illustrer les liens existants entre le milieu de vie géographique des jeunes au secondaire et les inégalités au chapitre de leur scolarisation.

Pour notre part, le postulat « écologique » nous servira de point d'ancrage dans l'exploration que nous nous proposons d'effectuer sur la problématique de la réussite scolaire. L'intérêt d'une telle perspective théorique est à deux volets : en premier lieu, il permet de systématiser notre analyse à partir des liens entre le jeune et ses différents environnements (au sens de Bronfenbrenner) et d'y dégager des relations en marge des seuls facteurs endogènes au cégep. En second lieu, il favorise un examen traduisant l'interpénétration des facteurs, évitant d'isoler chacun d'entre eux et offrant une compréhension plus globale de la problématique en mettant en lumière l'agencement des facteurs entre eux dans un cadre écologique.

D'une façon plus précise, le recours aux quatre sphères environnementales, telles que définies par Bronfenbrenner, nous sera utile pour notre recherche pour catégoriser les informations selon les paliers de l'approche écologique et pour rendre compte des liens entre eux au regard de la réussite scolaire. Ces sphères environnementales sont les suivantes :

- le microsystème, soit l'environnement immédiat de l'étudiant (famille, autres types de ménage, quartier, etc.);
- le mésosystème, soit l'ensemble des lieux que fréquente l'étudiant en dehors de son environnement immédiat (cégep, milieu de travail, milieu de loisirs, etc.);
- l'exosystème, soit l'ensemble des lieux non fréquentés par l'étudiant et où se prennent des décisions qui peuvent l'affecter (politique des prêts et bourses, normes minimales de travail, assurance-emploi, autres politiques sociales, etc.);
- le macrosystème, soit l'ensemble des normes, attitudes, valeurs, croyances et idéologies en vigueur dans une société donnée que peut partager l'étudiant.

Ces sphères nous offrent une prise directe sur notre étude. Ainsi, par exemple, les relations familiales (microsystème), le travail rémunéré chez l'étudiant (mésosystème), les politiques de prêts et bourses du gouvernement du Québec (exosystème) et les valeurs chez l'étudiant (macrosystème) sont des composantes qui font partie intégrante de la problématique de la réussite scolaire telle que nous l'avons envisagée sous l'angle de l'influence du « social ».

Soulignons que, d'un point de vue épistémologique, l'intérêt du modèle de l'écologie sociale ne repose pas sur l'examen spécifique – ou même l'influence – de chacune des sphères prises individuellement mais sur leurs interactions. Le prochain chapitre sur la méthodologie exposera les modalités qui permettront l'analyse des interactions entre les sphères du modèle. C'est là que l'analyse écologique prend son sens. Appliquée au champ de la réussite scolaire, cela signifie qu'il n'existerait pas de facteurs spécifiques, mais plutôt des ensembles de facteurs interreliés qui entraînent des problèmes différents, parfois de portée plus générale.

Dans le prolongement de la perspective écologique, notre étude se propose de dégager les « logiques sociales » qui conditionneraient la réussite scolaire. Le concept de logiques sociales s'apparente, pour les fins de notre recherche, aux diverses composantes de l'intégration des individus à la vie collective; il est déterminé par la socialisation au regard des différents environnements dans lesquels évolue la personne. Ici, la notion de « logique sociale » est synonyme de « logique d'intégration », telle que définie par Dubet et Martuccelli (1998) : « Il s'agit d'une part de l'intégration sociale, de la place de chacun au sein d'un ensemble, il s'agit d'autre part d'une intégration culturelle, c'est-à-dire d'une intériorisation des principes généraux vécus comme des valeurs, comme des entités qui dominent les individus et les incluent dans des ensembles collectifs (...). L'explication sociologique consiste alors à remonter des conduites observées vers les systèmes d'intégration qui les engendrent, systèmes conçus comme des ordres culturels et sociaux fixant les contraintes au sens où l'entendait Durkheim⁸ ».

Dans le contexte de notre recherche, c'est précisément ce que nous souhaitons analyser, mettre en lumière, soit des dimensions qui tiennent au lien social, qui sont sources d'influences chez l'étudiant et qui interfèrent sur son parcours scolaire. Ainsi, l'exercice consiste pour l'essentiel à repérer certaines logiques sociales présentes chez l'étudiant (ex. : valeurs reliées à la consommation de biens, à la famille), à examiner leurs liens avec d'autres logiques sociales reliées à l'environnement de l'étudiant (ex. : réseaux sociaux, marché du travail) et en dernière analyse, tel que le stipulent les préceptes de l'analyse écologique, à évaluer de quelle manière diverses logiques sociales s'emboîtent les unes aux autres pour conditionner la réussite scolaire.

Par ailleurs, en complément à ce concept de logique sociale défini selon un paradigme d'intégration, il est un autre paradigme – celui de l'acteur au sens de Weber et de Touraine – qu'il importe d'incorporer à notre analyse. Car l'étudiant, par les choix qu'il pose et les stratégies qu'il déploie, doit être considéré comme un « acteur » dans ses différents milieux de vie; il n'est pas, de fait, que la résultante passive de mécanismes d'intégration qui le conditionneraient à son insu. À une logique d'intégration se jumelle donc une logique de l'acteur où l'étudiant intervient, agit dans ses différents milieux de vie, mû par une quête d'identité. Sur ce dernier aspect, le cégep est un milieu parmi d'autres où se trame cette identité.

Sur le plan des choix théoriques qui guident notre étude, il nous reste à examiner un dernier aspect : les valeurs. La notion de « valeurs » occupe une place centrale dans l'optique de notre recherche. Sur le plan sociologique : « les valeurs sont l'expression de principes généraux, d'orientations fondamentales et d'abord de préférences et de croyances collectives⁹ ». Selon Bréchon (2000) : « Les valeurs sont des idéaux, des préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminé. Elles appartiennent aux *orientations profondes qui structurent les représentations et les actions d'un individu (...)*. Les valeurs d'un individu constituent son identité profonde, ce qui le mobilise et le fait vivre¹⁰ ».

Dans une telle compréhension, le « détour » sur les valeurs des étudiants devient incontournable à la fois pour mieux connaître leur logique d'intégration à la société et, plus spécifiquement, la qualité de leur insertion en milieu collégial. L'examen des valeurs peut expliquer, de fait, certaines attitudes et comportements qui, tantôt, prédisposeront aux études, tantôt s'inscriront en obstacles au parcours scolaire.

8. DUBET, F. et D. MARTUCCELLI (1998). *Dans quelle société vivons-nous?*, Paris, Éditions du Seuil, p. 59 et 63.

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

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

De plus, une meilleure connaissance du champ des valeurs des étudiants peut nous fournir un éclairage sur les interventions à poser, celles à éviter également, toujours dans le contexte de la réussite scolaire. Enfin, sur le plan théorique, les « valeurs » représentent un jalon important du modèle de l'écologie sociale car elles agissent souvent comme élément « intégrateur » des diverses composantes du modèle. Pour ces diverses raisons, il nous est apparu important d'accorder une priorité à l'univers des valeurs comme vecteur de notre étude.

Au Québec, un certain nombre de travaux ont exploré plus spécifiquement le domaine des valeurs chez les jeunes. Des études réalisées au milieu des années quatre-vingt (Bernier, 1986; Bibby, Donald, Posterski, 1986; Cournoyer, 1985; Lazure, 1986) à des recherches plus récentes (Paquette, 1996; Bernier et Gauthier, 1997), on observe une constante dans les valeurs des jeunes : priorité est mise aux liens socioaffectifs de base, au premier chef l'amitié, mais également la famille (Bernier, 1997; Conseil de la famille et de l'enfance, 2002). Sur ce dernier point, une récente étude réalisée en France (Galland et Roudet, 2001) confirme la tendance observée ici au Québec, à savoir l'importance que les jeunes accordent à la famille¹¹. D'autres études soulignent par ailleurs la progression des valeurs matérialistes et hédonistes chez les jeunes (Crop, 1999). Enfin, le Conseil supérieur de l'éducation (2002) suggérait que les jeunes ont développé un rapport utilitaire – d'usagers, de consommateurs de services – à l'école. Fruit de l'exemple puisé dans une société où la consommation est omniprésente? Ou en relation avec leur conception de la réussite qui marquerait une distance plus prononcée à l'endroit de la réussite purement scolaire alors que, par exemple : « Dans la grille-horaire de nombreux jeunes inscrits à un programme d'études, le travail rémunéré occupe une plage de temps incompressible, contrairement aux études qui ont perdu leur caractère sacré (...)»¹² ?

Ces questions, et d'autres encore, concernent le maillage nécessaire, l'importance d'établir des liens entre les valeurs des jeunes et diverses dimensions de leur existence, de leur environnement afin de mieux baliser la réflexion sur les conséquences de ces liens avec la réussite scolaire. L'état de la littérature scientifique sur le sujet nous fait voir que certains aspects, certains éléments tenant à certains processus chez les étudiants qui s'opèrent et qui, parfois, les rapprochent ou les éloignent du parcours scolaire souhaité, demeurent largement occultés, sous l'angle des valeurs.

Des objectifs et des hypothèses

La perspective que nous désirons développer dans la présente recherche prend acte de la pluralité des facteurs qui conditionnent la réussite et des logiques sociales qui sous-tendent ces facteurs. À l'instar de Banning (1992) et de Rivière *et al.* (1997), cette perspective de type écologique considère qu'il nous faut privilégier une approche globale pour appréhender le concept de réussite.

11. Dans l'étude de Galland et Roudet, 84 % des jeunes Français âgés de 18 à 29 ans mentionnaient que la famille, c'était très « important » dans leur vie en 1999, plus qu'en 1990 (76 %), et davantage que pour tout autre thème soumis dont le travail, les amis (GALLAND, O. et B. ROUDET (2001). *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis vingt ans*, France, L'Harmattan, p. 186.).

12. BERNIER, L. et M. GAUTHIER (1997). « Conclusion : Entrer dans la vie d'aujourd'hui », dans Gauthier, M. et L. Bernier (dirs.), *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?*, Québec, PUL/IQFC, p. 231.

En conséquence, pour les fins de la recherche, nous avons retenu ces objectifs.

A. Objectif général

Identifier et mieux comprendre les logiques sociales qui conditionnent la réussite des étudiants dans une perspective d'intervention en milieu collégial.

B. Objectifs spécifiques

- Identifier les principaux facteurs qui rendent le parcours scolaire à risque chez l'étudiant.
- Mieux comprendre l'interaction des facteurs endogènes et exogènes au milieu collégial sur la réussite dans une perspective écologique.
- Approfondir certaines dimensions relevées par l'enquête quantitative à partir d'une démarche qualitative de *focus groups*.
- Suggérer des actions et des interventions spécifiques susceptibles d'agir sur certains facteurs de risque identifiés par la recherche dans un contexte d'enseignement et de développement des apprentissages et en complément de la démarche quinquennale déjà engagée au Cégep de Sainte-Foy sur la réussite.

D'une façon complémentaire aux objectifs, nous avons formulé cinq hypothèses de recherche qui nous ont été principalement inspirées par le parcours de la littérature sur le sujet.

C. Hypothèses de recherche

- Les garçons sont moins performants que les filles sur le plan de la réussite scolaire pour des facteurs tenant à des valeurs différentes selon le sexe.
- Le fait de provenir de l'extérieur de la région de Québec augmente les risques d'échec, tout particulièrement lors de la première session.
- Une logique de bien-être personnel conditionne la réussite.
- Une logique socioéconomique, liée principalement au marché du travail et à la situation financière des étudiants, conditionne la réussite.
- Les facteurs exogènes au milieu scolaire viennent potentialiser certains facteurs endogènes, augmentant ainsi les situations à risque d'échec.

Ce chapitre se proposait d'introduire la notion de réussite, d'en discuter les contours, de présenter les principaux courants de recherches ayant traité de la réussite, de spécifier les assises théoriques qui nous serviront de guide, de cadre de référence tout au long de notre itinéraire et de formuler les objectifs que nous entendons poursuivre ainsi que des hypothèses de recherches à vérifier. Le prochain chapitre s'appliquera à rendre opérationnelles les orientations de la présente recherche.

CHAPITRE 2

Méthodologie

L'étude comporte deux volets : un volet quantitatif réalisé auprès d'un échantillon de 563 étudiants ayant complété un questionnaire d'enquête à l'automne 2001 et un volet qualitatif composé de rencontres en « *focus groups* » d'étudiants et d'entrevues avec des intervenants du Cégep plus immédiatement concernés par la réussite. Ce second volet a été effectué à l'automne 2002 et il visait à approfondir certains thèmes associés à la réussite scolaire, tels que mis en évidence par l'enquête par questionnaire. L'objet de ce chapitre est de rendre compte des aspects méthodologiques de chacun des deux volets de l'étude.

Le volet quantitatif

Ce volet est essentiellement basé sur des informations recueillies à partir d'un questionnaire d'enquête qui a été élaboré à partir d'une perspective théorique écologique où les liens entre les étudiants et leurs différents environnements (scolaire, social, familial, travail, en incluant le champ des valeurs qui relève du macrosystème) sont privilégiés comme angle d'analyse conformément à notre cadre de référence décrit au chapitre précédent. L'étude est de type transversal, c'est-à-dire que les étudiants auront répondu une seule fois au questionnaire à un moment donné (entre la mi-novembre et la seconde semaine de décembre 2001).

La conception du questionnaire a reposé sur deux sources principales : la littérature existante sur la réussite et les exigences du modèle écologique. Le questionnaire d'enquête comprend 47 questions regroupées selon six sections (voir l'annexe 1).

1. Caractéristiques personnelles des étudiants

Situation de ménage, lieu de résidence, préférence de milieu de vie après les études.

2. Milieu de vie (Cégep)

Autoévaluation de leurs résultats scolaires, nombre d'heures consacrées aux études par semaine, motivation pour les études, désir d'abandon, réseau d'amis et abandon scolaire, bien-être au Cégep, contacts avec les étudiants et les professeurs, participation aux activités parascolaires.

3. Vie familiale et réseau social

Situation de vie des parents, relation avec les parents, soutien parental, échanges thématiques avec les parents, soutien financier des parents, scolarité des parents, relations avec les amis et relations amoureuses, entraide et confident en cas de problèmes, implication bénévole dans la communauté.

4. Bien-être personnel

Autoévaluation de leur état de santé, sentiment de bien-être, degré de stress, de satisfaction de soi et de sentiments dépressifs, consommation d'alcool et de drogues.

5. Valeurs

Importance de la réussite scolaire chez l'étudiant, importance des études dans la famille, divers énoncés présentant un éventail de valeurs pour lesquelles l'étudiant qualifiera l'importance.

6. Situation économique

Travail rémunéré, nombre d'heures accordées à un ou des emplois rémunérés par semaine, perception de l'impact du travail rémunéré sur les études, autoévaluation de la situation financière et perception de son impact sur les études, prêts et bourses.

En complément des données fournies par le questionnaire, nous disposions d'une banque d'informations générées par le Système d'information du Cégep via le numéro matricule des étudiants¹³ et ces informations se subdivisaient en quatre sections.

1. Caractéristiques générales

Âge, sexe, programme de l'étudiant et moyenne générale obtenue au secondaire.

2. Cheminement scolaire

Session d'entrée à vie au Collège, durée du passage au Cégep, nombre de sessions par programme, nombre de programmes différents de l'étudiant.

3. Résultats scolaires

Moyenne des cours de la formation générale, moyenne cumulative des groupes de l'étudiant, notes du premier cours de français (601-101) et de philosophie (340-103), moyenne des groupes de l'étudiant pour ces cours (français et philosophie), moyenne générale de l'étudiant et de ses groupes.

4. Nombre de réussites

Nombre de sessions non-réussies dans son programme actuel et pour l'ensemble des programmes fréquentés par l'étudiant, taux de réussite des cours à la première session au Cégep et dans son programme actuel et pour l'ensemble des programmes fréquentés par l'étudiant.

Les deux banques d'informations (questionnaire et informations contenues aux fichiers informatiques du Cégep) ont été fusionnées pour faciliter l'analyse et le traitement de l'information¹⁴. Précisons que le choix des variables a été effectué à partir principalement de la littérature scientifique et d'une enquête réalisée au même Cégep (Roy, 2000), au regard de l'influence de ces variables sur la réussite scolaire.

Le questionnaire a été adressé à l'étudiant qui le complétait à domicile et le retournait au Cégep. Une lettre signée par le directeur général du Cégep, expliquant les objectifs de la recherche, garantissant le caractère confidentiel des informations et précisant les modalités de retour du questionnaire, accompagnait l'envoi. Un montant de 5 \$ était alors accordé à chacun des étudiants au moment de la remise du questionnaire. Des relances téléphoniques ont été effectuées afin de favoriser une participation extensive des étudiants à l'enquête. Ces divers moyens ont permis d'enregistrer un taux relativement élevé de retour des questionnaires, soit 78,2 %.

13. Le numéro matricule de l'étudiant était inscrit sur le questionnaire. Seuls les services administratifs du Cégep pouvaient avoir accès aux informations nominales des étudiants en relation avec le numéro matricule, ce qui a permis de garantir la confidentialité des informations pour l'équipe de recherche.

14. Le numéro matricule de l'étudiant nous a servi de point de jonction entre les deux banques de données.

L'échantillon de départ était de 720 étudiants sélectionnés de façon aléatoire sur les 6 466 étudiants inscrits au Cégep de Sainte-Foy à l'automne 2001. Cette taille d'échantillon nous assure d'un degré de confiance de 95 %, respectant ainsi les standards reconnus pour ce type de recherche (Mayer et Ouellet, 1991). Il s'agit d'un échantillon systématique probabiliste qui a été stratifié selon le secteur d'études (préuniversitaire et technique). Un total de 563 étudiants a complété le questionnaire. Le tableau 1 nous offre une comparaison selon le sexe et le secteur d'études entre les répondants et l'ensemble des étudiants au Cégep. Il traduit la représentativité de notre échantillon au regard de ces deux variables.

Tableau 1
Comparaison de l'échantillon des étudiants de la recherche
avec l'ensemble des étudiants du Cégep de Sainte-Foy
selon le sexe et selon leur secteur d'études

	Catégories	Échantillon	Ensemble des étudiants au Cégep
Sexe :	• féminin	63,7 %	63,8 %
	• masculin	36,3 %	36,2 %
Secteur d'études :	• préuniversitaire	56,1 %	53,0 %
	• technique	43,9 %	47,0 %

Les questionnaires ont été informatisés et un plan de codification a été élaboré pour les questions ouvertes. Nous avons eu recours au progiciel SAS pour le traitement et l'analyse des données. Des analyses statistiques ont été effectuées pour comparer les groupes d'étudiants, soit le test du « chi carré » dans le cas de variables catégorielles et le test « F » (analyse de variance) dans le cas de variables continues (ex. : âge, notes scolaires, etc.). Précisons que des analyses multivariées (régressions multiples avec procédure de sélection des variables) ont été appliquées afin de déterminer les meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire.

Pour l'ensemble des données, nous avons prêté une attention particulière au sexe des étudiants et à leur secteur d'études (préuniversitaire et technique). Ce choix méthodologique nous a été inspiré par la littérature sur la réussite scolaire qui nous informe de l'existence de différences entre ces groupes sur plusieurs dimensions de la réussite.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le concept de « réussite » est relativement large et multidimensionnel. Pour notre part, nous avons choisi de le circonscrire à la réussite scolaire pour les fins de notre recherche. En raison de la nature de celle-ci et des objectifs poursuivis, la notion de « réussite scolaire » nous permet de mieux opérationnaliser les liens que nous cherchons à explorer d'une façon plus spécifique quitte, à l'occasion, à emprunter certains contours qui élargiront la perspective d'analyse.

La moyenne générale obtenue pour l'ensemble des cours de niveau collégial sera la variable par excellence à partir de laquelle seront effectuées les diverses associations. D'une façon complémentaire, d'autres indicateurs seront également exploités afin de dégager un portrait plus général de la réussite scolaire. C'est ainsi que l'intérêt face aux études, le nombre d'heures qui y sont consacrées sur une base hebdomadaire, la persévérance scolaire chez les étudiants ou même l'autoévaluation qu'ils font de leurs résultats scolaires au regard de ceux de leurs groupes-classes¹⁵ sont d'autres indicateurs qui nous accompagneront tout au long de nos analyses.

15. Nous avons noté une forte corrélation entre l'autoévaluation que font les étudiants de leur rendement scolaire (question n° 4 du questionnaire) et leurs notes scolaires réelles comparées à leurs différents groupes (r de Pearson = .66).

Enfin, nous retiendrons d'autres indicateurs comme les résultats scolaires obtenus lors de la première session au premier cours de français ou de philosophie, etc., pour vérifier certaines dimensions ou hypothèses de travail (par exemple, l'hypothèse suggérant que le fait de venir de l'extérieur de la région de Québec augmente les risques d'échecs, tout particulièrement lors de la première session).

Dans notre plan d'analyse, les variables servant à mesurer la réussite scolaire (principalement les notes scolaires) agiront à titre de variables dépendantes. Pour les fins de l'analyse quantitative, toutes les autres variables agiront comme variables indépendantes, ce qui nous permettra de dégager des tendances, voire des associations de variables conditionnant la réussite scolaire. Ces foyers d'associations nous permettront d'identifier des « dimensions sociales », c'est-à-dire des ensembles de variables qui se regroupent au sein d'un même champ (ex. : celui des valeurs) et qui exerceraient une influence sur la réussite. C'est précisément dans ce contexte de mise en relation que pourront apparaître certaines logiques sociales associées à la réussite scolaire des étudiants. Ces logiques sociales feront l'objet d'un examen spécifique dans le dernier chapitre.

Au-delà de ces perspectives d'analyse, spécifions que l'examen des variables du questionnaire s'inscrit dans le modèle d'analyse écologique que nous avons retenu où les variables associées aux différents environnements de l'étudiant seront analysées dans le contexte des liens existants entre ces environnements (par exemple, liens entre milieu de vie au Collège, milieu familial, milieu de travail et système de valeurs de l'étudiant). Cette prise d'angle, caractéristique de l'écologie sociale, nous permettra donc de mieux mettre en évidence et de mieux comprendre, d'une part, l'interdépendance entre les différents environnements de l'étudiant et l'influence de celle-ci sur la réussite scolaire, d'autre part.

Le volet qualitatif

Pour sa part, le volet qualitatif de la recherche se propose d'offrir de nouvelles prises d'angle du matériel, en particulier un regard en plongée sur trois dimensions spécifiques (voir plus loin) associées à la réussite et mises en évidence dans la partie quantitative de l'étude. L'exercice consistera alors à prolonger la réflexion et à approfondir notre compréhension de ces dimensions. Également, ce volet explorera le champ des actions et des interventions possibles à travers des entrevues réalisées auprès des différents participants (étudiants et intervenants au Cégep); rappelons que la dimension « intervention » couvre l'un des objectifs spécifiques poursuivis par la recherche. Enfin, une attention plus spécifique sera portée sur certains facteurs endogènes au Cégep en relation avec la réussite scolaire¹⁶.

Voilà, exprimées de façon générale, les visées de la partie qualitative de l'étude. D'une façon plus précise, nous allons recourir à deux types d'entrevues s'adressant à deux catégories différentes de participants. Un premier type d'entrevues (*focus groups*) sera effectué auprès d'étudiants qui avaient déjà complété le questionnaire d'enquête. Un second type d'entrevues sera réservé à différents intervenants concernés plus directement par la réussite scolaire des étudiants, soit en raison du poste qu'ils occupent au sein du Cégep ou de l'influence qu'ils exercent auprès des étudiants; des entrevues individuelles ou de groupe sont prévues pour ces participants.

16. De fait, le matériel quantitatif, sauf quelques exceptions, a davantage placé sa lentille sur les facteurs exogènes de type social susceptibles d'influencer le parcours scolaire des étudiants.

De fait, nous avons choisi de conduire à la fois des entrevues auprès de groupes d'étudiants afin d'approfondir avec eux le matériel de la recherche et de connaître leur opinion sur des interventions à développer au regard de la réussite scolaire, mais également de rencontrer différents intervenants pour conduire une réflexion sur les résultats de la recherche (partie quantitative) et sur les interventions à privilégier. Cette façon de faire (entrevues avec étudiants et intervenants) favorise à la fois un regard pluriel sur la réalité des étudiants en relation avec la réussite scolaire en plus de permettre une expression plus large des interventions à développer dans le Cégep. Sans compter, chemin faisant, la sensibilisation qui pourra s'opérer auprès de différents acteurs sur la problématique de la réussite scolaire, sensibilisation qui est généralement un des attributs recherchés dans le contexte d'une recherche-action.

Revenons sur les fondements du volet qualitatif dans le cadre de la présente recherche.

Préalablement, la partie qualitative a été conçue dans la perspective où elle offrait la possibilité de prolonger les résultats de la partie quantitative afin d'en dégager une compréhension au sens wébérien du terme. Pour notre part, précisons que le matériel quantitatif a mis en perspective l'existence de trois dimensions qui conditionneraient la réussite, à savoir une dimension liée au bien-être personnel, une dimension socioéconomique et une dimension se rapportant aux systèmes de valeurs des étudiants¹⁷. Or, nous avons choisi d'explorer spécifiquement chacune de ces trois dimensions avec des étudiants ayant participé à l'enquête par questionnaire afin de mieux connaître le sens et la dynamique de ces dimensions en lien avec la réussite scolaire et de cibler des interventions.

Pour les entrevues avec les étudiants, nous avons retenu la méthode des *focus groups* parce que celle-ci mise sur l'interaction de groupe pour produire des données qui, autrement, ne seraient pas nécessairement accessibles (Mayer et Ouellet, 1991) et que cette méthode convient au but recherché, à savoir apporter un éclairage sur le sens et la signification du matériel (en l'occurrence, des trois dimensions identifiées).

Sur un plan plus opérationnel, mentionnons que le *focus groups* peut se définir comme une « méthode de recherche sociale qualitative qui consiste à recruter un nombre représentatif de groupes de 6 à 12 personnes répondant à des critères homogènes, à susciter une discussion ouverte à partir d'une grille d'entrevue de groupe définissant les thèmes de l'étude et à en faire une analyse-synthèse permettant de relever les principaux messages clés émis par les participants, de même que les points de convergence et de divergence entre les groupes de l'échantillon¹⁸ ». Cette définition traduit le parcours que nous avons retenu.

Comme première étape (recrutement des participants), nous avons sélectionné au hasard des étudiants ayant déjà répondu au questionnaire d'enquête à partir des critères suivants et selon les trois dimensions retenues dans la partie quantitative.

- Pour la dimension « bien-être personnel »
Étudiants ayant répondu être « peu » ou « pas » satisfaits d'eux (question n° 34 du questionnaire).

17. Le chapitre 3 et, tout particulièrement, le chapitre 4 ont tracé les contours de ces trois dimensions, notamment en spécifiant leurs liens, leur articulation avec la réussite scolaire des étudiants.

18. SIMARD, G. (1989), cité dans Mayer et Ouellet 1991, p. 79.

- Pour la dimension « socioéconomique »
Étudiants occupant un ou des emplois rémunérés pendant leurs études à raison de 15 heures et plus par semaine (question n° 43 du questionnaire).
- Pour la dimension « valeurs »
Étudiants choisis de façon aléatoire dans l'ensemble de l'échantillon, sans critère spécifique.

Les deux premiers groupes (bien-être personnel et socioéconomique) sont de type vertical, en ce sens qu'ils regroupent, selon les critères retenus, des étudiants potentiellement à risque sur le plan de la réussite scolaire, alors que le dernier groupe ayant trait aux valeurs est de type horizontal, en ce sens qu'il a une portée plus universelle et qu'il réfère à l'ensemble des étudiants. C'est la raison pour laquelle nous avons cru nécessaire de constituer deux *focus groups* pour la dimension « valeurs » alors qu'il y en aura un chacun pour les deux autres (dimensions « bien-être personnel » et « socioéconomique »).

Pour chacun de ces groupes, nous avons tenu compte d'une représentativité égale de filles et de garçons ainsi que d'étudiants provenant du secteur préuniversitaire et du secteur technique dans la sélection aléatoire des étudiants. Ces précautions méthodologiques nous sont apparues importantes pour s'assurer d'une représentativité selon le sexe et le secteur d'études compte tenu de la taille réduite des groupes (de 6 à 12 étudiants). Chaque étudiant aura reçu au préalable une lettre l'invitant à participer à une rencontre collective et dans laquelle les objectifs de la recherche étaient précisés. Une somme de 20 \$ a été prévue pour leur participation individuelle à une rencontre d'environ deux heures¹⁹. L'entrevue de groupe est de type semi-dirigé, ce qui s'accorde avec la nature des *focus groups* en ce sens que ce type d'entrevue permet à la fois de couvrir des paramètres prédéterminés pour les besoins de la recherche et favorise également la libre expression des sujets.

Une seconde étape, soit l'animation des *focus groups*²⁰, a été effectuée à partir du scénario d'entrevue suivant :

- présentation des objectifs de la rencontre;
- présentation des résultats généraux de la recherche;
- discussion sur la thématique retenue (selon les logiques);
- exploration des pistes d'intervention.

La discussion thématique représente l'aspect central de l'entrevue de groupe. Rappelons que la thématique est associée à une dimension (ex. : bien-être personnel des étudiants). Au chapitre 5, on retrouvera les paramètres des schémas d'entrevues qui comprennent la nature et l'ordre de questionnement de chacune des thématiques. L'élaboration des schémas d'entrevues de groupe a été déterminée principalement à partir d'une exploration du matériel quantitatif des données afin d'identifier les questions qui méritaient d'être approfondies en groupe.

La dernière étape a consisté en l'analyse du matériel des entrevues. Sur un plan technique, chacune des entrevues de groupe a été enregistrée par sténotypie, ce qui a permis d'effectuer des analyses de contenu à partir des textes des transcriptions orales. Nous avons retenu la méthode de l'analyse de contenu thématique à des fins de condensation, de codage et d'analyse du matériel qualitatif (Bardin, 1991).

19. Notons que nous disposions d'une liste de réserve d'étudiants afin de s'assurer du nombre voulu de participants par *focus groups* et de leur représentativité selon les divages filles/garçons et secteur préuniversitaire/secteur technique.

20. L'animation a été assurée par deux membres de l'équipe de recherche qui ont coanimé chacun des *focus groups* des étudiants.

Inspirés par la classification de Rhéaume et Sévigny (1988), nous avons choisi les étapes suivantes pour l'analyse de contenu thématique :

- transcription du matériel d'entrevues;
- division du matériel en thèmes (il s'agit d'une opération de codage de l'information). Dans le cas de la présente recherche, les thèmes se rapportent aux trois dimensions énoncées (bien-être personnel, socioéconomique et valeurs);
- présentation des résultats d'analyse (après avoir décomposé le matériel en éléments d'analyse) et interprétation.

En complément à ces étapes, précisons que pour toute analyse de contenu thématique de type catégoriel : « ... il s'agit d'abord d'extraire le contenu des discussions – et tout le contenu – d'en dégager des messages clés qui serviront de base à l'élaboration des catégories, puis de mettre en évidence la fréquence d'apparition des données dans chacune des catégories et de les hiérarchiser, ce qui correspond en fait à établir la priorité des besoins²¹ ». Le chapitre 5 contient des précisions méthodologiques additionnelles à ce sujet ainsi que les résultats obtenus des entrevues en *focus groups*.

D'une façon complémentaire aux entrevues de groupe avec les étudiants, nous avons également procédé à une série de rencontres, tant individuelles que collectives, auprès de différents intervenants du Cégep impliqués auprès des étudiants. Le choix de la liste des intervenants s'est fait en collaboration avec la Direction du développement pédagogique et institutionnel. Ces rencontres avaient pour but de partager avec des intervenants une lecture des résultats de l'étude et d'engager une réflexion sur les interventions à définir sur le plan de la réussite scolaire des étudiants.

Le maillage entre le volet quantitatif et qualitatif de la recherche constitue l'assise centrale à partir de laquelle l'analyse et l'interprétation des résultats se sont déployées. L'interpénétration des deux volets a permis d'enrichir la réflexion, de la prolonger et, à l'occasion, de l'ouvrir vers d'autres avenues d'exploration. Les prochains chapitres rendent compte des résultats de l'étude.

21. MAYER, R. et F. OUELLET, (1991), op. cit. p. 83.

CHAPITRE 3

Profil des étudiants

Le présent chapitre trace le portrait des étudiants qui ont complété le questionnaire d'enquête (563 étudiants). Il met en relief, outre leurs caractéristiques personnelles, la qualité de leur insertion au Cégep, leurs réseaux familial et social, leur degré de bien-être personnel, les valeurs qu'ils privilégient, enfin leur situation socioéconomique. Une attention particulière sera apportée aux différences entre les garçons et les filles ainsi qu'entre celles des étudiants des secteurs préuniversitaire et technique.

Des étudiants bien intégrés au Cégep

Comme nous l'avons précédemment souligné, notre échantillon d'étudiants est représentatif de l'ensemble des étudiants du Cégep de Sainte-Foy. Ainsi, par exemple, 63,7 % sont des filles et 36,3 % des garçons; l'âge moyen est de 18,9 ans (les trois quarts sont âgés de 17 à 19 ans); 56,1 % sont inscrits au secteur préuniversitaire comparativement à 43,9 % au secteur technique.

Les deux tiers des étudiants (65,2 %) vivent avec un ou leurs deux parents (52 % sont avec leurs deux parents). Un étudiant sur quatre (26,2 %) réside soit avec sa blonde ou son « chum » (8,7 %) ou avec un colocataire (17,5 %). À peine 3,9 % des étudiants vivent seuls.

Si plus des trois quarts des étudiants (77,5 %) résident en permanence dans la région de Québec (à moins de 50 kilomètres du Cégep), 22 % proviennent de l'extérieur (principalement de la Beauce, de Portneuf, du Bas-Saint-Laurent, de la Gaspésie et de la Côte-Nord). En proportion, davantage de filles que de garçons proviennent de l'extérieur (25,2 % contre 16,8 %). De la même manière, deux fois plus d'étudiants du secteur technique que du secteur préuniversitaire proviennent de l'extérieur (31,8 % contre 14,7 %). À la fin de leurs études, la moitié des étudiants (50,1 %) résidant dans la région de Québec préféreraient vivre dans cette région. Quant aux étudiants qui proviennent de l'extérieur, le tiers seulement d'entre eux (32 %) choisiraient de retourner vivre dans leur municipalité d'origine après leurs études. Notons au passage que ces résultats confirment ceux d'autres études qui mettent en évidence le désir d'exode des jeunes du milieu rural vers la ville (Gauthier *et al.*, 1997; Roy, 1992, 1997).

Côté études, 47,1 % des étudiants estiment avoir des résultats dans la « moyenne », 42,9 % « au-dessus » et 10 % « en dessous »²². Un peu plus de la moitié des étudiants (55,9 %) accordent moins de 15 heures par semaine à leurs études. C'est davantage vrai chez les garçons (64,4 %; $p = .001$). D'ailleurs, ceux-ci sont deux fois plus nombreux à fournir moins de cinq heures hebdomadairement à leurs études que les filles (14,4 % contre 6,4 %; $p = .001$). À l'inverse, les filles sont en proportion plus nombreuses à consacrer 20 heures et plus par semaine aux études que les garçons (28,9 % contre 19,3 %; $p = .001$)²³. Or, nous savons qu'il existe un lien direct entre bons résultats scolaires et effort fourni en termes d'heures d'études sur une base hebdomadaire ($p = .001$).

22. À l'automne 2001, la moyenne scolaire des étudiants de notre échantillon était de 74,8 % comparativement à 72,9 % pour l'ensemble des étudiants du Cégep et à 71,3 % pour l'ensemble des groupes-classes dans lesquels ils ont évolué. Les filles enregistraient une moyenne de 75,7 % comparativement à 73,2 % chez les garçons.

23. L'écart entre filles et garçons à ce titre a déjà été observé dans d'autres études, notamment dans celle de Terrill et Ducharme (1994) qui présentait des constats similaires à ceux de notre recherche.

Tableau 2
Répartition des étudiants selon le nombre d'heures accordées
aux études sur une base hebdomadaire

Nbre d'heures	Nbre d'étudiants	Taux
Moins de 5 heures	52	9,3 %
5 à 9 heures	126	22,5 %
10 à 14 heures	135	24,1 %
15 à 19 heures	105	18,8 %
20 à 24 heures	77	13,8 %
25 à 29 heures	33	5,9 %
30 heures et plus	32	5,7 %
Total	560	100 %

Sur un registre complémentaire, huit étudiants sur dix (81,4 %) ont un intérêt élevé pour leurs études. Là encore, les filles se distinguent des garçons. Ainsi, 30,3 % des filles ont un intérêt « très élevé » pour leurs études comparativement à 20,9 % chez les garçons. À l'inverse, ces derniers sont plus nombreux que les filles à avoir un intérêt « peu élevé » pour les études (25,4 % contre 14,9 %; $p = .003$). Également, l'intérêt serait plus marqué chez les étudiants du secteur technique comparativement à celui du préuniversitaire ($p = .002$). À noter le lien étroit entre bons résultats scolaires et intérêt pour les études ($p = .001$). Selon Terrill et Ducharme (1994), la littérature scientifique confirme également l'existence d'un lien étroit entre la motivation des étudiants et le rendement scolaire.

Tableau 3
Répartition des étudiants selon leur intérêt pour les études

Degré d'intérêt	Nbre d'étudiants	Taux
Très élevé	151	27,1 %
Élevé	303	54,3 %
Peu élevé	91	16,3 %
Pas du tout élevé	13	2,3 %
Total	558	100 %

La très grande majorité des étudiants (84,5 %) ne songent pas à abandonner leurs études (peu de différence selon le sexe). À peine 2,1 % y songent « sérieusement » et 13,4 % « occasionnellement ». Les principaux motifs d'abandon par ordre d'importance, tels que mentionnés par les étudiants, sont le désir de se réorienter et le peu d'intérêt que suscitent leurs études (surtout chez les garçons pour ces deux motifs) et la surcharge de travail (surtout chez les filles). Le tiers des étudiants (33 %) ont des amis très proches qui ont abandonné leurs études ou qui y songent (30 %). Ces proportions augmentent de façon significative chez les étudiants qui songent à abandonner leurs études; ainsi, parmi eux, près de la moitié ont des amis qui ont abandonné leurs études (47,1 %) ou qui y songent (48,8 %). Ces données, pour significatives qu'elles soient sur le plan statistique ($p = .002$ et $.001$), interrogent également le rôle des pairs dans la problématique de l'abandon scolaire, d'autant plus que nous verrons plus loin que les pairs (amis, blondes, « chums ») sont de loin les premiers confidents en cas de problèmes personnels. D'une façon plus spécifique, on peut dégager le portrait type suivant de l'étudiant qui songe à abandonner ses études.

Tableau 4
Caractéristiques de l'étudiant type qui songe à abandonner ses études

Caractéristiques	Chi ² ≤ .05
A moins d'intérêt pour ses études.	.001
A davantage d'amis qui songent à abandonner leurs études.	.001
Considère que ses relations sociales ont un effet négatif sur ses études.	.001
Est moins satisfait de soi.	.001
Se sent plus souvent déprimé.	.001
La réussite des études n'est pas une valeur importante chez lui.	.001
N'entrevoit pas l'avenir de façon positive pour lui.	.001
Accorde moins d'importance au diplôme collégial.	.001
Considère que sa situation financière nuit à ses études.	.001
Peut moins compter sur quelqu'un en cas de difficultés.	.001
Se sent moins bien au Cégep.	.001
A davantage d'amis qui ont abandonné leurs études.	.002
Perçoit son état de santé comme étant en bas de la moyenne.	.004
A une mère dont le degré de scolarité est moins élevé ²⁴ .	.006
Accorde moins d'importance à la famille.	.006
Consacre moins d'heures à ses études.	.007
Se sent moins bien dans sa peau.	.018
Consomme davantage de drogues.	.023
A des parents qui l'appuient peu financièrement.	.030
Est moins satisfait de sa situation financière.	.031
Est moins satisfait de ses contacts avec les étudiants.	.045
Accorde moins d'importance au dépassement de soi.	.045
A un père dont le degré de scolarité est moins élevé.	.046

Ce profil dégage des liens avec une qualité moindre du réseau social, un état de bien-être plus fragile, des valeurs qui s'écartent de la réussite, une situation socioéconomique précaire et des parents moins scolarisés. Ces dimensions seront reprises plus loin dans la discussion sur les facteurs associés à la réussite. Pour le moment, sur cette problématique de l'abandon scolaire, l'observation des différences selon le sexe apporte un éclairage à la fois complémentaire et instructif. Regardons de plus près.

24. Selon diverses études réalisées dans des pays industrialisés, la scolarité de la mère, en particulier, est reliée à la performance scolaire des étudiants (Perron *et al.*, 2001). Dans notre étude, le constat s'applique uniquement aux filles.

Tableau 5
Caractéristiques de la fille type qui songe à abandonner ses études

Caractéristiques	Chi ²
A moins d'intérêt pour ses études.	.000
A davantage d'amis qui songent à abandonner leurs études.	.000
Se sent plus souvent déprimée.	.000
La réussite des études n'est pas une valeur importante chez elle.	.000
N'entrevoit pas l'avenir de façon positive pour elle.	.000
Accorde moins d'importance au diplôme collégial.	.000
Se sent moins bien au Cégep.	.001
A des parents qui l'appuient peu financièrement.	.001
Considère que sa situation financière nuit à ses études.	.001
Peut moins compter sur quelqu'un en cas de difficultés.	.001
A une mère dont le degré de scolarité est moins élevé.	.003
A davantage d'amis qui ont abandonné leurs études.	.005
Accorde moins d'importance à la compétence professionnelle.	.007
Accorde moins d'importance à la famille.	.009
Est moins satisfaite de soi.	.013
Est moins satisfaite de ses contacts avec les étudiants.	.021
Se sent moins bien dans sa peau.	.025
Perçoit son état de santé comme étant en bas de la moyenne.	.032
Est moins satisfaite de sa situation financière.	.035
Est moins satisfaite de sa relation avec sa mère.	.037
Considère que ses relations sociales ont un effet négatif sur ses études.	.039
Accorde moins d'importance à l'acquisition de connaissances.	.040
A un père dont le degré de scolarité est moins élevé.	.049

Tableau 6
Caractéristiques du garçon type qui songe à abandonner ses études

Caractéristiques	Chi ²
A moins d'intérêt pour ses études.	.000
Est moins satisfait de soi.	.000
La réussite des études n'est pas une valeur importante chez lui.	.000
Accorde moins d'importance au diplôme collégial.	.000
N'entrevoit pas l'avenir de façon positive pour lui.	.000
A des résultats scolaires plus faibles.	.001
Se sent plus souvent déprimé.	.004
Considère que ses relations sociales ont un effet négatif sur ses études.	.007
Perçoit son état de santé comme étant en bas de la moyenne.	.015
Accorde plus d'importance au temps « présent ».	.029
Provient de l'extérieur de la région de Québec.	.041

Des tableaux 5 et 6, on peut retenir sommairement les éléments suivants : en premier lieu, des traits communs existent entre garçons et filles. C'est notamment le cas pour les valeurs, l'intérêt pour les études et certains indicateurs de bien-être, comme le fait de se sentir déprimé. Mais il y a des différences qu'on pourrait exprimer de la manière suivante : les filles seraient davantage influencées par leur entourage (amis, famille, etc.), donc l'aspect relationnel jouerait un plus grand rôle sur la volonté de poursuivre leurs études. Le portrait des garçons suggère des liens plus directs entre le fait de songer à abandonner les études et d'avoir des résultats scolaires moins élevés ainsi qu'une estime de soi plus faible.

La présence d'amis qui songeraient ou auraient abandonné leurs études et la dimension du milieu familial ne seraient pas des facteurs étroitement associés à leur désir d'interrompre ou non leurs études. Ces résultats offrent une parenté avec ceux de l'étude de Larose et Roy (1994) qui soulignait que le réseau social des filles représentait un point d'appui certain quant à la réussite scolaire : « Les filles sont intégrées dans des réseaux moins grands, plus intimistes, dans lesquels les membres sont plus disponibles et fournissent plus d'aide scolaire, d'aide à l'orientation et d'aide émotive²⁵ ». Selon les mêmes auteurs, les garçons n'utilisent pas de la même manière leurs réseaux sociaux : « Le caractère ludique serait plus dominant dans les réseaux des garçons²⁶ ».

Par ailleurs, notre attention a été attirée par deux autres éléments qui distinguent les garçons et les filles : les garçons accordent davantage d'importance que les filles au temps « présent », ce qui, on aura l'occasion de l'observer au prochain chapitre, est une valeur associée davantage à l'échec scolaire. De plus, un plus grand nombre de garçons, en proportion, proviendraient de l'extérieur de la région de Québec (toujours parmi les étudiants qui songent à abandonner leurs études). Signe d'une intégration plus difficile chez ces derniers dans un nouveau contexte de vie urbaine? Nous n'avons pas de réponse à cette question.

Avant d'explorer certaines dimensions plus spécifiques à la vie scolaire, il convient de faire la parenthèse suivante : les résultats de la recherche témoignent d'un lien étroit entre l'intérêt pour les études, l'effort que les étudiants y accordent et de bons résultats scolaires. Le groupe des étudiants qui songent à abandonner leurs études (qui sont potentiellement à risque sur le plan de la réussite scolaire) illustre parfaitement ce maillage observé (ou ce truisme). C'est ainsi qu'ils sont trois fois plus nombreux (24,1 % contre 7,4 %, $p = .001$) à estimer avoir des résultats scolaires inférieurs à la moyenne (perception confirmée par les résultats réels) et quatre fois plus nombreux à avoir un intérêt peu élevé pour les études (49,4 % contre 13,1 %; $p = .001$). Quant à l'effort consacré aux études en termes d'heures de travail, il est nettement moindre chez ceux qui pensent abandonner leurs études ($p = .007$). Plus loin, nous reprendrons ces relations dans le contexte plus large des dimensions qui conditionnent la réussite scolaire chez les étudiants.

D'une façon générale, les étudiants se sentent bien au Cégep. C'est ainsi que plus du tiers (36,3 %) se sentent « très bien » et 57,1 % se sentent « bien »; à peine 6,7 % des étudiants ne se sentent « pas bien » au Cégep. De la même manière, neuf étudiants sur dix (90,7 %) sont « satisfaits » ou « très satisfaits » de leurs contacts avec les autres étudiants et une proportion similaire (87,1 %) se disent « satisfaits » ou « très satisfaits » de leurs contacts avec les professeurs. À remarquer que ces données, pour enthousiastes qu'elles soient, s'accordent avec les résultats d'autres études ou sondages réalisés au Cégep de Sainte-Foy sur ces questions.

Un étudiant sur sept (14 %) est engagé dans des activités parascolaires au sein du Cégep (16,4 % chez les garçons, 12,3 % chez les filles). Ces étudiants accordent en moyenne cinq heures de leur temps par semaine pour des activités parascolaires qu'on pourrait regrouper en trois catégories : les activités sportives, les activités socioculturelles et la participation à des réunions ou des comités soit de programme ou de l'Association étudiante.

25. LAROSE, S. et R. ROY (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, p. 83.

26. *Ibid.*, p. 83.

Une analyse de ce groupe d'étudiants participant à des activités parascolaires nous fait entrevoir les liens suivants :

- ce groupe d'étudiants avait d'excellentes notes (bien au-dessus de la moyenne) au secondaire ($p = .001$). En milieu collégial, c'est uniquement sur le plan de la formation spécialisée que les résultats scolaires sont plus élevés que la moyenne ($p = .05$). Par ailleurs, une analyse de variance effectuée au chapitre suivant nous a permis de constater un lien entre des résultats scolaires élevés chez les filles et la participation à des activités parascolaires (voir le tableau 19 au chapitre 4);
- ils consomment moins de drogues ($p = .03$);
- ils ont des valeurs moins matérialistes ($p = .04$);
- ils sont davantage dans le secteur préuniversitaire ($p = .001$). De fait, 18,3 % des étudiants du secteur préuniversitaire, comparativement à 8,1 % du secteur technique, participent à des activités parascolaires;
- ils sont davantage satisfaits de leur situation financière ($p = .019$).

Les activités parascolaires semblent globalement exercer un rôle positif sur la plupart des indicateurs de la recherche sans que les associations statistiques soient suffisamment prononcées pour établir des relations significatives (sauf pour les liens mentionnés plus haut). Par ailleurs, le lien avec les résultats scolaires de la formation spécialisée et les activités parascolaires ($p = .05$) ouvre une piste, une hypothèse qui consisterait à considérer la contribution de certaines activités parascolaires dans le renforcement du sentiment identitaire de l'étudiant au regard de sa formation, éventuellement de sa profession même. C'est une hypothèse à explorer.

Au-delà de cette observation, il importe de souligner que les activités parascolaires occupent une place qui serait déterminante dans l'environnement éducatif selon Banning (1992) et que cet environnement contribue à la réussite scolaire. Cette perspective renforce l'idée qu'il nous faut considérer l'élève dans son environnement collégial et non en fonction de ses seules caractéristiques individuelles dans la réflexion sur la réussite. Nos résultats s'accordent avec ce constat. Nous en discuterons plus loin.

Des liens sociaux et familiaux

À l'instar de la littérature scientifique sur le sujet, les données de notre recherche témoignent de l'existence de liens sociaux et familiaux de qualité chez les étudiants. C'est ainsi, par exemple, que neuf étudiants sur dix se disent « satisfaits » ou « très satisfaits » de leurs relations avec leurs parents, leurs amis et, le cas échéant, avec leur blonde ou leur « chum ». Également, près des deux tiers des étudiants (62,9 %) considèrent que leurs relations sociales ont un effet positif sur leurs études (31,3 % estiment que ces relations sociales n'ont aucun effet sur leurs études et 5,8 % croient qu'elles ont un impact négatif). Cette perception des étudiants est confirmée par nos résultats qui révèlent un lien entre résultats scolaires élevés et perception d'un effet positif des relations sociales sur les études ($p = .01$). Explorons de façon plus spécifique les informations relatives à la vie familiale et au réseau social.

En général, les parents sont mariés et vivent ensemble (71,8 %). Les étudiants sont « satisfaits » ou « très satisfaits » de leur relation avec leur mère dans une proportion de 92,2 % (dont 59,2 % « très satisfaits ») et de 87,4 % avec leur père (dont 52,2 % « très satisfaits »).

Selon les étudiants, les parents sont une source d'appui importante dans la poursuite de leurs études. C'est ainsi que 57,4 % des étudiants considèrent que leurs parents les appuient « beaucoup » sur le plan financier, 20 % « assez » et, enfin, 22,5 % estiment que les parents les appuient « peu » ou « pas du tout ». De la même manière, 77,5 % des étudiants révèlent que leur mère les encourage « beaucoup » dans la poursuite des études (71,2 % chez le père). Moins de 5 % considèrent ne pas avoir d'encouragement de la part de leurs parents. Ces résultats font écho à ceux enregistrés au Service régional d'admission du Montréal métropolitain au printemps 2000 (SRAMM, 2000) où il était fait mention que la très grande majorité des étudiants recevaient de l'encouragement pour poursuivre leurs études de la part de leur père (83,5 %) et de leur mère (92,3 %)²⁷.

Cette forme de solidarité et de sociabilité familiales se traduit également par le fait qu'on « discute » régulièrement entre parents et enfants. Les tableaux 7 et 8 en rendent compte.

Tableau 7
Répartition procentuelle des étudiants
selon la fréquence des discussions avec leur mère et selon trois thèmes

Thèmes	Fréquences des discussions			
	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
Tes études	40,4 %	45,8 %	12,3 %	1,4 %
Ta vie personnelle	23,7 %	39,2 %	31,9 %	5,1 %
Ton avenir	30,8 %	42,1 %	23,5 %	3,6 %

Tableau 8
Répartition procentuelle des étudiants
selon la fréquence des discussions avec leur père et selon trois thèmes

Thèmes	Fréquences des discussions			
	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
Tes études	25,9 %	45,7 %	24,4 %	4,1 %
Ta vie personnelle	9,5 %	28,4 %	45,7 %	16,4 %
Ton avenir	23,0 %	44,2 %	25,1 %	7,6 %

Trois constats ressortent de ces tableaux. En premier lieu, on peut observer que les deux tiers des étudiants discutent « souvent » ou « très souvent » avec leurs parents (trois thèmes confondus). En second lieu, les étudiants se confient davantage à leur mère qu'à leur père en ce qui a trait particulièrement à leur vie personnelle; à titre indicatif, trois fois plus d'étudiants ne discutent « jamais » avec leur père de leur vie personnelle en comparaison avec leur mère (16,4 % contre 5,1 %). Enfin, les filles discutent davantage de leur vie personnelle avec leur mère ($p = .001$).

Un dernier point sur les parents : leur degré d'instruction. Au regard de celui observé au sein de la population, il apparaît relativement plus élevé. C'est ainsi que 58,5 % des mères des étudiants avaient au moins atteint le niveau collégial (27,1 % le degré universitaire) comparativement à 60,3 % chez les pères (38,8 % le palier universitaire). Ce constat peut expliquer en partie l'encouragement et l'appui financier des parents quant à la poursuite des études de leurs enfants.

27. SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (2000). *Résultats du questionnaire du printemps 2000 sur certaines caractéristiques des étudiants qui arrivent au collégial, Montréal.*

L'univers des amis est bien présent chez les étudiants. En premier lieu, tous les étudiants de notre échantillon en ont (dont 78 % estiment qu'ils ont plusieurs amis). Les relations avec les amis sont jugées « très satisfaisantes » (55,3 %) ou « satisfaisantes » (41,1 %), ne laissant que 3,6 % « d'insatisfaits ». Côté relations amoureuses, la moitié des étudiants ont un « chum » ou une « blonde » (51,5 %); davantage les filles (58,3 % contre 39,3 % chez les garçons). Là encore, on semble satisfait du ou de la partenaire : en fait, les trois quarts (75,4 %) de ceux engagés dans une relation amoureuse se disent « très satisfaits » de leur partenaire.

Les amis comptent pour beaucoup sur le plan de l'entraide. Ainsi, ils viennent au premier rang comme confidents en cas de problèmes personnels suivis par les « chums » et les « blondes » et leur mère. Le tableau 9 illustre le clivage existant selon les catégories de personnes.

Tableau 9
Répartition procentuelle des étudiants selon leurs sources de confiance en cas de problèmes importants

Sources	Taux
Amis	33,8 %
« Chum »/blonde	29,0 %
Mère	20,0 %
Sœurs et frères	8,0 %
Père	2,5 %
Intervenants	0,4 %
Autre membre de la famille	0,3 %
Autre catégorie	0,2 %
Je m'arrangerais seul avec mon problème	5,8 %
Total	100 %

Trois observations complémentaires nous viennent à l'esprit. On aurait tendance à se confier davantage à la mère qu'au père en cas de problèmes importants (huit fois plus souvent à la mère). Également, les enseignants et les voisins sont les deux catégories absentes du tableau. Enfin, davantage de garçons (9,5 %) que de filles (3,7 %) « s'arrangeraient seuls » avec leurs problèmes, ce qui traduit un élément de la culture masculine plutôt tournée vers l'autarcie personnelle²⁸. En complément de ces informations, soulignons que la presque totalité des étudiants (94,6 %) mentionnent qu'ils pourraient compter sur quelqu'un pour les aider en cas de difficulté.

Sur un autre registre, le quart des étudiants (26,7 %) sont impliqués dans des activités bénévoles au sein de leur milieu. Cependant, 11,5 % des étudiants disent en faire « beaucoup » ou « assez », les autres (15,2 %) ayant mentionné faire « peu » de bénévolat. Les étudiants engagés dans le bénévolat y accordent en moyenne 3,7 heures par semaine pour des activités qu'on peut regrouper en quatre grandes catégories : activités sportives, projets sociaux avec des jeunes, activités socioculturelles et bénévolat dans le secteur de la santé. À remarquer que 36,4 % des étudiants qui participent à des activités parascolaires font également du bénévolat dans leur communauté (dont 15,6 % « beaucoup » ou « assez »).

28. Voir entre autres l'ouvrage récent de Germain Dulac : *Aider les hommes... aussi*, Montréal, VLB Éditeur, 2001. Également, bon nombre d'autres études ont mis en évidence ce trait de la culture masculine notamment chez les adolescents.

Un bien-être personnel relatif

Neuf étudiants sur dix (90,7 %) qualifient leur état de santé de « bon » à « excellent ». Moins de 1 % (0,9 %) estiment avoir une « mauvaise » santé, les autres (8,4 %) la considèrent « moyenne ». Ces données s'accordent parfaitement avec celles qu'on retrouve au Québec chez les 15 à 24 ans selon l'*Enquête sociale et de santé 1998*²⁹.

Plus du tiers des étudiants (36,4 %) se sentent « très bien » dans leur peau et 58,4 % se sentent « bien », pour un total de 94,8 %. De la même manière, on observe que 89,3 % des étudiants sont « satisfaits » d'eux-mêmes (dont 16,3 % « très satisfaits »); un étudiant sur dix (10,7 %) ne le serait pas.

Mais être bien dans sa peau ou être satisfait de soi n'implique pas que l'on soit prémuni du stress ou même parfois du sentiment d'être déprimé. C'est ainsi que les tableaux 10 et 11 illustrent qu'un étudiant sur cinq se perçoit être « très » stressé et qu'une proportion identique se sent « souvent » déprimée.

Tableau 10
Répartition des étudiants selon leur perception
quant à leur degré de stress

Degrés de stress	N ^{bre} d'étudiants	Taux
Très stressé	107	19,1 %
Stressé	235	42,0 %
Peu stressé	185	33,0 %
Pas du tout stressé	33	5,9 %
Total	560	100 %

Tableau 11
Répartition des étudiants selon la fréquence
du sentiment d'être déprimé

Fréquences	N ^{bre} d'étudiants	Taux
Très souvent	26	4,6 %
Souvent	89	15,9 %
Occasionnellement	413	73,6 %
Jamais	33	5,9 %
Total	561	100 %

Les filles seraient nettement plus stressées que les garçons ($p = .001$). Également, le sentiment d'être déprimé est plus fréquent chez elles ($p = .007$); par exemple, il y a trois fois plus de garçons en proportion (9,9 % contre 3,6 % chez les filles) qui ne se sentent « jamais » déprimés.

Les résultats concernant la satisfaction de soi et le sentiment d'être déprimé méritent qu'on s'y attarde quelque peu. En premier lieu, il importe de souligner que le fait de se sentir déprimé ou de ne pas être satisfait de soi est en étroite relation avec certains indicateurs de la réussite. Ainsi, par exemple, chez ces étudiants, l'intérêt pour les études est moindre et la proportion des étudiants songeant à abandonner les études est nettement plus élevée chez eux ($p = .001$).

29. INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2001). *Enquête sociale et de santé 1998*, collection « La santé et le bien-être », Québec, Gouvernement du Québec, p. 260.

De plus, les résultats scolaires sont en relation directe avec le degré de satisfaction de soi ($p = .001$). Par ailleurs, notons que le stress ne semble pas associé aux différents indicateurs de réussite³⁰.

En second lieu, il importe de mettre en relation ces résultats avec certaines données de l'*Enquête sociale et de santé 1998* qui mettaient en évidence que la « détresse psychologique³¹ » est davantage présente chez les jeunes générations, qu'elle s'amenuise à mesure que l'on progresse en âge³². On discutera plus loin de cette question dans un contexte social plus large interrogeant la réussite des étudiants en relation avec certaines logiques sociales conditionnant les indicateurs de bien-être chez les jeunes.

D'une façon complémentaire à ces indicateurs de santé mentale, nous avons interrogé les étudiants sur leurs habitudes de consommation d'alcool et de drogues. Il appert que 16,3 % des étudiants ne consomment pas d'alcool et 62,9 % disent ne jamais consommer de drogues quelle qu'elle soit. La moitié des étudiants (50,8 %) prennent trois verres et moins d'alcool par semaine et 12 % des étudiants consomment sept verres et plus par semaine. En ce qui a trait aux drogues, 2,1 % révèlent en prendre « très souvent », 4,8 % « souvent » et 30,1 % « occasionnellement ». Tant pour l'alcool que pour les drogues, la consommation est principalement masculine ($p = .001$). Également, la fréquence de consommation d'alcool et de drogues chez les étudiants est associée à des résultats scolaires moindres ($p = .001$). Ceci est davantage vrai, en particulier chez les garçons qui boivent six consommations d'alcool et plus par semaine ($p = .001$) et davantage chez les filles en ce qui concerne la consommation de drogues ($p = .001$). Il est utile de souligner les liens existants entre la consommation d'alcool et de drogues et un intérêt moindre pour les études ($p = .001$). Également, nous avons observé un lien entre la consommation de drogues et le fait de songer à abandonner les études ($p = .023$).

Des valeurs comme point d'appui à la réussite

Nous nous sommes intéressés au champ des valeurs des étudiants. Chemin faisant, nous avons été étonnés par la convergence de leurs valeurs au regard de la réussite scolaire. Nous voulons dire par là que bon nombre des valeurs des étudiants venaient se poser comme points de renforcement à la réussite. Regardons de plus près.

D'entrée de jeu, soulignons que la réussite des études est une valeur très présente dans l'esprit des étudiants. Ainsi, huit étudiants sur dix (78,4 %) la qualifient de « très importante », 20,2 % « d'importante » et 1,4 % de « peu importante ». Cette valeur est relativement plus marquée chez les filles : 83,2 % d'entre elles la considèrent comme « très importante » comparativement à 69,7 % chez les garçons ($p = .001$). Au-delà de cette différence, nous pouvons affirmer que la réussite scolaire est une valeur commune aux deux sexes. Bien que l'écart soit plus faible, il apparaît que la réussite des études soit une valeur davantage présente chez les étudiants du secteur technique par rapport au secteur préuniversitaire ($p = .012$).

30. Ce qui peut s'expliquer entre autres par le fait qu'un certain degré de stress peut même s'avérer être un facteur positif dans la poursuite des études. L'étude n'a pas départagé le stress « positif » et « négatif » chez les étudiants.

31. Il s'agit d'un indicateur de santé mentale combinant des degrés d'anxiété et de dépression de la personne.

32. Dans l'*Enquête sociale et de santé 1998* (Institut de la statistique du Québec, 2001, op. cit., p. 339), on souligne que 28,2 % des jeunes de 15 à 24 ans avaient un niveau élevé de détresse psychologique comparativement à 20,2 % chez les 25 à 44 ans, 19,2 % chez les 45 à 64 ans et 10,7 % chez les 65 ans et plus.

Nous avons préalablement observé que la famille était une source de soutien auprès des étudiants. Or, sur le plan des valeurs, elle occupe un espace central comme va l'illustrer plus loin notre exploration du champ des valeurs.

En premier lieu, nous avons interrogé les étudiants sur l'importance qu'accorde leur famille aux études. Les résultats ne souffrent pas d'équivoque : les deux tiers (66,2 %) ont répondu que leur famille considérait « très importante » la poursuite de leurs études, 31,7 % la jugeaient « importante » et 2,1 % « peu importante ». Ici, les valeurs semblent s'accorder avec les faits : précédemment, on a pu constater que le soutien des parents, tant sur le plan moral que sur le plan financier, était largement apprécié par les étudiants et que, dans ce contexte, on pourrait considérer la famille comme un acteur significatif dans le parcours des études.

Mais, il y a plus ! Nous avons demandé aux étudiants de se projeter dans l'avenir et de nous signifier lequel des cinq énoncés du tableau 12 s'accordait le mieux à la représentation qu'ils se font d'une vie « réussie ».

Tableau 12
Indice déterminant l'importance accordée par les
étudiants pour cinq énoncés portant sur des aspirations de vie

Rang	Énoncés <i>Plus tard, tu penses avoir réussi dans la vie si...</i>	Indice ³³
1 ^{er}	tu as une famille unie.	3,79
2 ^e	tu obtiens du succès dans ton travail.	3,55
3 ^e	tu t'engages dans ton milieu.	2,63
4 ^e	tu fais beaucoup d'argent.	2,61
5 ^e	tu es important et influent.	2,42

La famille, en tout premier lieu³⁴, et le travail représentent donc des valeurs dominantes chez les étudiants, et ce, tant chez les filles que chez les garçons. Selon le sexe, on constate par ailleurs les différences suivantes : la valeur « famille unie » serait une valeur davantage présente chez les filles ($p = .002$) alors que l'engagement dans le milieu serait une valeur plus masculine ($p = .006$).

Le tableau 13 présente une lecture à la fois complémentaire et plus spécifique sur la question des valeurs nous permettant de dégager une toile de fond des valeurs des étudiants. À l'instar du tableau précédent, nous avons procédé par une série d'énoncés où l'étudiant devait cette fois-ci inscrire son degré d'accord pour chacun des énoncés.

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

34. Notons que 54,5 % des filles et 38,3 % des garçons lui ont accordé la valeur maximale, soit 5. Le travail arrive loin derrière avec respectivement 20,4 % chez les filles et 22,2 % chez les garçons pour le même indicateur. Quant aux autres énoncés, ils ont tous une valeur inférieure à 20 % pour la cote 5.

Tableau 13
Indice déterminant le degré d'accord des étudiants
pour 14 énoncés portant sur des valeurs

Rang	Énoncés	Indice ³⁵
1 ^{er}	Je crois à l'importance de l'effort pour réussir dans mes études.	1.29
2 ^e	Devenir compétent sur le plan professionnel est important pour moi.	1.32
3 ^e	Acquérir des connaissances est important pour moi.	1.36
4 ^e	Être bien dans sa peau, c'est prioritaire pour moi.	1.41
5 ^e	La famille est une dimension importante dans ma vie.	1.42
6 ^e	Il est important de se dépasser dans ce que l'on fait.	1.49
7 ^e	Le diplôme collégial a une signification pour moi.	1.58
8 ^e	J'entrevois l'avenir de façon positive pour moi.	1.60
9 ^e	Ce qui compte, c'est le présent.	1.86
10 ^e	Ce qui compte, c'est le plaisir.	1.91
11 ^e	L'apparence est quelque chose d'important pour moi.	2.09
12 ^e	La consommation de biens matériels est importante pour moi.	2.37
13 ^e	Ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent.	2.89
14 ^e	Je compte sur une force spirituelle pour guider mon action.	3.04

Une première analyse du profil des valeurs des étudiants nous fait voir une concordance entre ces valeurs et le milieu scolaire : ainsi, par exemple, l'importance de l'effort et l'acquisition de la connaissance figurent parmi les valeurs prioritaires. Également, dans l'esprit des étudiants, le diplôme collégial a une signification réelle. La compétence professionnelle, être bien dans sa peau et la famille, sont aussi des valeurs mises en évidence chez les étudiants.

La dimension matérialiste des valeurs, le plaisir et la spiritualité, bien que présents, sont des valeurs qui ne figurent pas au haut de la liste. Là encore, certains clivages existent entre garçons et filles et entre étudiants des secteurs technique et préuniversitaire. Ainsi, les filles accordent plus d'importance que les garçons à l'effort pour réussir leurs études ($p = .001$), à la famille ($p = .001$), à être bien dans sa peau ($p = .001$), au diplôme collégial ($p = .002$) et à la compétence professionnelle ($p = .011$) alors que, chez les garçons, gagner rapidement de l'argent est une valeur davantage présente que chez les filles ($p = .003$) même si, précisons-le, cette valeur se situe dans le bas de l'échelle pour les deux sexes. L'importance du diplôme collégial ($p = .001$) et de gagner de l'argent rapidement ($p = .002$) sont des valeurs davantage ciblées par les étudiants du secteur technique. Précisons que des analyses multivariées (régressions multiples) nous ont permis de constater que certaines valeurs sont d'excellents prédicteurs du rendement scolaire. En particulier, l'importance que l'étudiant accorde à la réussite de ses études (voir plus haut dans le texte) et à l'effort à fournir pour réussir est directement reliée à des résultats scolaires plus élevés; à l'inverse, l'importance de gagner rapidement de l'argent est associée à des résultats scolaires plus faibles.

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

Nous examinerons plus attentivement le lien entre les valeurs et la réussite scolaire dans le prochain chapitre. Pour le moment, contentons-nous de constater que les résultats obtenus sur les valeurs s'accordent parfois avec d'autres études (il en est ainsi par exemple des valeurs rattachées à la famille et au fait de vouloir être bien dans sa peau)³⁶, parfois elles s'en écartent (par exemple, celles sur l'importance du plaisir et de la consommation matérielle)³⁷.

Travail-études une réalité montante

Dans notre échantillon, six étudiants sur dix (58,5 %) occupent un ou des emplois rémunérés en même temps qu'ils étudient. Selon la littérature sur le sujet au Québec, il s'agit d'une réalité qui n'a eu de cesse de progresser depuis les années quatre-vingt en particulier³⁸. Dans notre étude, près d'un étudiant sur quatre (22,7 %) travaille 15 heures et plus par semaine et un sur 10 (10 %), 20 heures et plus, ce qui, selon la littérature sur le sujet, les exposerait davantage à un risque d'échec et d'abandon scolaire. À ce titre, nos résultats ne font pas exception comme nous aurons l'occasion de le constater plus loin.

Tableau 14
Répartition des étudiants selon le nombre d'heures travaillées par semaine dans le cadre d'un emploi rémunéré

Nbre d'heures	Nbre d'étudiants	Taux
Ne travaille pas	231	41,5 %
Entre 1 et 4 heures	34	6,1 %
Entre 5 et 9 heures	74	13,3 %
Entre 10 et 14 heures	91	16,5 %
Entre 15 et 19 heures	70	12,6 %
Entre 20 et 24 heures	33	5,9 %
Entre 25 et 29 heures	15	2,7 %
30 heures et plus	8	1,4 %
Total	556	100 %

S'il y a autant de filles que de garçons en proportion qui évoluent sur le marché du travail tout en étant aux études, il n'en demeure pas moins que les garçons y consacrent davantage d'heures ($p = .08$). En particulier, il y a trois fois plus de garçons que de filles (7 % contre 2,5 %) qui travaillent 25 heures et plus par semaine. Également, nous avons constaté que les étudiants en provenance de l'extérieur de la région de Québec étaient en proportion deux fois moins nombreux à combiner le travail et les études (37,1 % contre 64,8 % pour les étudiants résidents dans la région de Québec; $p = .001$), ce qui peut s'expliquer en partie par le fait qu'ils sont plus nombreux à pouvoir compter sur les prêts et bourses du ministère de l'Éducation comme nous le verrons plus loin (environ quatre fois plus; $p = .001$). Enfin, plus on est âgé, plus on occupe un emploi rémunéré ($p = .002$).

36. Notamment, le rapport du Conseil de la famille et de l'enfance (2002), *Les familles avec adolescents, entre le doute et l'incertitude*, soulignait que nombre d'études et d'enquêtes témoignent de l'importance qu'accordent les jeunes à la famille et leur volonté d'en fonder une dans l'avenir.

37. Entre autres, nous pensons à l'enquête par sondage de Crop (1999) portant sur les valeurs des jeunes et qui mettait en évidence l'hédonisme chez les 15 à 19 ans.

38. Voir le rapport du Conseil de la famille et de l'enfance (2002), op. cit., p. 56.

Le lien entre l'emploi et le parcours scolaire de l'étudiant est manifeste. Les analyses multivariées montrent qu'un nombre d'heures peu élevé de travail rémunéré fait partie des meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire, tant chez les filles que chez les garçons; à l'inverse, un nombre d'heures de travail rémunéré excédant un certain seuil constitue un facteur de risque chez les étudiants pour leurs études. De fait, ce n'est pas en soi le travail rémunéré en tant que tel qui fait obstacle à la réussite scolaire, c'est davantage le fait d'y consacrer trop d'heures. Ainsi, les étudiants qui travaillent moins de 15 heures par semaine sont ceux qui ont les meilleures notes (ils enregistrent une moyenne de 75,7 %), suivis par ceux qui ne travaillent pas (75,4 % de moyenne), ceux qui travaillent de 15 à 24 heures sur une base hebdomadaire (72,8 % de moyenne) et, enfin, ceux qui travaillent 25 heures et plus par semaine (69,9 % de moyenne). Selon nos résultats, l'échelle des risques commence véritablement à 20 heures de travail rémunéré par semaine pour y culminer chez le groupe d'étudiants y consacrant 25 à 30 heures et plus sur une base hebdomadaire. Dans le prochain chapitre, nous aurons l'occasion d'examiner plus à fond la problématique du travail rémunéré au regard de la réussite. Pour le moment, on a enregistré le profil suivant des étudiants consacrant 20 heures et plus pour du travail rémunéré par semaine. En voici les principales caractéristiques :

- ils considèrent davantage que leur emploi nuit à leurs études ($p = .000$);
- ils habitent la région de Québec ($p = .000$); peu proviennent de l'extérieur : 6,5 % contre 11,1 % résidant dans la région de Québec;
- ils accordent davantage d'importance à « l'apparence » comme valeur ($p = .000$);
- ils reçoivent moins d'aide financière de la part du ministère de l'Éducation et des parents ($p = .000$);
- ils ont de moins bons résultats scolaires ($p = .001$);
- ils accordent davantage d'importance à la consommation de biens matériels comme valeur ($p = .007$);
- ils ont davantage été inscrits dans des programmes d'études différents ($p = .011$);
- ils ont plus d'amis qui ont abandonné leurs études ($p = .028$);
- ils discutent moins souvent de leurs études avec leur mère ($p = .037$);
- ils ont moins d'intérêt pour leurs études ($p = .042$).

D'une façon préliminaire, on peut relever les observations suivantes : de loin, ce groupe d'étudiants est celui qui considère que le travail rémunéré nuit à la poursuite des études. Ils sont moins motivés et ils ont des amis dans leur environnement qui ont abandonné leurs études. Enfin, ils ont des valeurs davantage matérialistes (ce point sera discuté plus loin).

Avant d'aborder la situation financière des étudiants, soulignons que, parmi les étudiants occupant un emploi rémunéré pendant leurs études, près de la moitié (47,1 %) estiment que le travail rémunéré nuit aux études. De la même manière, un étudiant sur cinq dans l'ensemble de notre échantillon (21,9 %) considère que sa situation financière nuit à ses études (davantage chez les étudiants du secteur technique; $p = .012$). Le lien travail-études prend un relief singulier si l'on considère qu'il existe une relation significative entre le nombre d'heures de travail et la perception à l'effet que le travail nuit aux études. Ainsi, 36,9 % des étudiants travaillant moins de 15 heures par semaine considèrent que le travail nuit aux études comparativement à 60 % des étudiants qui font entre 15 et 19 heures de travail rémunéré et à 67,9 % chez ceux qui travaillent 20 heures et plus ($p = .000$). Perception qui semble s'accorder avec la réalité, serions-nous tentés de dire, puisque nous avons eu l'occasion de constater plus tôt que les résultats scolaires sont inversement proportionnels au nombre d'heures de travail rémunéré. Mais restons prudents sur le plan de l'interprétation car d'autres facteurs peuvent également exercer une influence sur les notes scolaires.

Les étudiants sont plutôt satisfaits quant à l'appréciation qu'ils font de leur situation financière : les deux tiers en sont satisfaits (68,1 %), le quart (26,8 %) se disent « peu satisfaits » et 5 % « pas du tout satisfaits » de leur situation financière. Les étudiants du secteur préuniversitaire sont davantage satisfaits de leur condition financière ($p = .003$). Soulignons qu'ils reçoivent plus de soutien financier de la part de leurs parents ($p = .001$).

Nous avons pu constater un lien entre les notes scolaires et la perception des étudiants quant à leur situation financière. Il en est ainsi en particulier pour la question portant sur les effets de la situation financière sur les études ($p = .001$) et celle relative au degré de satisfaction à l'égard de la situation financière ($p = .01$), toujours en relation avec les notes scolaires. L'étudiant qui n'était pas satisfait de sa situation financière ou qui estimait que celle-ci nuisait à ses études enregistrait des résultats scolaires inférieurs à la moyenne. Nous avons constaté que les étudiants plus âgés étaient ceux qui considéraient que leur situation financière nuisait davantage à leurs études ($p = .012$).

Dans notre échantillon d'étudiants, 27,3 % ont reçu un prêt pour l'année 2001-2002 et 14,6 % une bourse. Davantage de filles, d'étudiants du secteur technique et d'étudiants en provenance de l'extérieur de la région de Québec ($p = .001$) reçoivent un prêt étudiant. Même profil pour ceux et celles qui reçoivent des bourses (le « p » varie de .04 à .001 pour les mêmes catégories d'étudiants). Voilà qui complète les informations quant à la situation socioéconomique des étudiants.

Ce chapitre avait pour objet de tracer un profil des étudiants du Cégep de Sainte-Foy. Ce portrait a mis en évidence quelques traits généraux. C'est ainsi qu'ils se sentent très majoritairement « bien » au Cégep et qu'ils apprécient leurs relations avec les étudiants et les professeurs. Ils bénéficient d'un bon soutien familial et leur réseau d'amis est suffisamment étendu et satisfaisant. Les relations sociales auraient un effet bénéfique sur la poursuite des études. Leur degré de bien-être apparaît nettement favorable bien que le stress soit une réalité présente chez la majorité des étudiants, sans que ce stress ne soit cependant associé à la réussite ou à l'échec. Par ailleurs, les étudiants qui ont peu d'estime de soi, qui se sentent déprimés et qui consomment régulièrement de l'alcool et des drogues sont davantage à risque d'échecs.

L'univers des valeurs des étudiants est plutôt en harmonie avec le milieu collégial, ses exigences scolaires. Croire en l'effort pour réussir ses études, accorder de l'importance à l'acquisition de compétences professionnelles et à celle des connaissances en tant que telles, sont des valeurs bien enracinées chez les étudiants et qui figurent en tête de liste avec l'importance de réussir ses études qui est, avec l'effort, la valeur la plus intimement associée à la réussite comme nous pourrions le constater au prochain chapitre.

La situation socioéconomique des étudiants est globalement perçue de façon positive par eux et six étudiants sur dix occupent des emplois rémunérés pendant l'année scolaire. Pour ceux qui travaillent 20 heures et plus par semaine, les risques d'échecs sont accrus, les résultats scolaires sont nettement plus faibles. Réalité analogue chez ceux qui qualifient leur situation financière de façon moins positive.

Portons maintenant notre regard sur les principaux prédicteurs de la réussite scolaire.

CHAPITRE 4

Prédicteurs de la réussite

Ce chapitre a comme objet d'identifier les principaux prédictors de la réussite scolaire et de repérer les « dimensions sociales » de portée plus générale regroupant un ensemble de variables qui seraient étroitement associées au parcours scolaire de l'étudiant.

Déjà, dans le chapitre précédent, nous avons esquissé plusieurs liens avec la réussite scolaire exprimée sous la forme de résultats scolaires, d'intérêt pour les études et de nombre d'heures y étant consacrées. Dans ce chapitre, l'intention est de systématiser l'examen des prédictors de la réussite afin de mieux apprécier leur apport et, chemin faisant, introduire les principaux paramètres d'une réflexion autour des logiques sociales, réflexion qui s'engagera dans le dernier chapitre. Également, cette partie préparera le terrain pour orienter le volet qualitatif de la recherche quant aux thèmes qui seront explorés dans le cadre des entrevues de groupe.

Principaux prédictors

Dans un premier temps, nous avons procédé à des analyses bivariées avec l'ensemble des données du questionnaire en relation avec les notes scolaires³⁹ afin d'identifier les prédictors les plus significatifs de la réussite. Le tableau 15 en dresse l'éventail.

Tableau 15
Principaux prédictors de la réussite scolaire chez les étudiants

Prédictors	Chi ² 40
Accorde un nombre d'heures élevé par semaine consacrées aux études.	***
A de l'intérêt pour les études.	***
Ne songe pas à abandonner les études.	***
Est satisfait de soi.	***
Consomme pas ou peu d'alcool.	***
Consomme pas ou peu de drogues.	***
Accorde beaucoup d'importance à la réussite des études.	***
Croit à l'importance de l'effort pour réussir ses études.	***
N'occupe pas un emploi rémunéré ou y accorde peu d'heures (20 heures/semaine).	***
Considère que sa situation financière a peu ou pas d'effet sur ses études.	***
Est de sexe féminin.	***
N'a pas d'amis qui songent ou qui ont abandonné leurs études.	**
Discute régulièrement de sa vie personnelle avec sa mère.	**
Estime que ses relations sociales ont un effet neutre ou positif sur ses études.	**
Accorde moins d'importance au temps présent.	**
Accorde moins d'importance à l'apparence.	**
Accorde moins d'importance à la consommation de biens matériels.	**
Accorde moins d'importance au fait de gagner rapidement de l'argent.	**
Accorde de l'importance à la famille.	**
Accorde moins d'importance à la recherche du plaisir.	**
Est satisfait de sa situation financière.	**
A une mère dont le niveau de scolarité est élevé.	*
Accorde de l'importance au dépassement de soi.	*

39. Nous avons différentes catégories de résultats scolaires, mais ceux enregistrés globalement et sur une base cumulative nous sont apparus être les plus pertinents pour préciser la réussite scolaire en relation avec les autres variables de l'étude.

40. Le chi² s'interprète à partir de la légende suivante : * p ≤ .05; ** p ≤ .01; *** p ≤ .001.

Ces résultats font apparaître trois dimensions sociales qui influenceraient la réussite scolaire chez les étudiants. Une première a trait au bien-être personnel de l'étudiant. Elle s'exprime principalement par des variables telles que la satisfaction de soi et la consommation d'alcool et de drogues. Le fait de ne pas bien se sentir dans sa peau ou de se sentir déprimé est davantage une des variables associées au manque d'intérêt pour les études et à l'abandon scolaire⁴¹.

Une seconde dimension sociale a trait aux valeurs des étudiants. Croire en l'effort pour réussir ses études et accorder de l'importance au rendement scolaire sont parmi les dimensions les plus étroitement associées à la réussite. Mais d'autres valeurs viennent interférer sur la réussite; les valeurs non matérialistes et moins axées sur l'importance du temps présent et sur la recherche du plaisir sont reliées positivement à un rendement scolaire accru. Il est intéressant d'observer que près de la moitié des variables directement associées aux notes scolaires (10 sur 23) portent sur les valeurs des étudiants. Également, des valeurs telles que le fait d'envisager l'avenir de façon positive, d'accorder une signification au diplôme d'études collégiales et de se dépasser, sont associées (avec l'effort et l'importance des études) à l'intérêt élevé que portent les étudiants à l'égard de leurs études et à leur persévérance sur le plan scolaire. Le champ des valeurs constitue donc un terrain fertile à une réflexion sur la réussite scolaire.

Une dimension sociale de nature socioéconomique conditionnerait également la réussite scolaire. Cette dimension sociale s'articule autour de deux pôles complémentaires : la participation au marché du travail pendant l'année scolaire et la situation financière de l'étudiant. Nous avons déjà eu l'occasion de souligner que les étudiants travaillant 20 heures et plus par semaine étaient potentiellement à risque sur le plan de la réussite scolaire. Ils sont, de plus, moins motivés et songent davantage que d'autres à abandonner leur programme d'études. De la même manière, la situation financière conditionnerait non seulement le rendement aux études mais également l'intérêt à l'endroit des études et la persévérance scolaire chez les étudiants.

Des analyses bivariées nous ont permis de mettre en évidence l'existence de « passerelles » entre les dimensions sociales qui conditionnent la réussite scolaire. En effet, nous en avons constaté entre le champ des valeurs et celui du bien-être personnel ainsi qu'avec le champ socioéconomique. Cependant, il existe peu de liens entre le champ socioéconomique (travail rémunéré et situation financière) et les variables de bien-être personnel (la satisfaction de soi, le sentiment d'être déprimé, le stress). En résumé, les valeurs apparaissent comme le fil d'Ariane entre les dimensions sociales. Regardons de plus près.

41. Comme nous l'avons observé précédemment, le stress n'est associé à aucun des indicateurs de la réussite, probablement parce qu'il cumule à la fois le stress « positif » et « négatif » chez les étudiants par rapport à leurs attitudes et leur façon de poursuivre leurs études.

Tableau 16
Relations entre les valeurs et les variables de bien-être⁴²

Relations positives	Chi ² 43
Entre le fait d'entrevoir l'avenir de façon négative et le sentiment d'être déprimé.	***
Entre le fait d'entrevoir l'avenir de façon positive et être satisfait de soi.	***
Entre le fait de ne pas accorder de l'importance à la réussite des études et le sentiment d'être déprimé.	**
Entre l'importance accordée à avoir dans l'avenir une famille unie et être satisfait de soi.	**
Entre l'importance accordée à l'effort pour la réussite des études et être satisfait de soi.	**
Entre le fait de ne pas accorder de l'importance à gagner de l'argent rapidement et le sentiment d'être déprimé.	*
Entre l'importance accordée à la réussite des études et être satisfait de soi.	*
Entre le fait de ne pas accorder d'importance à la famille et le sentiment d'être déprimé.	*
Entre l'importance accordée à la famille et être satisfait de soi.	*

Constatation liminaire : l'importance accordée aux études et à la famille ainsi que la faculté d'entrevoir l'avenir de façon positive sont autant de valeurs personnelles associées au bien-être personnel chez l'étudiant. Ce sont également des valeurs étroitement reliées à la réussite scolaire.

Tableau 17
Relations entre les valeurs et les variables socioéconomiques
(travail rémunéré et perception situation financière)

Relations positives	Chi ² 44
Entre l'importance que la famille accorde aux études et la perception que la situation financière ne nuit pas aux études.	***
Entre l'importance accordée à l'apparence et le nombre d'heures de travail rémunéré.	**
Entre l'importance accordée à la consommation de biens matériels et le nombre d'heures de travail rémunéré.	**
Entre l'importance accordée à la famille et la perception que la situation financière ne nuit pas aux études.	*

Deux constats ressortent du tableau 17 : en premier lieu, le lien entre les valeurs associées à la famille et la perception d'une situation financière qui ne nuit pas aux études, ce qui s'accorde avec les résultats du chapitre précédent où nous avons eu l'occasion de souligner la satisfaction des étudiants quant à l'appui financier en provenance des parents. En second lieu, la présence plus marquée de valeurs rattachées à l'apparence et au bien matériel chez les étudiants qui font davantage d'heures par semaine dans le cadre d'un travail rémunéré. Ici, une porte s'entrouvre sur la mise en évidence d'un lien fécond entre la problématique du travail et le champ des valeurs rattachées à la consommation chez les étudiants. Cette question sera explorée plus à fond au prochain chapitre.

Ajoutons en complément que les étudiants qui occupent un ou des emplois rémunérés ne sont pas plus ni moins satisfaits de leur condition financière que ceux qui ne travaillent pas et qui ne considèrent pas davantage que leur situation financière nuit à leurs études. Cependant, ils sont nettement plus nombreux en proportion à considérer que l'emploi nuit aux études comme nous l'avons vu précédemment ($p = .000$).

42. Pour les fins de notre analyse, nous avons exclu le stress comme variable car, selon nos résultats, il n'est nullement relié à la réussite scolaire comme nous avons eu l'occasion de le constater plus haut. De plus, nous ne pouvions distinguer le stress « positif » et le stress « négatif » chez les étudiants, d'où le caractère ambivalent des résultats pour cette variable de bien-être.

43. Le chi² s'interprète à partir de la légende suivante : * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

44. Le chi² s'interprète à partir de la légende suivante : * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Les liens entre le bien-être personnel des étudiants et les variables socioéconomiques, que ce soit celles liées au travail rémunéré ou à la situation financière, sont à peu près inexistantes. La satisfaction de soi, le stress ou le sentiment d'être déprimé ne sont pas davantage présents chez ceux qui occupent un ou des emplois rémunérés ou ceux qui considèrent « insatisfaisante » leur situation financière. Tout au plus, avons-nous enregistré un lien étroit entre le fait de moins bien se sentir au Cégep et celui de travailler 15 heures et plus pour un travail rémunéré⁴⁵.

Interrogeons maintenant l'importance relative de différentes variables associées à la réussite scolaire afin de mieux apprécier leur influence respective et leur agencement entre elles. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse de régressions multiples qui nous a permis de repérer les diverses combinaisons de variables prédisant le mieux la réussite scolaire⁴⁶. Les tableaux 18, 19 et 20 rendent compte du résultat de l'analyse de régressions multiples pour l'ensemble des étudiants et selon leur sexe.

Mais avant de porter notre regard sur les résultats, il est nécessaire de préciser que nous avons retranché de l'analyse les variables de type « scolaire » telles que l'autoévaluation des résultats scolaires (variable de loin la plus associée aux résultats scolaires), le nombre d'heures accordées aux études par semaine, l'intérêt pour les études et le désir d'abandonner les études, car ces variables sont davantage des variables « dépendantes » à l'instar des résultats scolaires. Rappelons cependant que ces quatre variables sont celles qui sont le plus significativement associées aux résultats scolaires parmi l'ensemble des variables de l'étude, et ce, tant chez les garçons que chez les filles.

Tableau 18
Meilleures combinaisons des variables prédictrices
de la réussite scolaire pour l'ensemble des étudiants

Variabes prédictrices	r ² (Pourcentage cumulatif de la variance expliquée)
1. Consomme peu ou pas du tout d'alcool.	8 %
2. Croit à l'importance de l'effort pour réussir ses études.	11 %
3. N'occupe pas un emploi rémunéré ou travaille moins de 15 heures/semaine.	16 %
4. Est satisfait de sa situation financière.	18 %
5. Ne croit pas que ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent.	19 %
6. Considère « importante » la réussite de ses études.	20 %
7. Le diplôme collégial a une signification pour l'étudiant.	21 %
8. A une mère dont la scolarité est plus élevée que la moyenne.	22 %
9. N'a pas d'amis qui ont abandonné leurs études ou qui y ont songé.	23 %
10. Ne considère pas que ce qui compte, c'est le présent.	24 %
11. Croit en l'importance de se dépasser dans ce que l'on fait.	24 %

Un premier examen de l'analyse de variance nous révèle encore une fois la présence des trois dimensions sociales. Également, celle des valeurs compose à elle seule plus de la moitié des variables prédictrices.

45. De fait, deux fois plus d'étudiants travaillant 15 heures et plus par semaine estiment se sentir « pas très bien » ou « pas du tout bien », soit 12 % d'entre eux comparativement à 5,1 % chez les autres étudiants ($p = .011$).

46. Rappelons que nous avons eu recours à une procédure de sélection des variables comme nous l'avons précisé dans le chapitre 2 sur la méthodologie pour effectuer les régressions multiples. Ces régressions ont permis de dégager des profils types d'étudiants au regard de la réussite scolaire; cette dernière, pour les fins de l'analyse, est représentée sous la forme des notes moyennes totales des étudiants.

La consommation d'alcool se positionne en tête de liste des variables prédictrices (surtout chez les garçons comme nous aurons l'occasion de le constater au tableau 20). En raison de son importance dans l'analyse de variance, nous avons choisi d'examiner plus attentivement cette question en procédant à des tests d'association avec les autres variables du questionnaire d'enquête et en comparant les résultats avec les jeunes de 15 à 24 ans dans les données publiques de l'*Enquête sociale et de santé 1998* (Institut de la statistique du Québec, 2001).

Le profil de l'étudiant qui consomme six verres d'alcool et plus par semaine est le suivant :

- consommation plus élevée de drogues ($p = .001$);
- se sent plus souvent déprimé ($p = .01$);
- considère que ses relations sociales ont un effet négatif sur ses études ($p = .01$)⁴⁷;
- a de moins bons contacts avec ses professeurs ($p = .05$);
- considère que sa situation financière nuit à ses études ($p = .05$).

Se dégage de ce portrait que la dimension relationnelle et le « moral » de l'étudiant consommateur se posent davantage en obstacles à la réussite scolaire que chez les autres étudiants. Évidemment, on peut également poser comme hypothèse que cette consommation d'alcool est peut-être le symptôme d'un malaise plus général qui affecterait plus globalement la réussite scolaire chez les plus grands consommateurs d'alcool.

Par ailleurs, en comparaison avec les données publiques de l'*Enquête sociale et de santé 1998*, les étudiants de notre enquête ne se distinguent nullement au chapitre de la consommation d'alcool. Ainsi, 83,7 % des étudiants du Cégep de Sainte-Foy consomment de l'alcool comparativement à 84 % à l'échelle du Québec chez les 15 à 24 ans⁴⁸. Également, chez les étudiants qui boivent, la moyenne de consommation par semaine est de quatre verres d'alcool dans notre étude contre 4,4 chez les 15 à 24 ans au Québec⁴⁹.

La comparaison entre les filles et les garçons nous réserve quelques surprises. En premier lieu, ce ne sont pas toujours les mêmes variables prédictrices qui conditionnent la réussite scolaire chez les uns et les autres. Également, d'autres variables surgissent à la faveur de l'examen; il en est ainsi, par exemple, de la participation aux activités parascolaires, de la relation avec le père, des contacts avec les professeurs ou de l'autoévaluation de l'état de santé, autant d'éléments qui ne figuraient pas au tableau 15 sur les prédicteurs de la réussite scolaire. Regardons de plus près les tableaux 19 et 20.

47. Cette variable s'applique aux étudiants qui consommaient 10 verres d'alcool et plus sur une base hebdomadaire.

48. INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2001), op. cit., p. 121.

49. *Ibid.*, p. 122.

Tableau 19
Meilleures combinaisons des variables prédictrices
de la réussite scolaire chez les filles

Variables prédictrices	r ² (Pourcentage cumulatif de la variance expliquée)
1. A une mère dont la scolarité est plus élevée que la moyenne.	4 %
2. Consomme pas ou peu de drogues.	7 %
3. Ne considère pas que ce qui compte, c'est le présent.	10 %
4. Participe à des activités parascolaires.	12 %
5. A un père qui l'encourage dans la poursuite de ses études.	14 %
6. Consomme pas ou peu d'alcool.	16 %
7. Le diplôme collégial a une signification pour elle.	19 %
8. Considère « importante » la réussite de ses études.	21 %
9. N'occupe pas un emploi rémunéré ou travaille moins de 15 heures/semaine.	22 %
10. Discute souvent avec son père.	23 %
11. A une famille qui accorde de l'importance aux études.	24 %
12. Est satisfaite de sa situation financière.	24 %

Tableau 20
Meilleures combinaisons des variables prédictrices
de la réussite scolaire chez les garçons

Variables prédictrices	r ² (Pourcentage cumulatif de la variance expliquée)
1. Consomme peu ou pas du tout d'alcool.	12 %
2. Considère « importante » la réussite de ses études.	17 %
3. Ne considère pas que ce qui compte, c'est de gagner de l'argent rapidement.	21 %
4. N'occupe pas un emploi rémunéré ou travaille moins de 15 heures/semaine.	25 %
5. Croit en l'importance de l'effort pour réussir dans ses études.	27 %
6. Est dans le secteur d'études préuniversitaires.	28 %
7. Discute souvent avec son père.	30 %
8. Se perçoit en bonne santé.	31 %
9. Considère « important » de devenir compétent sur le plan professionnel.	33 %
10. A de bons contacts avec ses professeurs.	34 %
11. Il entrevoit l'avenir de façon positive pour lui.	35 %

Une première constatation s'impose : les cinq premières variables prédictrices chez les filles ne sont nullement présentes dans le tableau chez les garçons. Globalement, seulement quatre variables sont communes aux filles et aux garçons dans les tableaux 19 et 20 sur un total de 12 variables, soit le tiers, ce qui traduit d'emblée un profil fort différent chez les étudiants selon leur sexe. Déjà, les tableaux 5 et 6 du chapitre précédent sur le profil des étudiants songeant à abandonner leurs études annonçaient ces différences parfois notables entre filles et garçons.

Un examen des différences entre filles et garçons au chapitre de la réussite scolaire nous invite à considérer que, chez les filles, les variables associées à la famille exerceraient davantage d'influence sur leur parcours scolaire⁵⁰ alors que, chez les garçons, la dimension socioéconomique et certaines valeurs centrales au regard de la réussite (importance de l'effort, de réussir ses études, etc.) constituent chez eux des composantes plus significatives.

50. Rappelons que le tableau 5 du chapitre 3 mettait en évidence l'influence de l'entourage (amis, famille, etc.) chez les étudiants songeant à abandonner leurs études.

D'une façon schématique, on pourrait évoquer l'existence d'un modèle relationnel de type familial chez les filles et d'un modèle de type mixte comprenant un volet « engagement/désengagement » face aux études et un autre volet de nature « socioéconomique » (lié à l'emploi et à des valeurs relatives à l'argent) chez les garçons⁵¹. Il faut cependant considérer que ces modèles ne sont pas parfaitement étanches; c'est ainsi que, chez les filles, l'emploi et la situation financière sont des variables présentes (bien qu'occupant un rang inférieur) alors que chez les garçons, le lien avec le père semble exercer une influence sur la réussite scolaire.

Ce dernier exemple (le lien avec le père) mérite une digression. En premier lieu, il est intéressant de constater que ce lien est présent tant chez les filles (deux variables prédictrices) que chez les garçons (une variable prédictrice), ce qui nous fait dire qu'il faut considérer les deux parents dans l'analyse de la réussite scolaire, la mère étant déjà présente dans les facteurs classiquement reliés à la réussite (tout particulièrement, au regard de sa scolarité). Par ailleurs, sur le plan de l'interprétation à faire des tableaux, on ne sait pas de quelle manière la variable « père » joue. Par la positive (un père qui encourage, qui soutient, etc.)? Ou par la négative (un père désengagé, conflictuel, absent, etc.)? Ou les deux? On n'en sait rien! Les tests statistiques ne font que confirmer qu'il y a une « association » entre variables. C'est notamment le sort d'autres variables (par exemple, les contacts avec les professeurs, l'importance accordée aux études par la famille, la scolarité de la mère, etc.).

Les tableaux 19 et 20 ont donc révélé suffisamment de différences entre filles et garçons pour que l'on y prête une attention particulière tant sur le plan de la réflexion qu'à celui de l'intervention en matière de réussite scolaire. À l'instar d'autres études qui n'ont eu de cesse d'interpeller des différences parfois appréciables selon le sexe, notamment sur le plan cognitif en relation avec les types d'apprentissage, notre recherche ne fait pas exception. On reviendra plus loin sur le sujet.

Ce chapitre se proposait de documenter l'éventail des prédicteurs de la réussite scolaire, d'y dégager des logiques d'ensemble, de mieux illustrer les maillages possibles entre diverses dimensions et d'identifier certains facteurs de risque plus déterminants que d'autres au regard de la réussite.

Ainsi, par exemple, ne pas être satisfait de soi, consommer de façon appréciable de l'alcool et des drogues, ne pas accorder de l'importance à la réussite des études ou ne pas croire à l'effort sur le plan scolaire, enfin travailler 15 à 20 ou 25 heures par semaine, représentent des facteurs de risque réels dans la poursuite des études. D'autres facteurs s'y greffent (scolarité de la mère, réseau d'amis qui songent à abandonner leurs études, perception de sa situation financière, certaines valeurs telles qu'accorder de l'importance au temps présent, à la consommation de biens matériels, etc.). Ensemble, ils ont composé une toile de fond d'où ont émergé trois dimensions sociales qui nous ont offert en quelque sorte un cadre d'analyse, des points de référence. Elles nous ont accompagnés tout au long de notre parcours.

51. Cette dichotomie n'est pas exclusive au champ de la réussite scolaire. Ainsi, dans une étude réalisée par Statistique Canada sur la question de la rétention des jeunes adultes chez leurs parents, on apprend que « ce sont des motifs socioéconomiques qui expliquent le départ des gars – qui, dans la vingtaine, ont toujours été plus nombreux que les filles sous le toit familial » alors que « chez les jeunes femmes, c'est la dimension familiale qui domine. Les filles resteront aux côtés de leur mère si celle-ci se sépare ou devient veuve, par exemple » (Josée Boileau, « Un, deux, trois ... je reste », *Le Devoir*, 26-27 octobre 2002, p. B-1). Cette question sera reprise dans le dernier chapitre.

Les analyses bivariées et multivariées ont permis parfois de confirmer des aspects davantage reconnus dans la littérature scientifique, parfois de nous conduire vers d'autres pistes, d'autres champs d'exploration. L'interdépendance observée entre les dimensions sociales y a contribué à sa manière. Les différences enregistrées entre les sexes également. Mais subsistent des zones d'ombres. Par exemple, pourquoi les étudiants travaillent en même temps qu'ils étudient? Que signifie des valeurs telles que la famille, la connaissance ou la consommation dans l'esprit des jeunes? Quels sont les principaux obstacles au bien-être des étudiants au Cégep? Le prochain chapitre abordera ces questions et d'autres encore par l'intermédiaire d'une analyse de contenu des entrevues de groupes d'étudiants sur diverses thématiques. En ce sens, le prochain chapitre s'inscrit dans le prolongement de celui-ci en empruntant une autre méthode, qualitative celle-là, pour mieux « comprendre » le matériel que nous a offert le volet quantitatif de notre étude.

Rapport PAREA. 52 pages en format PDF. Section 3 de 4.
Copie de conservation disponible sur le serveur Web du CDC. 9 juillet 2003.
URL = http://www.cdc.qc.ca/pdf/729428_roy_2003_PAREA_3_de_4.pdf

CHAPITRE 5

Points de vue des étudiants

Ce chapitre explore deux dimensions centrales dans notre recherche, à savoir le point de vue des étudiants et les interventions à mettre de l'avant en matière de réussite scolaire. Le volet concernant le point de vue des étudiants a été réalisé par l'intermédiaire de *focus groups* réunissant 39 étudiants (24 filles, 15 garçons) qui ont été rencontrés sur la base de trois thèmes qui coiffent les dimensions identifiées au chapitre précédent. Plus précisément, nous avons eu un groupe d'étudiants qui ont échangé sur la thématique du bien-être personnel, un second sur la thématique du travail rémunéré et, enfin, deux autres groupes ont traité de la question des valeurs.

L'objectif des rencontres en *focus groups* était de mieux comprendre et d'approfondir certains résultats fournis par l'enquête par questionnaire. Rappelons que les étudiants ont été choisis au hasard, selon certains critères, parmi ceux qui avaient complété le questionnaire à l'automne 2001. Plus spécifiquement, pour les participants du groupe portant sur le thème du bien-être personnel, nous avons sélectionné des étudiants qui s'étaient dits « peu ou pas satisfaits » d'eux-mêmes au moment de l'enquête afin de mieux connaître leur univers. Pour les participants sur le thème du travail rémunéré, nous avons retenu le critère du 15 heures et plus de travail rémunéré par semaine pour choisir les étudiants. Enfin, les deux groupes sur le thème des valeurs ont été sélectionnés sans critères particuliers, au hasard de notre échantillon. Ces précisions sont de fait un rappel de ce qui a déjà été spécifié au chapitre 2. Pour la compréhension de ce qui va suivre, nous avons cru utile de les souligner à nouveau.

Le volet relatif aux interventions dans le cadre de la réussite scolaire a été élaboré à partir de cinq sources à la fois distinctes et complémentaires : les résultats quantitatifs de l'enquête, l'analyse de contenu des *focus groups* étudiants, le compte rendu de rencontres avec des intervenants du Collège, la recension d'expériences dans divers milieux et la revue de la littérature consultée en matière de réussite scolaire. Il importe de souligner que les rencontres que nous avons eues avec les intervenants (principalement ceux du Comité Vie et des Services de consultation) ont suivi un scénario analogue à celui des rencontres avec les étudiants, à savoir réactions aux principaux résultats de la recherche et échanges sur les avenues d'intervention. Ces rencontres se sont avérées très riches sur le plan de la réflexion à conduire sur les interventions.

Le point de vue des étudiants

En *focus groups*, les étudiants ont donc eu l'occasion de réagir aux principaux résultats de l'enquête par questionnaire et de s'exprimer davantage en profondeur sur certaines questions ou thématiques abordées avec eux selon les grilles d'entrevues que l'on retrouve à l'annexe 2. En dernière partie des entrevues de groupe, nous avons interrogé les étudiants sur les pistes d'amélioration à apporter, selon eux, pour favoriser la réussite scolaire. Ce matériel sera examiné plus loin lorsque nous traiterons des interventions à privilégier.

Les rencontres ont duré deux heures chacune et elles ont regroupé des groupes de huit à onze étudiants, ce qui respecte la taille désirée pour ce type de groupe de discussion (Mayer et Ouellet, 1991). L'analyse de contenu a été facilitée par le fait que nous avons pu bénéficier d'un service de sténotypie reproduisant le contenu intégral des discussions. Cette analyse de contenu nous a permis, à l'occasion, de repérer certains éléments d'un discours étudiant traduisant des valeurs, des symboles et des formes de représentations communes nous permettant de mieux voir les étudiants comme groupe social.

De la même manière, l'analyse a contribué à nous faire mieux comprendre l'univers « étudiant » à travers des contextes de vie différents, ce que ne pouvait traduire le matériel quantitatif de la recherche. Portons maintenant notre regard sur chacune des thématiques abordées.

A) Le bien-être personnel

Notre schéma d'entrevue visait à approfondir les questions suivantes : les conditions de stress et de bien-être au Cégep (réactions des étudiants aux résultats de l'enquête par questionnaire sur le sujet), les éléments susceptibles de favoriser une valorisation des étudiants au Cégep et les obstacles à cette valorisation et, enfin, leurs attitudes et leurs comportements face aux services existants au Cégep en cas de problèmes personnels. Au-delà de ce questionnement, d'autres types d'interrogations ont surgi dans les échanges que nous avons eus avec les 11 participants (sept filles, quatre garçons); nous en rendons compte ici.

D'entrée de jeu, tous les participants n'ont pas été surpris que le stress soit une réalité relativement répandue chez les étudiants. *Tout le monde est stressé, ça c'est sûr* dira Yann, étudiant de deuxième année, secteur préuniversitaire. Cette perception, pour l'essentiel, puiserait sa source aux difficultés inhérentes au passage du secondaire au cégep. On souligne la pression soutenue face aux nouveaux apprentissages, des échéances plus nombreuses à rencontrer et une nouvelle gestion du temps qui n'est pas sans générer de l'anxiété, voire de l'angoisse chez certains :

(...) quand on a de la misère à gérer justement, on est plus stressé, puis on a plus l'impression de tout le temps courir, là. En arrivant au Cégep, moi aussi, ce que j'ai remarqué, en tout cas, la première session, j'étais de même, j'ai plus couru, tu prends plus de temps après ça, tu apprends à gérer le travail, les échéances.

Raphaëlle, étudiante de 2^e année,
secteur préuniversitaire

(...) tu sais, il y a tout le temps quelque chose à faire, là, puis il faut tout le temps savoir, là, quand le faire, puis trouver le moment, là, puis c'est stressant. Des fois, ça déborde, là. En plus la job, puis... tu sais, les amis, puis les loisirs, là.

Pierre-Olivier, étudiant de 2^e année,
secteur préuniversitaire

Si le stress est présent chez les étudiants, comme en témoignent les statistiques et les commentaires des étudiants, les conditions qui alimentent ce stress peuvent à l'occasion conduire à la « déprime » chez certains. Ainsi, des modifications parfois significatives du mode de vie afin de rencontrer les échéances scolaires, une « surcharge » de travaux d'études et autres qui surgit sans avertissement, sont autant d'ingrédients ouvrant la porte à la fatigue, à la frustration et au découragement :

(...) tu deviens déprimé parce que ça a comme l'air de ne pas avoir de fin. Ça fait que c'est sûr que ça n'aide pas au moral.

Thomas, étudiant de 1^{ère} année,
secteur préuniversitaire

(...) j'ai besoin de me changer les idées, puis juste penser à autre chose que l'école au moins une fois par semaine, tu sais.

Marie-Josée, étudiante de 2^e année,
secteur technique

Divers obstacles à un bien-être sont identifiés : syndrome de la première session où l'on n'atteint pas les objectifs que l'on s'est donnés (source de dévalorisation), difficultés d'adaptation à un nouvel environnement (vivre en appartement avec des colocataires, rythme de la ville, nouveaux réseaux sociaux à construire, etc.), absence de soutien parental et autres, rapport au temps qui fait qu'on oublie ses propres besoins, qu'on est littéralement engoncé dans le quotidien sans prise aucune sur sa vie. Deux commentaires en témoignent :

Moi ce que je trouve déprimant aussi, c'est quand tu fais tes études puis qu'il n'y a personne en arrière de toi, là. Il n'y a personne vraiment qui te motive, on dirait que tu fais ça pour rien.

Véronique, étudiante de 2^e année,
secteur technique

Moi je trouve que c'est le fait de ne pas avoir de temps pour soi-même. Moi, si j'avais plus de temps pour penser à moi, pour savoir c'est quoi mes besoins, qu'est-ce que je veux, bien ça marcherait plus.

Marie-Pierre, étudiante de 2^e année,
secteur technique

Donc, qu'un étudiant sur cinq ait mentionné être « souvent » ou « très souvent » déprimé (voir le chapitre 3), cela n'a surpris personne. Les causes apparaissent multiples. Néanmoins, le sentiment d'être « dépassé » par la cadence des exigences scolaires et de ne pas avoir de temps à soi, pour soi, sont des dimensions qui ont été évoquées régulièrement par les étudiants à ce titre.

À la question, « Qu'est-ce qui est valorisant au Cégep? », les participants ont identifié les relations avec les autres, principalement avec les étudiants et les professeurs. C'est l'aspect relationnel qui représente le pôle de valorisation, selon eux. Quelques étudiants du secteur technique ont souligné l'intérêt que représentent les contacts plus étroits qu'ils ont avec leurs professeurs, les contacts qui leur permettent de « jaser » avec eux après les cours, à l'occasion. Cela est source de valorisation chez eux. On apprécie également les activités en dehors des cours telles les activités sportives ou la radio étudiante par exemple. Les relations nouées dans ces contextes concourent aussi à leur valorisation au sein du Collège.

En cas de problèmes personnels, les étudiants mentionnent qu'ils auraient spontanément recours aux amis, à l'entourage immédiat. À l'instar des données au chapitre 3 qui ont bien illustré à la fois l'importance du réseau des amis, des « chums » et des blondes comme source de confidences en cas de problèmes importants et la quasi-absence du réseau formel d'aide (intervenants) à ce titre, la même logique se poursuit quant aux formes de recours d'aide. Sauf qu'une nuance rapportée par plusieurs dans l'entrevue de groupe nous permet de considérer l'esprit « fonctionnel » des étudiants devant les types d'aides qui leur sont proposés, c'est-à-dire que les étudiants vont apprécier – même beaucoup – des services se rapportant à l'univers scolaire tels que le Tandem⁵² et les services offerts par les aides

52. Ressources d'accompagnement et de soutien scolaire offertes par des étudiants à d'autres étudiants leur venant ainsi en aide sur le plan des études.

pédagogiques individuels (API). Mais ils se détournent volontiers de toutes ressources formelles lorsqu'il s'agit de problèmes personnels. Deux obstacles s'y présentent à leurs yeux : la nécessaire prise de rendez-vous – qui est perçue comme « compliquée » – et la croyance dans le fait que les amis et d'autres proches les « connaissent » davantage que le ou la professionnelle qu'ils pourraient rencontrer. Quelques commentaires :

Puis c'est rendu que la planification d'une rencontre avec un psychologue ou quelque chose de même, tout organiser ça, c'est rendu que ça te stresse plus que le bien que ça te procure d'y aller. Tu es aussi bien de t'arranger, hein?

Thomas, étudiant de 2^e année,
secteur préuniversitaire

Moi non plus, je n'irai pas nécessairement, je sais où ils sont, là, leur utilité aussi. Mais ça va être probablement plus vraiment en dernier recours.

Mélina, étudiante en 2^e année,
secteur préuniversitaire

C'est sûr pour du monde qui connaissent personne, qui arrivent de l'extérieur, ça peut être utile, quand tu ne connais personne à qui parler. Mais moi non plus je n'irais pas, j'en parlerais au monde, là, qui me connaît et que je connais là.

Véronique, étudiante de 2^e année,
secteur technique

Moi je trouve que nos amis sont bien plus présents, parce que tu sais, si des fois j'ai besoin de parler, bien si je vais au bureau du psychologue, mettons, puis je vois son horaire, il faut encore que je m'organise pour que ça « fitte » avec. Tandis que même s'il est minuit du soir, puis que là, j'ai vraiment besoin de parler, je peux appeler n'importe quel de mes « chums », ils vont être présents toujours.

Marie-Pier, étudiante de 2^e année,
secteur technique

Ces propos ne sont nullement surprenants si l'on prend en considération que la littérature scientifique sur le sujet met en évidence la méfiance qu'ont généralement les jeunes face au monde institutionnel adulte et leurs difficultés à entrer en contact et à transiger avec le milieu formel des intervenants, que ce soit dans le secteur de l'éducation, dans celui de la santé ou ailleurs.

L'entrevue de groupe a globalement mis en évidence l'importance de l'aspect relationnel et de la transition secondaire-cégep dans la thématique du bien-être personnel. Également, elle a permis de mieux voir la dynamique qui peut progressivement conduire à des sentiments dépressifs chez les étudiants. Enfin, la « distance » de l'univers des services et, par ailleurs, l'intérêt que représentent certaines formules telles que le Tandem ou les services des aides pédagogiques individuels sont des traits qui sont nettement ressortis de l'entrevue de groupe.

B) Le travail rémunéré

Les étudiants que nous avons réunis – neuf en tout, soit quatre filles et cinq garçons – occupaient, au moment de l'enquête par questionnaire, un emploi de 15 heures et plus par semaine. Nous avons principalement abordé avec eux des questions visant à mieux comprendre pourquoi ils travaillaient et quels étaient les principaux effets du travail rémunéré sur eux et en relation avec leur parcours scolaire. Rappelons que le choix de retenir des étudiants qui consacraient 15 heures et plus de travail rémunéré sur une base hebdomadaire nous a été dicté par le fait que, selon la littérature scientifique, c'est à compter de ce nombre d'heures que les risques concernant la réussite scolaire commencent à apparaître.

Pourquoi travaillent-ils pendant l'année scolaire alors que d'aucuns reconnaissent le niveau d'exigences, parfois élevé selon eux, des études au collégial? Les motifs soulevés par les étudiants répondent pour l'essentiel à deux modèles, voire deux quêtes : celle de l'autonomie et celle de la consommation. Prêtons la parole aux étudiants :

C'est sûr que le besoin d'autonomie, de se réaliser, d'accomplir quelque chose est fort, il est encore plus fort à l'adolescence aussi.

Pascale, étudiante de 2^e année,
secteur préuniversitaire

Les parents, tu sais, ils sont là mais plus ou moins, puis on n'aime pas ça être accrochés après eux autres non plus. Ça fait qu'on s'entête à travailler, dans un sens, pour pouvoir être indépendants financièrement.

Vincent, étudiant de 2^e année,
secteur technique

L'univers de la consommation est omniprésent dans l'esprit des étudiants qui travaillent en même temps qu'ils étudient. Tous les participants l'ont confirmé de façon très spontanée. Ainsi, pour Georges-Étienne, étudiant de deuxième année, secteur technique : *C'est surtout que les nouvelles valeurs, c'est l'argent, justement les biens matériels. Puis c'est vraiment rendu quelque chose de l'un de pouvoir dépenser plus. C'est un plaisir que les jeunes veulent avoir, tu sais, ils aiment ça dépenser en alcool, en n'importe quoi, (...)*. D'autres font écho à ce propos en ajoutant se sentir participer à quelque chose qui les relie aux autres, qui contribue à la formation de leur identité :

Bon, je travaille, j'ai de l'argent, je vais m'acheter du linge « cool », ça fait que là, tu sais, je vais être acceptée des autres.

Marie-Josée, étudiante de 2^e année,
secteur technique

On oublie ses besoins des fois par l'influence des autres, tu sais, les autres ont un travail, ont de l'argent, puis ah! ça serait le fun de faire comme eux autres puis de pouvoir les suivre aussi.

Vincent, étudiant de 2^e année,
secteur technique

Toute la culture hip hop, c'est sûr que la culture hip hop a tellement d'influence sur les jeunes en ce moment (...). C'est la culture de l'argent, du luxe, c'est les noirs avec des chaînes en or, c'est des filles habillées avec des trucs Gucci (...). C'est quoi la marque que les filles au Cégep sont le plus habillées, Parasuco, c'est quand même en moyenne, les jeans Parasuco c'est cent piastres. (...) Toutes les adolescentes veulent une paire de jeans Parasuco⁵³.

Pascale, étudiante de 2^e année,
secteur préuniversitaire

Nous avons eu l'occasion de constater, au chapitre précédent, l'existence d'un lien étroit entre le fait de consacrer davantage d'heures pour le travail rémunéré et d'accorder de l'importance à des valeurs comme l'apparence et la consommation de biens matériels. Les commentaires des étudiants lors des entrevues le confirment nettement. Et, selon eux, il y aurait très peu d'étudiants qui travailleraient pour des motifs de survie; ce serait l'exception! C'est davantage la « soif de la consommation », selon l'expression d'une étudiante, qui les motiverait à travailler.

Il a été intéressant d'observer que le travail est, selon la majorité des participants, un lieu où il est possible de se réaliser personnellement, procurant ainsi une valorisation et une gratification à être reconnu comme autre chose qu'un étudiant. Également, c'est un lieu qui répond à un besoin d'appartenance à un groupe, avec qui on peut se divertir après le travail. Ainsi, pour Annie, étudiante de deuxième année, secteur technique : *Tu sais, on n'a pas le choix d'avoir une vie sociale, ça fait que je pense, même si on travaille beaucoup dans le travail, on va chercher la vie sociale à travers ça.* Et cette vie sociale rattachée au milieu du travail – telle qu'exprimée par la majorité des participants – prend parfois un espace significatif :

Bien, moi, mon milieu de travail c'est comme mes bons amis. C'est avec eux que je vais sortir (...) je m'en suis rendu compte maintenant que j'étais plus proche de mes amis de travail que de mes amis d'enfance.

Sabrina, étudiante de 2^e année,
secteur technique

Pour plusieurs, cette vie sociale en dehors du Cégep et le fait de pouvoir consommer deviennent un exutoire au stress, et ce, malgré les contraintes additionnelles résultant du double statut travailleur-étudiant. Peut-être pouvons-nous y voir une explication au fait que nous n'avons pas enregistré précédemment, sur le plan statistique, de liens significatifs entre le degré de stress et le nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré chez les étudiants!

Le travail jouerait dans ce contexte un rôle de protection face à certains facteurs de risque inhérents au stress « scolaire », à une dévalorisation de soi et à une insatisfaction quant à sa vie sociale. Mais l'argument peut être vrai à la condition de ne pas dépasser un certain seuil d'heures de travail rémunéré.

53. Il est intéressant de noter que cette marque de jeans domine l'espace publicitaire d'un aribus à proximité du Cégep de Sainte-Foy.

(...) je dirais qu'à ce moment-là, je travaillais beaucoup, je travaillais comme 20 heures. Puis, ça n'a pas été long qu'il a fallu que j'arrête toutes sortes d'activités parce que je n'étais vraiment plus capable de fournir, là.

Pascale, étudiante de 2^e année,
secteur préuniversitaire

Des fois, je suis à 10, 12 heures, ça on s'en tire bien. Mais quand tu te fais mettre 25 heures, puis tu avais prévu ta fin de semaine pour faire un travail, que ça fait un mois que tu sais que tu as à faire, bien là, ça fait mal sur le coup, vraiment.

Georges-Étienne, étudiant de 2^e année,
secteur technique

(...) la deuxième session, je suis arrivée la langue à terre, puis démoralisée, donc tout mon début de session, mes cours étaient très très faibles. Et là, je me suis reprise en main, puis bon, là, j'ai diminué tout ça. J'ai arrêté d'entraîner, j'ai diminué mes heures de patin, j'ai diminué mes heures un peu partout là. Puis, quand j'ai arrêté d'être stressée, bien, oups! mes notes ont remonté.

Marie-Josée, étudiante de 2^e année,
secteur technique

Notons que la modification à la baisse des heures de travail a amené une amélioration des résultats scolaires chez huit des neuf participants, tendance qui s'accorde parfaitement avec les résultats statistiques de l'enquête. De plus, pour trois d'entre eux, ce nouvel aménagement du temps s'est produit au moment où le projet d'orientation professionnelle se précisait. Cet aspect – le rôle de l'orientation – sera repris plus loin.

Plus souvent qu'autrement, en cas de difficulté, lorsque les étudiants ont à concilier études et travail rémunéré, c'est ce dernier qui l'emporterait dans la balance, car il n'est pas toujours facile de dire « non » à l'employeur; on préfère assumer le risque de perdre à l'occasion le contrôle sur ses études que de perdre son emploi! Comme on vient de le voir, l'ajustement se fait souvent en diminuant les heures de travail rémunéré pour laisser davantage d'espace aux études. Mais l'équilibre recherché est toujours précaire, fragile et les étudiants ayant moins d'expérience (par exemple, ceux de première année) tombent parfois dans le piège. Comme le suggérait un étudiant : *On ne le voit pas venir qu'on tombe en danger*. La discipline est le mot clé :

(...) quand tu travailles en même temps que tes études, là, il y a vraiment une grosse planification à faire, ça demande beaucoup de discipline. Puis tu sais, justement, quand tu es à la dernière minute, tu vas faire passer le travail avant, même si tu sais que tu as un travail (scolaire) à remettre.

Sabrina, étudiante de 2^e année,
secteur technique

Ça te prend de la discipline, ça prend énormément de discipline. En tout cas, moi, je me vois des fois sur un fil de fer. Là, tu essaies de « dealer » un petit peu, là, entre le travail puis les études. Bon, un coup de vent, tu manques de tomber, donc tu essaies de te redresser. Des fois tu tombes, tu te relèves, tu sais, mais c'est ça, c'est de l'adaptation mais de la discipline avant tout (...) si je choisirais mettons entre les études puis le travail, je prendrais... mais c'est plate à dire, là, c'est un conflit de valeurs mais je prendrais le travail.

Vincent, étudiant de 2^e année,
secteur technique

La psychologie de la dernière minute semble bien répandue chez les étudiants qui cumulent études et travail rémunéré. Par ailleurs, leur possibilité de négocier des heures à la baisse auprès des employeurs est fort variable chez les étudiants : certains milieux sont souples après un certain temps d'expérimentation, d'autres, pour des raisons institutionnelles (ex. : application de conventions collectives), se révèlent fort rigides. En résumé, la conciliation travail rémunéré et études se pose en défi et l'expérience des étudiants, avec le temps, s'avère un atout pour éviter l'impasse sur le plan scolaire.

L'entrevue de groupe a permis de mettre en lumière certaines tendances qui, mises en relation avec les données des chapitres 3 et 4 et avec la littérature scientifique sur le sujet, semblent se confirmer. C'est ainsi que l'attrait de la consommation et la quête de l'autonomie constituent les deux modèles de référence des principaux motifs qui expliquent pourquoi une majorité d'étudiants (six sur dix) occupent un emploi rémunéré pendant leurs études collégiales. Selon les étudiants, l'argument de la « survie » ne tient pas la route pour comprendre le phénomène montant travail rémunéré/études. Effet d'un milieu plutôt favorisé sur le plan socioéconomique? (le Cégep de Sainte-Foy recrute une clientèle davantage de classe moyenne à élevée en comparaison d'autres milieux). Pas vraiment si on s'en reporte à une étude réalisée à Montréal (Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 2000) qui mettait en évidence la prépondérance de facteurs liés à l'autonomie financière, le développement des responsabilités et l'attrait du confort dans les principaux motifs évoqués par les étudiants pour expliquer leur participation au marché du travail. La dimension associée à la subsistance occupait une place minoritaire dans l'ensemble des motifs identifiés⁵⁴.

Pour notre part, nous avons eu l'occasion au chapitre 4 d'observer que les valeurs liées à l'apparence et à la consommation étaient en relation directe avec le nombre d'heures consacrées au travail rémunéré. Une sorte de cohérence sociale surgit au fur et à mesure que nous rassemblons les parties d'un puzzle multidimensionnel qui résiste par ailleurs fort mal aux explications trop linéaires, univoques.

54. Dans l'enquête du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAMM, 2000) à la question : « Quelles sont les principales raisons pour lesquelles tu fais un travail rémunéré? », les répondants (16 223 en tout) avaient priorisé les motifs suivants : pour accroître mon autonomie financière, 83,2 %; pour développer mes responsabilités, 64,1 %; pour faire l'expérience du marché du travail, 54,5 %; pour me payer plus de confort, 53 %; pour assurer ma subsistance, 21 %; pour occuper mes temps libres, 13,3 %; pour être avec mes amis, 2,4 %; (SRAMM, 2000, p. 233). Notons qu'il s'agit de candidats désirant être admis dans un cégep de Montréal.

Les participants nous ont également permis de mieux percevoir les dynamiques en cause quant aux effets du travail rémunéré sur eux et sur leurs études. Pour l'essentiel, ils ont confirmé ce que les analyses statistiques nous avaient révélé au chapitre 3, à savoir qu'au-delà d'un certain nombre d'heures (autour de 20 par semaine), le travail rémunéré peut nuire aux études. Il peut même les compromettre si les étudiants n'y prennent garde, s'ils n'apportent pas des ajustements dans leur mode de vie pour favoriser leurs études. Et là, l'expérience des étudiants de première année fait parfois défaut comme l'ont souligné plusieurs participants.

Mais les étudiants nous ont également entretenus sur les aspects positifs du travail : valorisation personnelle, renforcement identitaire, satisfaction du besoin de consommation, autonomie, sentiment d'appartenance à un groupe, exutoire face au stress vécu pendant l'année scolaire, etc. À l'instar des données du chapitre 3, encore une fois, il nous faut souligner que ce n'est donc pas le travail rémunéré qui pose problème en soi⁵⁵ mais bien un trop grand volume d'heures lui étant accordé qui vient « chambouler » l'équilibre précaire travail rémunéré/études dans lequel navigue pour le mieux l'étudiant, parfois sans boussole, sans point de repère lié à l'expérience.

Ces aspects positifs associés au travail rémunéré, selon les participants, expliqueraient peut-être, en partie du moins, la raison pour laquelle il existerait peu de passerelles entre la dimension socioéconomique et celle du bien-être personnel (comme on a pu le constater au chapitre 4), en ce sens que des mécanismes de protection liés au travail viendraient amoindrir la portée de certains indicateurs de santé mentale (tels que l'insatisfaction de soi, le sentiment d'être déprimé, d'être stressé, d'être mal dans sa peau, etc.) qui, autrement, pourraient emprunter une tout autre trajectoire. Il s'agit d'une hypothèse à explorer ultérieurement en parallèle avec les stratégies qu'empruntent les étudiants pour concilier les impératifs du travail rémunéré et ceux de leurs études.

C) Les valeurs

Deux groupes totalisant 19 participants – 13 filles, 6 garçons – ont été rencontrés pour explorer avec eux le champ des valeurs. Nous avons procédé de façon similaire aux deux autres thématiques, à savoir réactions des étudiants au portrait statistique des valeurs, tel que reproduit par l'enquête par questionnaire et échanges sur la base de quatre sous-thèmes (la signification pour eux de la famille, du diplôme collégial, de la connaissance en tant que telle et de la consommation de biens matériels). Nous ferons ici une synthèse des deux rencontres avec les groupes de participants.

À première vue, les participants ont été surpris que les valeurs associées à la consommation ne soient pas davantage présentes dans le profil des valeurs fourni par l'analyse des questionnaires :

Je n'aurais pas pensé que c'est la majorité des étudiants qui ont comme valeur l'effort dans le travail. (...) on a tous comme valeur un peu les biens matériels puis l'apparence, parce qu'on vit dans ce monde-là.

Rosemarie, étudiante de 2^e année,
secteur préuniversitaire

55. On se rappellera que c'était précisément les étudiants travaillant moins de 15 heures par semaine qui obtenaient les meilleurs résultats scolaires (voir chapitre 3).

Je dois dire que je suis très surprise que ça ne soit pas des valeurs comme l'argent ou la consommation, des choses comme ça qui sont beaucoup omniprésentes dans la société (...).

Ouanessa, étudiante de 2^e année,
secteur préuniversitaire

Sur le plan de la consommation, la culture du « avoir tout, tout de suite », selon l'expression d'une étudiante, serait bien répandue chez les jeunes. On évoque le phénomène de la « désirabilité sociale » pour expliquer l'écart entre les résultats sur les valeurs et la « réalité » telle que perçue par les étudiants⁵⁶. Par ailleurs, un clivage est apparu entre les deux groupes rencontrés : un premier groupe était composé majoritairement d'étudiants qui travaillaient en même temps qu'ils étudiaient. Ils nous ont confirmé que, pour eux, les valeurs de consommation étaient bien présentes. Dans le second groupe, aucun des participants n'occupait un emploi rémunéré. Les valeurs de consommation étaient loin derrière leur échelle personnelle de priorité (en fait, ils se rapprochaient du portrait statistique des valeurs à ce titre).

Au-delà de ces considérations, peut-être est-il utile de distinguer entre valeurs de préférence (liées à une aspiration, à un idéal, tenant davantage du discours) et valeurs de référence (intégrées à notre quotidien, nous servant de « référence » pour la conduite d'une vie) pour mieux interpréter notre matériel. Selon cette classification (Paquette, 1982), on peut imaginer que les étudiants auraient davantage répondu dans une perspective « préférentielle » plutôt que « référentielle » au questionnaire, d'où l'élément de surprise de la part des participants qui ont pu y voir une contradiction flagrante avec la réalité autour d'eux. Cette question spécifique sera reprise dans le prochain chapitre.

Le sous-thème de la famille a révélé que celle-ci occupe une place importante dans l'esprit des étudiants – à l'instar du portrait statistique. Elle serait à la fois un soutien dans la motivation à réussir sa vie, ses études et elle représenterait un lien stable qui agit comme une référence, un modèle. Sans compter qu'elle constituerait un lieu privilégié d'affection :

Bien moi, la famille, je trouve ça important, c'est le monde avec qui tu vis, c'est plus que des amis, les liens sont forts (...). Je ne pense pas qu'on puisse vivre juste avec une job, puis de l'argent, puis une maison, puis un chien, là. Il faut des liens plus proches, une famille justement. Je pense que ça vient avant les autres, les biens matériels, puis tout ça.

Marie-Céline, étudiante de 2^e année,
secteur technique

Bien moi, je l'ai mise en premier (comme valeur dans le questionnaire) (...) la famille, c'est une chose qui va te suivre longtemps. Tandis que la vie professionnelle puis l'argent, c'est donc des choses qui peuvent comme plus disparaître.

Marie, étudiante de 2^e année,
secteur préuniversitaire

56. Par exemple, on n'irait pas inscrire dans un questionnaire qu'on est un consommateur impénitent, ça paraît mal dans l'échelle des valeurs et ça traduit une image négative de soi-même si c'est le cas!

(...) ils (les parents) peuvent me soutenir si j'ai des problèmes (...) ils sont là pour m'aider tout le temps, c'est de la motivation.

Philippe, étudiant de 2^e année,
secteur technique

Ce n'est pas juste la motivation, c'est le fait que c'est des modèles quand même, là, même si tu t'éloignes d'eux.

Mathieu, étudiant de 2^e année,
secteur préuniversitaire

Mais, pour certains (trois sur onze dans un groupe), la famille ne serait pas valorisée pour elle-même mais bien pour le statut social qu'elle confère, parce que « cela paraît bien ». Encore là, la distinction entre valeurs de préférence (aspiration familiale légitimée socialement) et de référence (liens affectifs profonds, interaction avec les membres de la famille) peut nous être utile, en partie du moins, pour mieux comprendre la raison pour laquelle la famille s'est favorablement positionnée dans l'échelle des valeurs au chapitre 3.

La signification du diplôme collégial chez les participants varie selon qu'on soit du secteur préuniversitaire ou technique. Pour les étudiants du secteur technique, elle revêt une importance plus grande de par le fait qu'il s'agit d'un diplôme terminal conduisant au marché du travail⁵⁷. Mais, globalement, le diplôme collégial est un objet de fierté pour les étudiants, une reconnaissance formelle des efforts et du travail accompli et/ou d'une étape franchie dans la perspective d'un projet de vie, bien que chez certains, il leur est quelque peu indifférent en raison de son caractère transitoire – passage à l'université :

Bien moi, je suis une personne qui est fière, ça fait que tu sais, je veux dire, avoir un diplôme mettons c'est comme si j'ai réussi de quoi (...) j'ai deux trophées de hockey chez nous, ça vient marquer la fin de ta session, tu sais, c'est la même affaire (le diplôme).

Sébastien, étudiant de 2^e année,
secteur technique

Le diplôme dans le fond, c'est plus une sécurité d'emploi pour plus tard. Moi je fais ça parce que je veux partir une entreprise.

Christine, étudiante de 3^e année,
programme DEC-BAC.

Tu as travaillé pour, puis c'est ça. Tu ne peux pas cracher dessus, là. Tu ne peux pas dire, ça ne vaut rien ça.

Olivier, étudiant de 2^e année,
secteur technique

57. On a eu l'occasion au chapitre 3 d'observer que les répondants au questionnaire d'enquête appartenant au secteur technique étaient, en proportion, plus nombreux à accorder une signification au diplôme collégial ($p = .001$). Ainsi, à l'énoncé : « Le diplôme collégial a une signification pour moi », 63,9 % des étudiants du secteur technique sont « tout à fait d'accord » comparativement à 46,5 % pour ceux du secteur préuniversitaire.

Moi, je m'en fous pas mal. Je ne peux pas dire, là, c'est important parce que si je n'ai pas ça, je ne peux pas aller à l'université, c'est juste pour ça que je trouve ça important.

Rosemarie, étudiante de 2^e année,
secteur préuniversitaire

Bien, moi, je trouve que c'est important, c'est une question de fierté dans le fond. Tu vois que ce pour quoi tu as travaillé, bien c'est récompensé puis tu sais, ça te permet de continuer. Tu fais ton chemin.

Emmanuelle, étudiante, secteur préuniversitaire
(elle n'a pas précisé en quelle année elle était)

Si la signification du diplôme collégial est, dans l'esprit d'une majorité de participants, bien tangible, il y a consensus quant à l'importance de la connaissance en tant que telle. On se rappellera qu'elle figurait parmi les premières valeurs identifiées par les étudiants au chapitre 3 (voir le tableau 13). Les participants ont largement abondé dans le même sens. Ils trouvent importantes les connaissances qu'ils acquièrent au Cégep, entre autres par les cours de formation générale. Ils apprécient élargir les connaissances générales mais ils aimeraient avoir davantage accès aux cours optionnels ou complémentaires pour mieux répondre à des projets personnels ou pour les soutenir dans leur démarche en vue de définir leur orientation :

Moi, j'étudie dans le fond pour ma culture personnelle, parce que j'aime apprendre, j'aime connaître.

Vincent, étudiant de 2^e année,
secteur préuniversitaire

Bien moi aussi je trouve ça important (...) je suis vraiment dans ma spécification, ma spécialité, puis j'aime ça, là, j'en mange, tu sais, il n'y a personne qui me donne des coups de pied dans le derrière pour que je vienne à l'école (...) en quelque part, je pense que tous les étudiants ont un vif goût d'apprendre, c'est juste qu'ils ne le démontrent pas autant.

Johanne, étudiante, secteur technique
(elle n'a pas précisé en quelle année elle était)

Tu sais, mettons, les cours de français, tu sais au départ, je n'aime pas bien bien ça, mais quand j'y pense après les avoir suivis, je pense que j'en retire vraiment quelque chose d'intéressant.

Annie, étudiante de 2^e année
secteur technique

Moi, je trouve que les cours optionnels, tu sais, mettons choisir dans un autre domaine d'études, là, c'est bien parce que ça élargit nos connaissances, puis des fois, tu sais, tu te rends compte qu'il y a des affaires que tu aimes, mais, dans le fond, tu ne le savais pas, là. Je connais quelqu'un qui a changé de programme à cause de son cours optionnel, bien il aimait ça finalement, plus que son cours de programme.

Christine, étudiante de 3^e année,
programme DEC-BAC

Dernier volet de notre itinéraire sur les valeurs : la consommation de biens matériels. Cette problématique regroupe en partie ce que nous avons exploré dans la thématique du travail rémunéré en relation avec certaines valeurs reliées à l'apparence et à la consommation de biens matériels. En ce sens, les participants qui évoluent sur le marché du travail ont réitéré sans ambages et retenue aucune qu'ils travaillaient pour consommer davantage, que ce soit les objets (on veut la chemise Tommy Hilfiger par exemple) ou pour se divertir (le syndrome du vendredi soir). Ils nous ont également parlé du regard des autres qui conditionne leur façon de s'habiller :

Moi, j'y pense, en m'habillant, là, il ne faut pas que j'aie l'air trop d'avoir magasiné, tu sais, il ne faut pas que j'aie l'air d'une consommatrice effrénée, là, parce que ça ne marchera pas avec certaines personnes de mon environnement (...) j'avais une chemise Tommy puis je ne la mets jamais, je la mets la fin de semaine, parce que c'est trop voyant que c'est une chemise Tommy Hilfiger (...) c'est gênant d'arriver avec dans une de mes classes.

Rosemarie, étudiante de 2^e année,
secteur préuniversitaire

Bien c'est sûr, tu regardes ça, c'est sûr, là. Tu n'as pas le choix, c'est la mode, c'est jeune, tu sais, tu as le choix entre deux, mettons, pareilles, tu en as un « no name », puis tu en as un Tommy Hilfiger mettons, ah, je n'ai pas le choix, tu dis, ah... tu es comme plus tenté.

Olivier, étudiant de 2^e année,
secteur technique

C'est parce qu'on se dirige vers les boutiques qu'on sait que ça va nous coûter un bras, mais on y va pareil, tu sais, on n'ira pas au Zellers, tu sais.

Emmanuelle, étudiante, secteur préuniversitaire
(elle n'a pas précisé en quelle année elle était)

Dans un des groupes rencontrés, la plupart occupaient un emploi de moins de 15 heures par semaine et ils appréciaient la situation de par le fait que ce travail rémunéré était perçu comme une formule d'appoint pour les loisirs ou une forme de vie sociale différente de celle d'être « toujours » à l'école. C'était également pour eux une façon d'apprendre la valeur de l'argent :

(...) tu as les études à faire, puis ça demande quand même une concentration, ça fait qu'à un moment donné en quelque part, tu as besoin d'une place pour évacuer, pour te faire du fun, puis pour ça bien tu as besoin de l'argent. (...) quelqu'un qui travaille juste six heures par semaine est capable de faire ses loisirs, puis ça va faire son bonheur.

Mélanie, étudiante de 1^{ère} année,
secteur technique

Mais d'autres participants ne travaillent pas. Ils se passent de « consommer », priorisent leurs études et se disent satisfaits de leur sort :

Bien moi, je ne travaille pas, je suis chez mes parents, puis je ne suis pas une grande consommatrice à côté d'autres personnes que je vois, ça m'horripile les voir comment ils dépensent de l'argent juste pour s'acheter un t-shirt à deux cent cinquante piastres chez Holt Renfrew, là (...) je ne travaille pas aussi à cause de mes études parce que moi, ce qui prime en ce moment, c'est les études parce que si je travaillais en même temps, je ne serais pas capable.

Annie-Claude, étudiante de 2^e année,
secteur préuniversitaire

Variété des modes de vie, variété des valeurs : tous ne sont pas à l'hôtel de la consommation. Et ceux qui ne travaillent pas ne semblent pas souffrir d'un accès limité à l'univers de la consommation. Ce n'est pas un crédo pour eux. L'apparence et la consommation figurent en bas de la liste de leurs valeurs.

Cette incursion dans le champ des valeurs mérite une mise en contexte préalable. Nous parlons de valeurs de jeunes qui, par ailleurs, vivent personnellement des transitions majeures : pour nombre d'entre eux, passage de l'adolescence au monde adulte; pour plusieurs, passage du secondaire au collégial; pour certains, passage de la vie familiale à la vie en appartement; pour d'autres, passage de la campagne à la ville⁵⁸. Sans compter d'autres formes de transition qui peuvent s'ajouter à celles-ci (ex. : vie amoureuse). Ce qui signifie que la « photo » du jeune, prise au moment de l'enquête, est celle d'une personne en devenir, qui évolue à travers des mutations successives, parfois à une cadence effrénée, pendant sa période d'études collégiales. Cette mise en contexte signifie simplement que l'examen des valeurs que nous effectuons ne repose pas sur un échantillon « stable » – comme le serait davantage par exemple, les personnes âgées – et que, de ce fait, il serait téméraire, à la faveur de l'exercice, de vouloir projeter dans le temps les éléments de tendances repérés sur le plan des valeurs pour « inférer » les générations futures, en tirer des lignes définitives pour l'avenir. Il s'agit d'un « instantané » qui porte sur des jeunes qui sont en mutation, qui sont en train de se définir justement une identité à la fois personnelle et sociale. C'est donc dire qu'une partie de leurs valeurs actuelles peuvent refléter précisément ces changements successifs qu'ils vivent, en être le produit. Voilà pour la mise en garde.

Notre tour d'horizon a mis en évidence deux traits distinctifs : l'importance de l'univers de la consommation sur le plan des valeurs dites de « référence » – principalement chez ceux qui occupent un emploi rémunéré – et la signification que l'on accorde volontiers chez les étudiants à des dimensions telles que la famille, le diplôme collégial ou la connaissance – qui, en partie du moins, pourraient être assimilées à des valeurs dites de « préférence », de l'ordre de l'aspiration donc.

58. Il n'est pas difficile d'imaginer un jeune qui pourrait cumuler ces quatre transitions du même coup.

L'éclairage apporté par les entrevues de groupe a permis, parfois, de confirmer ce que le portrait statistique nous avait révélé (c'est notamment le cas pour la question de l'importance qu'accordent les étudiants à la connaissance en tant que telle) et, à l'occasion, d'explorer – ou de tenter de dénouer – certaines « impasses » apparentes du moins. C'est le cas de la problématique de la valeur de consommation de biens matériels qui, rangée sous le boisseau dans la partie statistique (notamment, au tableau 13 du chapitre 3), est réapparue en force dans les entrevues de groupe nous suggérant quelques nuances et une nouvelle prise d'angle (typologie des valeurs de préférences et de références). Ces questions, en particulier l'importance accordée à la famille et à la consommation, seront reprises au prochain chapitre. Abordons maintenant le champ des interventions souhaitées.

Quelques pistes d'intervention

La réflexion sur les avenues d'intervention relativement à la réussite scolaire a puisé à diverses sources, comme nous l'avons mentionné précédemment, mais deux d'entre elles nous sont apparues centrales dans l'examen que nous avons conduit, soit le matériel des entrevues de groupe avec les étudiants et la synthèse des rencontres avec des intervenants du Cégep – principalement ceux du Comité Vie et des Services de consultation, surtout, lorsque leurs témoignages venaient nuancer, expliquer, confirmer, en traduisant à leur manière des constats déjà révélés par la partie quantitative de notre recherche ou par la littérature sur le sujet. Sans compter les quelques surprises que nous avons eues à l'occasion et qui, d'une certaine façon, sont toujours à espérer dans ce genre d'exercice pour ouvrir la réflexion sur de nouvelles perspectives, de nouvelles pistes d'intervention.

Le présent texte n'a nullement comme prétention de vouloir traiter la problématique des interventions d'une manière exhaustive pas plus qu'il ne désire se substituer à l'effort collectif contenu dans les plans annuels sur la réussite scolaire au Cégep de Sainte-Foy. Tout au plus, souhaite-t-il apporter une contribution complémentaire conscrite essentiellement dans l'horizon de la présente recherche, à partir des résultats de celle-ci et de ses limites.

Certaines pistes d'intervention que nous avons identifiées seront présentées sous la forme de recommandations générales ou spécifiques, d'autres encore seront introduites dans le contexte d'un nouveau dialogue à faire sur les manières de « penser » l'intervention. Globalement, il est certain que les pistes évoquées ont comme toile de fond le point de vue du paradigme de l'étude, à savoir que l'étudiant est influencé dans son parcours scolaire, bien sûr par des facteurs internes au Cégep ou au réseau de l'éducation (comme les styles de pédagogies ou le passage secondaire/cégep par exemple) mais également – parfois surtout – par d'autres facteurs qui tiennent à un social plus large fait de valeurs, d'idéologies, de modes de vie, de réalités socioéconomiques, de réseaux sociaux et familiaux, de travail rémunéré, etc., facteurs qui n'ont de cesse d'interférer sur la réussite scolaire comme on a pu le constater précédemment. Abordons maintenant chacune de ces pistes d'intervention.

A) Les rencontres en *focus groups* ont permis de confirmer ce que la littérature sur le sujet nous révélait, à savoir que le passage secondaire/collégial chez les étudiants, à des degrés divers, ne se fait pas sans obstacles : pour plusieurs, la marche est haute. Les étudiants arrivent dans un milieu qui requiert beaucoup d'autonomie de leur part alors qu'au secondaire, celle-ci semblerait peu exercée. La transition est grande, la déroute est parfois à portée, insidieuse, invisible.

Selon les étudiants rencontrés en entrevue de groupe, l'élève prendrait souvent toute une année pour s'ajuster, réaliser progressivement l'ensemble des exigences que comporte sa rentrée au Cégep et pour confirmer et découvrir ses véritables intérêts. À la question : « Quel est ton intérêt pour tes études présentement? », les étudiants de première session ont répondu en avoir moins que les autres dans le questionnaire d'enquête ($p = .037$); un étudiant sur cinq, inscrit à sa première session, a confirmé avoir un intérêt « peu » ou « pas » élevé pour les études. À quelque part, ils seraient moins « engagés ». Ce dernier constat nous amène entre autres au lien existant entre l'intérêt pour les études et le projet d'orientation professionnelle (ici, nous pensons notamment à la réflexion engagée par le Conseil supérieur de l'éducation (2002) sur l'importance de l'orientation comme facteur de réussite). De fait, un projet d'orientation professionnelle bien défini pourrait avantageusement avoir un impact sur la motivation pour les études (facteur hautement corrélé à la réussite scolaire comme nous l'avons vu précédemment). Il nous paraît donc indiqué d'insister sur l'importance de la dimension de l'orientation auprès des étudiants concernés, c'est-à-dire ceux de première année mais également les autres qui errent dans le doute et le questionnement quant à leur orientation professionnelle. Ces étudiants devraient donc faire l'objet d'une attention particulière dans le cadre d'une intervention plus ciblée sur la question de l'orientation afin de leur permettre de préciser leur projet. D'autant plus que les *focus groups* ont mis en évidence le fait que, non seulement ces étudiants s'avéreraient désemparés quant à leur orientation, mais qu'ils ressentiraient également la pression de leur entourage à ce sujet, qu'ils seraient parfois perméables à cette pression.

- B)** La recherche a illustré le lien existant entre le fait d'entrevoir l'avenir de façon positive et la réussite scolaire (plus particulièrement, chez les garçons; voir le tableau 20 du chapitre 4). Nous croyons donc que, pour l'étudiant indécis quant à son orientation professionnelle, s'occuper de son propre avenir devrait le soutenir sur le plan scolaire et concourir ainsi à sa réussite. Dans cette perspective, toujours en lien avec l'influence du projet d'orientation sur les études et afin de permettre une meilleure compréhension de la réalité qui les intéresse ou du sujet qui les occupe, nous croyons qu'il pourrait être souhaitable que les étudiants puissent bénéficier de cours-laboratoires ou de stages, et ce, tant au secteur technique qu'au secteur préuniversitaire. Ces cours ou stages emprunteraient alors diverses formes afin de favoriser une insertion de l'étudiant dans le monde concret, celui des pratiques existantes. Ainsi, ces expériences pédagogiques s'avéreraient potentiellement être les déclencheurs d'un projet personnel chez l'étudiant, primordialement au maintien (voire au développement) de la motivation chez lui. Dans le même ordre d'idées, les *focus groups* avec les étudiants ont mis en évidence l'intérêt des cours optionnels ou complémentaires dans la définition du projet d'orientation de l'étudiant. Ces cours pourraient être plus nombreux dans la formation et arriver plus tôt dans le programme scolaire.
- C)** Tant dans la partie quantitative que qualitative, la recherche a bien documenté le fait qu'en cas de besoin pour des problèmes personnels, les proches – plus particulièrement, les amis – sont de loin la première source d'aide et que les services formels viennent loin derrière, sauf pour des problèmes d'ordre scolaire où des ressources telles que Tandem ou les services de l'aide pédagogique individuel sont bien appréciées. En ce sens, tout se passe comme si les étudiants avaient une pensée fonctionnelle, comme nous avons eu l'occasion de le souligner précédemment : les proches pour des problèmes d'ordre personnel (ultimement, des services de consultations psychologiques et autres services dans des situations extrêmes) et les intervenants pour des problèmes scolaires.

Par ailleurs, afin de faciliter l'intégration scolaire des étudiants de première session, nous suggérons de penser à des formules telles que des suivis individuels ou de groupes par des aides pédagogiques individuels (ou d'autres ressources), voire une forme de tutorat (là encore, individuel ou de groupe) pour accompagner et assister les étudiants à travers les diverses démarches et les divers choix qu'ils doivent effectuer. Cette façon de faire permettrait peut-être de mieux répondre aux besoins des nouveaux arrivants – qui, au dire des étudiants en *focus groups*, se sentent parfois évoluer à travers un univers éclaté – dans une perspective plus intégrée, prévenant ainsi des difficultés personnelles de parcours. Et, dans l'esprit des étudiants, elle présenterait l'avantage d'être légitimée de par le fait qu'elle concerne le monde scolaire.

- D)** Pour les mêmes raisons que celles évoquées en **C)**, le tutorat par les professeurs des divers programmes nous paraît également être une mesure à généraliser le plus possible dans les différents départements. Il nous apparaît toutefois important de favoriser un tutorat volontaire chez les professeurs et d'offrir un soutien et de la formation à cet effet. Selon les étudiants rencontrés en *focus groups*, le tutorat pourrait être ainsi bien accueilli chez les étudiants dans la mesure où il serait fait par des personnes intéressées à le faire, qui y sont engagées et qui y croient. Cette perspective favoriserait également l'aspect relationnel qui a été évoqué comme facteur de réussite scolaire à différents moments de la recherche; à ce titre, les professeurs peuvent jouer un rôle actif auprès des étudiants et le tutorat s'avère une formule indiquée, à l'expérience, dans cette perspective.
- E)** Afin de combler les besoins de soutien dans l'adaptation au Cégep, il serait intéressant de penser à l'utilisation du système Omnivox auprès des étudiants de première session, particulièrement ceux moins enclins à se manifester en classe et/ou qui auraient besoin d'être interpellés, avertis ou informés pour diverses raisons et selon les situations. Ce moyen n'est pas menaçant et permet d'établir un lien minimal de communication introduisant une forme de suivi. Il est facile à gérer pour les deux parties, le professeur et l'étudiant, et il favorise la communication entre les deux.
- F)** De l'avis des étudiants en *focus groups*, en raison du caractère « chargé » des horaires et des exigences scolaires, il apparaîtrait souhaitable que les professeurs d'un même département, enseignant aux mêmes étudiants, se concertent pour mieux répartir à travers un calendrier les échéances des travaux, projets et examens. Pour ce faire, nous avançons une suggestion qui a déjà été expérimentée au Collège : la formule des équipes de niveaux (par année) qui planifient ensemble ces échéanciers de façon à équilibrer la charge des étudiants dans le temps.
- G)** Parce qu'ils contribuent au développement des habiletés relationnelles, sociales et cognitives qui sont des soutiens à la réussite, il serait important que les Services de consultation poursuivent les interventions à caractère préventif et à caractère éducatif. Ce type d'interventions est à encourager tout en évaluant parallèlement les besoins particuliers de certains groupes (ex. : gestion du stress, communication interpersonnelle, projet professionnel, etc.). Des ateliers de formation sociale et personnelle portant sur des thématiques spécifiques pertinentes (avec devis de formation pour attester des contenus) pourraient éventuellement être reconnus comme cours complémentaires, encourageant ainsi l'étudiant à se développer au plan socioaffectif.

- H)** Des recherches ont mis en évidence un lien fécond entre la participation aux activités parascolaires et la réussite scolaire. Et la nôtre n'a pas fait exception (surtout chez les filles comme le démontre le tableau 19 du chapitre 4 et au regard de la formation spécialisée). Le parascolaire est également un champ qui contribue favorablement à l'aspect relationnel au Cégep, ce qui est un autre vecteur de la réussite scolaire. Afin de répondre aux besoins de divers groupes, il apparaîtrait tout indiqué que des activités spéciales parascolaires puissent être ciblées par département ou par programme. À titre d'exemple, nous pensons aux activités relatives à l'accueil de la première session ou encore à celles où témoignent des personnes-ressources sur une thématique rattachée à une discipline spécifique. Également, à un autre niveau, on peut imaginer un parascolaire qui favoriserait le renforcement du sentiment identitaire de l'étudiant (à sa discipline, à sa technique) et ainsi qui stimulerait sa motivation et son initiative personnelle à travers son parcours scolaire. Une étude a déjà illustré le lien étroit entre ce type de parascolaire et la réussite scolaire pour des étudiants d'un programme technique spécifique (Roy, 2000).
- I)** La recherche a permis de confirmer le lien entre le travail de plus de 20 heures par semaine, en particulier, et différents facteurs de risque associés à de moins bons résultats scolaires (voir le chapitre 3). Nous croyons qu'il y aurait lieu d'intensifier nos stratégies de sensibilisation auprès des étudiants mais également auprès de la communauté qui intervient auprès des étudiants, y compris les parents. Les professeurs pourraient être mis à contribution sur cette question auprès des étudiants à travers différents canaux (cours, supervision de stages, tutorat, etc.). Également, cette sensibilisation auprès des étudiants tirerait avantage à être pensée en s'inspirant de l'expérience du Tandem, fort appréciée selon les étudiants. En effet, qui mieux qu'un autre étudiant peut influencer les étudiants? À titre d'exemple, ce peut être des témoignages d'étudiants de deuxième année qui rencontrent les étudiants de leur programme afin de les informer des difficultés que le travail rémunéré peut engendrer ou une pièce de théâtre montée par des étudiants sur le sujet.
- J)** En lien avec le travail rémunéré toujours et afin de favoriser le développement d'une mentalité qui se préoccupe de l'obtention du diplôme par les étudiants, il apparaîtrait fort pertinent que des liens et des contacts avec les principaux employeurs soient entretenus, voire renforcés, en insistant sur l'impact négatif d'un nombre d'heures de travail rémunéré excédant 20 heures par semaine chez l'étudiant. À l'interne, il serait indiqué de développer des stratégies d'intervention visant à outiller les étudiants dans leurs rapports avec l'employeur pour négocier un meilleur équilibre entre travail et études (rencontres individuelles, ateliers, documentation, etc.).
- K)** L'évaluation des cours et des professeurs a fait l'objet d'un consensus chez les étudiants rencontrés en *focus groups*. Ils ont été unanimes à la revendiquer. Selon leur point de vue, il s'agit d'un moyen à privilégier pour améliorer les formules pédagogiques et rendre stimulantes les stratégies d'enseignement. Un tel mécanisme évaluatif devrait par ailleurs s'appliquer non seulement aux nouveaux professeurs mais à l'ensemble du corps professoral. L'étude a bien démontré que, d'une façon générale, les étudiants étaient porteurs de valeurs qui prédisposaient à l'apprentissage scolaire. Dans ce contexte, la question de la pédagogie prend toute son importance.

En marge de ces recommandations et de quelques pistes exploratoires évoquées pour contribuer à la réflexion sur les interventions en relation avec la réussite scolaire, deux contextes méritent d'être soulignés. En premier lieu, les *focus groups* avec les étudiants nous ont permis de mieux connaître certaines dynamiques et de constater qu'il existe des différences entre les étudiants de première année et les autres. On l'a évoqué plus haut : l'adaptation à la réalité collégiale peut durer un an sans que l'étudiant ait trouvé des stratégies pour s'ajuster à ses nouvelles conditions et réussir sur le plan scolaire. Une forme « d'inconscience », à la faveur de l'inexpérience, peut habiter le jeune qui sera ainsi moins réceptif à des formes d'aide, en particulier en provenance des services du Cégep. Mais, dès la deuxième année, expérience et maturation aidant, une nouvelle réceptivité peut alors apparaître et favoriser le développement d'interventions qui trouveraient ainsi un écho plus favorable chez lui. Bref, on serait en terrain plus fertile alors! C'est à travers les discussions en entrevues de groupe avec les étudiants que cette dimension a surgi, s'est imposée d'elle-même. Nous l'exprimons ici car nous croyons qu'il ne faut pas miser toutes nos interventions que sur les étudiants de première session par exemple et que nos actions à l'endroit de ces autres étudiants de deuxième et troisième années commanderaient probablement des stratégies différentes mais tout aussi importantes et efficaces. Nous l'exprimons encore pour éviter l'impression que pourrait laisser l'essentiel de nos recommandations qui s'adressent plus souvent qu'autrement au nouvel arrivant de première année. Il nous faut rechercher un point d'équilibre entre les deux ou trois années et par des actions plus ciblées.

Par ailleurs, nous avons eu l'occasion de constater à diverses reprises dans la recherche que l'univers des garçons et des filles, au regard de la réussite scolaire, présentait à l'occasion des différences appréciables. Notamment, les tableaux portant sur le profil de l'étudiant songeant à abandonner ses études (chapitre 3) et ceux relatifs aux analyses de régressions multiples des facteurs associés à la réussite scolaire ont traduit des logiques différentes selon le sexe. Sur le plan des interventions, il y aurait lieu d'explorer la possibilité et de mesurer la pertinence de définir des interventions davantage ciblées selon le sexe et qui pourraient avoir de cette manière plus d'impact auprès des garçons et des filles en fonction de leur réalité distincte. La réflexion est ouverte et nos résultats suggèrent, à tout le moins, un examen dans cette perspective.

CHAPITRE 6

Discussion

Au terme de notre recherche, nous proposons une relecture de certains résultats en les situant dans des contextes plus larges afin de dégager des logiques sociales qui sous-tendent le thème de la réussite scolaire. Ces logiques sociales sont, du reste, l'intention première de notre étude. Parallèlement à cette réflexion, nous voudrions également identifier les limites de notre parcours et soulever quelques remarques relatives à la façon même d'interroger la réussite scolaire sur le plan de l'intervention.

Mais avant, il importe de faire un retour sur les hypothèses de travail qui ont guidé notre enquête. En plus de vérifier si elles ont tenu la route, leur examen contribuera à la discussion que nous désirons engager sur la réussite.

Des hypothèses

Une première hypothèse avait trait aux différences entre garçons et filles sur le plan scolaire. Elle était formulée ainsi : *Les garçons sont moins performants que les filles sur le plan de la réussite scolaire pour des facteurs tenant à des valeurs différentes selon le sexe.* Cette hypothèse s'est partiellement vérifiée. Expliquons-nous!

Préalablement à l'examen de notre hypothèse, soulignons que les indicateurs classiques de la réussite scolaire dans notre étude révèlent, à l'instar de la littérature sur le sujet, ce que nous savons déjà : les garçons performant légèrement moins bien que les filles. Ainsi, sur le plan des notes scolaires, ils enregistrent une moyenne de 73,2 % comparativement à 75,7 % chez les filles. De plus, ils sont moins motivés et ils accordent moins d'heures aux études. On a pu observer précédemment au tableau 15 que le nombre d'heures consacrées aux études et l'intérêt que l'étudiant y accorde sont les deux premiers prédicteurs de la réussite scolaire. Reste à attacher le wagon des valeurs pour expliquer ces différences selon notre hypothèse.

Nous n'avons pas spécifiquement conçu la recherche afin de rendre compte de façon exhaustive des valeurs des étudiants selon le sexe; tout au plus, avons-nous identifié un certain nombre de valeurs présentées sous la forme d'énoncés se rapportant directement ou indirectement à notre objet, soit la réussite scolaire, et pour lesquelles les étudiants devaient indiquer leur degré d'importance. L'étude n'a donc nullement la prétention de brosser un portrait des valeurs des jeunes selon leur sexe.

Cependant, l'examen que nous avons fait est révélateur sur certains aspects. Trois constats méritent d'être soulignés. Le premier constat consiste à considérer que, globalement, les garçons accordent moins d'importance à la valeur « réussir ses études » que les filles. Malgré tout, 70 % des garçons qualifient de « très importante » la réussite des études comparativement à 83 % chez les filles. Donc, les deux sexes sont majoritairement « disposés » à l'endroit des études mais l'intensité est plus grande chez les filles.

Marquons ici une digression : l'importance que l'on prête à la réussite scolaire chez les deux sexes est également renforcée par le fait que les autres valeurs privilégiées tant par les filles que par les garçons – toujours sur la base de nos énoncés de valeurs – sont sources d'appui à la réussite scolaire, c'est-à-dire qu'elles sont associées positivement à de meilleurs résultats sur le plan de leurs études⁵⁹. Globalement, le champ des valeurs des étudiants ainsi défini prédisposerait à la réussite scolaire. Nous reviendrons plus loin sur cette question.

Second constat : il n'y a pas de différences significatives entre les résultats des filles et des garçons quant à la hiérarchie des valeurs qu'ils reproduisent à travers l'éventail de valeurs proposées dans le questionnaire d'enquête. C'est dire que les mêmes valeurs sont soit mises de l'avant ou se retrouvent au bas de l'échelle, tant chez les filles que chez les garçons⁶⁰.

C'est dans les « marges » que nous pouvons repérer des différences. Ainsi, comme nous l'avons évoqué précédemment, les filles accordent plus d'importance à l'effort pour réussir dans leurs études et à la famille (variables associées positivement à la réussite scolaire), alors que les garçons privilégient davantage que les filles de gagner rapidement de l'argent (variable associée négativement à la réussite scolaire). Là s'arrête l'examen des comparaisons filles/garçons quant aux valeurs en relation avec la réussite scolaire. Pour être plus complet, rappelons que, dans les analyses de régressions multiples, des valeurs se rapportant à la signification accordée au diplôme collégial et à l'importance du temps présent chez les filles et des valeurs associées au fait de croire en l'effort pour réussir, à celui de désirer gagner de l'argent rapidement ou à considérer important de devenir compétent sur le plan professionnel, chez les garçons, distinguaient les deux sexes quant à l'influence de ces variables sur la réussite scolaire. Mais nous sommes toujours dans les marges car, globalement, l'éventail des valeurs des filles et des garçons offre des parentés évidentes dans la perspective de la réussite scolaire. C'est notre troisième constat. L'essentiel des différences selon le sexe loge ailleurs, tout particulièrement du côté de la sociabilité et des aspirations professionnelles. Nous en discutons plus loin.

Une seconde hypothèse concernait les étudiants en provenance de l'extérieur de la région de Québec. Elle se formulait ainsi : *Le fait de provenir de l'extérieur de la région de Québec augmente les risques d'échec, tout particulièrement lors de la première session*. Cette hypothèse nous a été inspirée par ce qu'on peut appeler le phénomène de double adaptation, à savoir le passage du palier secondaire au palier collégial et le changement de milieu géographique pour l'étudiant quittant sa région pour la ville.

Pour soupeser l'hypothèse, nous avons un nombre relativement restreint de sujets (une cinquantaine à peine) répondant à nos critères (première session et en provenance de l'extérieur), ce qui a limité singulièrement l'analyse statistique. Nous avons retenu différents indicateurs⁶¹ et la comparaison avec les autres étudiants (soit de la première session ou de l'ensemble des autres étudiants) ne nous a révélé aucune différence statistiquement significative, sauf en ce qui a trait au cours de français de la première session⁶². Donc, l'hypothèse s'est peu vérifiée. Là encore, l'échantillon réduit d'étudiants a possiblement diminué les chances d'observer de réelles différences. Mais nous n'en savons rien!

59. Ces aspects ont été mis en évidence dans les analyses bivariées (voir le tableau 15) et dans les analyses de régressions multiples (voir les tableaux 18, 19 et 20) en complément avec une autre analyse que nous avons effectuée spécifiquement sur les énoncés de valeurs de la question 41 du questionnaire d'enquête, selon le sexe.

60. Pour ce faire, nous avons appliqué la méthode des rangs pour chacun des énoncés proposés et comparé les résultats selon le sexe des étudiants.

61. Notes à la formation spécialisée, à la formation générale, au cours de philosophie de la première session, au cours de français de la première session, notes pour l'ensemble des résultats, taux de cours réussis à la première session.

62. Un écart de 4 % en faveur des étudiants résidant dans la région de Québec a été enregistré à ce titre.

Par ailleurs, le profil des étudiants en provenance de l'extérieur se démarquait de la façon suivante : ces étudiants comptaient proportionnellement plus de filles; ils se concentraient plutôt dans le secteur technique; ils avaient un intérêt scolaire plus élevé; ils accordaient plus d'importance au diplôme collégial, à la famille et à la compétence professionnelle; ils étaient moins nombreux à occuper un emploi rémunéré et recevaient plus fréquemment de l'aide gouvernementale. On aura tôt fait de noter qu'un bon nombre de ces éléments sont associés positivement à la réussite scolaire. Peut-être alors que ce profil plus « avantageux » a eu pour effet de temporiser statistiquement la portée du phénomène de double adaptation chez l'étudiant sur la réussite dans le sens de l'hypothèse proposée!!! Il nous aurait fallu un échantillon plus grand de sujets pour examiner plus à fond notre hypothèse et rendre compte ainsi de tendances vérifiables éventuellement.

La troisième hypothèse postulait qu'*une logique de bien-être personnel conditionne la réussite*. L'hypothèse s'est bien vérifiée. Des variables comme la satisfaction de soi et l'absence ou la faible consommation d'alcool et de drogues se sont avérées d'excellents prédicteurs de la réussite scolaire. Également, d'autres variables comme le sentiment d'être déprimé, d'être mal dans sa peau, de moins bien se sentir au Cégep se sont ajoutées à celles que nous venons d'évoquer pour se greffer au portrait type de l'étudiant qui songe à abandonner ses études. D'une façon plus générale, le champ du bien-être personnel est apparu comme l'une des trois dimensions sociales offrant un cadre d'analyse à la réussite. Nous reviendrons plus loin sur le fait que ce bien-être personnel chez l'étudiant est en partie conditionné par des logiques sociales qui exerceraient une influence auprès des étudiants à ce titre.

Une logique socioéconomique, reliée principalement au marché du travail et à la situation financière des étudiants, conditionne la réussite, voilà ce que proposait notre quatrième hypothèse. À l'instar de l'hypothèse précédente, elle s'est pleinement vérifiée tout en composant l'une des dimensions sociales étroitement associées à la réussite. Les indicateurs clés sont le travail rémunéré à 20 heures et plus par semaine et la perception de l'étudiant que sa situation financière est relativement insatisfaisante et nuit à ses études; pour ces étudiants, les risques d'échec s'avéraient plus élevés⁶³.

Dans la partie qualitative, nous avons eu l'occasion de mieux comprendre la dynamique des étudiants face au travail rémunéré tant sur le plan des motifs qui les conduisent à s'engager dans le tandem travail/études qu'à l'importance qu'ils prêtent à l'univers de l'emploi en comparaison avec celui des études. À travers ces dynamiques, nous avons pu observer de quelle manière, à l'occasion, des situations à risque peuvent s'installer progressivement et compromettre le parcours scolaire de l'étudiant. Nous avons également vu que le travail rémunéré pouvait aussi offrir un complément positif à la poursuite des études, à la condition de ne pas excéder un seuil limite d'heures par semaine. Au-delà de ce seuil, les points d'équilibre sont sujets à la rupture.

Le travail rémunéré est par ailleurs un phénomène en progression chez les étudiants au niveau collégial. Cette progression n'est pas étrangère à certaines logiques sociales qui en alimentent l'existence. Plus loin, nous discuterons de cette question selon la perspective des logiques sociales qui influencent la réussite.

63. Voir, en particulier, les tableaux 15, 18, 19 et 20 du chapitre 4.

Notre dernière hypothèse : *Les facteurs exogènes au milieu scolaire viennent potentialiser certains facteurs endogènes, augmentant ainsi les situations à risque d'échec.* Pour mesurer cette hypothèse, nous avons un défi méthodologique de taille : celui d'avoir peu de variables « endogènes » à mettre en relation avec les autres variables du questionnaire. Malgré tout, nous avons procédé à l'exercice avec quelques variables telles que l'appréciation des contacts avec les professeurs et les autres étudiants, la participation à des activités parascolaires, le sentiment de bien-être au Cégep et les notes au secondaire comme prédicteurs de la réussite. Nous avons observé des liens avec le fait de vouloir abandonner les études et de moins bien se sentir au Cégep. D'autres relations ont été enregistrées avec les activités parascolaires et les résultats obtenus pour la formation spécialisée, les résultats scolaires des filles et le bulletin au secondaire⁶⁴. Pour ces trois cas, la participation au parascolaire était garante de résultats scolaires plus élevés. Voilà pour la relation avec la réussite scolaire.

Quant au lien avec d'autres variables « exogènes », toujours sous l'angle de leur effet sur la réussite, le parascolaire s'est avéré, avec les notes au secondaire, le champ le plus fécond à ce titre. On a eu l'occasion de constater que les étudiants engagés dans des activités scolaires au Cégep consommaient moins de drogues, avaient des valeurs moins matérialistes et ils étaient davantage satisfaits de leur situation financière. Toutes des variables associées favorablement à la réussite scolaire! Pour leur part, les notes au secondaire sont positivement associées à un encouragement soutenu de la part des deux parents de même qu'à un appui financier de leur part et une scolarité plus élevée chez les deux parents toujours. Également, ces étudiants ayant de meilleures notes au secondaire consomment moins d'alcool et de drogues, ont des valeurs qui accordent moins d'importance au temps présent, sont moins présents sur le marché du travail et ils perçoivent leur situation financière comme étant satisfaisante. Autant de variables qui gravitent autour de la réussite comme conditions.

Cependant, nous ne pouvons pas nous assurer de quel côté s'effectue la relation entre les facteurs endogènes et exogènes. Est-ce bien les facteurs exogènes qui viennent « potentialiser » les facteurs endogènes dans le contexte de la réussite? Ou l'inverse? Ou un peu les deux? Nous n'avons pu qu'observer l'existence d'un foyer de relations entre les deux mais, là encore, dans un cadre restreint qui n'autorise pas de constats d'ensemble. La partie qualitative, à travers les entrevues de groupe avec les étudiants, nous a apporté un éclairage complémentaire quant à certaines dynamiques, entre autres celles-ci : plusieurs étudiants ont exprimé le fait que le passage du secondaire au collégial constituait pour certains un défi de taille⁶⁵ où, faute d'expérience et avec une motivation moins élevée, on peut s'aventurer en acceptant un emploi rémunéré sans en mesurer les conséquences sur les études. Ce n'est qu'après une session, voire un an, qu'un tel étudiant prendra conscience de l'obstacle qu'il s'est posé en jumelant travail rémunéré et études. Soulignons que ce « passage » entre les deux cycles d'enseignement s'avère difficile pour nombre d'étudiants en raison d'une transition majeure quant au régime pédagogique différent et au fait que, selon certains auteurs, des connaissances de base ne sont pas toujours au rendez-vous, notamment en arts, en lettres et en histoire (Péloquin et Baril, 2002).

64. À cet égard, notre recherche a confirmé ce qui est largement connu dans la littérature, à savoir le lien étroit entre les résultats scolaires obtenus au secondaire et ceux enregistrés au collégial. Dans notre étude, les notes au secondaire étaient fortement associées aux résultats scolaires au Cégep et au nombre d'heures d'étude consacrées par semaine ($p = .000$).

65. Expression qui fait écho aux résultats du document, *Journée de rétroaction – 28 mai 2002 – Cahier d'accompagnement*, où il est fait mention que 52,8 % des étudiants (sur un total de 2 739 étudiants) ont trouvé difficile de s'adapter à la charge de travail personnel exigée pour la réussite des cours (Cégep de Sainte-Foy, 2002, p. 35).

En résumé, nous n'avons pas été en mesure d'évaluer notre hypothèse de travail de façon systématique. Tout au plus, avons-nous pu enregistrer certaines relations entre des facteurs endogènes et exogènes, toujours sous l'angle de la réussite scolaire.

Les logiques sociales en présence

Les étudiants, comme les autres du reste, cherchent à leur manière à s'intégrer à la vie collective. Ils le font à travers des valeurs et des conditions sociales qui sont les leurs. Pas tout à fait précisément, car les étudiants sont parfois mûs par des représentations symboliques qui leur viennent de la société en général, qui peuvent même à l'occasion se présenter comme des « figures imposées ». Quant aux conditions sociales, cela dépend en bonne partie de leurs origines, de leurs parents, de leur milieu socioéconomique, etc. Et tout n'est pas que déterminisme, fatalité : l'étudiant est également un acteur qui fait des choix dans ses différents milieux de vie, dont le Cégep. Il est ainsi en transition. Dans sa quête d'identité, il évolue à travers un circuit d'influences qui proviennent de sources diverses : l'école bien sûr, mais également la famille, les amis, les rapports amoureux, les liens intergénérationnels, le milieu de travail, les médias, les loisirs, les idéologies dominantes, la mode, les styles de vie valorisés socialement, etc.

Ce préambule introduit à la notion de logique sociale telle que nous l'avions définie préalablement dans le premier chapitre. Dans son acception première, elle réfère à la socialisation des individus pour expliquer leurs conduites, leur manière de s'intégrer au social. À travers notre itinéraire, nous avons pu repérer l'existence de telles logiques sociales qui auraient la qualité d'être sources d'influence sur la réussite des étudiants, parfois de faire la différence entre le succès et l'échec. Trois de ces logiques sociales se sont imposées à notre regard.

Une première logique sociale est liée à la question du travail rémunéré. Celui-ci, à n'en pas douter, est un ferment de l'intégration sociale de l'étudiant, et ce, dans diverses directions. On l'a vu précédemment, son rapport à la réussite est binaire : à faible dose, le travail rémunéré combiné aux études ne nuit pas aux études. Il peut même constituer une condition favorable, à la fois au développement de l'étudiant et à sa réussite scolaire. À forte dose, il peut tout compromettre du côté des études.

Le travail rémunéré chez les étudiants est en progression. Il s'agit d'un phénomène social qui n'a eu de cesse de s'étendre au fil des décennies : à la fin des années soixante-dix, deux étudiants sur dix occupaient un emploi rémunéré pendant des études à temps plein. À la fin de la décennie quatre-vingt, la proportion était de près de quatre étudiants sur dix. Au tournant des années 2000, six étudiants sur dix ont un travail rémunéré alors qu'ils sont à temps plein aux études collégiales. Effet de la hausse des frais de scolarité et des frais afférents? Expression d'une position sociale de plus en plus fragile sur le plan socioéconomique chez la jeune génération? Peut-être! Mais les étudiants que nous avons rencontrés nous ont invités à regarder ailleurs.

Cet « ailleurs » logeait à deux enseignes : la quête d'autonomie et l'univers de la consommation. Deux valeurs qui signent l'époque. Déjà, au début de la décennie quatre-vingt-dix, le sociologue Simon Langlois, dans un ouvrage collectif sur les tendances de la société québécoise de 1960 à 1990 (Langlois *et al.*, 1990), les avait repérées comme valeurs d'avenir.

Sur la question des valeurs de consommation, il proposait la lecture suivante, toujours actuelle du reste :

Contrairement à leurs aînés qui ont vécu leur jeunesse durant les années 1960, les jeunes d'aujourd'hui ne contestent plus les valeurs matérialistes de la société de consommation. Ils vivent au contraire leur jeunesse en consommant largement biens et services, dont plusieurs leur sont mêmes offerts spécifiquement. Les jeunes d'aujourd'hui ont été élevés et socialisés dans et par la société de consommation et ils en partagent les valeurs⁶⁶.

D'autres auteurs s'inquiètent des conséquences de cette société de consommation sur le rapport au savoir :

Quant à l'éducation, il est à se demander si les valeurs marchandes véhiculées par le néolibéralisme n'ont pas fini par débrancher les jeunes, pressés de faire un choix entre l'argent, la consommation et le savoir⁶⁷.

Le travail rémunéré donne accès à la consommation et celle-ci n'est pas que matérielle. Elle tient également au divertissement. Dans l'optique d'une consommation de masse, le divertissement prend les allures de quête collective. Certains auteurs s'inquiètent de « invasion » de la culture du divertissement dans la société (Bloom, 1997; Larose, 1991; Sallenave, 1995; Finkelkraut, 2000). Et les jeunes y plongent volontiers. Mais pas tous! Comme nous avons eu l'occasion de l'observer à travers les *focus groups* avec les étudiants, ceux qui ne travaillent pas ont placé une distance quant à l'univers de la consommation, qu'elle soit matérielle ou liée au divertissement⁶⁸. L'attrait de la consommation était davantage le fait des étudiants qui occupaient un emploi rémunéré⁶⁹. Ce constat contribue à accréditer que la consommation et le travail rémunéré forment les composantes d'une même logique sociale où l'emploi se pose en passeport de la consommation.

Quant aux valeurs autonomistes sur le plan personnel, bon nombre d'auteurs les ont associées à la progression des idéologies individualistes. Pour le philosophe Charles Taylor, dans la crise des sociétés occidentales, s'exprime de plus en plus la quête d'une réalisation personnelle⁷⁰. Or, il n'est pas inintéressant de rappeler que, dans les diverses représentations que se font les jeunes de la réussite, celle-ci n'aurait de sens que si elle est rattachée avec la réalisation de soi, comme nous l'avons souligné dans le chapitre premier.

66. LANGLOIS, S. (1990). « Valeurs », dans Langlois et al., *La société québécoise en tendances 1960-1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 634.

67. NDUMMANA, F., « Le féminisme n'explique pas le problème des gars », *Le Devoir*, 5 et 6 octobre 2002, p. B5.

68. Il faut se garder de généralisations abusives. Ainsi, par exemple, dans un sondage réalisé par la firme Crop et publié dans le quotidien *Le Soleil*, il était fait mention que 68 % des jeunes de 15 à 21 ans (comparativement à 57 % dans la population en général) étaient d'accord avec l'énoncé suivant : « Je serais prêt à sacrifier mon niveau de vie actuel pour vivre une vie qui me correspondrait mieux » (Crop, 2002). À l'instar de nos résultats sur les valeurs, les jeunes ne sont pas tous conscrits à l'idéologie de consommation.

69. Une autre façon d'apprécier ce clivage entre étudiants est de retourner à la partie quantitative où nous avons pu constater que les étudiants qui occupaient un travail à 20 heures et plus par semaine accordaient trois fois plus d'importance à la valeur « consommation de biens matériels » que ceux qui ne travaillaient pas. Ainsi, 26,8 % des premiers contre 8,7 % des seconds se disaient « tout à fait d'accord » avec l'énoncé suivant : « La consommation de biens matériels est importante pour moi » (p = .007).

70. TAYLOR, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin.

Vecteurs d'intégration sociale⁷¹, les valeurs d'autonomie et de consommation participent donc de la réalité du travail rémunéré chez l'étudiant. Par ailleurs, pour importantes qu'elles soient dans la dynamique des étudiants choisissant de travailler, ces deux valeurs n'épuisent pas les dimensions qui composent le travail rémunéré comme logique sociale. Ainsi, par exemple, le développement personnel (par exemple, acquérir des aptitudes en communication avec le public ou renforcer le sens des responsabilités) et la recherche de formes de sociabilité différentes sont autant d'aspects repérés dans l'étude qui doivent être pris en compte et qui s'inscrivent dans la logique d'une intégration à la vie collective. Sans compter le désir chez des étudiants d'être confrontés à la « réalité extérieure » alors que, pour certains, les études font partie d'un monde « virtuel⁷² ».

Dans une entrevue au journal *Le Devoir*, l'ancienne présidente du Conseil supérieur de l'éducation était d'avis que le savoir semblait peu valorisé dans la société et que, de ce fait, un contexte ambiant ne favorisait pas vraiment la poursuite des études chez les jeunes sous cet angle :

Nous vivons dans une société où l'éducation n'est pas perçue comme une valeur prioritaire. Malgré toutes les démonstrations qui ont pu être faites, les gens ne font pas encore le lien entre la diplomation et la qualité de vie. La culture personnelle et la connaissance ne sont pas du tout valorisées, même au plan de l'emploi. Axée sur l'argent et la consommation, la culture ambiante envoie un message clair : il faut gagner de l'argent le plus rapidement possible pour être en mesure de se procurer les vêtements et la voiture dont on rêve. Ce n'est rien pour mettre un frein au décrochage scolaire⁷³.

Elle n'est pas la seule à porter ces interrogations dans le contexte de l'amalgame « dévalorisation du savoir et consommation ». Par exemple, Roberge (1997) soulignait que le « travail étudiant » pouvait être analysé comme « symptôme d'une désaffection pour les études ou une adhésion aux préceptes de la société de consommation⁷⁴ ». Dans ce contexte, le phénomène montant du travail rémunéré serait-il une logique sociale alimentée parallèlement par une autre logique qui tiendrait celle-là de la dévalorisation de l'éducation et du savoir? Il est difficile de répondre à cette question. Néanmoins, les résultats obtenus au chapitre des valeurs des étudiants dans notre étude nous invitent à la prudence. De fait, nous avons pu mettre en évidence que des valeurs telles que l'acquisition de connaissances, l'importance de l'effort pour réussir ses études ou même la signification du diplôme collégial pour l'étudiant, figuraient parmi les premiers choix des étudiants dans les énoncés soumis, loin devant des valeurs liées à la consommation de biens matériels, à l'apparence physique ou à l'importance de gagner de l'argent rapidement. Même si l'on a constaté que les valeurs dites de consommation avaient davantage de résonance chez les étudiants qui occupent un emploi rémunéré, ce n'est pas non plus leur premier choix. Les rencontres en *focus groups* avec les étudiants ont largement confirmé l'importance que les étudiants accordent à la connaissance, même pour des matières qui ne sont pas dans leur champ immédiat de spécialisation.

71. On pourrait même suggérer que ces valeurs forment en soi, chacune à leur façon, une logique sociale s'emboîtant à celle du travail rémunéré. Sur le plan théorique, on peut de fait considérer qu'elles occupent un tel espace.

72. Nous avons par ailleurs été limités dans notre étude relativement à l'exploration de cette dimension. Mais, selon quelques indications reçues, nous croyons qu'il s'agit d'une piste à développer éventuellement pour mieux comprendre les motifs des étudiants concernant le travail rémunéré.

73. Extraits d'une entrevue de Guylaine Boucher avec l'ancienne présidente du Conseil supérieur de l'éducation, Céline Saint-Pierre : « Une culture à vendre », *Le Devoir*, 18 et 19 août 2001, P. E3.

74. ROBERGE, A. (1997). « Le travail salarié pendant les études », dans M. Gauthier et L. Bernier (dirs), *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et l'Institut québécois de recherche sur la culture, p. 111.

Dans ce débat, la distinction que nous avons soumise plus tôt entre valeurs préférentielles (liées à un idéal) et valeurs référentielles (liées au quotidien) peut, par ailleurs, nous être utile pour nuancer le portrait nettement favorable des valeurs recensées chez les étudiants en faveur de l'éducation. Mais il apparaît difficile, à la lumière des résultats de l'enquête par questionnaire et de l'analyse des entrevues de groupe des étudiants, de prétendre que la dévalorisation du savoir et la logique de consommation dominant les esprits chez les jeunes. Nous sommes plutôt d'avis qu'il faut se garder de toute généralisation hâtive qui aurait comme conséquence de se représenter les jeunes d'une manière unidimensionnelle, dans un même sac, asservis qu'ils seraient au service de la consommation et où celle-ci aurait la faculté de tout expliquer au regard de la réussite.

À travers notre parcours, le travail rémunéré s'est donc présenté sous la forme d'une logique sociale. Cette construction s'est appuyée pour l'essentiel sur les mécanismes d'intégration à la vie collective sous-tendus par la dualité emploi/études chez les étudiants. Mais la logique de l'intégration n'est pas la seule à se manifester. Il y a également la logique de l'acteur. C'est ainsi que les étudiants, de façon épisodique, font des choix par rapport à l'emploi. Ce dernier peut occuper un espace central dans la vie de l'étudiant pendant un certain temps avant qu'il ne choisisse de réduire les heures de travail ou d'abandonner son emploi définitivement ou provisoirement pour mieux le reprendre dans un autre contexte où il aura gagné en expérience au Cégep. Et ces scénarios n'épuisent nullement les combinaisons possibles. L'éventail des stratégies des étudiants, révélé dans la partie qualitative de l'étude, illustre cependant le caractère « actif » des étudiants et l'intérêt, sur le plan de l'intervention, de les accompagner dans les choix qu'ils posent dans la perspective de la réussite scolaire.

Une seconde logique sociale a surgi de notre matériel : celle associée à l'univers familial. De fait, dans les données de notre enquête, une sorte de cohérence est apparue. La valeur « famille » compte parmi les valeurs privilégiées chez les étudiants dans notre étude. Parallèlement, nous avons pu constater que les étudiants reconnaissent de la part de leurs parents un appui manifeste à leurs études, tant sur le plan moral qu'au plan financier; neuf étudiants sur dix se disent « satisfaits » ou « très satisfaits » de leurs relations avec leurs parents et, dans la majorité des cas, ils échangent régulièrement avec eux sur des sujets tels que les études, leur vie personnelle et leur avenir. Enfin, de diverses façons, les variables de type familial sont associées à la réussite scolaire⁷⁵. Ajoutons à ces constats que la satisfaction de soi chez l'étudiant (l'un des premiers prédicteurs de la réussite) est également associée à l'importance accordée au fait d'avoir une famille unie dans l'avenir et à la valeur « famille » en tant que telle⁷⁶.

Tous ces éléments forment une toile de fond où s'expriment, à notre avis, deux dimensions : l'importance de la famille comme représentation symbolique chez les étudiants et l'existence d'une solidarité familiale. Deux dimensions qui constituent des points de repère à l'intégration sociale de l'étudiant. En ce sens, elles traduisent les conditions d'une logique sociale telle que nous l'avons définie préalablement.

75. Notamment, des variables telles que l'importance accordée à la famille comme valeur, la scolarité de la mère, les échanges avec le père, la mère, l'importance qu'accorde la famille aux études, la qualité de relation avec la mère, etc., ont été d'une façon ou d'une autre des variables associées aux résultats scolaires et à la persévérance chez les étudiants dans leurs études.

76. Voir le tableau 16 du chapitre 4 à cet effet.

Ces résultats – ou constats – en faveur de la présence et du rôle joué par la famille dans la vie de l'étudiant ne sont pas vraiment surprenants pour qui a fréquenté la littérature sur le sujet. Nous avons eu l'occasion de souligner précédemment que la famille est une valeur significative chez les jeunes (Bernier, 1997; Galland et Roudet, 2001; Attias-Donfut, 2002; Pronovost, 2003). Dernièrement, une enquête par sondage (Crop, 2002) révélait que la famille était de loin l'élément qui avait le plus d'importance dans la vie des jeunes de 15 à 21 ans, bien avant par exemple les amis⁷⁷. L'étude de Galland et Roudet en France (2001) avait pour sa part enregistré des résultats similaires⁷⁸ tout en identifiant deux nouvelles dimensions : d'une part, la valeur « famille » serait même en progression dans le temps chez les jeunes Français âgés de 18 à 29 ans et, d'autre part, « les valeurs des jeunes et des adultes se sont rapprochées⁷⁹ ». Malheureusement, nous avons peu de sources empiriques qui nous permettraient de valider ces constats pour le Québec.

Dans notre entrevue avec les étudiants, certains ont eu l'occasion de souligner que la famille était plus importante que les amis à leurs yeux et qu'elle postulait une sorte de « permanence » dans la vie, quelque chose de stable à laquelle on peut se référer, s'identifier alors que la vie professionnelle et le rapport à l'argent par exemple seraient trop fugaces pour servir de point d'ancrage comme la famille. L'idée que la famille soit un lieu de permanence pour les jeunes mériterait certainement un examen plus approfondi que ne le permet le cadre de notre recherche.

Malgré les aléas de l'évolution de la famille au Québec, parfois ses avatars, il est intéressant de remarquer que, quelles que soient les prises d'angle que l'on retienne, la famille occupe une place de choix dans l'esprit des jeunes. Également, les parents apparaissent bien engagés quant au soutien auprès de leurs enfants d'âge collégial. Mais, à l'instar du soutien familial accordé aux membres de la famille qui sont en perte d'autonomie – par exemple, les parents âgés –, il s'agit de réalités *invisibles*, c'est-à-dire qu'on en parle peu, que ces réalités demeurent largement méconnues de l'opinion publique et qu'elles sont souvent occultées par les médias en général. Pourtant, il s'agit de prêter la parole aux jeunes dans un contexte comme celui-ci pour que s'exprime ce lien social qui, selon nos résultats, accompagne la réussite scolaire des étudiants.

Une dernière logique sociale puise aux différences de sociabilité entre filles et garçons. À cet égard, certains constats étonnent toujours. Il en est ainsi des choix d'orientation scolaire qui traduisent des différences parfois abyssales et dont l'interprétation ne peut qu'emprunter le chemin incontournable de la socialisation selon le sexe. Autrement, comment expliquer qu'au Cégep de Sainte-Foy, de 91 à 95 % des étudiants inscrits dans des programmes de techniques médicales⁸⁰, de soins infirmiers, de techniques éducatives et de travail social, de langues et de culture soient des filles alors que l'informatique et les techniques forestières sont littéralement envahies par les garçons (88 à 91 % des effectifs étudiants)⁸¹? Notre propos ici n'est pas de remonter en amont des représentations symboliques différentes selon le sexe mais bien de

77. Dans l'enquête, on avait soumis la question suivante : « Lequel des aspects suivants a le plus d'importance dans la vie? » Voici les résultats : la famille (64 %), les amis (15 %), les domaines ou les activités qui vous intéressent (7 %), la foi ou la spiritualité (6 %), le travail (3 %). Enquête réalisée par Crop dont les résultats ont été publiés dans le quotidien *Le Soleil*, 28 décembre 2002, p. D-3.

78. Notamment, l'enquête auprès des jeunes Français avait permis de comparer les dimensions suivantes, à savoir le travail, la famille, les amis et les relations, les loisirs, la politique, la religion, et ce, à partir de la question suivante : « Pour chacune des choses suivantes, pouvez-vous me dire si, dans votre vie, cela est très important, assez important, peu important ou pas important du tout? » Quatre-vingt-quatre pour cent (84 %) des jeunes ont qualifié la famille de très importante, suivie par le travail (68 %), les amis et les relations (61 %), les loisirs (44 %), la politique (5 %), la religion (5 %) (Galland et Roudet, 2001, op. cit., p. 186).

79. Il s'agit du titre de la conclusion d'Olivier Galland dans l'ouvrage collectif intitulé : *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*, sous la direction d'Olivier Galland et de Bernard Roudet, France, L'Harmattan, 2001, p. 177.

80. Incluant les techniques de laboratoire médical, d'analyses biomédicales, d'inhalothérapie, de radiodiagnostic et de radio-oncologie.

81. Les statistiques ont été établies sur la base du fichier du Cégep de Sainte-Foy intitulé : *Statistiques d'inscription par niveau*, pour l'année scolaire 2002-2003.

rendre compte de l'influence de la socialisation chez les uns et les autres sur des choix de carrière éventuelle.

Bien que le terrain des valeurs rattachées à la réussite n'ait pas été propice à distinguer de façon tangible les filles et les garçons – sauf exception –, d'autres résultats de la recherche nous font voir l'existence de modèles de sociabilité parfois fort différents selon le sexe, modèles qui interfèrent à leur manière sur la réussite. Regardons de plus près.

On l'a déjà évoqué : les filles sont davantage motivées que les garçons au Cégep et y consacrent plus d'heures. Parmi ceux et celles qui songent à abandonner leurs études, les motifs varient selon qu'on soit un garçon ou une fille. Pour l'essentiel, l'absence d'intérêt et la volonté de se réorienter motivent l'abandon chez les garçons⁸² alors que la « surcharge » de travail est le premier motif évoqué par les filles pour quitter leur programme d'études. Le modèle du « désengagement » semble plus approprié pour expliquer le point de rupture chez les garçons avec le Cégep alors que le modèle « écologique », lié à l'influence de l'entourage familial et social, semble plus pertinent pour comprendre ce qui se passe chez les filles.

Risquons une hypothèse : les garçons, dans leurs attitudes face à leurs études, seraient davantage individualistes et moins « conformistes »⁸³ dans leurs rapports avec le milieu scolaire que ne le seraient les filles, ce qui expliquerait que, tant dans le profil des étudiants songeant à abandonner leurs études que dans celui des variables associées à la réussite, des facteurs tels que la satisfaction de soi, la consommation d'alcool ou certains aspects de nature socioéconomique sont plus présents chez les garçons alors que la perméabilité des filles à leur entourage s'exprime par le fait que bon nombre de variables tenant aux liens familiaux, aux amis et à d'autres personnes de leur entourage immédiat exercent une influence manifeste sur leur persévérance scolaire et sur leur réussite.

Certaines études ont déjà souligné l'influence exercée par les réseaux sociaux auprès des filles dans le contexte de la réussite scolaire⁸⁴. Fruit d'une sociabilité différente, les filles utiliseraient leurs réseaux sociaux à des fins d'entraide scolaire, entre autres, alors que l'aspect ludique caractériserait le rapport des garçons à leurs réseaux sociaux comme nous l'avons souligné précédemment. Également, selon une enquête réalisée par la firme Crop (2003) portant sur les valeurs des jeunes Québécois⁸⁵, le nihilisme caractériserait 27 % des jeunes mais il serait surtout le fait des garçons, ce qui renforcerait l'hypothèse du modèle de « désengagement » identifié plus haut chez les étudiants de sexe masculin.

Il est plausible qu'à partir de ces différents éléments, on puisse déduire des manières différentes de percevoir la réussite (cette fois-ci au sens large) chez les filles et les garçons. Un tel examen n'a par ailleurs pas été effectué dans la présente étude, pas plus que l'exploration d'apprentissages différents selon le sexe des étudiants ou d'autres dimensions connexes de nature pédagogique par exemple.

82. Dans une moindre mesure, on pourrait ajouter le motif « gagner rapidement de l'argent » qui suit immédiatement les deux premiers motifs alors que ce motif est absent chez les filles qui songent à abandonner leurs études.

83. Cette dimension n'est pas simple à démontrer mais en alignant une à une diverses variables, on peut déduire que les garçons ont un profil qui, comparativement aux filles, les met plus à distance du milieu scolaire. Ainsi, on a bien vu qu'ils consacrent un plus grand nombre d'heures à l'extérieur pour un emploi rémunéré, que la valeur « gagner de l'argent rapidement » est davantage présente (cette variable joue un rôle dans l'analyse de régressions multiples sur la réussite des garçons), qu'ils sont moins engagés (moins motivés, moins d'heures consacrées aux études), qu'ils croient moins à l'effort que les filles pour réussir leurs études et que l'obtention du diplôme collégial a moins de signification pour eux. Autant d'indices qui s'écartent d'un conformisme scolaire attendu.

84. Notamment, les travaux de Larose et Roy (1994) que nous avons évoqués plus haut et qui concluaient à l'importance du réseau social chez les filles quant à leur réussite.

85. Les principaux résultats de l'enquête de Crop (2003) sur les valeurs des jeunes ont notamment été communiqués à l'émission *Indicatif présent*, à la radio de Radio-Canada, le 27 février 2003.

Néanmoins, nous avons repéré suffisamment de différences selon le sexe pour nous inviter à « penser » l'intervention en tenant compte de la réalité des filles et des garçons distinctement, à l'occasion, lorsqu'il sera jugé pertinent de le faire. Par une meilleure connaissance des types de sociabilité distincts, les stratégies d'intervention auprès des filles et des garçons pourraient alors davantage s'accorder avec leur réalité.

L'analyse des formes de sociabilité filles/garçons s'inscrit donc tout naturellement dans la perspective d'une logique sociale où les modes d'intégration retenus par les uns et les autres traduisent certains « archétypes » tenant au féminin et au masculin dans la société. À cet égard, la concentration des étudiants selon le sexe dans certains profils de formation en est une illustration éloquente, à distance du discours égalitariste existant.

Des limites et des repères pour l'action

Au-delà des avancées de la recherche, notamment l'interdépendance des trois dimensions clés de la recherche (bien-être personnel, situation socioéconomique et valeurs) en relation avec la réussite scolaire et l'identification des logiques sociales comme cadre d'influence sur la trajectoire scolaire de l'étudiant, certaines limites de l'étude sont apparues. Deux d'entre elles ont déjà été soulevées : la taille restreinte de l'échantillon des étudiants en provenance de l'extérieur de la région de Québec pour un examen plus approfondi de leurs conditions d'intégration au Cégep et dans leur nouvel environnement géographique ainsi qu'une meilleure compréhension de la dynamique mettant en présence les facteurs endogènes et exogènes au Cégep en lien avec la réussite scolaire. Le cadre de notre recherche n'a pas permis une exploration exhaustive de ces deux aspects.

Une autre limite tient au caractère relativement homogène des étudiants sur le plan de leur origine socioéconomique. Par exemple, en milieu défavorisé, l'éventail des valeurs des étudiants aurait-il été semblable? Aurions-nous repéré les mêmes motifs rattachés au travail rémunéré en relation avec les études? Le soutien familial aurait-il été de même nature? Mêmes interrogations si nous avions eu un échantillon d'étudiants en provenance de régions éloignées. Sans compter la réalité ethnique qui fut absente de l'étude en raison de la composition sociale de la clientèle étudiante du Cégep de Sainte-Foy.

En d'autres termes, l'étude ne peut avoir la prétention d'universaliser des constats qui, dans la perspective des logiques sociales, s'appliqueraient à tous les étudiants, indépendamment de leur provenance sociale. Les résultats prévalent pour un milieu donné, le Cégep de Sainte-Foy, bien qu'on ait eu l'occasion de comparer certains de nos constats avec d'autres études ayant porté sur des milieux distincts.

Sous l'angle des logiques sociales, deux autres questions mériteraient d'être soulevées et, éventuellement, approfondies. Une première concerne ce que l'on pourrait appeler la « culture de la réussite ». De fait, notre étude nous retourne un profil relativement avantageux des valeurs des étudiants en lien avec l'univers scolaire. On l'a déjà évoqué, souligné à grands traits : les valeurs privilégiées des étudiants s'accordent harmonieusement avec la réalité des études

collégiales. On croit à l'effort pour réussir, l'acquisition des connaissances revêt une importance certaine, le dépassement est une valeur bien présente. Enfin, on est loin du désenchantement face au monde scolaire. Garçons comme filles⁸⁶!

Mais l'examen s'est effectué en circuit fermé auprès d'un groupe spécifique d'étudiants et dans un milieu donné. C'est-à-dire que nous ne pouvons affirmer si les éléments de cette culture de la réussite sont également présents chez les jeunes en général. Ou d'autres collégiens! Ainsi, il serait téméraire de généraliser ces résultats à l'ensemble des jeunes. Également, les logiques sociales qui ont pu contribuer dans notre étude à accréditer l'existence d'une telle culture de la réussite chez les étudiants du Cégep de Sainte-Foy pourraient exercer une influence différente chez d'autres, comme elles pourraient opérer de la même manière puisque ce sont des constructions sociales inhérentes à l'ensemble de la société. Des interrogations subsistent! Sans compter qu'il faudrait procéder à un examen plus systématique de l'articulation des logiques sociales identifiées en relation avec cette culture de la réussite, bien que la recherche ait fourni un certain nombre de points de repère sur la question⁸⁷.

Sur un autre registre (deuxième question), on a pu observer que certains indicateurs de bien-être personnel étaient étroitement associés à la réussite. Nous avons également souligné que le cinquième des étudiants se disaient « très stressés » et « souvent déprimés⁸⁸ ». Ces résultats nous font voir l'existence de certaines difficultés quant au bien-être personnel qui trouvent également écho dans nombre d'études sur les jeunes. De fait, la littérature dans ce secteur de recherche nous apprend que la société moderne comporte des exigences qui ne sont pas sans avoir une incidence réelle sur la santé mentale et le bien-être des individus. Et davantage chez les jeunes comme nous l'avons mentionné précédemment⁸⁹.

Or, des dimensions telles que les ruptures familiales, les exigences posées par une société de plus en plus compétitive et productiviste, les idéaux de consommation et le « frein » que constitue à cet égard le statut d'étudiant, la pression résultant de la gestion du temps, tout particulièrement chez les étudiants occupant un emploi rémunéré (thème qui fut omniprésent dans les *focus groups* avec les étudiants), le syndrome de « l'enfant roi » chez certains qui, à l'adolescence, supportent mal les conditions adverses, sont autant d'éléments associés à diverses logiques sociales qui s'entrecroisent pour contribuer à générer, chez une minorité d'étudiants, des problèmes de bien-être personnel qui, à leur tour, peuvent altérer les conditions de la réussite scolaire.

86. Gilles Pronovost distingue trois catégories de valeurs : les valeurs de légitimité (idéaux collectifs par exemple), les valeurs d'action (normes de comportement, manière de faire, modalités pratiques de la vie en société) et les valeurs personnelles (représentations liées à l'identité, à l'image de soi, à l'accomplissement dans la vie). Les valeurs associées à la culture de la réussite nous apparaissent principalement tenir des valeurs dites « personnelles » en ce sens qu'elles sont intimement liées, selon notre recherche, à la satisfaction de soi et à un sentiment de bien-être et qu'elles renvoient une image positive de l'étudiant (en raison de la relation entre ces valeurs et la réussite scolaire), image qui n'est pas sans renforcer son identité au Cégep et contribuer à son développement personnel.

87. Entre autres, l'importance qu'accorde la famille aux études, le soutien des parents, la sociabilité et les valeurs des filles, certains effets bénéfiques du travail rémunéré sur le développement personnel, l'indicateur de satisfaction de soi en relation avec les principaux indicateurs de la réussite.

88. On a constaté précédemment que les filles étaient plus stressées que les garçons ($p = .001$) et qu'une proportion plus élevée chez elles avaient le sentiment d'être déprimées ($p = .007$). Résultats qui suivent, selon le sexe, la même trajectoire que ce que l'on retrouve dans les données publiques comme celles de *L'enquête sociale et de santé 1998* (Institut de la statistique du Québec, 2001).

89. Notamment, en référant à *L'enquête sociale et de santé 1998* (Institut de la statistique du Québec, 2001), nous avons pu constater que la prévalence de la détresse psychologique décroît selon l'âge. Ajoutons que bon nombre de travaux de recherche, en particulier ceux produits par le Comité de la santé mentale du Québec, ont bien illustré le phénomène montant des problèmes de santé mentale chez les 15 à 24 ans, tout particulièrement ceux reliés au suicide, à l'alcoolisme et aux toxicomanies.

Sur le plan macrosociologique, certains auteurs vont référer au phénomène « d'anomie sociale » pour expliquer la progression de « difficultés d'être » chez les jeunes dans la société québécoise⁹⁰, débordant ainsi les frontières de la notion de logique sociale pour inscrire la réflexion dans un social plus extensible, englobant.

Mais le cadre de notre étude ne nous a pas permis d'inscrire une réflexion sur les logiques sociales en lien avec la dimension du bien-être personnel des étudiants, sans compter que le champ des relations de cause à effet annonçait des difficultés majeures d'interprétation, sans compter également qu'il faudrait distinguer ce qui tient du « social », de dimensions plus « personnelles » (liées à des types de tempérament, de maladies, etc.). Cependant, nous croyons qu'une telle exploration serait nécessaire pour mieux comprendre des dynamiques tenant du bien-être personnel des étudiants et conditionnant leur parcours scolaire.

Voilà quelques limites que nous avons pu identifier dans notre recherche. Par ailleurs, sur le plan des interventions, nous avons voulu introduire le point de vue du « social ». De fait, la nature même de l'étude nous y conviait. Nous avons au départ fait le pari que des facteurs tenant au lien social, donc au rapport de l'étudiant à la société, interféraient sur la réussite. Chemin faisant, nous avons documenté quelques aspects de ce lien ainsi que nous avons apprécié l'influence de celui-ci sur la persévérance scolaire, l'intérêt de l'étudiant et son rendement scolaire. Nous y avons trouvé un socle qui nous permet de réinterroger la façon même de « penser » l'intervention sur la réussite, d'ouvrir la réflexion du côté des passerelles existantes entre le Cégep et le social, entre le « dedans » et le « dehors », entre ce que nous appelions plus tôt les facteurs endogènes et les facteurs exogènes à la réalité du Cégep comme milieu de vie et d'apprentissages.

Au chapitre précédent, nous avons identifié quelques pistes d'intervention largement inspirées par le rapport au social. Nous voulons ici revenir sur ce que nous croyons être les composantes les plus significatives du paradigme du social en matière d'intervention. Ces composantes nous serviront en quelque sorte de points de repère. En premier lieu, il nous faut insister sur la pertinence de stratégies visant à favoriser l'intégration de l'étudiant au Cégep dès la première session. Nous avons eu l'occasion de souligner que la motivation des nouveaux arrivants était plus faible que les autres. Également, que la marche était parfois haute entre le secondaire et le cégep pour certains étudiants. Enfin, que des facteurs tenant à la qualité de l'environnement social étaient associés à la réussite scolaire. Pour ces différents motifs, des pistes d'action telles qu'un projet ciblé d'orientation professionnelle, des formes de tutorat ou des activités parascolaires en lien avec le programme de formation de l'étudiant apparaissent des plus indiquées.

Moi ce que je trouve déprimant aussi, c'est quand tu fais tes études puis qu'il n'y a personne en arrière de toi, là. Il n'y a personne vraiment qui te motive, on dirait que tu fais ça pour rien.

Véronique, étudiante de 2^e année
secteur technique

90. Nous pensons entre autres aux travaux de Francine Gratton sur les suicides « d'être » (F. Gratton, 1995) et à certains essais de Jacques Grand'Maison qui ont abordé le thème de l'anomie sociale dans le contexte d'une rupture historique au moment du passage de la société traditionnelle à la société moderne au Québec, sans transition, où le nihilisme aurait pris racine selon l'auteur avec la conséquence de nous retourner l'image d'une société bloquée (voir, en particulier, Jacques Grand'Maison : *Questions interdites sur le Québec contemporain*, 2003).

Ce commentaire que nous avons recensé précédemment nous fait voir l'importance d'être attentif à tout ce qui concerne les éléments de soutien du réseau social des étudiants en complément de ce que nous venons d'évoquer comme pistes d'action. C'est ainsi qu'enseignants, parents et d'autres acteurs évoluant avec les étudiants dans leurs différents milieux de vie doivent se sentir interpellés par le soutien nécessaire à leur apporter. D'autant que nos résultats révèlent que la réussite est également tributaire de la qualité d'un tel lien, d'un tel soutien.

En second lieu, le phénomène du travail rémunéré pendant les études occupe un espace de plus en plus important dans la condition étudiante; ce travail rémunéré est à la fois source d'épanouissement pour certains et d'obstacles à la réussite scolaire pour d'autres. Collectivement, il importe à cet égard de développer des stratégies d'intervention qui viseraient à rejoindre les étudiants à risque afin de les sensibiliser aux effets du travail rémunéré et de les accompagner, s'il y a lieu, dans leurs démarches pour qu'ils puissent effectuer les choix les plus indiqués en faveur de la réussite scolaire. D'une façon complémentaire, un travail de sensibilisation auprès des employeurs s'avérerait fort pertinent afin que ces derniers soient également conscients des risques qu'encourent les étudiants lorsqu'ils excèdent certains seuils d'heures de travail ou lorsque l'emploi pose des exigences contradictoires à la vie scolaire.

On a bien vu que le champ des valeurs constitue un incontournable pour intervenir efficacement auprès de ces étudiants à risque qui, principalement, travaillent dans un horizon de consommation et de quête d'autonomie. Il nous faut distinguer ici la situation de l'étudiant de première année qui « frappe un mur » en cours de route de celle de l'étudiant de deuxième année qui a commencé à amorcer une prise de conscience et qui, déjà, effectue certains arbitrages pour recouvrer un point d'équilibre entre travail rémunéré et études. Les deux situations commandent une réflexion distincte sur les stratégies d'intervention à définir.

Dans notre recherche, garçons et filles n'ont pas toujours eu les mêmes cartes face à la réussite scolaire. En particulier, on a souligné précédemment qu'une socialisation différente pouvait expliquer des dynamiques et des parcours tout aussi différents sur le plan scolaire. Il existe bien sûr nombre de points de convergence entre les deux sexes qui nous invitent à demeurer prudents sur une conceptualisation d'intervention qui ne miserait que sur les différences. Cependant, de telles différences existent manifestement et elles soulèvent l'intérêt d'examiner les actions du Collège au regard de celles-ci pour des raisons d'efficacité afin de miser sur les bonnes cibles.

La question est complexe et, tout au plus, l'étude ne fournit qu'un nombre limité d'avenues pour engager un tel examen. Néanmoins, nous croyons qu'en incorporant dans la réflexion sur les interventions des éléments tenant à des logiques sociales qui, à l'évidence, n'opèrent pas toujours de la même manière selon le sexe des étudiants, nous pourrions alors avantageusement ouvrir certaines perspectives d'exploration. Parmi les dimensions sujettes à investigation, mentionnons le secteur des activités parascolaires et celui des réseaux sociaux et familiaux : deux secteurs traduisant, à l'occasion, des logiques différentes selon le sexe.

Conclusion

Nous avons le projet d'identifier et de mieux comprendre les logiques sociales qui interfèrent sur le parcours scolaire des étudiants. Pour ce faire, une mise en chantier à deux volets – quantitatif et qualitatif – fut nécessaire. Des passerelles entre les deux volets de la recherche ont surgi de même qu'entre les dimensions sociales que nous avons débusquées à la faveur d'un examen statistique des données. Ces passerelles ont largement contribué à l'articulation des logiques sociales mises en évidence dans l'étude.

Parallèlement aux logiques sociales, certains thèmes abordés nous ont fourni un éclairage fécond sur les interventions à poser. Là, les rencontres de groupe avec des étudiants et des intervenants du Cégep ont constitué un moment privilégié de réflexion.

Sur le plan sociologique, le cadre théorique que nous avons retenu – basé sur l'écologie sociale – nous a bien servi car il a mis en perspective l'influence des différents types d'environnements sociaux sur la réussite scolaire des étudiants. Par la même occasion, nous avons constaté les limites de l'exercice à certains moments de notre exploration. Autant d'invitations par ailleurs pour approfondir un nouveau parcours, une nouvelle trajectoire d'études. Mais, à n'en point douter, les résultats nous ont confirmé l'intérêt d'intégrer une grille d'analyse écologique à toute réflexion à la fois sur la réussite scolaire pour mieux la comprendre comme phénomène social et sur les pistes d'action à mettre de l'avant.

Il y eut des confirmations! Il y eut des surprises! Les filles sont davantage engagées que les garçons dans leurs études. En cela, elles ont entre autres de meilleurs résultats scolaires. Le travail rémunéré excédant un certain nombre d'heures par semaine devient rapidement un facteur de risque pour la réussite. Croire à l'effort pour réussir est une valeur associée positivement à la réussite. Ces dimensions étaient déjà documentées dans la littérature scientifique d'une manière ou d'une autre. Mais, que les étudiants ne soient pas si obsédés que cela par l'univers de la consommation et que leur système de valeurs semble plutôt les prédisposer favorablement au milieu scolaire, que le travail rémunéré puisse parfois jouer le rôle d'exutoire à la condition étudiante de façon positive en relation avec la réussite scolaire, qu'il existe chez les étudiants une sorte de pensée fonctionnelle où les services du Cégep sont bienvenus pour des problèmes scolaires et d'apprentissage alors qu'on les fuit pour des problèmes personnels, tout cela nous le savions un peu moins, tout particulièrement au regard de l'intensité des relations observées. Sans oublier la mise en forme de trois dimensions sociales – les valeurs, le bien-être personnel et la situation économique des étudiants – dont les liens symbiotiques ont été mis en relation avec la réussite scolaire.

De fait, le rapport entre les dimensions sociales retenues dans l'étude, selon les préceptes du modèle d'écologie sociale, représente à notre avis une nouvelle contribution, en ce sens qu'il nous apporte un éclairage plus spécifique sur le plan de l'interdépendance entre certains éléments tenant du « social ». Ainsi, par exemple, l'interdépendance entre le champ des valeurs et celui des conditions socioéconomiques qui nous a fait voir deux types de relations centrales qui, à leur tour, sont à la jonction de la réussite scolaire. Regardons de plus près : premièrement, l'association entre le fait de privilégier des valeurs axées sur l'apparence et la consommation de biens matériels, d'une part, et un nombre élevé d'heures accordées au travail rémunéré chez les étudiants, d'autre part. On a également eu l'occasion de constater que rares étaient les étudiants qui choisissaient de travailler afin de répondre à des besoins de base.

En second lieu, la relation existante entre les valeurs de type familial et le sentiment chez l'étudiant que sa situation financière ne nuit pas à ses études en raison, notamment, de l'engagement des parents à ce titre. Nous avons noté au passage la concordance entre l'importance accordée par les étudiants aux valeurs familiales et au soutien parental, tant moral que financier, qu'ils disaient bénéficier. Ici, une forme de solidarité familiale apparaît à la faveur des données.

D'autres maillages méritent d'être aussi évoqués. Par exemple, le lien entre la satisfaction de soi et le fait d'accorder de l'importance à des valeurs telles que la réussite des études, l'effort pour la mériter et la famille. Dans un autre ordre d'idées, on a pu constater que les étudiants travaillant 15 heures et plus par semaine étaient plus sujets que d'autres à moins bien se sentir au Collège.

Notre itinéraire a débouché sur l'identification de trois logiques sociales liées au travail rémunéré, à la famille et à la sociabilité selon le sexe. Chacune de ces logiques sociales traduit à sa manière l'existence de mécanismes d'intégration à la collectivité chez l'étudiant. Un travail de repérage nous a permis, à la fois, de remonter à l'origine de ces logiques pour mieux comprendre certaines dynamiques observables chez les étudiants – par exemple, pourquoi les étudiants travaillent-ils et en quoi leurs motifs expliquent-ils certains comportements relevant de ces dynamiques – et pour mieux apprécier l'articulation de ces logiques avec la réussite scolaire.

Ces logiques ne sont pas nécessairement le point d'arrivée de notre recherche. En effet, tout au long de l'étude, d'autres réalités sociales sont apparues, parfois pour se greffer aux logiques, parfois pour nous apporter un nouvel éclairage sur les liens entre le « social » et la réussite des étudiants. Avec les logiques sociales, elles nous ont fourni, à l'occasion, de prises d'angle pour mieux comprendre chez les étudiants leur rapport au savoir ou au Collège. Elles nous ont aussi fait voir, bien sûr, que la quête identitaire des étudiants n'était nullement réductible à l'univers du Cégep mais que celui-ci revêt néanmoins une signification importante à leurs yeux.

Ainsi, les étudiants, majoritairement, se sentent bien au Cégep; huit sur dix ont un intérêt « élevé » pour leurs études. Enfin, des valeurs comme l'importance de réussir ses études ou l'acquisition de connaissances figurent au haut de la liste des valeurs, loin devant l'hédonisme ou le matérialisme, par exemple, qui servent parfois de cadre pour définir les jeunes. Nous avons rencontré de fait des étudiants qui étaient plutôt à leur « affaire » et pour qui le diplôme collégial est porteur de signification. Rien qui ressemblerait à une cohorte d'étudiants qui s'éclateraient à travers les multiples sollicitations – celles du divertissement et de la consommation – en provenance de l'extérieur et qui ne seraient psychologiquement que de « passage » au Collège. Non! En majorité, ils sont engagés dans leurs études. Ils viennent au Cégep pour apprendre et pour réussir.

L'examen de la réussite, sur la base des logiques sociales, réinterroge le champ des interventions en matière de réussite scolaire. Il propose une relecture des stratégies d'action en incorporant les dimensions sociales qui accompagnent les étudiants dans leurs cheminements scolaire et personnel. Un tel « détour » apparaît incontournable dans la recherche d'une plus grande efficacité des interventions auprès des étudiants.

L'étude s'est donc appliquée à mettre en évidence le paradigme du social dans l'exploration de la réussite. À partir de ce point de vue, cette dernière est à la fois tributaire de facteurs endogènes au Cégep et de facteurs exogènes. La recherche n'a pas permis de soupeser la part des uns et des autres, ni même de tracer les figures de leur articulation entre eux. Cela a compté parmi les limites de notre étude. Néanmoins, nous espérons qu'elle a suscité un intérêt pour mieux connaître et approfondir le rapport au social dans le parcours des étudiants et qu'elle a contribué à rendre obsolète l'idée que la réussite ne se passe qu'entre les quatre murs du Cégep.

Bibliographie

- ALBEE, G. W. (1983). « Psychopathology, prevention and the just society », *Journal of Primary Prevention*, vol. 4, n° 1.
- ATTIAS-DONFUT, C. (2002). *Le nouvel esprit de famille*, Paris, éditions Odile Jacob.
- BANDURA, A. (1980). *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga.
- BANNING, J. (1992). *L'environnement éducatif et la réussite scolaire : une approche américaine*, cité dans Fédération des cégeps : *La réussite et la diplomation au collégial*, 1999, p. 70-71.
- BARBEAU, D. (1993). « La motivation scolaire », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, octobre, p. 26.
- BARBEAU, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves au collégial*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne.
- BARBEAU, D., A. MONTINI et C. ROY (1997). *La motivation scolaire*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne.
- BARDIN, L. (1991). *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France (PUF).
- BERNIER, L. (1986). « Tant qu'ils choisissent de vieillir... Point de vue sur les aspirations des jeunes » dans F. Dumont (dir.), *Une société des jeunes?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 29-44.
- BERNIER, L. (1997). « Les relations sociales » dans M. Gauthier et L. Bernier (dirs.), *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?*, Québec, PUL/IQRC, p. 39-63.
- BERNIER, L. et M. GAUTHIER (1997). « Conclusion : Entrer dans la vie aujourd'hui », dans M. Gauthier et L. Bernier (dirs.), *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?*, Québec, PUL/IQRC, p.227-236.
- BIBBY, R., W. DONALD et C. POSTERSKI (1986). *La nouvelle génération : les opinions des jeunes du Canada sur leurs valeurs*, Montréal, Fides.
- BLOOM, A. (1987). *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*, Montréal, Guérin.
- BOILEAU, J. (2002). « Un, deux, trois ... je reste. Les jeunes sont aussi attachés au toit familial que l'étaient leurs grands-parents », *Le Devoir*, 26-27 octobre 2002, p. B-1.
- BOILY, C., L. DUVAL et M. GAUTHIER (2000). *Les jeunes et la culture. Revue de la littérature et synthèse critique*, Québec, Ministère de la culture et des communications.
- BOUCHARD, C. (1981). « Perspectives écologiques de la relation parent-enfant : des compétences parentales aux compétences environnementales », *Apprentissage et Socialisation*, vol. 4, n° 1, p. 4-23.
- BOUDON, R. (1990). « Paradigme », dans R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui, B.-P. Lécuyer (dirs.) *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Larousse.

- BRÉCHON, P. (dir.) (2000). *Les valeurs des Français. Évolution de 1980-2000*, Paris, Armand Colin.
- BRONFENBRENNER, U. (1977). « Toward an experimental ecology of human development », *American Psychologist*, 32, p. 513-531.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1994). « Ecological models of human development », dans Husen, T. et T.N. Postlethwaite (dirs.), *International Encyclopedia of Education*, 2^e éd. Oxford, Pergamon Press, vol. 3, p. 1643-1647.
- CATALINO, R. et D. DOOLEY (1980). « Economic change in primary prevention », dans Price, R. H., R. F. Ketterer, B. C. Bader, J. Monahan (dirs.), *Prevention in Mental Health*, Beverly Hills, Sage Publications.
- CÉGEP DE SAINTE-FOY (2000a). *La réussite des étudiants au Cégep de Sainte-Foy. Une étude en toile de fond au projet collectif sur la réussite*, Sainte-Foy, Service de soutien et de développement pédagogiques.
- CÉGEP DE SAINTE-FOY (2000b). *Le projet institutionnel sur la réussite des étudiants au Cégep de Sainte-Foy : un projet rassembleur pour les cinq premières années de 2000*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, Comité sur la réussite.
- CÉGEP DE SAINTE-FOY (2002). *Journée de rétroaction 28 mai 2002 – Cahier d'accompagnement*, Sainte-Foy, Direction du développement pédagogique et institutionnel.
- CHAMBERLAND, C., C. BOUCHARD et J. BEAUDRY (1986). « Les mauvais traitements envers les enfants : réalités canadienne et américaine », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 18, p. 391-412.
- CHAMBERLAND, C. (1995). « Soutien social, intégration sociale et qualité de vie dans les quartiers : synthèse et réflexion en regard de l'étude des mauvais traitements », dans M. A. Provost, (dir.), *Le soutien social : quelques facettes d'une notion à explorer*, Eastman, Québec : Behaviora, p. 120-148.
- CLOUTIER, R., L. CHAMPAGNE et J. CHRISTIAN (1994). *Ados, familles et milieux de vie : la parole aux ados!*, Sainte-Foy, Centre de recherche sur les services communautaires, Université Laval.
- CONSEIL DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE (2002). *Les familles avec adolescents, entre le doute et l'incertitude*, Le rapport 2001-2002 sur la situation et les besoins des familles et des enfants, Québec, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Des conditions de réussite au collège. Réflexion à partir de points de vue des étudiants. Avis au ministre de l'Éducation*, Sainte-Foy, Gouvernement du Québec.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Québec, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- COURNOYER, M. (1985). *Avoir 15 ou 16 ans en 1985 : l'univers culturel des jeunes*, Québec, Gouvernement du Québec.
- CROP (1999). *Les valeurs des jeunes : les 15 à 19 ans*, Sondage, Montréal.
- CROP (2002). Résultats d'un sondage d'opinion publiés dans *Le Soleil*, le 28 décembre 2002, p. D-2 à D-7
- DESLAURIER, J. P. (1991). *Recherche qualitative*, Montréal, Les Éditions Chenetière-McGraw-Hill.
- DUBET, F. et D. MARTUCCELLI (1998). *Dans quelle société vivons-nous?*, Paris, Éditions du Seuil.
- DUCLOS, G., D. LAPORTE et J. ROSS (1995). *Besoins, défis et aspirations des adolescents*, Saint-Lambert, Éditions Héritage.
- DULAC, G. (2001), *Aider les hommes... aussi*, Montréal, VLB Éditeur.
- INSEL, P. M., R. H. MOOS (1974). « Psychological environments : expanding the scope of human ecology », *American Psychologist*, vol. 29, p. 179-188.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2001). *Enquête sociale et de santé 1998*, Collection « La santé et le bien-être », Québec, Gouvernement du Québec.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1999). *La réussite et la diplomation au collégial*, Montréal.
- FINKIELKRAUT, A. (2000). « La révolution culturelle à l'école », *Le Monde*, 19 mai.
- GABARINO, J. et A. C. CROUTER (1978). « Defining the community context of parent-child relations », *Child Development*, vol. 49, p. 604-616.
- GALLAND, O. et B. ROUDET (dirs.) (2001). *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*, France, L'Harmattan.
- GAUTHIER, M. (dir.) (1997). *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier et d'aujourd'hui*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et Les éditions de l'IQRC.

- GRAND'MAISON, J. (2003). *Questions interdites sur le Québec contemporain*, Montréal, Fidès.
- GRATTON, F. (1995). *Les suicides « d'être » de jeunes Québécois*, Thèse de doctorat en sociologie, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- LANGLOIS, S. et al. (1990). *La société québécoise en tendances 1960-1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- LAROSE, J. (1991). *L'amour du pauvre*, Saint-Laurent, Boréal.
- LAROSE, S. et R. ROY (1993). *Intégration aux études collégiales*, Rapport de recherche PAREA, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- LAROSE, S. et R. ROY (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte Foy.
- LAROSE, S. et R. ROY (1996). *Les événements préoccupant les collégiens et les processus de soutien social pendant la transition secondaire-collégial*, Communication, Association pour la recherche au collégial, Acte du 8^e colloque.
- LAZURE, J. (1986). « Les modes de vie des jeunes », *Une société des jeunes?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- MAYER, R. et F. OUELLET (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaétan Morin Éditeur.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Plan stratégique 2000-2003*, Enseignement supérieur, Direction des programmes d'études et de la recherche, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- NDUWIMANA, F. (2002). « Le féminisme n'explique pas le problème des gars », *Le Devoir*, 5 et 6 octobre, p. B5.
- PAGEAU, D. et J. BUJOLD, (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la persévérance aux études*, 1^{er} volet : les programmes de baccalauréat, Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- PAQUETTE, C. (1982). *Analyse de ses valeurs personnelles. S'analyser pour mieux décider*, Montréal, Éditions Québec-Amérique.
- PAQUETTE, C. (1996). « Attentes et préoccupations des jeunes de l'époque », *Vie pédagogique*, n° 100, septembre-octobre, p. 15.

- PÉLOQUIN, F. et A. BARIL (2002). *La culture générale et les jeunes*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- PERRON, M., M. GAUDREAU, S. VEILLETTE et L. RICHARD (1997). *Trajectoires d'adolescences : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu socioaffectif*, Rapport de recherche de la phase 2, Jonquière, Groupe Écobes.
- PERRON, M., M. GAUDREAU, S. VEILLETTE et L. RICHARD (2000). *Jeunes de la ville ou de la campagne : quelles différences?*, Rapport de recherche de la phase 1V, Jonquière, Groupe Écobes.
- PRANSKY, J. (1991). *Prevention : the Critical Need*, Springfield, Burrell Foundation.
- PRONOVOST, G. (2003). « Parcours différents, valeurs semblables », entrevue réalisée par Julie Trahan, *Revue Notre-Dame RND*, vol. 101, n° 2, février, p. 16-28.
- RHÉAUME, J. et R. Sévigny (1988). *La sociologie implicite des intervenants en santé mentale, Tome 1 : Les pratiques alternatives; Tome 11 : Les pratiques psycho-thérapeutiques, de la croissance à la guérison*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- RICARD, P. (1998). *Les conditions socioéconomiques des étudiantes et des étudiants des cégeps du Québec*, Montréal, Fédération des cégeps.
- RIVIÈRE, B., L. SAUVÉ et J. JACQUES (1997). *Les cégépiens et leur conception de la réussite, Tome 1 : rapport de recherche*, Montréal, Collège de Rosemont.
- RIVIÈRE, B. et J. JACQUES (1999). « Les conceptions de la réussite chez les cégepiens, *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 3, mars, p. 4-7.
- ROBERGE, A. (1997). « Le travail salarié pendant les études », dans M. Gauthier et L. Bernier (dirs.), *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?*, Québec, PUL/IQRC, p. 89-113.
- ROY, J. (1992). « L'exode des jeunes du milieu rural : en quête d'un emploi ou d'un genre de vie », *Recherches sociologiques*, vol. XXXIII, n° 3, p. 429-444.
- ROY, J. (1997). « La quête d'un espace sociétal », dans Gauthier, M. (dir.), *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier et d'aujourd'hui*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC, p. 87-103.
- ROY, J. (2000). *Étudiants, conditions de vie et réussite. Rapport-synthèse de l'enquête sur les conditions de vie des étudiants en Techniques de travail social*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- ROY, J., M. GAUTHIER, L. GIROUX et N. MAINGUY (2003). *Les logiques sociales qui conditionnent la réussite*, Rapport de recherche PAREA, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, (à paraître, juin 2003).
- SALLENAVE, D. (1995). *Lettres mortes. De l'enseignement des lettres en général et de la culture générale en particulier*, Paris, Éditions Michalon.

SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (2000). *Résultats du questionnaire du printemps 2000 sur certaines caractéristiques des étudiants qui arrivent au collégial*, Montréal, SRAMM.

SIMARD, G. (1989). *La méthode du Focus Group*, Laval, Mondia éditeur.

TERRILL, R. et R. DUCHARME (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, SRAMM.

TESSIER, R. (dir.) (1989). *Pour un paradigme écologique*, LaSalle, Éditions Hurtubise, HMH.

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

Rapport PAREA. 15 pages en format PDF. Section 4 de 4.
Copie de conservation disponible sur le serveur Web du CDC. 9 juillet 2003.
URL = http://www.cdc.qc.ca/pdf/729428_roy_2003_PAREA_4_de_4.pdf

Annexes

Le questionnaire d'enquête

Questionnaire concernant les étudiants du Cégep de Sainte-Foy et les conditions de réussite scolaire

Consignes générales :

- encercle la bonne réponse;
- respecte les choix de réponses;
- au besoin, complète la réponse.

Section A – Caractéristiques personnelles

1. Avec qui vis-tu pendant l'année scolaire?

1. Je vis avec mes deux parents.
2. Je vis avec ma mère.
3. Je vis avec mon père.
4. Je vis avec ma mère et mon père (garde partagée).
5. Je vis avec d'autres membres de ma famille sans mes parents.
6. Je vis avec mon chum ou ma blonde.
7. Je vis avec un ou des colocataires.
8. Je vis seul-e.
9. Autre situation (précise) :

2. Quel est l'énoncé qui correspond à ta situation?

1. Je vis en permanence dans la région de Québec (à moins de 50 km du Cégep).
2. J'habite à l'extérieur de la région de Québec mais je réside à Québec durant l'année scolaire (spécifie depuis combien d'années ou de mois).

années

mois

Nom de la municipalité à l'extérieur: _____

Autre situation (précise):

3. Si tu avais le choix, où préférerais-tu vivre lorsque tu auras terminé tes études?

1. Dans la région de Québec.
2. Ailleurs au Québec et/ou dans ma municipalité d'origine (spécifie laquelle) :

3. Hors du Québec.
4. Ça me laisse indifférent-e.
5. Je ne sais pas.

Section B - Milieu de vie (Cégep)

4. D'une façon générale, dirais-tu que tes résultats scolaires se situent :

1. bien au-dessus de la moyenne.
2. au-dessus de la moyenne.
3. dans la moyenne.
4. en dessous de la moyenne.
5. bien en dessous de la moyenne.

5. En moyenne, par semaine, combien d'heures consacres-tu à tes études?

1. Moins de 5 heures.
2. Entre 5 et 9 heures.
3. Entre 10 et 14 heures.
4. Entre 15 et 19 heures.
5. Entre 20 et 24 heures.
6. Entre 25 et 29 heures.
7. 30 heures et plus.

6. Quel est ton intérêt pour tes études présentement?

1. Très élevé.
2. Élevé.
3. Peu élevé.
4. Pas du tout élevé.

7. Songes-tu présentement à abandonner tes études au Cégep cette année?

1. Pas du tout.
2. J'y songe à l'occasion.
3. J'y songe sérieusement.
 - Si tu y songes, pour quel(s) motif(s)?

8. Cette année, parmi ceux qui sont tes meilleur (e)s ami(e)s, est-ce qu'il y en a qui :

Réponds à chaque énoncé.	<u>Oui</u>	<u>Non</u>
1. Ont abandonné leurs études.	1	2
2. Songent à abandonner leurs études.	1	2
3. Pensent poursuivre leurs études.	1	2
4. Ne s'applique pas (je n'ai pas d'ami (e)s).		

9. D'une façon générale, comment te sens-tu au Cégep?

1. Je me sens très bien.
2. Je me sens assez bien.
3. Je ne me sens pas très bien.
4. Je ne me sens pas bien du tout.

10. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes contacts avec les étudiants dans tes différents groupes-classe?

1. Très satisfaisants.
2. Satisfaisants.
3. Peu satisfaisants.
4. Pas du tout satisfaisants.
5. Je n'ai pas de contacts.

11. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes contacts avec tes professeurs?

1. Très satisfaisants.
2. Satisfaisants.
3. Peu satisfaisants.
4. Pas du tout satisfaisants.
5. Je n'ai pas de contacts.

12. Est-ce que tu participes à des activités parascolaires au sein du Cégep ?

1. Oui.
2. Non.
- Si oui, précise lesquelles et quel rôle joues-tu?

- Nombre d'heures approximatif par semaine accordées aux activités parascolaires ?

--	--

Section C - Vie familiale et réseau social

13. Tes parents sont-ils :

1. mariés et vivent ensemble;
2. non-mariés et vivent ensemble;
3. divorcés/séparés;
4. un des deux est décédé;
5. ne s'applique pas (je n'ai pas de parents);
6. autre situation (précise) :

14. Ta relation avec ta mère est :

1. très satisfaisante;
2. satisfaisante;
3. peu satisfaisante;
4. pas du tout satisfaisante;
5. ne s'applique pas.

15. Ta relation avec ton père est :

1. très satisfaisante;
2. satisfaisante;
3. peu satisfaisante;
4. pas du tout satisfaisante;
5. ne s'applique pas.

16. Est-ce que ta mère t'encourage dans la poursuite de tes études?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. On n'en discute jamais.

17. Est-ce que ton père t'encourage dans la poursuite de tes études?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. On n'en discute jamais.

18. Est-ce qu'il t'arrive de discuter avec ta mère?

	<u>Très souvent</u>	<u>Souvent</u>	<u>Rarement</u>	<u>Jamais</u>
De tes études	1	2	3	4
De ta vie personnelle	1	2	4	4
De ton avenir	1	2	3	4

19. Est-ce qu'il t'arrive de discuter avec ton père ?

	<u>Très souvent</u>	<u>Souvent</u>	<u>Rarement</u>	<u>Jamais</u>
De tes études	1	2	3	4
De ta vie personnelle	1	2	3	4
De ton avenir	1	2	3	4

20. Est-ce que tes parents (ou un seul de tes parents) t'appuient financièrement pendant l'année scolaire?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.

21. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ta mère?

1. Études primaires non-complétées.
2. Études primaires complétées.
3. Études secondaires non-complétées.
4. Études secondaires complétées (ou école de métiers).
5. Études collégiales complétées ou non.
6. Études universitaires complétées ou non.
7. Ne s'applique pas (pas de mère).
8. Ne sait pas.

22. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ton père ?
1. Études primaires non-complétées.
 2. Études primaires complétées.
 3. Études secondaires non-complétées.
 4. Études secondaires complétées (ou école de métiers).
 5. Études collégiales complétées ou non.
 6. Études universitaires complétées ou non.
 7. Ne s'applique pas (pas de père).
 8. Ne sait pas.
23. As-tu des amis (autres qu'un chum ou une blonde)
1. Plusieurs.
 2. Quelques-uns.
 3. Aucun.
24. Si tu as des amis, es-tu satisfait-e de tes relations avec eux?
1. Très satisfait-e.
 2. Satisfait-e.
 3. Peu satisfait-e.
 4. Pas du tout satisfait-e.
 5. Ne s'applique pas (pas d'amis).
25. As-tu un chum ou une blonde?
1. Oui.
 2. Non.
26. Si tu as un chum ou une blonde, es-tu satisfait-e de tes relations avec lui ou elle?
1. Très satisfait-e.
 2. Satisfait-e.
 3. Peu satisfait-e.
 4. Pas du tout satisfait-e.
 5. Ne s'applique pas (pas de chum ou de blonde).
27. D'une façon générale, dirais-tu que tes relations sociales (ami-es, chums, blondes, autres) ont, sur tes études, un effet :
1. très positif;
 2. positif;
 3. neutre;
 4. négatif;
 5. très négatif.

28. En cas de difficultés, pourrais-tu compter sur quelqu'un pour t'aider?
1. Oui.
 2. Non.
 3. Je ne sais pas.
29. Si tu avais un problème important, à qui te confierais-tu en premier?
1. À ma mère.
 2. À mon père.
 3. À ma sœur.
 4. À mon frère.
 5. À un autre membre de la famille (grands-parents, oncles, tantes, etc.).
 6. À mon chum ou ma blonde.
 7. À un-e ami-e.
 8. À un-e voisin-e.
 9. À un-e enseignant-e.
 10. À un-e intervenant-e.
 11. Autre (spécifie) : _____
 12. Je m'arrangerais seul-e avec mon problème.
 13. Je ne connais personne à qui je pourrais me confier.
30. Es-tu impliqué-e dans des activités bénévoles au sein de ton milieu (quartier, village, communauté, ...)?
1. Beaucoup.
 2. Assez.
 3. Peu.
 4. Pas du tout.
- Précise lesquelles et quel rôle y joues-tu?
- _____
- _____
- _____
- Nombre d'heures approximatif par semaine accordées aux activités bénévoles :
-

Section D - Bien-être personnel

31. Comparativement à d'autres personnes de ton âge, dirais-tu que ta santé est en général :
1. excellente;
 2. très bonne;
 3. bonne;
 4. moyenne;
 5. mauvaise.

32. De façon générale, te sens-tu bien dans ta peau?
1. Très bien.
 2. Bien.
 3. Pas très bien.
 4. Pas du tout bien.
33. De façon générale, dirais-tu que tu es une personne :
1. très stressée;
 2. stressée;
 3. peu stressée;
 4. pas du tout stressée.
34. Es-tu satisfait-e de toi-même?
1. Très satisfait-e.
 2. Satisfait-e.
 3. Peu satisfait-e.
 4. Pas du tout satisfait-e.
35. T'arrive-t-il de te sentir déprimé-e?
1. Très souvent.
 2. Souvent.
 3. Occasionnellement.
 4. Jamais.
36. Quand tu consommes de l'alcool (de la bière, du vin, du fort), quelle quantité consommes-tu généralement sur une base hebdomadaire?
- NB : 1 consommation = 1 petite bouteille de bière ou un verre de vin ou un petit verre de fort.
- Nombre de consommations par semaine : _____
37. Est-ce que tu consommes des drogues (marijuana, hachish, hallucinogènes, etc.)?
1. Très souvent.
 2. Souvent.
 3. Occasionnellement.
 4. Jamais.

Section E - Valeurs

38. Dans ta famille, dirais-tu que la poursuite des études est quelque chose :
1. de très important;
 2. d'important;
 3. de peu important;
 4. de pas du tout important.

39. Est-ce important pour toi de réussir tes études?

1. Très important.
2. Important.
3. Peu important.
4. Pas du tout important.

40. Note *chacune* des phrases suivantes de 1 à 5, par ordre d'importance pour toi, 1 étant *la moins* importante et 5 *la plus* importante.

Plus tard, tu penses avoir réussi dans la vie si :

- tu es important-e et influent-e ()
- tu fais beaucoup d'argent ()
- tu as une famille unie ()
- tu obtiens du succès dans ton travail ()
- tu t'engages dans ton milieu ()

41. Donne ton opinion sur les énoncés suivants :

	<u>Tout à fait d'accord</u>	<u>Plutôt d'accord</u>	<u>Plutôt en désaccord</u>	<u>Tout à fait en désaccord</u>
• Ce qui compte, c'est le présent.	1	2	3	4
• Je compte sur une force spirituelle pour guider mon action.	1	2	4	4
• Je crois à l'importance de l'effort pour réussir mes études.	1	2	3	4
• L'apparence est quelque chose d'important pour moi.	1	2	3	4
• J'entrevois l'avenir de façon positive pour moi.	1	2	3	4
• Le diplôme collégial a une signification pour moi.	1	2	3	4
• Le consommation de biens matériels est importante pour moi.	1	2	3	4
• Il est important de se dépasser dans ce que l'on fait.	1	2	3	4
• Ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent.	1	2	3	4
• Acquérir des connaissances est important pour moi.	1	2	3	4
• La famille est une dimension importante dans ma vie.	1	2	3	4
• Ce qui compte, c'est le plaisir.	1	2	3	4
• Être bien dans sa peau, c'est prioritaire pour moi	1	2	3	4
• Devenir compétent-e sur le plan professionnel est important pour moi	1	2	3	4

A. Secteur F - Situation économique

42. Pendant l'année scolaire, est-ce que tu occupes un ou des emplois rémunérés?
1. Oui.
 2. Non.
43. Si tu occupes un ou des emplois rémunérés, combien d'heures travailles-tu par semaine en moyenne?
1. Moins de 5 heures.
 2. Entre 5 et 9 heures.
 3. Entre 10 et 14 heures.
 4. Entre 15 et 19 heures.
 5. Entre 20 et 24 heures
 6. Entre 25 et 29 heures.
 7. 30 heures et plus.
 8. Ne s'applique pas (pas d'emploi).
44. Si tu occupes un ou des emplois rémunérés, considères-tu que ce ou ces emplois :
1. nuisent considérablement à tes études;
 2. nuisent quelque peu à tes études;
 3. n'a pas d'effet sur tes études;
 4. favorisent les conditions pour tes études;
 5. ne s'applique pas (pas d'emploi).
45. D'une façon générale, comment qualifierais-tu ta situation financière ?
1. Très satisfaisante.
 2. Satisfaisante.
 3. Peu satisfaisante.
 4. Pas du tout satisfaisante.
46. Considères-tu que ta situation financière :
1. nuit considérablement à tes études;
 2. nuit quelque peu à tes études;
 3. n'a pas d'effet sur tes études;
 4. favorise les conditions pour tes études.
47. Reçois-tu du service des prêts et bourses pour cette année?
- Un prêt
 1. Oui
 2. Non
 - Une bourse
 1. Oui
 2. Non

Nous te remercions de ta collaboration.

Grilles d'entrevues de groupe

Grille d'entrevue semi-dirigée

Thème : Bien-être personnel

1. Présentation de chacun des étudiants (prénom, secteur d'études, année) et des chercheurs.
2. Présentation des objectifs de la rencontre (insister sur l'importance d'approfondir la thématique avec eux pour, éventuellement, dégager des pistes d'intervention), préciser qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que l'entretien est confidentiel.
3. Présentation des principaux résultats reliés à la thématique et réaction des étudiants.
4. Introduire dans la discussion les résultats sur le stress et faire réagir les étudiants en élargissant la problématique du stress au bien-être.
5. Questions :
 - Qu'est-ce qui les valorise (ou peut les valoriser) au Cégep ou les dévalorise? Existe-t-il des obstacles? Lesquels?
 - S'ils avaient un problème, une difficulté, connaissent-ils les services existants? Iraient-ils vers ces services? Quelles sont leurs réticences?
 - Quels seraient les améliorations qu'on pourrait apporter au Cégep pour favoriser la réussite des étudiants?
6. Synthèse des discussions (voir si certains aspects n'ont pas été oubliés) et remerciements pour leur participation.

Grilles d'entrevues de groupe

Grille d'entrevue semi-dirigée

Thème : Travail

1. Présentation de chacun des étudiants (prénom, secteur d'études, année) et des chercheurs.
2. Présentation des objectifs de la rencontre (insister sur l'importance d'approfondir la thématique avec eux pour, éventuellement, dégager des pistes d'intervention), préciser qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que l'entretien est confidentiel.
3. Présentation des principaux résultats liés à la thématique et réaction des étudiants.
4. Introduire dans la discussion les résultats sur le travail rémunéré en relation plus spécifiquement avec la réussite scolaire et faire réagir les étudiants notamment sous l'angle de l'effet du travail sur les études (nuisance ou apport positif?).
5. Questions :
 - Pourquoi travaillent-ils? Survie ou consommation?
 - Comment qualifient-ils leur milieu de travail? Est-il valorisant ou l'inverse? Est-ce qu'il y a des conditions de travail plus difficiles que d'autres en relation avec les études au cégep? Quelles sont ces conditions de travail à éviter à tout prix?
 - Quels seraient les améliorations qu'on pourrait apporter au cégep pour favoriser la réussite des étudiants?
6. Synthèse des discussions (voir si certains aspects n'ont pas été oubliés) et remerciements pour leur participation.

Grilles d'entrevues de groupe

Grille d'entrevue semi-dirigée

Thème : Valeurs

1. Présentation de chacun des étudiants (prénom, secteur d'études, année) et des chercheurs.
2. Présentation des objectifs de la rencontre (insister sur l'importance d'approfondir la thématique avec eux pour, éventuellement, dégager des pistes d'intervention), préciser qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que l'entretien est confidentiel.
3. Présentation des principaux résultats liés à la thématique et réaction des étudiants.
4. Introduire dans la discussion les résultats sur les valeurs en relation plus spécifiquement avec la réussite scolaire et faire réagir les étudiants sur certaines différences entre les garçons et les filles.
5. Questions :
 - Que signifient pour eux des valeurs telles que :
 - la famille;
 - le diplôme collégial;
 - la consommation de biens matériels;
 - la connaissance.
 - Quels seraient les améliorations qu'on pourrait apporter au cégep pour favoriser la réussite des étudiants?
6. Synthèse des discussions (voir si certains aspects n'ont pas été oubliés) et remerciements pour leur participation.