



SE RASSEMBLER AUTOUR D'UN BALLON : ÉTUDE SUR L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES AU COLLÉGIAL

Alexandre Jobin-Lawler
Matthieu Boutet-Lanouette
Lyne Rozon



Rapport de recherche PAREA
Campus Notre-Dame-de-Foy
2019



© Tous droits réservés.

La reproduction de ce document est interdite sans l'autorisation écrite des auteurs.

Campus Notre-Dame-de-Foy (CNDF)
5000, rue Clément-Lockquell (Québec)
G3A 1B3, Canada
Téléphone: 418-872-8041 (p. 1264)
Courriel: jobinla@cndf.qc.ca

Chercheur principal : Alexandre Jobin-Lawler

Co-chercheurs : Matthieu Boutet-Lanouette et Lyne Rozon

Direction générale : Guy Dufour

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

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

Dans le présent document, le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2019

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2019

ISBN – 978-2-920956-34-6

ISBN – 978-2-920956-35-3

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	VI
Liste des figures	XI
Liste des abréviations	XII
Résumé	XIII
Summary	XV
Remerciements	1
Introduction	2
CHAPITRE 1 – Les étudiants-athlètes et leur milieu d'études	4
1.1 Le contexte de la pratique d'un sport interscolaire	4
1.2 Le sport interscolaire en milieu d'enseignement postsecondaire	6
CHAPITRE 2 – L'intégration, un facteur indéniable de persévérance et de réussite du projet d'études	8
2.1 Le modèle de Tinto	9
2.2 L'héritage précollégial et l'intégration au cégep	12
2.2.1 Le sexe	12
2.2.2 Le rendement et la préparation au secondaire (antécédents scolaires)	13
2.2.3 Le projet vocationnel avant l'entrée au collégial	15
2.2.4 Le contexte social et familial	15
2.2.5 La perception de soi	16
2.3 Les différentes dimensions de l'intégration	17
2.3.1 L'intégration sociale	17
2.3.2 L'intégration scolaire	22
2.3.3 L'intégration institutionnelle	30
2.3.4 L'intégration vocationnelle	34
2.4 Un problème de recherche	37
2.5 Objectifs de recherche	37
Chapitre 3 La méthodologie	38
3.1 Le modèle méthodologique	38
3.2 La population	38
3.3 L'opérationnalisation du cadre théorique	39
3.4 La procédure d'enquête	43
3.5 Le plan d'enquête quantitatif	44
3.5.1 La base de sondage	44
3.5.2 La technique d'échantillonnage	44
3.5.3 L'échantillon et le taux de réponse	44
3.5.4 La collecte de données	48
3.5.5 Le traitement, l'analyse et l'interprétation des données	49
3.5.6 La validité et la fiabilité des données	50

3.6	Le plan d'enquête qualitatif	52
3.6.1	La technique d'échantillonnage et l'échantillon	52
3.6.2	La collecte des données	54
3.6.3	Le traitement, l'analyse et l'interprétation des données	54
3.6.4	La validité et la fiabilité des données	55
3.7	Les considérations d'ordre éthique	56
Chapitre 4 – L'intégration sociale		59
4.1	L'intégration sociale des étudiants-athlètes (RSEQ1) et non-athlètes (NRSEQ1)	60
4.1.1	La création et la force des liens développés lors de la première session au collégial	60
4.1.2	Le soutien reçu de la part du réseau lors de la première session au collégial	67
4.2	L'influence de certaines variables sur l'intégration sociale des étudiants-athlètes (RSEQ1)	78
4.2.1	Le sexe et l'intégration sociale chez les étudiants-athlètes (RSEQ1)	78
4.2.2	La division sportive et l'intégration sociale chez les étudiants-athlètes (RSEQ1)	83
4.2.3	Le secteur d'études et l'intégration sociale chez les étudiants-athlètes (RSEQ1)	85
4.3	Les faits saillants concernant l'intégration sociale	86
Chapitre 5 – L'intégration scolaire		89
5.1	L'intégration scolaire des étudiants-athlètes (RSEQ1) et non-athlètes (NRSEQ1)	89
5.1.1	La préparation avant l'entrée dans le nouveau milieu scolaire	89
5.1.2	Les réponses aux exigences du nouveau milieu sur le plan scolaire	92
5.1.3	L'adaptation à la pédagogie et à l'encadrement du milieu collégial	99
5.1.4	La motivation pour les études dans le nouveau milieu scolaire	100
5.1.5	Le rendement scolaire en première session	101
5.1.6	La confiance de réussir ses études collégiales	103
5.2	L'influence de certaines variables sur l'intégration scolaire des étudiants-athlètes (RSEQ1)	105
5.2.1	Le sexe et l'intégration scolaire chez les étudiants-athlètes (RSEQ1)	105
5.2.2	La division sportive et l'intégration scolaire chez les étudiants-athlètes (RSEQ1)	111
5.2.3	Le secteur d'études et l'intégration scolaire chez les étudiants-athlètes (RSEQ1)	116
5.3	Les faits saillants concernant l'intégration scolaire	120
Chapitre 6 – L'intégration institutionnelle		122
6.1	L'intégration institutionnelle des étudiants-athlètes (RSEQ1) et non-athlètes (NRSEQ1)	122
6.1.1	La connaissance et l'utilisation des services offerts par le cégep	122
6.1.2	L'enthousiasme à fréquenter le cégep, les sentiments (impressions) dans l'ambiance de celui-ci et l'attachement envers l'établissement	126
6.2	L'influence de certaines variables sur l'intégration institutionnelle des étudiants-athlètes (RSEQ1)	130
6.2.1	Le sexe et l'intégration institutionnelle chez les étudiants-athlètes (RSEQ1)	130
6.2.2	La division sportive et l'intégration institutionnelle chez les étudiants-athlètes (RSEQ1)	135
6.2.3	Le secteur d'études et l'intégration institutionnelle chez les étudiants-athlètes (RSEQ1)	139
6.3	Les faits saillants concernant l'intégration institutionnelle	143

Chapitre 7 – L’intégration vocationnelle	145
7.1 L’intégration vocationnelle des étudiants-athlètes (RSEQ1) et non-athlètes (NRSEQ1).....	145
7.1.1 La clarté du projet vocationnel lors des études secondaires	145
7.1.2 La clarté du projet vocationnel lors des études collégiales	147
7.2 L’influence de certaines variables sur l’intégration vocationnelle des étudiants-athlètes (RSEQ1).....	153
7.2.1 Le sexe et l’intégration vocationnelle chez les étudiants-athlètes (RSEQ1).....	153
7.2.2 La division sportive et l’intégration vocationnelle chez les étudiants-athlètes (RSEQ1).....	155
7.2.3 Le secteur d’études et l’intégration vocationnelle chez les étudiants-athlètes (RSEQ1).....	156
7.3 Les faits saillants concernant l’intégration vocationnelle	158
Conclusion	161
Que retenir de l’intégration des étudiants-athlètes au collégial ?.....	161
L’intégration des étudiants-athlètes au collégial est-elle différente de celle des étudiants non-athlètes ?	162
Le sexe des étudiants-athlètes influence-t-il leur intégration au collégial ?.....	165
La division sportive et le secteur d’études des étudiants-athlètes ont-ils une influence sur leur intégration au collégial ?.....	168
Les difficultés quant à l’intégration des étudiants-athlètes au collégial et les pistes d’action pour favoriser une meilleure intégration	171
Piste d’action 1	
Favoriser une meilleure organisation du temps pour les étudiants-athlètes.....	173
Piste d’action 2	
Aider les étudiants-athlètes à s’adapter aux exigences du collégial	175
Piste d’action 3	
Aider les étudiants à définir leur projet vocationnel	177
Piste d’action 4	
Apprendre à mieux gérer son stress	179
Piste d’action 5	
Rapprocher les enseignants du projet sport-études des étudiants-athlètes	181
Médiagraphie	183
ANNEXE 1 – Questionnaire d’enquête	189
ANNEXE 2 – Schémas d’entrevue	205
ANNEXE 3 – Formulaire de consentement (entrevue)	212

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Répartition des populations de la recherche, hiver 2018	39
Tableau 2	Dimensions et indicateurs retenus en lien avec l'intégration sociale	40
Tableau 3	Dimensions et indicateurs retenus en lien avec l'intégration scolaire	41
Tableau 4	Dimensions et indicateurs retenus en lien avec l'intégration institutionnelle	42
Tableau 5	Dimensions et indicateurs retenus en lien avec l'intégration vocationnelle	42
Tableau 6	Répartition des répondants selon les groupes étudiés et les conditions de cueillette des données	45
Tableau 7	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le sexe, l'âge et le lieu de résidence, hiver 2018	46
Tableau 8	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon s'ils arrivent du secondaire, le secteur d'études et le programme d'études, hiver 2018	47
Tableau 9	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et le sport pratiqué, hiver 2018	48
Tableau 10	Échantillon des étudiants-athlètes masculins ayant participé aux entrevues	53
Tableau 11	Échantillon des responsables du sport intercollégial ayant participé aux entrevues	53
Tableau 12	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon la création de nouveaux amis, hiver 2018	60
Tableau 13	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le fait d'avoir des membres de l'équipe qui sont devenus des amis, hiver 2018	61
Tableau 14	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon la force du lien établi avec les étudiants, les enseignants et le personnel non enseignant, hiver 2018	63
Tableau 15	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la force du lien établi avec les joueurs de l'équipe, les entraîneurs, les responsables sportifs et les étudiants dans les classes (qui ne sont pas des joueurs de l'équipe), hiver 2018	65
Tableau 16	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des amis du cégep, des autres étudiants du cégep, des amis de l'extérieur du cégep, des enseignants, du personnel non enseignant et des parents, hiver 2018	68
Tableau 17	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le plus haut niveau de scolarité complété par l'un des parents et le niveau de soutien ressenti dans les études de la part de l'entourage (parents, famille, amis) au secondaire, hiver 2018	70
Tableau 18	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le plus haut niveau de scolarité complété par l'un des parents et le niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des parents, hiver 2018	71
Tableau 19	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le niveau de soutien ressenti dans le volet scolaire de la part des joueurs de l'équipe qui sont des amis, des joueurs de l'équipe qui ne sont pas des amis, des étudiants dans les classes (excepté les joueurs de l'équipe), des entraîneurs et des responsables sportifs, hiver 2018	72

Tableau 20	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des joueurs de l'équipe qui sont des amis, des joueurs de l'équipe qui ne sont pas des amis, des entraîneurs, des responsables sportifs, des parents, des enseignants, des amis du cégep excepté les joueurs de l'équipe, des amis extérieurs au cégep et du personnel non enseignant, hiver 2018.....	75
Tableau 21	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la force du lien établi avec les enseignants, le personnel non enseignant, les étudiants, les joueurs de l'équipe, les entraîneurs et les étudiants dans les classes (qui ne sont pas des joueurs de l'équipe), hiver 2018.....	79
Tableau 22	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et le niveau de soutien quant aux études ressenti de la part des amis du cégep, des autres étudiants du cégep, des joueurs de l'équipe qui sont des amis, des joueurs de l'équipe qui ne sont pas des amis et des entraîneurs, hiver 2018.....	81
Tableau 23	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et le niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part de leurs parents, hiver 2018.....	82
Tableau 24	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et le niveau de soutien ressenti quant aux études au secondaire de la part de l'entourage (parents, famille et amis), hiver 2018.....	83
Tableau 25	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et le niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des parents, des amis du cégep, des entraîneurs et des membres de l'équipe sportive, hiver 2018.....	84
Tableau 26	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et le niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des parents, des amis du cégep, des joueurs de l'équipe et des étudiants dans les classes (qui ne sont pas des joueurs de l'équipe), hiver 2018.....	85
Tableau 27	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session au collégial selon certains antécédents scolaires (moyenne générale approximative en 4 ^e et 5 ^e secondaire, nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux études à l'extérieur des cours au secondaire, opinion sur le niveau de préparation du secondaire pour le collégial et confiance de réussir les études collégiales lorsqu'au secondaire), hiver 2018.....	90
Tableau 28	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le niveau d'adaptation au rythme d'apprentissage, à la quantité de notes à prendre, à la quantité de lectures à faire, à la quantité de travail scolaire exigé, à la gestion du temps, au nombre d'heures consacrées aux études en dehors des heures de cours, à la fréquence d'absentéisme et à la fréquence du sentiment de se sentir dépassé par la charge de travail scolaire, hiver 2018.....	92
Tableau 29	Répartition des étudiants-athlètes inscrits au RSEQ à leur première session selon le nombre d'heures par semaine consacrées à la pratique du sport intercollégial, la facilité à concilier le sport et les études, l'effet de la pratique du sport sur les résultats scolaires, la gestion des cours manqués pour des raisons liées au sport et la gestion de l'horaire chargé, hiver 2018.....	96
Tableau 30	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le nombre d'heures par semaine consacrées à un travail rémunéré et le niveau de réussite à alors concilier le travail et les études, hiver 2018.....	98

Tableau 31	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le niveau d'adaptation aux méthodes pédagogiques et à la disponibilité des enseignants, ainsi qu'à l'encadrement moins rigide qu'au secondaire, hiver 2018.....	99
Tableau 32	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le niveau de motivation à l'égard des études à ce moment, hiver 2018.....	101
Tableau 33	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon la cote R et le nombre de cours échoués, hiver 2018.....	102
Tableau 34	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon la capacité à faire face aux exigences du collégial et le niveau de confiance face au fait de terminer les études collégiales, hiver 2018.....	103
Tableau 35	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) selon leur perception d'eux-mêmes (athlète ou étudiant) lors de leur première session, hiver 2018.....	104
Tableau 36	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et le niveau d'importance accordée aux études, hiver 2018.....	105
Tableau 37	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et le niveau de motivation à l'égard des études, hiver 2018.....	106
Tableau 38	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la perception de la capacité à faire face aux exigences du collégial, hiver 2018.....	106
Tableau 39	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et l'adaptation au rythme d'apprentissage du collégial, à la quantité de travail scolaire exigée et gestion du temps (études, travail, sports, amis, sorties, etc.), hiver 2018.....	107
Tableau 40	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et le nombre d'heures moyen par semaine consacrées à un travail rémunéré, hiver 2018.....	108
Tableau 41	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la facilité de concilier le sport et les études, hiver 2018.....	108
Tableau 42	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et l'adaptation aux méthodes pédagogiques et à l'encadrement du collégial, hiver 2018.....	109
Tableau 43	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la cote R et le nombre de cours échoués, hiver 2018.....	110
Tableau 44	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et s'ils se perçoivent d'abord comme un athlète ou comme un étudiant, hiver 2018.....	111
Tableau 45	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et s'ils se perçoivent d'abord comme un athlète ou comme un étudiant, hiver 2018.....	112
Tableau 46	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et le nombre d'heures par semaine consacrées à un travail rémunéré, hiver 2018.....	112
Tableau 47	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et l'importance accordée aux études, hiver 2018.....	113

Tableau 48	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et l'adaptation au rythme d'apprentissage du collégial, à la quantité de travail scolaire exigée, à la gestion du temps (études, travail, sports, amis, sorties, etc.) et le nombre d'heures par semaine consacrées aux études en dehors des heures de cours, hiver 2018	114
Tableau 49	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et la conciliation sport-études, hiver 2018	115
Tableau 50	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division et la cote R et le nombre de cours échoués, hiver 2018	115
Tableau 51	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et la capacité de répondre aux exigences du collégial, hiver 2018	116
Tableau 52	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et le niveau de stress perçu quant à la réussite du parcours collégial, hiver 2018	116
Tableau 53	Répartition des étudiant-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et l'adaptation au rythme d'apprentissage du collégial, à la quantité de travail scolaire exigée et à la gestion du temps (études, travail, sports, amis, sorties, etc.), hiver 2018	117
Tableau 54	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et le nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux études en dehors des périodes de cours, hiver 2018	118
Tableau 55	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et l'importance accordée aux études, hiver 2018	118
Tableau 56	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et la cote R et le nombre de cours échoués, hiver 2018	119
Tableau 57	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et la conciliation sports-études, hiver 2018	119
Tableau 58	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon la connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep et la fréquence d'utilisation de ces mesures, hiver 2018	123
Tableau 59	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la connaissance des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes et la fréquence d'utilisation de ces mesures, hiver 2018	124
Tableau 60	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon la perception que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration, hiver 2018	125
Tableau 61	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon leur enthousiasme (plaisir) à fréquenter le cégep, leur sentiment dans l'ambiance du cégep et leur niveau d'attachement envers le cégep, hiver 2018	126
Tableau 62	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le niveau d'appartenance à leur équipe sportive, hiver 2018	127
Tableau 63	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la force du lien établi avec les entraîneurs de l'équipe et la connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep et la fréquence d'utilisation de ces services d'aide et de soutien, hiver 2018	128

Tableau 64	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep et la fréquence d'utilisation de ces services d'aide et de soutien, hiver 2018	131
Tableau 65	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la connaissance des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes et la fréquence d'utilisation de ces mesures, hiver 2018	132
Tableau 66	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la perception que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration, hiver 2018	133
Tableau 67	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et l'enthousiasme (plaisir) à fréquenter le cégep, le sentiment dans l'ambiance du cégep et le niveau d'attachement envers le cégep, hiver 2018	134
Tableau 68	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) selon le sexe et le niveau d'appartenance à l'équipe sportive à leur première session, hiver 2018	135
Tableau 69	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et la connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep et la fréquence d'utilisation de ces services d'aide et de soutien, hiver 2018	135
Tableau 70	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et la connaissance des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes et la fréquence d'utilisation de ces mesures, hiver 2018	136
Tableau 71	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et la perception que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration, hiver 2018	137
Tableau 72	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et l'enthousiasme (plaisir) à fréquenter le cégep, le sentiment dans l'ambiance du cégep et le niveau d'attachement envers le cégep, hiver 2018	138
Tableau 73	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et le niveau d'appartenance à l'équipe sportive, hiver 2018	139
Tableau 74	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et la connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep et la fréquence d'utilisation de ces services d'aide et de soutien, hiver 2018	140
Tableau 75	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et la connaissance des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes et l'utilisation de ces mesures, hiver 2018	141
Tableau 76	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et la perception que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration, hiver 2018	141
Tableau 77	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et l'enthousiasme (plaisir) à fréquenter le cégep, le sentiment dans l'ambiance du cégep et le niveau d'attachement envers le cégep, hiver 2018	142
Tableau 78	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et le niveau d'appartenance à l'équipe sportive, hiver 2018	142
Tableau 79	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session au collégial selon le choix d'un futur métier ou d'une future profession avant l'entrée au collégial et le niveau de connaissance des programmes et préalables du collégial au moment des études secondaires, hiver 2018	146

Tableau 80	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon la continuité dans le programme d'études, la clarté du projet postcollégial, le sentiment d'être dans le programme menant à la future carrière et le niveau de confiance quant au fait de terminer les études collégiales, hiver 2018.....	148
Tableau 81	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la principale raison d'être un étudiant-athlète (RSEQ), comment le fait d'être étudiant-athlète contribue à viser plus haut professionnellement et l'objectif à la fin du cégep, hiver 2018.....	150
Tableau 82	Répartition des étudiants (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la continuité dans le programme d'études, la clarté du projet postcollégial, le niveau de confiance quant au fait de terminer les études collégiales et l'objectif à la fin du cégep, hiver 2018.....	153
Tableau 83	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et la continuité dans le programme d'études, la clarté du projet postcollégial, le niveau de confiance quant au fait de terminer les études collégiales et l'objectif à la fin du cégep, hiver 2018.....	155
Tableau 84	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et la continuité dans le programme d'études, la clarté du projet postcollégial, le niveau de confiance quant au fait de terminer les études collégiales et l'objectif à la fin du cégep, hiver 2018.....	157
Tableau 85	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le niveau d'adaptation général au collégial, hiver 2018.....	165
Tableau 86	Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) selon les plus grandes difficultés vécues lors de leur première session, hiver 2018.....	172

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Théorie de la persévérance de Vincent Tinto.....	11
Figure 2	Devis de recherche.....	43
Figure 3	Types d'intégration et leurs différentes dimensions.....	59

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CSE	Conseil supérieur de l'éducation
EA	Étudiant(s)-athlète(s)
ENA	Étudiant(s) non-athlète(s)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MGS	Moyenne générale au secondaire
NCAA	National Collegiate Athletic Association
RSEQ	Réseau du sport étudiant du Québec
RSEQ1	Étudiants ayant fait partie, lors de leur première session, d'une équipe du Réseau du sport étudiant du Québec dans les cégeps participant à notre étude
NRSEQ1	Étudiants n'ayant pas fait partie, lors de leur première session, d'une équipe du Réseau du sport étudiant du Québec dans les cégeps participant à notre étude
SIS	Sport(s) interscolaire(s)
SIC	Sport(s) intercollégial(aux)

RÉSUMÉ

SE RASSEMBLER AUTOUR D'UN BALLON : ÉTUDE SUR L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES AU COLLÉGIAL

PAREA 2017-006

Alexandre Jobin-Lawler

Matthieu Boutet-Lanouette

Lyne Rozon

Campus Notre-Dame-de-Foy (CNDF)

Mots-clés : intégration, dimensions de l'intégration, première session, étudiant-athlète, sport intercollégial

Le passage du secondaire vers le collégial ainsi que l'intégration au cégep durant la première année d'études peuvent être des périodes charnières, où l'adaptation est parfois difficile chez certains étudiants et où les abandons surviennent fréquemment (Bourque et collab., 2010; Cantin et Dubuc, 1995; CSE, 2010; Gaudreault et collab., 2014; Larose et Roy, 1992; Tremblay et collab., 2006; Vezeau, 2007). Il est également reconnu que les étudiants de sexe masculin ont davantage de difficultés que leurs pairs de sexe féminin lors de ce passage (Boisvert et Paradis, 2008; Gaudreault et collab., 2014; Tremblay et collab., 2006). Or, l'intégration demeure un facteur prépondérant dans la réussite scolaire (CSE, 2010; Vezeau, 2007). La question de l'intégration au cégep n'a jamais été étudiée sous l'angle de la participation à des activités sportives intercollégiales au Québec. Qu'en est-il, en effet, de l'intégration des étudiants-athlètes dans le réseau collégial québécois? Bien que la participation à un sport interscolaire semble généralement profiter aux étudiants des universités et collèges étasuniens (D'Anna, 2013; Melendez, 2006), le portrait est-il le même dans les cégeps? Les étudiants-athlètes, précisément ceux inscrits au Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ), vivent-ils leur intégration différemment du reste de la population étudiante? Le sexe, tout comme la division sportive ou le secteur d'études des étudiants-athlètes, ont-ils une influence sur leur intégration?

À partir d'une méthodologie employant principalement les méthodes quantitatives, appuyée par des entrevues semi-dirigées, la présente recherche trace un portrait descriptif de l'intégration des étudiants-athlètes inscrits dans une équipe du RSEQ lors de leur première session au cégep. Les objectifs poursuivis sont : 1) comparer l'intégration des étudiants-athlètes à celle des étudiants non-athlètes; 2) décrire l'intégration des étudiants-athlètes à partir des quatre dimensions de l'intégration (sociale, scolaire, institutionnelle et vocationnelle), en s'attardant particulièrement aux étudiants-athlètes de sexe masculin; 3) décrire l'influence de certaines caractéristiques des étudiants-athlètes (sexe, division, secteur d'études) sur leur intégration (quatre dimensions).

Les résultats issus de cette étude démontrent que l'intégration au cégep s'articule différemment entre les étudiants-athlètes faisant partie d'une équipe sportive inscrite au RSEQ lors de leur première session et les autres étudiants qui fréquentent les mêmes établissements d'enseignement. Ces différences s'observent particulièrement en ce qui concerne les dimensions institutionnelle et vocationnelle de l'intégration. Par exemple, les étudiants-athlètes sont plus nombreux, en proportion, que leurs pairs non-athlètes, à utiliser les services d'aide et de

soutien de leur cégep en première session et à avoir un niveau d'attachement élevé ou très élevé envers leur établissement collégial. Ils sont, par ailleurs, plus nombreux, toujours en proportion, que les étudiants non-athlètes, à avoir un niveau de confiance assez ou très élevé quant au fait de terminer leurs études collégiales et à persévérer dans le même programme d'études lors de leur parcours au cégep. Quant à l'intégration sociale et scolaire, les deux groupes ont un parcours plus similaire lors de leur première session au collégial. Cela dit, les étudiants-athlètes semblent toutefois être mieux préparés pour le cégep que leurs condisciples non-athlètes et ils sont moins nombreux à affirmer s'être sentis souvent ou très souvent dépassés par la charge de travail scolaire en première session. Globalement, pour toutes les dimensions de l'intégration, l'adaptation et l'insertion des étudiants-athlètes (RSEQ) dans leur nouveau milieu d'enseignement paraissent un peu plus faciles que celles du reste de la population étudiante.

En outre, l'intégration en première session au cégep semble s'articuler différemment selon le sexe des étudiants-athlètes. Les garçons présentent un avantage sur le plan de l'intégration institutionnelle, alors que les filles se démarquent en ce qui concerne la dimension scolaire de l'intégration. Elles démontrent, entre autres, plus de motivation pour leurs études que les étudiants-athlètes de sexe masculin et présentent, à certains égards, un meilleur rendement scolaire que ces derniers en première session. Quant à l'influence de la division sportive sur l'intégration, celle-ci varie selon la dimension qui est en cause. Par exemple, pour l'aspect vocationnel, les étudiants-athlètes inscrits dans une équipe du RSEQ évoluant en divisions 2 et 3 sont plus nombreux, en proportion, que ceux de première division à avoir une idée claire de leurs projets postcollégiaux. Quant au secteur d'études, il n'exerce aucune influence sur les dimensions sociale et institutionnelle de l'intégration, selon nos résultats, alors qu'une influence peut être perçue sur les plans scolaire et vocationnel. En conclusion de cette recherche, nous identifions l'organisation du temps et l'adaptation aux exigences du collégial comme étant les deux principales difficultés soulevées par les étudiants-athlètes dans leur processus d'intégration et nous présentons quelques pistes d'action envisageables pour favoriser l'intégration de ces derniers.

SUMMARY

HUDDLING AROUND THE BALL : A STUDY ON THE INTEGRATION OF COLLEGE-LEVEL STUDENT-ATHLETES

PAREA 2017-006

Alexandre Jobin-Lawler

Matthieu Boutet-Lanouette

Lyne Rozon

Campus Notre-Dame-de-Foy (CNDF)

Keywords : integration, integration dimensions, first semester, student-athletes, intercollegiate sports

The transition from high school to college along with CEGEP integration during the first year of study can be pivotal for certain students, with adaptation being sometimes difficult and course withdrawal common among these students (Bourque et collab., 2010; Cantin et Dubuc, 1995; CSE, 2010; Gaudreault et collab., 2014; Larose et Roy, 1992; Tremblay et collab., 2006; Vezeau, 2007). It has also been noted that male students have more difficulties than their female counterparts during these rites of passage (Boisvert et Paradis, 2008; Gaudreault et collab., 2014; Tremblay et collab., 2006). Thus, integration plays a leading role in academic success (CSE, 2010; Vezeau, 2007). The question of integration in CEGEP has yet to be studied with regards to the participation in intercollegiate sports activities in Quebec. What are the outcomes of student-athlete integration at the college level? While interschool sports participation seems to generally be beneficial for university students and American colleges (D'Anna, 2013; Melendez, 2006), is the situation the same in CEGEPS? Do student-athletes, more specifically those enrolled in the *Réseau du sport étudiant du Québec* (RSEQ), go through the same integration as the rest of the student population? Does gender, sport division, or field of study, have an influence on integration?

Using mainly quantitative research methodology, supported by semi-directed interviews, this research paints a descriptive portrait of student-athlete integration enrolled in a RSEQ team during their first CEGEP semester. The pursued objectives are: 1) compare student-athlete integration with non-athletes; 2) describe the integration of student-athletes based on the four dimensions of integration (social, academic, institutional and vocational), with particular focus on male gendered student-athletes; 3) describe the influence of certain student-athlete characteristics (gender, division, field of study) on their integration (four dimensions).

The results of this study demonstrate that CEGEP integration outcomes differ amongst student-athletes who are part of a sports team registered in the RSEQ during their first semester, and other students who attend the same educational establishments. These differences are particularly apparent with regards to the institutional and vocational dimensions of integration. For example, there are more student-athletes than non-student-athletes who use assistance and support services in their first semester. They also have a high or very high level of attachment to their college institution. They similarly tend to have a high to very high level of confidence regarding the completion of their college studies and their perseverance within the same field of study throughout their CEGEP journey, in proportional comparison with non-athlete students. In regard to social and

academic integration, both groups have a more similar experience during their first semester in college. That being said, student-athletes tend to be better prepared for CEGEP than their fellow non-athlete classmates, and they are less numerous to state having often or very often felt overwhelmed by the amount of academic work given in the first semester. Overall, for all of the dimensions of integration, the adaptation and inclusion of student-athletes (RSEQ) in their new educational environment seemed a little easier than that of the rest of the student population

Furthermore, first semester integration in CEGEP seems to express itself differently according to student-athlete gender. Male students have an advantage regarding institutional integration, whereas female students distinguish themselves with regards to academic integration. They show, among other things, more motivation in their studies than the male student-athletes and, to a certain extent, better academic performances than their male counterparts in the first semester. Concerning the influence of sports division on integration, this varies with respect to which dimension is involved. For example, with reference to the vocational aspect, there are a greater number of student-athletes enrolled in a RSEQ team performing in divisions two or three, who have a clear idea of what their post-collegiate projects are, in proportion to student-athletes in the first division. As for field of study, this has no influence on the social and institutional dimensions of integration according to our results however, an influence can be perceived in the academic and vocational dimensions. In conclusion of this research, we identify time management and adaptation to college requirements as being two of the main difficulties brought forth by student-athletes in their integration process. We also present avenues for action to favor the integration of student-athletes.

REMERCIEMENTS

Une telle recherche n'aurait pu se réaliser sans la participation de plusieurs personnes que nous tenons ici à remercier.

Merci d'abord aux responsables sportifs des cégeps sélectionnés qui ont généreusement accepté de participer à la recherche, que ce soit par le biais des entrevues effectuées auprès d'eux, mais aussi par leur précieuse collaboration nous permettant de pouvoir mener à bien l'ensemble de notre collecte de données dans leur établissement. Merci également aux professeurs et aux entraîneurs des équipes sportives sélectionnées qui ont bien voulu nous offrir un peu de temps lors de leurs activités afin que nous puissions distribuer nos questionnaires auprès de leurs étudiants. Nous souhaitons pareillement remercier tous les étudiants-athlètes qui ont accepté de participer à nos entrevues. Pour des raisons de confidentialité, nous ne pouvons dresser la liste de tous ces participants ici, mais sachez que nous vous sommes très reconnaissants de nous avoir accordé de votre précieux temps.

Nous souhaitons aussi remercier M^{me} Ghyslaine Picard, directrice des études sortante au Campus Notre-Dame-de-Foy, ainsi que M^{me} Sonia Gaudreault, nouvelle directrice des études dans ce même établissement d'enseignement, pour leur soutien tout au long du processus menant à l'aboutissement de cette recherche.

Nos remerciements s'adressent pareillement aux personnes suivantes : M. Jérémie Denis pour sa collaboration lors du prétest permettant de parfaire notre schéma d'entrevue ; M^{me} Karine Moisan et M. Éric Richard pour leur soutien méthodologique et leurs conseils avisés ; M^{mes} Denise Gamache et Martine Breton, pour la transcription des entrevues ; M^{me} Marie Gravel, pour la révision linguistique du manuscrit ; M^{mes} Andrée Dagenais et Isabelle Laplante du Centre de documentation collégiale (CDC), pour le soutien bibliographique. Nous sommes également très reconnaissants envers M. Yves Lawler pour sa prélecture de notre document et ses précieuses suggestions, ainsi qu'envers M^{lle} Estelle Rozon-Baron, pour sa collaboration à la saisie des données quantitatives et Bussières Art+Design pour le travail d'infographie.

Finalement, nous tenons à remercier le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur qui a subventionné cette étude dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Sans cet appui, il n'aurait pas été possible de réaliser ce travail.

INTRODUCTION

Que ce soit au Québec ou ailleurs dans le monde, il ne fait maintenant aucun doute, pour les experts, qu'une transition réussie entre l'école secondaire et le milieu postsecondaire, tout comme une intégration¹ conforme aux attentes du collégial lors de la première session d'études, représentent des facteurs d'importance dans la persévérance et la réussite des étudiants qui s'y retrouvent (Berger et Milem; 1999; CSE, 2010; Ducharme et collab., 2012; Gaudreault et collab., 2014; Tinto, 1993; Tremblay et collab., 2006). Ce moment charnière, où les abandons sont fréquents, est perçu par certains étudiants comme une « période de chocs » (Cantin et Dubuc, 1995; Langevin, 1996; Larose et Roy, 1994; Paradis, 2000; Vezeau, 2007), marquée par nombre de ruptures, de conditions d'existence souvent génératrices d'anxiété et de stress (migration, départ du foyer familial, etc.), d'une transformation vers une vie « autonome », d'une adaptation psychopédagogique, d'un changement dans le rapport au temps et au milieu ainsi que d'un nouvel univers de règles, d'encadrement, de pédagogie, etc. (Bourque et collab., 2010; CSE, 2010; Tremblay et collab., 2006; Vezeau, 2007).

Certaines études ont montré que les garçons, contrairement aux filles, vivaient plus difficilement le passage vers le collégial et que l'intégration à leur nouveau milieu scolaire était plus ardue (Bouchard et collab., 2000; Tremblay et collab., 2006). Par exemple, en 2013, le taux d'obtention d'un premier diplôme du collégial² chez les garçons était beaucoup plus faible que chez les filles (38,5 % chez les garçons contre 60,2 % chez les filles) (MELS, 2014, p. 112). Quant à la réussite des cours au premier trimestre, les chiffres montrent qu'en 2014, le taux global de réussite était de 84,5 %, avec un écart de près de 8 % entre les filles et les garçons (MEES, 2015).

Dans ce contexte, les cégeps s'efforcent de fournir un environnement scolaire favorisant une expérience enrichissante et stimulante pour chaque étudiant, peu importe ses conditions et son bagage social et scolaire, car la transition vers le collégial n'est pas du seul ressort de l'étudiant, mais du système éducatif dans son ensemble (Audet, 2003; CSE, 2010; Rivière, 1995, cité dans Audet, 2008). Une de ces solutions maintes fois mise de l'avant par ces décideurs vise à proposer aux étudiants une multitude d'activités sportives parascolaires. Or, à l'inverse du milieu des universités étasuniennes où plusieurs recherches ont pu démontrer l'apport plutôt positif des actions périphériques à l'enseignement que sont les activités sportives interscolaires (D'Anna, 2013; Marsh et Kleitman, 2003; Melendez, 2006), dans le cas précis des cégeps, il n'existe à ce jour aucune étude qui permette d'affirmer que la transition vers le collégial et l'intégration à ce milieu d'études puisse être favorisée par le sport interscolaire (SIS).

Le présent travail s'intéresse donc à l'intégration des étudiants-athlètes (EA), spécialement ceux faisant partie d'une équipe inscrite au Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) lors de leur première session. Nous désirons ainsi mieux comprendre l'intégration de ces étudiants dans leur nouveau milieu scolaire, à travers les trois objectifs spécifiques suivants : 1) comparer l'intégration des étudiants-athlètes à celle des étudiants non-athlètes ; 2) décrire l'intégration des étudiants-athlètes à partir des quatre dimensions de l'intégration (scolaire, sociale,

-
1. L'intégration pourrait désigner : « [...] la situation d'un individu ou d'un groupe qui est en interaction avec les autres groupes ou individus (sociabilité), qui partage les valeurs et les normes de la société à laquelle il appartient. À l'intégration on oppose donc la marginalité, la déviance, l'exclusion » (Grawitz, 1999, p. 33). À partir de cette définition, nous pourrions désigner l'intégration aux études collégiales comme un : « [...] processus par lequel un-e étudiant-e développe les habiletés pour s'adapter à son nouvel environnement scolaire afin d'y satisfaire ses besoins et répondre aux exigences de cet environnement » (Audet, 2003, p. 15).
 2. Ce taux correspond au rapport entre le nombre de diplômés et la taille de la population ayant l'âge usuel d'obtention du diplôme, soit 21 ans pour le collégial.

institutionnelle, vocationnelle), en s'attardant particulièrement aux étudiants-athlètes de sexe masculin; 3) décrire l'influence de certaines caractéristiques des étudiants-athlètes (sexe, division, secteur d'études) sur leur intégration (quatre dimensions). Pour atteindre ces objectifs, nous avons mené une recherche de type descriptif, employant à la fois les méthodes quantitatives et qualitatives. Celle-ci fut menée dans quatre cégeps de la région métropolitaine de Québec.

Le présent rapport se divise en huit chapitres. Le premier chapitre dresse un portrait du contexte dans lequel évoluent les étudiants-athlètes québécois, en le comparant avec celui plus documenté des États-Unis. Le second chapitre présente le cadre conceptuel de l'étude, alors que la troisième section du rapport expose les aspects méthodologiques de la recherche. Les quatre chapitres suivants relatent les résultats de l'enquête, chacun réunissant les conclusions concernant les différentes dimensions de l'intégration (sociale, scolaire, institutionnelle et vocationnelle). L'intégration des EA y est alors présentée en rapport avec les trois objectifs susmentionnés. Enfin, en guise de conclusion, le dernier chapitre reprend les éléments essentiels de notre analyse, répond à nos objectifs de recherche et propose quelques pistes d'action afin de pallier certaines difficultés identifiées par les étudiants-athlètes quant à leur intégration.

CHAPITRE 1

Les étudiants-athlètes et leur milieu d'études

1.1 LE CONTEXTE DE LA PRATIQUE D'UN SPORT INTERSCOLAIRE

Plusieurs définitions ont été formulées par les auteurs qui se sont intéressés aux étudiants-athlètes (EA). Bien qu'aucune d'entre elles ne fasse consensus, il est généralement admis que les étudiants-athlètes sont des étudiants à temps complet qui pratiquent une activité sportive dans le cadre de leurs études. Les divergences quant à la définition de ce qu'est un EA portent surtout sur le rattachement ou non de la discipline sportive pratiquée à un établissement scolaire, de même que sur le niveau d'implication demandée par le sport pratiqué. Un étudiant pratiquant un sport intramural est-il un étudiant-athlète? Un étudiant jouant dans une équipe sportive à l'extérieur du cadre scolaire est-il un étudiant-athlète? Ces questions méritent d'être clarifiées d'entrée de jeu.

Dans une étude réalisée aux États-Unis, Watt et Moore (2001, p. 7) présentent les étudiants-athlètes comme étant des étudiants qui suivent une routine semblable à celles des autres étudiants, en ce sens qu'ils prennent part aux activités éducationnelles et sociales du collège comme tous les autres, tout en étant impliqués dans des activités sportives compétitives, intercollégiales ou non. Cela dit, pour Shulman et Bowen (2001, p. 31, cités dans Zhao, 2013, p. 19), il importe de différencier les EA qui pratiquent des sports intercollégiaux (SIS) de ceux qui pratiquent des sports intramurales ou qui font partie de « clubs sportifs »³. Pour ces auteurs, la définition d'étudiant-athlète serait à associer essentiellement au sport intercollégial. Zhao (2013, p. 9) adopte la définition de ces deux auteurs et ajoute qu'un EA est un étudiant à temps complet qui s'entraîne avec une équipe sportive associée à l'école où il étudie et qui prend part aux parties compétitives interscolaires de celle-ci.

En ce qui concerne notre étude, nous avons souhaité formuler notre propre définition de ce que nous considérons être un étudiant-athlète au collégial. Celle-ci emprunte des éléments aux différentes définitions proposées ci-haut, sans toutefois correspondre exactement à aucune d'entre elles. Nous considérons les EA comme des étudiants inscrits dans un établissement collégial et qui, parallèlement à leurs études, pratiquent un SIS ou sont des athlètes civils œuvrant dans un sport de haut niveau, individuellement ou en équipe⁴. En ce sens, nous ne considérons pas les étudiants pratiquant des sports intramurales comme des étudiants-athlètes, mais nous sommes d'avis que la définition d'EA ne doit pas se limiter qu'au sport intercollégial. Nous incluons ainsi certains athlètes civils à l'intérieur de notre définition. Toutefois, dans le cadre de la présente recherche, la population ciblée est uniquement celle des EA pratiquant un sport inscrit au Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). Nous reviendrons plus précisément sur ce choix dans le chapitre de ce rapport portant sur la méthodologie de l'étude (chapitre 3).

3. Équipes sportives évoluant à l'extérieur du cadre scolaire.

4. Les sports pratiqués par les EA sont sanctionnés par une fédération sportive nationale.

Cela dit, peu importe la définition adoptée permettant de circonscrire ce groupe d'étudiants, il demeure, comme le souligne McFarlane (2014, p. 1) que la réalité de ces étudiants est bien différente de celle des étudiants «réguliers»: «College student athletes are a special and unique population that requires support for their academic, personal, and athletic needs and issues.» Les différences sont avant tout liées à la conciliation sport-études avec laquelle bon nombre d'EA doivent composer, à commencer par le temps que ceux-ci doivent investir chaque semaine dans leur sport. En moyenne, les EA étasuniens consacrent une vingtaine d'heures par semaine à la pratique d'une activité sportive intercollégiale (Gayles, 2009, p. 33). Cela peut toutefois aller jusqu'à plus de 40 heures par semaine, selon d'autres études (Wolverton, 2008, cité dans Zhao, 2013, p. 14). À cet effet, plusieurs auteurs recensés dans l'étude de Zhao (2013, p. 35) ont démontré qu'il existait des différences significatives entre l'expérience collégiale des EA étasuniens pratiquant un «high profile sport» aussi appelé «revenue sport» ou «revenue-generating sport», termes qui réfèrent essentiellement au football et au basketball masculins (Zhao, 2013, p. 35), comparativement à celle des autres EA. Bien que cette distinction entre les sports générant d'importants revenus comparés aux autres n'ait pas vraiment d'équivalent au Québec, il sera intéressant d'observer, dans le cadre de la présente étude, si les sports intercollégiaux pratiqués dans différentes divisions (1, 2 et 3), qui comportent différents niveaux d'implication et d'intensité, présentent aussi des différences importantes quant à l'intégration des EA.

En contexte québécois, nous le verrons un peu plus loin, le RSEQ a établi des règles pour baliser le nombre d'heures que les équipes sportives peuvent demander aux étudiants de consacrer à la pratique d'un SIC chaque semaine, afin, notamment, que cela ne nuise pas à leurs études. Ces étudiants portent sur eux une pression que les autres n'ont pas, celle de performer et de réussir dans leur «double vie» d'athlète et d'étudiant (Godfrey et Satterfield, 2009, cités dans McFarlane, 2014, p. 3).

De manière générale, un étudiant-athlète inscrit au cégep peut compétitionner soit dans des ligues interétablissements ou dans des événements sportifs de haut niveau qui se déroulent en dehors du cadre scolaire. Dans le premier cas, celui qui nous intéresse dans le cadre de cette étude, les activités sportives sont regroupées à l'intérieur du Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ), dont la mission est d'assurer: «[...] la promotion et le développement du sport et de l'activité physique en milieu étudiant, de l'initiation jusqu'au sport de haut niveau. Il favorise ainsi l'éducation, la réussite scolaire et la santé des jeunes» (RSEQ, 2017a, p. 4). Pour le réseau collégial spécifiquement, 570 équipes sportives étaient présentes dans la province en 2016-2017, réparties dans 16 sports différents, à la fois féminins et masculins, pour un total de 11 203 EA (RSEQ, 2017a, p. 11 et 23). Au collégial, ce sont le soccer, le football et le basketball qui regroupaient, dans l'ordre, le plus grand nombre d'étudiants-athlètes en 2016-2017 (RSEQ, 2017a, p. 11)⁵.

Selon le cadre réglementaire du sport collégial, tel qu'il est défini par le RSEQ, les équipes collégiales peuvent évoluer à l'intérieur de différentes ligues, à la fois provinciales, régionales et de conférence. Quatre collèges doivent être regroupés à l'intérieur d'un réseau de compétition pour que celui-ci puisse être actif. Lorsqu'une ligue entre en action, les étudiants des différentes équipes sont alors soumis à un contrôle de réussite scolaire et à un encadrement sportif régis par le RSEQ (RSEQ, 2016a, p. 3).

Le cadre réglementaire du sport collégial du RSEQ prévoit aussi des modalités concernant les entraînements, lesquelles varient selon la ligue dans laquelle se trouve l'équipe, la division dans laquelle elle évolue, ainsi que le type de sport pratiqué. Pour les ligues régionales, le standard minimal visé est d'entre 1 à 4 heures d'entraînement par semaine, sur une période de 9 mois (RSEQ, 2016a, p. 10). Cela dit, les standards peuvent être beaucoup plus

5. Pour le soccer, le calcul du nombre d'EA comprend à la fois le soccer intérieur et le soccer extérieur.

élevés lorsqu'il est question, par exemple, d'une équipe de football de division 1 évoluant dans la Ligue provinciale. La norme visée pour les étudiants-athlètes d'une telle équipe, lors de la saison régulière, se situe entre 6 et 10 heures d'entraînement par semaine, 5 à 10 heures d'encadrement hors-terrain et entre 0 et 2 heures d'entraînement personnel (RSEQ, 2016b, p. 4). À cela s'ajoutent les parties régulières qui ont généralement lieu toutes les semaines (une partie par semaine). La saison peut aussi être précédée d'un camp d'entraînement de 16 jours maximum, comportant entre 10 et 18 heures d'entraînement par semaine et entre 5 et 15 heures d'encadrement hors-terrain (RSEQ, 2016b, p. 4). Bref, l'implication d'un étudiant-athlète dans un SIC au Québec varie en fonction du sport pratiqué, de la ligue dans laquelle évolue son équipe et de la division à laquelle appartient cette dernière. Dans l'exemple présenté ci-dessus (joueur de football collégial de division 1), l'implication sportive de l'étudiant peut rapidement dépasser les 20 heures par semaine en saison régulière.

En outre, le RSEQ, dans ses règlements concernant le sport collégial (RSEQ, 2017b), établit certaines balises permettant à un étudiant d'être éligible ou non à pratiquer un SIC. Il y a d'abord des balises concernant l'âge du participant. Celui-ci doit être né le ou après le 1^{er} janvier d'une année *x* (par exemple, 1995 pour la saison 2017-2018). L'étudiant-athlète doit aussi être inscrit à temps plein régulier⁶. Puis, pour maintenir son admissibilité au sein de son équipe, l'EA doit respecter quelques critères liés à la réussite scolaire, dont le principal est de réussir, lors d'une même année scolaire, un minimum de 8 cours ou 14 unités (RSEQ, 2017b, p. 8-9). Par ailleurs, pour pouvoir participer à la session d'hiver, l'EA est dans l'obligation d'avoir réussi un minimum de 3 cours ou 5 unités lors de la session d'automne. Ce dernier critère exclut tous les EA qui en sont à leur première session d'études collégiales (RSEQ, 2017b, p. 8-9). Ainsi, pour pouvoir être admissibles à participer à un SIC, les EA doivent réussir plus de 50 % des cours auxquels ils sont inscrits (RSEQ, 2017b, p. 9). Si un EA devient inadmissible à prendre part à un SIC en raison des critères scolaires susmentionnés et qu'il souhaite revenir au jeu à la session suivante, il doit réussir un minimum de 4 cours ou 7 unités à une session ultérieure (excluant la session d'été) (RSEQ, 2017b, p. 10).

Enfin, bien que le contexte dans lequel ils évoluent soit différent de celui des autres étudiants sur certains points, il faut toutefois dire que les EA demeurent aussi des collégiens comme les autres, avec des aspirations quant à leur futur et des préoccupations semblables à celles du reste de la population étudiante (Zhao, 2013, p. 19).

1.2 LE SPORT INTERSCOLAIRE EN MILIEU D'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

Tout comme dans le milieu des écoles secondaires, la relation entre le sport et l'enseignement postsecondaire a fait l'objet de nombreuses études depuis les quelque 80 années que compte la recherche sur ce sujet au Canada et aux États-Unis (Zhao, 2013, p. 3). S'il n'est pas pertinent d'en dresser la liste exhaustive de ces recherches ici, il importe toutefois de mentionner que les conclusions que présentent ces études soulignent à la fois des effets positifs et négatifs du sport sur les étudiants qui y participent. Ces conclusions parfois opposées ont donné lieu à de multiples débats en ce qui concerne les mérites de la participation étudiante à des sports intercollégiaux.

De façon générale, les aspects positifs de la pratique d'un sport intercollégial ou interuniversitaire qui ressortent des différentes études sur ce sujet sont, pour les EA, l'amélioration des performances sur le plan scolaire, l'augmentation du taux de diplomation, le développement de relations interpersonnelles et l'amélioration des habiletés de gestion du stress (Astin, 1993 ; Melendez, 2006 ; Miller et Kerr, 2003 ; Ting, 2009,

6. Certaines exceptions sont admises et sont présentées dans le document du RSEQ (2017b).

cités dans Zhao, 2013, p. 24). D'autres recherches ayant, en outre, pris en considération certaines variables, telles que les acquis précollégiaux des étudiants, les caractéristiques démographiques, scolaires et sociales de ces derniers, ont également mis en lumière que les activités sportives procuraient des bénéfices importants aux étudiants participants.

[...] athletic activities have had a positive impact on college experience, improved students' satisfaction with their college lives, motivated students to stay in the program and working towards the degree, and improved gains in internal locus of attribution for academic success (Astin, 1993a; Gaston-Gayles et Hu, 2009; Pascarella, Edison, Hagedorn, Nora, et Terenzini, 1996; Ryan, 1989). (Zhao, 2013, p. 24)

D'autres recherches ont aussi distingué des liens entre la participation à un SIS et le développement d'un haut degré d'estime de soi, de leadership, de motivation, de discipline et d'aptitudes pour le travail d'équipe (Simons et collab., 1999, cités dans Watt et Moore, 2001, p. 12).

Outre les étudiants, les établissements bénéficient également de retombées positives liées au SIS. Le sport les aide en effet à accroître leur réputation et leur visibilité, ainsi qu'à maintenir de forts liens avec leurs diplômés (Despres et collab., 2008, cités dans Zhao, 2013, p. 1).

À l'inverse, d'autres études relevées dans la thèse de doctorat de Zhao (2013, p. 24) ont soulevé des aspects négatifs, mentionnant notamment qu'en comparaison avec les étudiants réguliers, les EA réussissaient moins bien sur le plan scolaire, présentaient de plus faibles taux de diplomation et de persévérance, étaient moins satisfaits de leur expérience d'études postsecondaires, étaient plus stressés, moins impliqués dans leurs études et moins bien préparés pour entreprendre une carrière au terme de leurs parcours au collégial. De plus, dans certains établissements et dans certains sports, le désir de gagner à tout prix, qui peut parfois s'accompagner d'une tolérance vis-à-vis de l'agressivité, peut contribuer à promouvoir et à permettre les attitudes et les comportements suivants: «[...] tolerance and promotion of sexual aggression, homophobia, steroid use, trash talk, and unhealthy body image» (Watt et Moore, 2001, p. 12-13).

En bref, selon les études répertoriées, la participation à un sport interscolaire semble avoir des effets à la fois positifs et négatifs pour les étudiants. Il sera ainsi intéressant de constater, dans notre rapport, le rôle que peut jouer la participation à de telles activités sur l'intégration de ces étudiants. Avant de s'intéresser davantage aux données existantes à propos de l'intégration des EA, examinons d'abord les conclusions de certaines études qui jettent un regard global sur l'intégration de tous les étudiants aux études postsecondaires.

CHAPITRE 2

L'intégration, un facteur indéniable de persévérance et de réussite du projet d'études

La première session d'études au collégial représente un moment crucial, car la majorité des abandons au collégial se font précisément durant les premières semaines de classe (Bourque et collab., 2010, p. 1). En fait, une étude rapporte qu'ils ne seraient que 14 % des cégépiens à trouver leur intégration difficile (Aubé, 2002, p. 3). Par contre, d'autres enquêtes révèlent une situation beaucoup plus préoccupante. Par exemple, ils seraient plus de 40 % des cégépiens à échouer à au moins un cours au premier trimestre, ce qui pourrait faire penser que les difficultés d'adaptation et d'intégration à la réalité du monde collégial chez plusieurs seraient bien présentes (Chassé, 2008). Une étude encore plus récente (Gaudreault et Normandeau, 2018, p. 22) montre qu'il serait environ deux étudiants sur trois (67,6 %) à réussir tous leurs cours de première session, et ce chiffre serait plus faible chez les garçons (62,2 %) que chez les filles (71,6 %). Disons également que 82,7 % des étudiants qui ont réussi tous leurs cours lors de leur premier trimestre obtiennent un diplôme dans un délai de deux ans après la durée prévue, comparativement à 36,5 % chez ceux ayant échoué à au moins un cours (Ducharme et Lafleur, 2013). Bref, selon Ducharme et Lafleur (2013), la réussite de tous les cours lors du premier trimestre du collégial est un présage de persévérance et de réussite du projet scolaire de l'étudiant.

Pour Larose et Roy (1992; 1993; 1994), ces nombreux échecs lors de l'entrée au cégep s'expliqueraient entre autres par la méconnaissance des exigences nécessaires pour réussir ses études collégiales, par des difficultés d'orientations scolaires communes à plusieurs étudiants et par des modifications du réseau social des jeunes ainsi qu'un appui différencié selon l'influence qu'aura ce même réseau sur l'étudiant. Bref, une intégration réussie ne relève pas que des capacités intellectuelles du nouvel étudiant, mais également de ses antécédents scolaires et sociaux et des relations d'aide favorables, si tel est le cas, qu'il développera (Larose et Roy, 1992). Nous reviendrons sur ces aspects un peu plus loin dans ce chapitre.

Nous savons également que les garçons semblent vivre davantage de problèmes lors de leur arrivée au cégep. Les statistiques présentées un peu plus haut dans ce travail vont en ce sens. Des recherches récentes soulignent que la socialisation des garçons serait en cause ici, car elle les préparerait moins bien que les filles à l'adaptation à leur nouveau milieu scolaire et agirait négativement sur leur intégration au cégep (Bouchard et collab., 2000; Tremblay et collab., 2006). Tremblay et ses collègues (2006, p. 10) en viennent à la conclusion que :

Les défis reliés à l'intégration au collège exposent également les garçons et les filles. Cependant, les mécanismes d'adaptation ne sont pas similaires selon le genre et les transactions des garçons avec le monde scolaire, social et institutionnel sont, de manière générale, moins bien adaptées pour leur cheminement scolaire et leur développement personnel.

Pour pallier ce problème, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) (2010), dans un rapport sur le sujet, reconnaît la nécessité pour le milieu secondaire de mieux préparer les étudiants à ce passage et, pour les collèges, d'offrir le soutien nécessaire pour s'assurer d'une intégration réussie dans leur nouvel environnement scolaire. En

somme, cet organisme soutient que : « [...] la transition entre le secondaire et le collégial implique l'intégration de l'étudiant au collégial, dans une relation partagée où l'étudiant s'investit dans son projet d'études et où le collège assure les mesures de soutien à sa réussite » (CSE, 2010, p. 28). Cela étant dit, analysons maintenant avec attention ce que représente le concept d'intégration et ce que nous savons sur l'intégration des étudiants-athlètes qui évoluent au niveau postsecondaire.

2.1 LE MODÈLE DE TINTO

Plusieurs modèles théoriques ont tenté de comprendre la place de l'intégration dans la réussite scolaire et d'expliquer comment l'intégration peut influencer la persévérance et la réussite scolaires durant les études postsecondaires. Un test mesurant l'intégration des étudiants dans les collèges des États-Unis a même été créé et est fréquemment utilisé dans différentes recherches sur le sujet⁷.

À travers ces multiples tentatives, celle qui a retenu davantage notre attention est celle de Vincent Tinto (1987 ; 1993), sociologue étasunien et spécialiste en matière d'éducation supérieure. Ce dernier a construit un modèle amplement répandu dans le milieu scientifique qui montre que la première année au collégial représente sans conteste un moment particulièrement important quant à la persévérance scolaire, et cela se constate par le simple fait que la plus grande proportion d'abandons des études postsecondaires s'observe lors de cette période (1993, p. 14). À son avis, ces départs ne sont pas nécessairement reliés à des aptitudes insuffisantes chez les étudiants « décrocheurs ». Ils relèvent plutôt d'une question de perception qu'ont les étudiants d'eux-mêmes et de leur réussite scolaire, tout comme des antécédents (héritages) familiaux et scolaires tels que l'éducation des parents ou les résultats à l'école secondaire. Selon les cas, cela favorisera un engagement initial dans le projet scolaire postsecondaire et une meilleure intégration ou, à l'inverse, entraînera plus de difficulté pour les étudiants à réussir leurs études ou même provoquera un abandon de leur parcours scolaire postsecondaire (Tinto, 1993).

Par ailleurs, pour Tinto (1987 ; 1993), qui prône une approche interactionniste, tout comme pour nombre d'autres chercheurs s'étant appuyés sur ses travaux (voir notamment : Berger et Milem, 1999 ; Pascarella et Terenzini, 2005), l'intégration est vécue dans un contexte institutionnel qui possède une double nature, soit scolaire et sociale. Celle-ci est tributaire d'un processus dynamique où l'étudiant évolue dans un environnement pédagogique et social, sous l'influence exercée par ses enseignants, le personnel non enseignant, les pairs et par les personnes hors établissement, et où des ressources sont mises à sa disposition afin de le soutenir et de stimuler son apprentissage (Lalonde, 2011). C'est ce que Chickering et Reisser (1993) conçoivent comme étant l'actualisation de l'individu dans son milieu, à travers la qualité de la relation qu'il établit avec ce dernier.

Ainsi, comme le rapporte D'Anna (2013, p. 20) à propos du modèle de Tinto : « The model is based on the belief that a student's ability to integrate into the campus culture is the key to retaining a student. Tinto's model suggests that a student's interactions with faculty in and outside the classroom can determine whether he or she will remain in college. » D'Anna (2013, p. 21) ajoute à ce sujet : « Students who are able to embrace the campus community and integrate completely are more likely to remain at the college and complete a degree (Tinto, 1993). » L'intégration institutionnelle et sociale sont donc des dimensions qui sont au cœur de son approche théorique en matière d'adaptation aux études postsecondaires.

7. Ce test se nomme le *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ) et comporte 67 items reliés à l'adaptation scolaire, sociale, personnelle et émotionnelle, tout comme au sentiment d'attachement envers l'établissement d'enseignement.

Tinto (1987 ; 1993) constate que l'intégration se déploie à travers un processus qui, s'il y parvient, amènera l'étudiant vers un engagement dans ses études et soutiendra sa persévérance scolaire. Tout d'abord, sa rentrée au collège le mènera à vivre une séparation avec son ancien milieu, sorte de détachement de la communauté (p. ex. ses amis ou sa famille) et des modèles antérieurs (p. ex. son école secondaire) auxquels il adhèrait. Selon Tinto (1987 ; 1993), ces modèles et ces valeurs sont bien souvent incompatibles avec ce qui appartient au milieu collégial. De plus, la séparation physique et psychologique apparaît comme un moment anxiogène et insécurisant chez les adolescents, ce qui vient complexifier le passage secondaire-collégial (Bios, 1979, cité dans Larose et Roy, 1994) et elle constituerait : «[...] un événement transitoire important pouvant accentuer la vulnérabilité de l'élève quant à sa capacité de bien s'ajuster à la transition secondaire-collégial » (Larose et Roy, 1994, p. 12).

Vient ensuite une phase transitoire. Celle-ci pourrait se définir comme un passage, un changement d'un état vers un autre, d'une situation vers une autre, où des modifications apparaissent chez une personne ainsi que dans son environnement (Audet, 2003). Ce changement amène des modifications dans ses comportements et son réseau social (Schlossberg, 1989). Dans le contexte de l'intégration aux études postsecondaires, la transition est un moment important et constitue une période forte pour les adolescents, tout comme pour ceux qui effectuent un retour aux études (Audet 2003 ; Langevin, 1996, Larose et Roy, 1994 ; Tremblay et collab., 2006). L'étudiant est alors confronté à de nombreux défis : «Des exigences intellectuelles plus élevées, un campus immense, des classes surpeuplées, un choix de programmes devant lequel on vit des incertitudes, un milieu vaste dont on ignore les rouages et les ressources, et des pairs plus nombreux que jamais parmi lesquels on risque de se perdre!» (Langevin, 1996, p. 6) Plusieurs de ces éléments, nous le verrons dans les chapitres d'analyse de ce rapport, apparaissent comme des obstacles à l'intégration chez la population qui fait l'objet de ce travail.

Par ailleurs, toujours dans cette phase transitoire, celle-ci peut occasionner un stress venant de sources multiples : «[...] construction d'un nouveau réseau social, anxiété de performance, niveau d'exigences scolaires supérieur, situation financière, adaptation à un nouvel environnement et à la vie autonome, adaptation des horaires entre l'école et le travail, etc.» (Tremblay et collab., 2006, p. 9). Ce stress pourrait alors affecter négativement l'adaptation et l'apprentissage des nouveaux arrivants, particulièrement chez les garçons qui éprouveraient plus de mal que les filles à gérer ces situations et à user des bonnes stratégies (p. ex. le soutien des pairs et la verbalisation des émotions) pour le diminuer (Tremblay et collab., 2006).

Finalement survient la phase d'intégration ou d'incorporation, au cours de laquelle la personne adhère ou non aux valeurs, aux modèles et aux exigences de son nouveau milieu. Pour se sentir complètement intégrés, rappellent Larose et Roy (1994), cela peut prendre jusqu'à un an pour certains étudiants. Ainsi, tous ne sont pas compétents à exercer leur métier d'étudiant dès leur entrée au cégep. Nous reviendrons en détail sur la phase d'intégration dans la section 2.3 du présent travail.

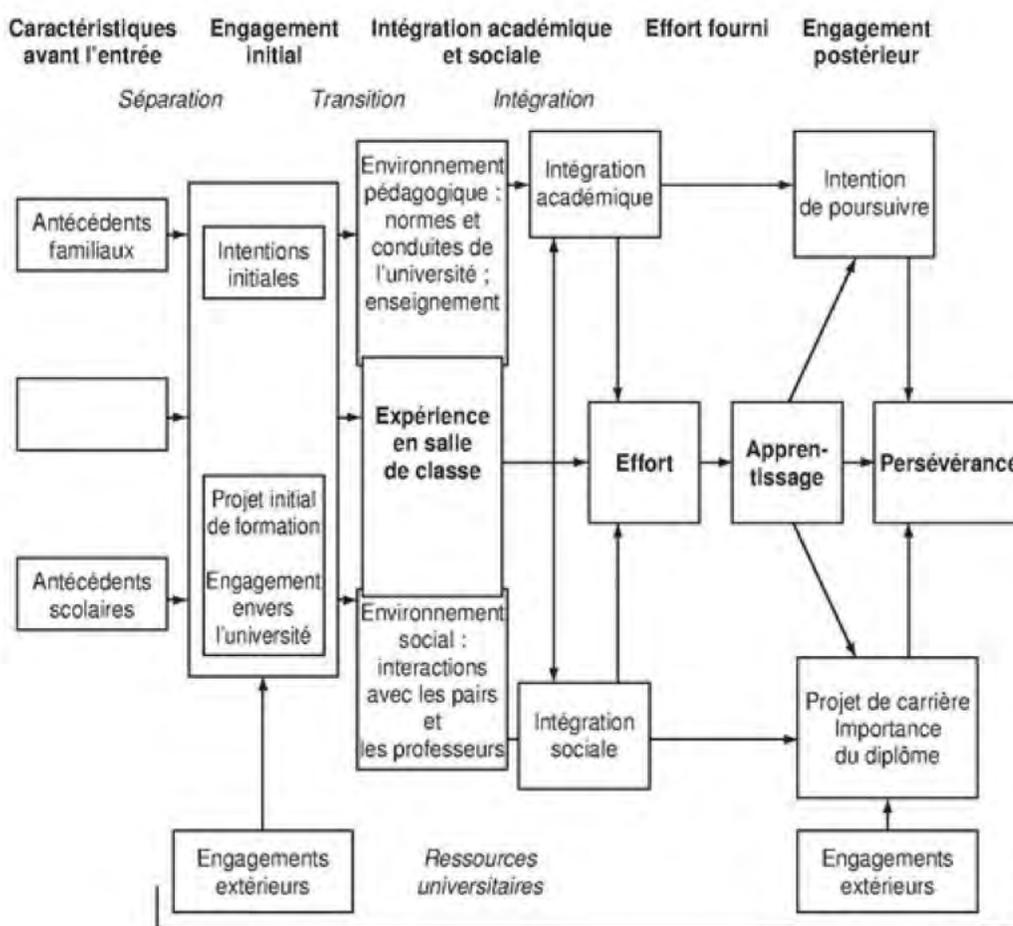
Enfin, relève Tinto (1993, p. 50-56), ce qui explique en grande partie les difficultés scolaires et l'abandon des études de plusieurs étudiants de niveau postsecondaire renvoie vers un problème d'intégration de ceux-ci à leur nouvel établissement d'enseignement, causé bien souvent par une incongruence entre leurs besoins, leurs champs d'intérêt et leurs valeurs et ce que leur offre leur collège. À ces facteurs s'ajoute la présence parfois importante d'un sentiment d'isolement imputable au manque d'interaction entre les individus et la communauté de leur collège. Nous verrons plus loin que ce facteur ne semble pas affecter outre mesure les étudiants-athlètes.

À partir de ces constats, Tinto (1993) en vient à la conclusion que, pour assurer une bonne intégration, les établissements d'enseignement supérieur devraient s'engager à soutenir l'ensemble des étudiants qui les fréquentent, particulièrement lors de leur première année d'études. De plus, les étudiants devraient pouvoir sentir le soutien de la part de l'ensemble des membres du personnel de leur collège, tout en sentant qu'ils font

partie prenante de leur nouveau milieu scolaire, et ce, dès les premiers jours en classe. Dans ces conditions, pense-t-il, ceux-ci traverseront avec plus de succès les différentes phases de l'intégration qui les mèneront à produire les efforts nécessaires en classe, comme à l'extérieur, afin d'acquérir les savoirs qui les propulseront vers la diplomation et la poursuite de leur projet de carrière.

Voici une figure qui, dans une logique chronologique, résume en bonne partie la théorie de la persévérance scolaire chez Tinto :

FIGURE 1
Théorie de la persévérance de Vincent Tinto



Source : Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 177-198). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Ainsi, par l'entremise de ce modèle amplement répandu et qui semble faire consensus dans le milieu de la recherche sur les collèges et universités aux États-Unis, nous pensons avoir en main un cadre conceptuel intéressant. Soulignons qu'en plus de prendre appui sur le modèle de Tinto (1987 ; 1993), d'autres notions théoriques qui seront présentées dans les prochains paragraphes concernant l'intégration ont aussi été retenues dans notre travail afin d'analyser avec le plus de précision possible le phénomène étudié. Ainsi, par l'entremise des notions théoriques retenues, il nous a été possible d'orienter adéquatement nos réflexions pour construire des outils de collecte de données nous permettant de répondre à nos objectifs d'étude.

2.2 L'HÉRITAGE PRÉCOLLÉGIAL ET L'INTÉGRATION AU CÉGEP

À la lumière des résultats de recherche de Tinto (1987 ; 1993) et de bien d'autres chercheurs (voir notamment : Gaudreault et collab., 2014 ; Gingras et Terrill, 2006 ; Larose et Roy, 1994 ; Tremblay et collab., 2006), les antécédents familiaux, tout comme les expériences précollégiales ainsi que les caractéristiques personnelles des étudiants avant leur entrée aux études postsecondaires, doivent être pris en compte dans l'analyse de l'intégration aux études collégiales. Cela représente en quelque sorte le bagage que l'étudiant transportera avec lui dès son entrée au collégial et avec lequel il devra composer à travers la dynamique d'interaction qui s'installera entre lui et son établissement d'enseignement, dans le but, tel que l'a démontré Tinto (1987 ; 1993), de s'engager initialement dans son projet d'études et de le terminer. Précisons que chacun des acquis présentés ici concerne l'ensemble de la population étudiante, dont font partie les étudiants-athlètes.

2.2.1 LE SEXE

La littérature sur l'intégration montre que le sexe s'avère être une caractéristique ayant une portée significative sur la persévérance et la diplomation au collégial des étudiants. Cette thématique sera abordée en deux temps à l'intérieur de ce chapitre du rapport. D'abord, nous discuterons de manière générale ici du sexe comme facteur influençant la réussite scolaire et l'intégration, en présentant quelques repères théoriques ainsi que quelques statistiques clés concernant ce sujet. Puis, nous y reviendrons plus loin lorsque nous traiterons des différentes dimensions de l'intégration au collégial pour la population étudiante en général, tout comme spécifiquement pour les étudiants-athlètes.

D'emblée, tel qu'il a été allégué dès les premières pages de ce travail, nous savons que les garçons ont plus de difficultés à l'école que les filles (Bouchard et collab., 2000 ; Lamarre et Ouellet, 1999 ; Tremblay et collab., 2006 ; Vezeau et Bouffard, 2009). Pour expliquer ce phénomène, il est généralement admis que la socialisation liée au genre, soit la construction sociale et culturelle qui s'acquiert tout au long de la vie du rôle sexuel et qui régule les comportements des hommes et des femmes, soit en cause (Roy, 2013 ; St-Amand, 2007 ; Tremblay et collab., 2006). Sans trop entrer dans les détails ici, disons que l'analyse de ce problème amène les chercheurs à penser que le modèle sexuel féminin répandu dans notre société se rapprocherait davantage de la « culture scolaire », alors que celui des garçons s'en éloignerait. En fait, les valeurs et les normes associées au modèle masculin, comme la débrouillardise, la virilité, l'expression physique ou encore le travail manuel, additionnées à la « nécessité » d'écarter les valeurs féminines telles que le travail intellectuel et l'obéissance, seraient des freins à la performance scolaire des garçons (Ayril et Raibaud, 2014 ; St-Amand, 2007). La conformité de genre, qui s'exerce bien souvent sous la pression des pairs juste avant l'adolescence jusqu'à l'âge adulte, placerait ainsi les garçons en opposition, ou du moins en position d'incompatibilité avec le monde scolaire proposé (Roy, 2013 ; St-Amand, 2007 ; Tremblay et collab., 2006). Les garçons auraient ainsi une perception plutôt négative de l'école et de la réussite scolaire en général, thèmes absents de leur discours, contrairement au discours des filles (Ayril et Raibaud, 2014 ; Gagnon, 1999 ; Lajoie, 2003).

Conséquemment, les garçons les moins forts à l'école, et par surcroît ceux qui proviennent de familles de milieux socio-économiques faibles, s'éloigneraient du monde scolaire, alors que les plus forts en classe seraient placés dans une situation contradictoire quant aux stéréotypes ambiants. De ce fait, certains diront que l'école doit s'adapter aux garçons, alors que d'autres avancent qu'il serait plutôt préférable d'éloigner les garçons des

stéréotypes qui nuisent à la réussite à l'école et, prioritairement, de favoriser une motivation intrinsèque envers les études et la scolarité (St-Amand, 2007). Dans ce contexte, il va sans dire que l'intégration au milieu scolaire demeure une difficulté plus importante chez les garçons que chez les filles, et ce, à tous les ordres d'enseignement, à l'exception toutefois du doctorat (Bouchard et collab., 2000; Tremblay et collab., 2006).

Plus particulièrement au milieu collégial, l'effet de la socialisation des garçons aurait aussi son influence sur l'intégration de ces derniers dans leur nouvel environnement scolaire. À vrai dire, les garçons et les filles vivraient différemment leur intégration, et les moyens utilisés pour s'intégrer influenceraient leur persévérance scolaire et leur réussite (Boisvert et Paradis, 2008; Tremblay et collab., 2006). Cette situation mènerait à de plus grandes difficultés à s'ajuster sur le plan scolaire (Larose et Roy, 1994; Tinto, 1987) et sur le plan socioaffectif (Larose et Roy, 1994; Tremblay et collab., 2006). Par exemple, les garçons auraient une plus grande difficulté dans la réalisation de leurs travaux scolaires dès la première session du cégep (Tremblay et collab., 2006), connaîtraient plus de problèmes à s'adapter à la pédagogie employée par les enseignants (Audet, 2003; Lamarre et Ouellet, 1999), auraient un sentiment d'appartenance plus faible envers leur école (Boisvert et Martin, 2006), feraient moins appel à des ressources pour les aider en situation de stress en raison de leur socialisation qui accorde moins d'importance à l'aide (Larose et Roy, 1994; Tremblay et collab., 2006) et vivraient de manière générale un parcours scolaire plus sinueux (CSE, 2010; Larose et Roy, 1994; Tremblay et collab., 2006). En somme, la persévérance et la réussite plus faibles chez les garçons que chez les filles pourraient s'expliquer, entre autres, par des difficultés plus grandes d'intégration, soit un plus grand écart entre les caractéristiques de l'étudiant et les exigences de l'établissement qu'il fréquente (Larose et Roy, 1994; Tinto, 1993). L'analyse des données recueillies dans le cadre de ce travail permettra de voir si cette réalité correspond également à la population des étudiants-athlètes.

D'autres données, qui seront présentées plus loin dans ce travail, permettront également de constater que l'intégration des collégiens qui pratiquent un SIC s'articule parfois différemment de celle des collégiennes. Par ailleurs, nous constaterons que les étudiants-athlètes de sexe masculin tendent à avoir plus de difficultés d'intégration, et ce, particulièrement au regard de l'intégration scolaire.

Cela étant dit, force est de constater que le sexe représente une caractéristique fondamentale qu'il est nécessaire de prendre en considération dans l'étude de l'intégration au cégep, et c'est ce que nous comptons faire dans la présente recherche. Il faut tout de même souligner que d'autres antécédents interfèrent dans le parcours scolaire des jeunes et qu'il s'avère nécessaire de les examiner.

2.2.2 LE RENDEMENT ET LA PRÉPARATION AU SECONDAIRE (ANTÉCÉDENTS SCOLAIRES)

La réussite au secondaire semble être un bon indicateur d'une transition harmonieuse et réussie au collégial (Ducharme et collab., 2012; Gingras et Terrill, 2006; Larose et Roy, 1994). Cette réussite est souvent examinée à partir de la moyenne générale en 4^e et 5^e secondaire (MGS) et aussi des habiletés et attitudes nécessaires à la réussite des études supérieures.

À propos de la moyenne générale du secondaire, Berger et Milem (1999, p. 661) indiquent, dans leur enquête sur l'intégration des étudiants de première année d'une université privée étasunienne, que les étudiants qui sortent du secondaire avec de meilleures notes auront plus de succès dans leurs cours universitaires lors de leur premier trimestre, mais qu'ils auront également tendance à avoir davantage de contacts positifs avec leurs condisciples, se sentiront plus intégrés socialement et seront plus impliqués dans leur école.

Ces observations semblent s'appliquer également au contexte des étudiants québécois. La moyenne au secondaire serait, en fait, l'un des meilleurs prédicteurs de l'intégration et de la réussite scolaires au collégial en première session (Ducharme et collab., 2012; Gingras et Terrill, 2006; Lalonde, 2011). Il y a de cela plusieurs années maintenant, Terrill et Ducharme (1994) ont observé que la moyenne des notes en 4^e et 5^e secondaire était le facteur ayant la plus forte corrélation avec les indicateurs de réussite en première session au cégep. Plus récemment, Gingras et Terrill (2006, p. 12) ont fait le même constat, en montrant que plus la moyenne au secondaire était faible, moins le pourcentage de réussite des cours de première session était élevé. Par exemple, pour les étudiants de première session ayant eu des notes au secondaire entre 60 % et 74 %, ils n'étaient que 31 % à avoir réussi l'ensemble de leurs cours (Gingras et Terrill, 2006).

D'autres études ont montré qu'une moyenne générale au secondaire de moins de 75 % pouvait représenter un indicateur important du risque d'abandon des études collégiales, particulièrement en première session (Paradis, 2000, p. 21), et que les élèves du secondaire ayant une MGS inférieure à 70 % obtenaient un taux de diplomation au collégial qui se situait aux alentours de 40 % (Service régional des admissions de Montréal, 2008, p. 1).

Bref, la moyenne générale au secondaire semble être un indicatif fort de la réussite des étudiants qui entrent au collégial, et donc un critère important d'intégration scolaire. Cela étant dit, il existe des mesures prises par les cégeps afin de s'assurer de retenir le plus d'étudiants possible dans leur établissement, dont des sessions d'accueil et d'intégration (Tremplin DEC), qui deviennent pour certains étudiants « fragilisés » ayant connu des difficultés scolaires dans leur parcours antérieur, une voie d'accès aux études collégiales, peu importe leurs origines sociales (Picard et collab., 2010).

Sur un autre sujet, Ducharme et collab. (2012) avançaient, dans une recherche sur la réussite des étudiants de première année de cégep, que l'engagement dans les études secondaires et la préparation intellectuelle pour « affronter » le niveau d'enseignement collégial représentaient des prérequis essentiels à une transition harmonieuse vers les études postsecondaires. Les exigences plus élevées requises pour les études collégiales peuvent s'avérer déstabilisantes pour ceux qui ne possèdent pas les acquis intellectuels et cognitifs nécessaires, tout comme les bonnes habitudes de travail, ce qui se répercutera sur leur intégration et leur désir de continuer leurs études (Bourque et collab., 2010). Bourque et ses collègues (2010) ont également constaté à quel point l'intégration aux études collégiales est compliquée pour les étudiants qui n'ont jamais eu à étudier ou à réaliser des travaux scolaires à l'extérieur de la salle de classe lorsqu'ils étaient au secondaire. Ces étudiants : « [...] sont confrontés à un manque d'expérience, voire de connaissance des méthodes de travail et d'études qui leur sont maintenant nécessaires » (Bourque et collab., 2010, p. 18).

Les chiffres obtenus dans l'étude de Gaudreault et ses collègues (2014, p. 82) montrent que tous ne sont pas prêts au passage vers le collégial. En fait, le tiers des collégiens de programmes préuniversitaires ou techniques affirmaient dans leur enquête que leurs études secondaires ne les avaient pas suffisamment bien préparés à la réussite au collégial, et près de la moitié des garçons disaient ne pas avoir développé de bonnes habitudes de travail lors de leurs études secondaires (Gaudreault et collab., 2014).

Pour illustrer plus concrètement cette situation, prenons l'exemple du temps par semaine consacré lors des études secondaires par les nouveaux cégépiens. De l'avis de certains, celui-ci serait très faible et insuffisant (moyenne de 45 minutes par jour en 5^e secondaire) pour assurer une préparation adéquate lors de l'arrivée au cégep (Gaudreault et collab., 2014). « C'est aussi l'avis de Terrill et Ducharme (1994) et Gingras et Terrill (2006), qui considèrent que le temps consacré aux études au secondaire est déjà trop faible en général, de sorte que les étudiants ne sont pas habitués de travailler à leur arrivée au collégial. Il s'agirait d'un problème particulièrement important pour les garçons qui étudient en sciences humaines. » (Vezeau, 2007, p. 15) Les études montrent

également que les étudiants les plus studieux au secondaire sont ceux qui réussissent avec le plus de succès tous leurs cours de première session au cégep (Gingras et Terrill, 2006, p. 28). À l'inverse, ce ne serait que 45 % de ceux qui étudient 2 heures et moins par semaine au secondaire qui réussiraient tous leurs cours de première session au cégep (Gingras et Terrill, 2006, p. 28).

Finalement, Ducharme et son équipe (2012) ont démontré que plus un étudiant consacre de temps à ses études lors de son secondaire, plus sa MGS sera élevée et qu'il aura donc les acquis pour réussir dès la première session au collégial. Bref, le rendement au secondaire et la préparation pour les études collégiales semblent donc être des facteurs d'intégration non négligeables pour une bonne intégration au cégep. C'est pourquoi nous avons retenu ces facteurs pour la mise en œuvre de ce travail.

2.2.3 LE PROJET VOCATIONNEL AVANT L'ENTRÉE AU COLLÉGIAL

Nous venons de voir que le rendement et les habitudes scolaires au secondaire peuvent influencer l'intégration et la réussite scolaires au collégial. Par contre, la préparation ne se limite pas qu'à cela. En effet, encore faut-il que l'élève qui souhaite intégrer le cégep puisse avoir une bonne connaissance du milieu où il se retrouvera et du programme dans lequel il étudiera pour ainsi répondre à ses aspirations d'ordres scolaire et professionnelle (Gaudreault et collab., 2014; Vezeau, 2007). À ce sujet, il est indiqué que : « Lorsque les renseignements liés aux préalables ou aux programmes d'études collégiales sont lacunaires, les nouveaux inscrits auraient une estimation imprécise de leur cheminement scolaire. » (Gaudreault et collab., 2014, p. 33) Or, nous savons que plus de 50 % des jeunes du secondaire qui entrent dans le programme de leur choix n'ont pas vraiment l'intérêt ni même le goût d'étudier dans ce programme (SRAM, s.d., cité dans Bourdon et collab., 2007). Finalement, cette situation d'ambivalence pourrait avoir un effet néfaste sur leur intégration au collégial (CSE, 2002).

Par ailleurs, sans trop entrer dans les détails ici, la clarté des aspirations ou des buts professionnels des élèves du secondaire, avant le passage vers leur établissement collégial, serait primordiale pour assurer une transition harmonieuse menant à la persévérance scolaire (Tremblay et collab., 2006). Or, ils seraient plus de la moitié des jeunes Québécois à la fin de leurs études secondaires à être indécis quant à leur future profession, et ce, davantage chez les garçons que chez les filles, tout comme dans les programmes d'accueil et d'intégration (Picard et collab., 2010; Tremblay et collab., 2006; Vezeau, 2007). Cette situation que vivent certains jeunes est parfois conductrice de désillusion et de découragement. Elle serait particulièrement néfaste alors que ces derniers cherchent à intégrer un nouveau milieu ayant ses exigences et un fonctionnement différent de celui qu'ils connaissent déjà (Bourque et collab., 2010). Nous reviendrons plus en profondeur sur cette question lorsque nous aborderons le concept d'intégration vocationnelle au cégep.

2.2.4 LE CONTEXTE SOCIAL ET FAMILIAL

Tel que nous le verrons plus loin dans ce travail, le soutien des parents face au projet d'études d'un jeune constitue un élément central favorisant ou non, selon le cas, l'intégration de ce dernier dans son nouvel environnement scolaire au cégep. Par ailleurs, le contexte familial, avant son entrée au collégial, peut s'avérer être une donnée prédictive intéressante de son adaptation, de son intégration et de sa réussite aux études supérieures. En effet, la qualité du soutien d'agents sociaux, tels que la famille ou les amis, dont peuvent bénéficier certains étudiants avant l'entrée au collégial, ainsi que la valorisation des études de la part de la famille, pourraient faciliter l'adaptation à la transition scolaire et seraient donc des variables à considérer dans la réussite du projet d'études après le secondaire (Tinto, 1993; Vezeau 2007; Vezeau et Bouffard, 2009). À l'inverse, Larose et Roy (1993) constatent que plus un élève bénéficie d'une aide scolaire de la part de son réseau à la fin du secondaire, plus grands seront ses états d'anxiété lors de son passage vers le collégial.

Dans un autre ordre d'idées, il ne semble plus faire de doute que le statut socio-économique de la famille d'un étudiant représente un préalable pouvant affecter sa réussite scolaire, sa persévérance aux études et son intégration aux études postsecondaires (Tinto, 1993). En fait, pour certains, l'origine sociale et économique des parents pourrait représenter le meilleur prédicteur du destin scolaire d'un élève et pourrait amoindrir le facteur relié au sexe qui trace un écart de réussite entre les garçons et les filles (Pelletier et collab., 2004; Tremblay et collab., 2006).

Que ce soit au Québec, comme dans l'ensemble du Canada, des études montrent que la scolarité des parents, tout comme leur revenu, peuvent agir sur la probabilité que leurs enfants puissent atteindre les études postsecondaires, y trouver un programme qui corresponde à leur projet vocationnel, y réussir leur intégration et y obtenir un diplôme (Drolet, 2005; Lalonde, 2011; Picard et collab., 2010; Vezeau, 2007). Il est dit, par exemple, que: «Un pourcentage supplémentaire de mères plus scolarisées se répercute en une augmentation de 0,27 % de la probabilité individuelle d'obtenir un diplôme. Pour les pères avec une scolarité postsecondaire, la variation correspondante est 0,17 %.» (Lalonde, 2011, p. 53) En fait, les étudiants de première génération, expression catégorisant ceux dont les deux parents n'ont jamais atteint un niveau de scolarité supérieur au secondaire (Vezeau et Bouffard, 2009), seraient désavantagés parce qu'ils recevraient moins de conseils et de soutien moral de leurs parents à propos des comportements et des pratiques à adopter dans un tel milieu (Pascarella et Terenzini, 2005). Cela affecterait également la volonté des étudiants du secondaire dans leur projet d'études, tout comme la clarté de leur projet vocationnel (Gaudreault et collab., 2014; Vezeau et Bouffard, 2009). Concrètement, par ailleurs, l'aide se traduisant en biens et en argent des parents envers le projet scolaire de leur enfant augmenterait dans les familles où la scolarité du père et de la mère serait la plus forte (Drolet, 2005). Bref, l'entourage de l'étudiant est reconnu comme étant un prérequis, dès le secondaire, favorisant le passage vers le collégial, et cela est encore plus vrai lors de la première session au collégial (CSE, 2010).

2.2.5 LA PERCEPTION DE SOI

Il est généralement admis que la perception qu'un étudiant peut avoir de lui-même et de ses compétences avant son entrée au collégial représente un facteur agissant sur son intégration dans son nouveau milieu scolaire postsecondaire. Il renvoie, pour l'étudiant, à l'appréciation de ses habiletés et de ses capacités à réussir son entrée au collégial et à réussir ses études (Chouinard et collab., 2010, cités dans Gaudreault et collab., 2014). En fait, tel que le relèvent Larose et Roy (1993, p. 26): «La perception de soi (perception de compétence cognitive et scolaire et perception d'intégration sociale) serait déterminée par les acquis précollégiaux. Cette perception devrait prédisposer l'élève à s'impliquer tant au niveau scolaire, au niveau social qu'au niveau institutionnel et à s'adapter plus facilement au milieu.» La qualité de l'expérience du nouvel étudiant au collégial et son engagement dans ses études dépendraient donc de ce que lui offre son milieu, mais également de la perception qu'il peut avoir de lui-même et de ses compétences sur les plans scolaire et social (Larose et Roy, 1993).

Par ailleurs, toujours selon Larose et Roy (1993, 1994), les élèves présentant des facteurs de risque avant d'entrer au collégial ont bien souvent des perceptions négatives de leur passage au secondaire et ils éprouvent un sentiment d'incompétence qui agit sur leur confiance de réussir leurs études postsecondaires. Il est intéressant de constater, par surcroît, que sur le plan des anticipations relativement à leurs résultats au cégep, la majorité des étudiants du secondaire se voyaient sûrs d'obtenir des notes dans la moyenne ou supérieures à la moyenne lors de leur première session (Vezeau, 2007, p. 8) et qu'il s'avère que ce sont les garçons du secondaire qui présentent une plus forte confiance quant à leur capacité de réussir au collégial, comparativement aux filles (Larose et Roy, 1993).

Cette facette de la perception de soi basée sur l'évaluation subjective de la confiance en ses moyens et en ses compétences dans un but de réussite du projet scolaire apparaît également dans l'enquête de Vezeau (2007). Selon elle, l'étudiant qui présente une perception positive de sa compétence devant une tâche l'aborde généralement avec une plus grande confiance et il accroît ses efforts pour résoudre les problèmes rencontrés, et ce, dès les premières semaines de classe (Vezeau 2007). Tenant pour acquis que les moments de transition scolaire demeurent des périodes où la personne est confrontée bien souvent à une incertitude élevée représentant un défi important, une plus grande confiance en ses moyens serait susceptible d'intervenir positivement dans ces ajustements (Vezeau, 2007). Ce facteur sera également pris en compte dans le cadre de notre recherche.

2.3 LES DIFFÉRENTES DIMENSIONS DE L'INTÉGRATION

Bien que le paradigme que propose Tinto (1987 ; 1993) pour comprendre la persévérance, qui, rappelons-le, se modélise essentiellement par le biais du concept d'intégration, représente un excellent point de départ pour de nombreuses études qui s'intéressent à ce sujet, celui-ci, aux yeux de plusieurs chercheurs, comme Berger et Milem (1999), semble comporter certaines lacunes. Par exemple, Tinto (1987 ; 1993) fait peu référence à l'environnement et aux activités extérieures au collège que peuvent avoir les étudiants (p. ex. le travail rémunéré, les conditions financières des étudiants ou les relations qu'ils entretiennent avec leur famille) et qui auraient une influence sur leur intégration. De plus, son modèle ne campe pas le projet vocationnel des étudiants comme étant une forme d'intégration à part entière, de la même manière que le font par exemple Larose et Roy (1992 ; 1993) dans leur étude sur l'intégration aux études collégiales des nouveaux étudiants à risque. Or, tels que le soulignent Tremblay et ses collaborateurs (2006), l'orientation vocationnelle représente une facette importante et nécessaire pour assurer une intégration réussie des nouveaux collégiens.

Cela étant dit, comme le rapporte le CSE (2010, p. 20) : « Même une fois admis au collégial, l'étudiant demeure, l'espace d'un moment qui varie selon les individus, en transition vers l'acquisition des comportements qui sont attendus de lui au collégial et dans sa vie d'adulte. Son intégration au collégial est considérée comme complète lorsqu'elle est réalisée sur le plan institutionnel, intellectuel, social et vocationnel. » Nous aborderons donc, dans les prochains paragraphes, certaines données probantes concernant chacune de ces dimensions de l'intégration, et ce, à la fois pour la population collégiale québécoise en général, mais également plus spécifiquement concernant les garçons, puis les EA⁸. Ces mêmes dimensions seront par ailleurs reprises pour notre travail d'analyse.

2.3.1 L'INTÉGRATION SOCIALE

2.3.1.1 Population étudiante générale

L'intégration sociale peut se concevoir comme les rapports que l'étudiant construit lors de son entrée au collégial avec ses enseignants, ses pairs, autant dans les activités liées à son programme que dans les autres activités auxquelles il participe (Audet, 2008) et aux liaisons qu'il entretient avec son réseau à l'extérieur du cégep et au soutien qu'il peut recevoir (CSE, 2010 ; Vezeau, 2007). La dimension sociale de l'intégration, pensent certains, serait encore plus importante que la dimension scolaire dans le choix d'un étudiant de poursuivre ou non ses études collégiales (D'Anna, 2013, p. 87). Pour Gaudreault et son équipe (2010, p. 171-173), un étudiant bien

8. Dans le cas des EA, les données recueillies concernent essentiellement le contexte étasunien en milieu collégial ou universitaire.

intégré sur le plan social perçoit un fort niveau de soutien de la part de ses pairs ainsi que du personnel du collège (professeurs, professionnels, personnel de soutien).

Deux facteurs doivent être pris en compte concernant cette forme d'intégration et ils seront considérés dans l'analyse de l'intégration des étudiants-athlètes. D'une part, nous savons que les rapports entre les étudiants et leurs réseaux sociaux de départ subissent très souvent de profondes transformations⁹ lors de la transition vers le collégial, ce qui peut affecter le soutien aux nouveaux étudiants et, par ricochet, leur adaptation et leur réussite scolaire (Larose et Roy, 1992; Molnar, 1996, cité dans Weiss et Robinson, 2013, p. 85). D'autre part, si l'on en croit de nombreuses études sur le sujet (voir notamment: Bourdon et collab., 2007; CSE, 2010; Larose et Roy, 1994; Roy, 2013; Tremblay et collab., 2006; Vezeau, 2007), la force des liens et le développement ou non de réseaux pour les nouveaux collégiens semblent représenter des éléments majeurs dans l'intégration et la réussite des jeunes dans leur milieu d'études, tout comme cela l'est dans l'engagement et la motivation aux études. À ce sujet, Vezeau (2007, p. 16) indique que ce serait «[...] la modification du réseau social du jeune qui ferait que certains se retrouvent isolés et sans soutien au moment où ils vivent des situations stressantes». Cette situation pouvant affecter dès les premières semaines du calendrier scolaire, le désir de fréquenter l'école et, par ricochet, la motivation envers les études (Vezeau, 2007).

Abordons maintenant cette question en s'intéressant aux différentes personnes qui composent le réseau social d'un collégien lors de son entrée au collégial. Tremblay et ses collaborateurs (2006, p. 55), dans leur étude sur l'intégration et la réussite scolaires des garçons, déclarent: «Les pairs semblent avoir une influence dominante pour une majorité de garçons interrogés. Ils aident à résoudre les difficultés scolaires et personnelles, encouragent ou découragent, favorisent le divertissement, etc. Les amis semblent être davantage aidants lorsqu'ils sont aussi étudiants au cégep, mais plus souvent démotivants lorsqu'ils travaillent à l'extérieur.» Il s'avère que le soutien des pairs revêt une importance capitale dans l'ajustement au nouveau milieu d'études, principalement en contexte de coupure avec le milieu d'origine (Raye, 2010). Ainsi comme l'exprime Vezeau (2007), le soutien des pairs et des amis, tout comme la perception positive envers l'importance des études, si tel est le cas, peut s'avérer être un facteur important d'intégration, de motivation et d'engagement scolaires, particulièrement chez les garçons du programme de Sciences humaines. Comme le mentionnent Larose et Roy (1992, p. 61): «Le réseau, dans la mesure où sa norme dicte un engagement face aux études, permet un échange sur les stratégies d'étude employées, fournit des modèles d'élèves possédant de bons acquis d'apprentissage et est source de motivation et de soutien en période de situation stressante telle l'arrivée des premières évaluations.» En fait, relatent Larose et Roy (1992), pour les étudiants plus faibles sur le plan scolaire, l'absence du sentiment d'isolement et la satisfaction d'une vie sociale épanouissante au collège, par le biais de développement de réseaux d'amis, serait un élément important relatant la qualité de l'intégration sociale chez un nouvel étudiant.

À ce sujet, Bouchard et ses collègues (2000), tout comme Lamarre et Ouellet (1999), ont découvert que les pairs masculins exerceraient une pression essentiellement négative sur les garçons du collégial parce qu'ils inciteraient ces derniers à se conformer aux stéréotypes masculins souvent contraires à la réussite scolaire. Cela aurait pour effet de nuire à leur intégration et à l'ajustement aux études (Larose et Roy, 1993), dans un contexte où les garçons chercheraient à se faire accepter par leurs pairs et à s'intégrer socialement. Pour illustrer cette situation, Larose et Roy (1993, p. 32) ont découvert que plus un étudiant se sent intégré socialement et se dit avoir des relations fortes avec ses pairs lors de son premier trimestre, plus il risque de moins bien performer sur le plan scolaire. Toujours selon cette même étude, les étudiants ayant obtenu les notes les plus faibles au premier trimestre sont les mêmes qui se perçoivent les mieux intégrés sur le plan social (Larose et Roy, 1993, p. 32).

9. À ce sujet, se référer à la section 2.1 concernant le modèle de Tinto.

Quant à la relation avec les enseignants et le personnel non enseignant, au-delà de l'intervention pédagogique ou scolaire, la force et la qualité du lien, tout comme le soutien ressenti, seraient des facteurs importants d'intégration (Larose et Roy, 1992). En effet, ce qui assurerait le succès de l'intervention auprès d'un étudiant à risque porterait en grande partie sur la relation qu'entretient l'élève avec une personne significative pour lui. Tremblay et ses collègues (2006, p. 22) résument cet élément en affirmant que les enseignants ou toute autre personne du cégep qui établissent en premier lieu un lien de confiance avec les jeunes demeurent plus efficaces dans leurs interventions auprès de leurs élèves que ceux qui se concentrent prioritairement et uniquement sur les buts à atteindre. En ce sens, les personnes significatives, comme les entraîneurs sportifs, s'avèrent souvent être des gens d'une grande importance dans la qualité de l'intégration, tel que nous le rapportons dans une étude sur le football collégial et la persévérance et la réussite scolaires des garçons (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017). Nous y reviendrons dans la section suivante.

Concernant la relation et le soutien familial, les études montrent que les étudiants qui vivent des conflits ou qui ne sentent aucun ou très peu de soutien de la part de leur réseau familial éprouvent des problèmes d'intégration et d'ajustement scolaire et émotif à l'école (Larose et Roy, 1994). À ce sujet, indique le CSE (2010), les parents demeurent des figures de proue pour leurs enfants dont la contribution peut prendre différentes formes, telles que le soutien affectif, le goût et le plaisir d'apprendre, l'aide à la prise de décisions, le soutien matériel et financier, la valorisation de la vie intellectuelle et sociale, etc. (Roy, 2006 ; Vezeau, 2007). Jacques Roy (2013, p. 173) avance que : «[...] la qualité de la relation avec les parents et l'encouragement aux études prodigué par eux, ainsi que l'importance que la famille accorde aux études, sont associés tout particulièrement à la persévérance aux études». Cela proviendrait de l'importance qu'accordent les jeunes, même au collégial, aux valeurs familiales et à la solidarité familiale (Roy, 2013).

Il faut dire que ce soutien et les encouragements seraient encore plus présents dans les familles où la scolarité des parents est forte. À cet effet, selon Gingras et Terrill (2006, p. 36), des parents ayant une forte scolarité auraient davantage tendance à encourager leurs enfants à persévérer et ils se pourrait bien que ces encouragements soient particulièrement profitables pour les étudiants qui ont de la difficulté lors de leur première session (à l'exception des étudiants plus faibles sur le plan scolaire, sur lesquels les encouragements auraient très peu d'influence).

Signalons que, tout comme dans le cas de l'intégration institutionnelle que nous aborderons plus loin, l'intégration sociale chez les garçons serait affectée par une socialisation de genre qui valoriserait moins que chez les filles l'aide du réseau social et pendant laquelle ces derniers seraient plus enclins à s'arranger seuls en cas de problème, principalement afin d'acquérir une certaine distance avec leurs parents (autonomie) (Roy, 2013). Ainsi, le soutien familial aurait un plus grand impact sur l'intégration des filles que sur celle des garçons, probablement en raison du fait que le soutien social représente une intervention plus proche des valeurs féminines que des valeurs masculines (Larose et Roy, 1993). Encore ici, la question de la socialisation de genre est en cause.

En définitive, Gaudreault et son équipe (2014) sont d'avis que le soutien de la communauté qui entoure l'étudiant, soit celui des parents, des pairs, des amis et des enseignants, facilite certainement l'adaptation à la charge de travail, particulièrement pour ceux qui vivent de la détresse psychologique et pour les étudiants qui ont une faible perception de leurs habiletés cognitives. Tremblay et ses collègues (2006) en viennent à une conclusion semblable. Selon eux :

En tissant des liens sociaux et en bâtissant de bons réseaux sociaux au collège, l'élève est plus à l'aise de demander de l'aide, que ce soit auprès des services de psychologie, d'aide pédagogique et d'orientation, ou encore auprès des enseignants et enseignantes ou même de camarades de classe. Intégrés dans des réseaux sociaux, les étudiants peuvent s'entraider sur le plan scolaire et parfois même sur le plan personnel. (Tremblay et collab., 2006, p. 55)

2.3.1.2 Étudiants-athlètes

A priori, indiquons tout d'abord que, selon l'étude de Melendez (2006, p. 49) les filles, y compris les étudiantes-athlètes, auraient tendance à s'intégrer plus facilement au collège que les garçons sur les plans scolaire¹⁰, social et institutionnel. Cela étant dit, regardons ce que les études démontrent quant à l'intégration sociale des EA dans leur établissement d'enseignement supérieur.

Bean et Metzner (1985, cités dans D'Anna, 2013, p. 19) rapportent que les « nontraditionnal students », c'est-à-dire les étudiants qui ont un parcours scolaire atypique, notamment les EA, auraient plus de facilité avec leur intégration sociale que sur le plan scolaire, par exemple. La dimension sociale de l'intégration serait, par ailleurs, encore plus importante que la dimension scolaire dans le choix d'un étudiant de poursuivre ou non ses études collégiales (D'Anna, 2013, p. 87). C'est ce que Lalonde (2011, p. 19) rapporte également en indiquant que de nouveaux réseaux sociaux peuvent se mettre en place lorsque l'étudiant participe aux activités qui font partie de la vie collégiale. Celles-ci ne sont pas nécessairement d'ordre scolaire, mais en y participant, il entretient des rapports avec ses pairs qui peuvent s'avérer être positifs, ou négatifs, dans son intégration et sa réussite. Une étude rapporte qu'une amitié fondée sur un intérêt commun pour les sports ou les études, par exemple, peut engendrer des effets positifs comme le fait de se sentir moins isolé dans son école (Freeman et collab., 2011, cités dans Gaudreault et collab., 2014, p. 104).

Sur le plan précis de l'intégration des étudiants-athlètes aux études postsecondaires, comme le mentionne Melendez (2006, p. 41) dans l'extrait suivant, les effets à cet égard semblent surtout positifs: « Sport participation can promote certain developmental, social, emotional, and attitudinal experiences that ease this transition into college for many student athletes. » Quant à l'intégration sociale plus spécifiquement, la participation à un sport scolaire permettrait aux EA, souvent davantage aux garçons qu'aux filles, de se créer facilement un réseau social au sein des membres de leur équipe sportive, ce qui les aiderait à surmonter la solitude et le stress que vivent la plupart des étudiants lorsqu'ils entament la première année de leurs études supérieures (Miller et Kerr, 2002, cités dans Melendez, 2006, p. 41). Comme le souligne McFarlane (2014, p. 182), ce serait vraiment par l'entremise de leur équipe sportive que s'effectuerait l'intégration sociale des EA: « Due to the significant time they spent together practicing, traveling, watching film, and reporting to study hall and tutoring sessions, a majority of the participants stated that their social integration is determined by their athletic integration. »

Probablement pour cette raison, il appert que le réseau social de ces étudiants est essentiellement constitué d'autres EA. L'étude de Weiss et Robinson (2013, p. 98) a en effet démontré que les meilleurs amis des EA ayant collaboré à l'étude se situaient parmi leurs pairs EA. Ce constat, nous le verrons dans l'analyse de nos données, semble effectivement le cas pour les EA qui ont participé à notre étude. L'intégration sociale des EA se voit facilitée par leur appartenance à un groupe, en l'occurrence leur équipe sportive, au sein de laquelle tous les membres vivent une expérience semblable et sont rapidement placés en interaction les uns avec les autres, ce qui leur permet de se connaître et de s'entraider. « In addition, the opportunity to be part of a team, with unified goals, aspirations, and expectations, often creates an atmosphere of inclusion and support for those involved. » (Melendez, 2008, cité dans McFarlane, 2014, p. 2) Selon Miller et Kerr (2002, p. 360), les vétérans des équipes sportives joueraient un rôle important dans l'intégration sociale des recrues, agissant alors un peu comme des mentors à leur égard, et ce, parfois à tous points de vue.

10. Par rapport à ce volet de l'intégration, nous verrons plus loin que d'autres études perçoivent toutefois peu de différences entre les étudiants-athlètes, filles et garçons.

Cette réalité propre aux EA fait en sorte que ces derniers ne vivent pas ou vivent moins le sentiment d'isolement auxquels peuvent être confrontés certains étudiants réguliers lorsqu'ils entament leurs études supérieures dans un collège (Young, 2010, p. 127). Lorsqu'ils arrivent en classe lors des premiers cours, les EA ont aussi tendance à se regrouper ensemble, ce qui pourrait faciliter leur intégration (Young, 2010, p. 127). À ce propos, la thèse doctorale de McFarlane (2014) a démontré que les EA inscrits dans des programmes au sein desquels il y avait beaucoup d'EA avaient naturellement le réflexe de socialiser avec leurs pairs EA dans les classes. Par ailleurs, les EA inscrits dans des programmes comportant un plus faible nombre d'EA avaient plus tendance à se bâtir un réseau social composé d'étudiants réguliers, parce qu'ils n'avaient pas le choix de s'asseoir avec eux en classe et de travailler avec eux sur les projets d'équipe.

De plus, dans bien des cas, les EA connaissent même déjà leurs coéquipiers avant leur entrée au collège, puisqu'ils ont participé à des activités en lien avec leur sport parfois plusieurs semaines avant le début des classes. Cette situation leur donnerait un avantage certain sur le plan de l'intégration sociale par rapport aux étudiants réguliers qui n'ont pas nécessairement la chance de connaître d'autres étudiants lorsque débute la session (D'Anna, 2013, p. 92). Étant soutenus par leurs pairs et par le personnel du collège, les EA se disent ainsi mieux intégrés socialement et ont plus tendance à rester aux études (D'Anna, 2013, p. 92). L'inverse est toutefois aussi vrai, c'est-à-dire qu'un collège ayant une perception négative de ses EA pourrait ainsi nuire à leur intégration sociale (Comeaux, 2011, cité dans D'Anna, 2013, p. 96).

Mentionnons qu'une personne importante dans le collège, telle que l'entraîneur des équipes sportives, peut jouer un rôle de premier plan en matière d'intégration sociale. Celui-ci représente bien souvent une ressource d'aide supplémentaire sur laquelle seuls les EA peuvent compter, ce qui contribue à leur intégration et à leur décision de poursuivre ou non leur parcours scolaire dans un établissement donné (D'Anna, 2013, p. 91 ; Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017). L'influence qu'il exerce sur ses joueurs repose principalement sur les responsabilités qu'il a le pouvoir de leur octroyer sur le terrain. Ceux-ci répondent généralement à son influence parce qu'ils souhaitent obtenir plus de temps de jeu lors des matchs (Young, 2010, p. 143-144). Nous le verrons dans les prochaines sections de ce chapitre, tout comme dans les chapitres d'analyse de ce travail, l'entraîneur exerce également une influence importante sur les autres dimensions de l'intégration des EA au collégial. Ainsi, contrairement aux étudiants qui ne pratiquent pas de sport interscolaire (SIC), les EA peuvent généralement compter, pour leur part, sur leur environnement sportif pour les aider à s'intégrer à leur nouveau milieu, ce qui contribuerait, selon Melendez (2006), à faciliter ce processus. Pour cette raison, indique D'Anna (2013, p. 101), les établissements scolaires auraient avantage à engager des personnes ressources qui puissent jouer un tel rôle également pour les étudiants réguliers : « This would give the non-athletes a person that is mentoring them and assisting them in their transition to college. Institutions could take the model used by athletics and apply to students that are not part of an athletic team. »

Attention toutefois, la présence de l'entraîneur sportif pour certains étudiants-athlètes éprouvant un très fort attachement émotionnel à l'égard de cette personne pourrait plutôt nuire au développement de leur autonomie sociale (Harris, 1993, cité dans Howard-Hamilton et Sina, 2001, p. 37). Nous savons également que l'intégration au collégial s'opère différemment d'un EA à un autre. Alors que certains vont rapidement se détacher du soutien que leur procure leur environnement sportif et se fondre dans la masse des étudiants réguliers, d'autres resteront en quelque sorte dépendants de cet encadrement particulier qui leur est offert, réduisant ainsi leurs interactions avec le reste de la communauté étudiante (Young, 2010, p. 142). Rajoutons à cela qu'un entraîneur mal préparé, abusif, qui favorise une compétition malsaine ou qui a des comportements négatifs envers ses athlètes, peut conduire à un sentiment de rejet, d'exclusion et à une diminution de l'estime de soi chez ses joueurs (Woods, 2007, p. 314).

Quant au soutien des parents, selon l'étude de D'Anna (2013, p. 90), quelques EA questionnés dans le cadre de son enquête ont soulevé cet élément comme étant important dans leur décision de poursuivre leurs études dans un même collège après une année. Tous ces étudiants ont affirmé que leurs parents ne les auraient pas laissés abandonner leurs études après la première année, ce qui les a incités à persévérer et à revenir au collège pour une seconde année, chose qu'ils ont affirmé ne pas avoir regrettée par la suite (D'Anna, 2013, p. 90). Une autre étude portant sur une population d'EA de deux collèges dont les équipes évoluent en Division 1 de la National Collegiate Athletic Association (NCAA) révèle également le rôle important des parents dans l'intégration des EA au collégial. Selon l'étude en question, l'engagement des parents sur les plans scolaire et sportif «[...] positively predicted student-athlete academic self efficacy and athletic satisfaction [and] negatively predicted student-athlete depressive symptoms» (Dorsch et collab., 2016, p. 21). Les résultats de cette recherche corroborent certaines études menées sur la population étudiante en général qui situent les parents comme des agents clés de soutien et de socialisation des jeunes adultes (Arnett, 2000; 2004, cité dans Dorsch et collab., 2016, p. 21). Cela dit, selon l'étude de Dorsch et ses collaborateurs (2016, p. 21), le contact, l'aide et l'engagement des parents auraient toutefois aussi l'effet négatif de nuire au développement de l'autonomie et de l'indépendance des EA, à une période de leur développement où ils sont en voie de devenir de jeunes adultes. En bref, selon D'Anna (2013, p. 87), la pratique d'un SIC et les relations sociales que les EA entretiennent grâce à cette activité seraient des facteurs de rétention scolaire importants, entre autres, parce que ces derniers voudraient continuer à fréquenter leur équipe, leurs coéquipiers qui sont bien souvent des amis.

À la différence de ces résultats, il s'avérerait que le temps qu'investissent les EA dans le sport intercollégial leur laisserait peu de latitude pour participer aux activités parascolaires et à la vie sociale de leur collège (McFarlane, 2014, p. 184). De ce fait, comme plusieurs EA ne s'impliquent pas beaucoup dans d'autres activités parascolaires proposées par leur établissement d'enseignement, souvent faute de temps (McFarlane, 2014, p. 184; Potuto et O'Hanlon, 2007, p. 960) et parce qu'ils passent le plus clair de leur temps au collège en compagnie des membres de leur équipe sportive, le réseau social qu'ils développent est essentiellement constitué à l'intérieur de celle-ci, ce qui viendrait nuire à leur intégration au reste de la communauté étudiante (Howard-Hamilton et Sina, 2001, p. 37). Le sous-groupe que les EA forment parfois déjà même avant d'entrer au collège pourrait limiter les interactions que ceux-ci pourraient avoir avec les autres étudiants de l'établissement, car ce groupe peut rapidement devenir autosuffisant sur le plan social. Les horaires chargés qui correspondent à leur réalité d'étudiants-athlètes font aussi en sorte qu'ils n'ont pas nécessairement le temps de socialiser avec les autres à l'extérieur de leur environnement sportif (Gayles, 2009; McFarlane, 2014, p. 182). Certains EA peuvent se sentir étouffés par cette situation et ainsi en venir à abandonner leurs études (Ferrante et Etzel, 1991, cités dans D'Anna, 2013, p. 9). «Student athletes spend many hours in practice and training, which limits their ability to connect socially with students outside their sport. The failure to maintain a balance between academic, athletic, and personal/social demands may result in the student athlete becoming overwhelmed and leaving college (Ferrante et Etzel, 1991).» (D'Anna, 2013, p. 9) Ainsi, ce qui peut être à la base un facilitateur d'intégration sociale lorsque l'EA entre au collège pourrait aussi se retourner contre certains d'entre eux et nuire à leur parcours au collégial.

2.3.2 L'INTÉGRATION SCOLAIRE

2.3.2.1 Population étudiante

Il va sans dire que pour se sentir bien intégré, un étudiant doit pouvoir répondre aux attentes et aux demandes de son nouveau milieu sur le plan scolaire. Plus précisément, s'il veut réussir avec succès son intégration, l'étudiant nouvellement arrivé au cégep veillera à s'appropriier le contenu des cours, s'ajustera au fonctionnement en classe (gestion de classe, pratiques pédagogiques et évaluatives, etc.), ainsi qu'à tout ce qui concerne la matière enseignée et la manière de faire des enseignants. C'est ce que Tinto (1993) désigne comme l'intégration « académique » ou que d'autres nomment l'intégration intellectuelle (CSE, 2010 ; Bourque et collab, 2010), soit : « [...] la capacité de l'étudiant à répondre aux attentes de ses professeurs et de ses pairs à l'égard des tâches scolaires que celui-ci doit réaliser » (Audet, 2008, p. 10). « L'élève bien ajusté au plan scolaire, comprendra les exigences du milieu, aura les habiletés pour y répondre et trouvera utile de satisfaire ces exigences. » (Larose et Roy, 1992, p. 16) Ainsi, une bonne intégration sur le plan scolaire aura nécessairement un effet positif sur la réussite et la diplomation des étudiants.

Certains facteurs peuvent influencer ce type d'intégration, par exemple le niveau de préparation obtenu au secondaire pour faire face à cette transition (Gaudreault et collab., 2010, p. 7). Nous ne reviendrons pas ici sur cet aspect, celui-ci ayant déjà été abordé plus haut dans ce travail. Toutefois, outre cela, le rendement scolaire en première session, le degré d'adaptation relié à l'appropriation de la pédagogie et des contenus présentés, les habiletés de base telles que la capacité d'autorégulation (maîtrise des comportements et des émotions) et l'organisation du temps de travail nécessaire à la réussite, peuvent influencer et avoir des incidences sur l'intégration scolaire d'un étudiant. La perception de sa capacité de réussite scolaire peut également s'avérer être un facteur d'intégration scolaire important. Regardons plus attentivement chacun de ces éléments qui représentent nos principaux indicateurs pour la dimension scolaire de l'intégration.

Le niveau de rendement scolaire en première session semble représenter un indicateur phare d'une intégration scolaire réussie ou non, tel que nous l'avons illustré au début de ce chapitre. À ce sujet, nous savons depuis plusieurs années maintenant que, de façon générale, les élèves inscrits au premier trimestre réussissent moins bien que leurs pairs des autres sessions (Conseil des collèges, 1988, cité dans Larose et Roy, 1992), ce faible résultat étant certainement dû à cette phase d'ajustement entre les deux ordres d'enseignement. Cela est encore le cas aujourd'hui. Des attitudes telles que la volonté de réussir, l'importance accordée aux études, le sentiment de pouvoir réussir et la motivation envers ses études sont très certainement des facteurs clés dans cette réussite scolaire et elles sont bien souvent moins présentes chez les garçons que chez les filles, tel que l'ont démontré Ducharme et son équipe (2012).

L'appropriation des contenus enseignés ainsi que l'adaptation réussie à la pédagogie une fois l'entrée au collégial sont très certainement des éléments fondamentaux de l'intégration scolaire. Ce ne sont certes pas tous les étudiants qui parviennent à s'ajuster au rythme d'apprentissage proposé, à la manière dont leurs professeurs présentent leur matière, encadrent leurs étudiants et dirigent leurs activités en classe tout comme à l'extérieur de leur classe (Bourque et collab., 2010). Tremblay et ses collaborateurs (2006, p. 50), comme d'autres chercheurs (voir notamment : Audet, 2003 ; Gaudreault et collab, 2014) s'entendent pour dire qu'à ce chapitre, le changement entre le secondaire et le collégial est parfois très marqué et représente un défi de taille pour les nouveaux arrivants. Selon l'enquête de Gaudreault et son équipe (2014, p. 96), ils seraient : « Plus de 60 % des étudiants inscrits en formation préuniversitaire ou technique qui estiment difficile leur adaptation à l'approche pédagogique du collège trouvent qu'il est également laborieux de s'ajuster au rythme des études postsecondaires ». Cette

situation semble encore plus présente chez les garçons que chez les filles (Tremblay et collab, 2006, p. 50). Les garçons se sentiraient moins bien préparés que les filles à ce nouveau défi éducatif, ce qui mènerait parfois à des stratégies de fuite de leur part (absence en classe, mauvaise gestion de leur temps, abandon de cours, etc.) (Tremblay et collab, 2006, p. 50). En fait, avancement Lamarre et Ouellet (1999), les garçons seraient tout simplement moins compétents à exercer leur métier d'élève. Nous verrons plus loin dans ce rapport que ce constat s'applique également à ce que nous avons observé dans notre analyse.

En plus de l'adaptation en classe, le passage au collégial exige un nouvel apprivoisement de la gestion des comportements et un rapport au temps sans précédent pour les étudiants qui proviennent directement de l'école secondaire (Bourdon et collab., 2007). Un horaire truffé de périodes libres durant une journée de semaine, tout comme le fait d'occuper un travail rémunéré ou de s'impliquer dans différentes activités périscolaires et parascolaires sont autant d'éléments avec lesquels les jeunes doivent composer sans nuire à leur réussite scolaire. Comme le constatent Gaudreault et ses collègues (2014, p. 96) : « Assumer la liberté et l'autonomie qu'offre le contexte des études collégiales représente un défi pour ceux qui ont davantage de difficultés à se discipliner. » Toujours à ce sujet, Lussier (2004) a constaté que plusieurs collégiens qui arrivent du secondaire apprécient cette nouvelle liberté qui leur est offerte au collégial dans l'encadrement et la grille horaire, mais certains semblent, du même coup, éprouver des difficultés dans la gestion et l'utilisation de ce temps (p. 23). En fait, « [...] le passage du secondaire au collégial est difficile pour plusieurs étudiants. Certains surmontent seuls ces difficultés et s'adaptent à ce nouveau contexte assez rapidement. Pour d'autres, moins autonomes ou moins bien outillés pour réussir, la progression peut s'avérer très pénible, voire périlleuse » (Lussier, 2004, p. 23). Lussier (2004, p. 23) fait référence, pour appuyer ses propos, à un sondage réalisé auprès d'étudiants de première session d'un programme technique, où 44 % des étudiants disaient manquer de temps pour leurs études et 53 % étaient à court de temps pour réaliser les travaux exigés. Nous verrons plus tard dans ce travail que la gestion du temps lors de la première session au collégial demeure un défi important pour les étudiants-athlètes des cégeps qui ont participé à notre étude.

Plus particulièrement au regard du travail rémunéré durant les études, la recherche de Roy (2013) montre que cette activité représente un moyen d'avoir accès à une éducation supérieure, d'acquérir de l'autonomie, de se familiariser avec le marché du travail et de mieux définir ses désirs personnels et professionnels. Le travail rémunéré participe également à modeler les valeurs des étudiants, bien souvent en accord avec les valeurs de consommation de nos sociétés (Bourdon et collab., 2007). Toutefois, en excédant le seuil de plus de 20-25 heures de travail rémunéré par semaine, des problèmes à l'école peuvent survenir chez les étudiants concernés (Roy, 2013, p. 255), et ce, encore plus chez les nouveaux collégiens qui doivent faire face à plusieurs autres défis d'intégration. Sans compter également que cela peut avoir un effet important sur la baisse de la motivation et de l'intérêt envers les études (Roy, 2013). Bref, : « Dans ce contexte, les jeunes seraient perpétuellement 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 prendrait son sens véritable lorsqu'elle est partie prenante de la réalisation de soi. » (Roy, 2013, p. 8)

Encore une fois ici, pour des raisons de socialisation de genre qui poussent les étudiants de sexe masculin vers un plus fort désir d'autonomie, ceux-ci éprouveraient plus de difficultés que les collégiennes à doser leur implication dans un travail rémunéré et se fixeraient, en moyenne, un nombre d'heures de travail plus élevé (Gauthier et Labrie, 2013), ce qui serait nuisible à leur intégration et à leur réussite scolaires (Roy et collab., 2012, p. 63).

Cela étant dit, ce nouveau défi organisationnel que représente le passage du secondaire au cégep serait aussi plus difficile à effectuer pour les garçons que pour les filles. Les garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique qui jugent leur adaptation à la charge de travail difficile en début de parcours sont plus nombreux à

manifester un faible niveau d'engagement scolaire affectif et à se sentir moins bien intégrés dans leur nouveau milieu (Lussier, 2004). Plus du tiers de ceux qui sont dépassés par la cadence de l'enseignement collégial sont aussi faiblement engagés affectivement dans leurs études (36,8 %). Encore plus étonnant, ils ne sont que 17,6 % parmi les garçons à estimer qu'il est facile de s'adapter au nouvel horaire proposé au collégial et à suivre le rythme imposé (Gaudreault et collab., 2014, p. 117). Gaudreault et ses collaborateurs (2014, p. 83) en viennent à mentionner à ce sujet que : « Les cégépiens sont plus nombreux que leurs homologues de sexe féminin à présenter une mauvaise gestion de leur temps (43,4 % contre 28,2 %), à témoigner d'une faible capacité d'autorégulation (assiduité) (32,9 % contre 18,0 %) et à éprouver beaucoup, assez ou un peu de difficultés en lecture (53,0 % contre 43,7 %). ».

Précisément à propos de la lecture et de certaines autres habiletés de base du « métier » d'étudiant, l'adaptation peut parfois être difficile pour certains étudiants qui accèdent aux études postsecondaires. Ces habiletés de base doivent pouvoir correspondre aux exigences des professeurs et de leurs pairs pour réaliser les tâches telles que demandées (Larose et Roy, 1992 ; 1993), sans quoi des ennuis et des difficultés émergeront promptement. À ce chapitre, l'étude de Ducharme (2012, p. 43) a pu clairement démontrer que la réussite scolaire en première session passe inévitablement par certains comportements exemplaires, comme le respect des dates de remise des travaux et des rapports, une gestion de temps qui assure une présence assidue en classe, une prise de notes régulière, une bonne préparation aux examens, la réalisation des lectures et exercices demandés par les professeurs, etc.

Bref, en cette matière, Lussier (2004, p. 23) pense que tous les étudiants des cégeps devraient pouvoir compter sur un soutien organisationnel de la part du personnel de leur établissement d'enseignement afin d'assurer l'intégration des nouveaux étudiants, garçons comme filles, par exemple en prenant : « [...] le temps d'expliquer aux nouveaux cégépiens comment utiliser l'agenda, planifier leurs moments d'étude, mieux intégrer les travaux dans un horaire chargé et même, parfois, dans le cas bien particulier des étudiants qui en font trop, leur suggérer de se garder tout de même un peu de temps pour les loisirs [...] ».

Un autre élément qui semble avoir une influence sur l'intégration scolaire relève de la confiance qu'un étudiant peut avoir envers la réussite de ses études en première session. À cet égard, Vezeau (2007, p. 3) rappelle que l'étudiant qui a une image positive de lui-même face à une tâche à résoudre : « [...] l'aborde avec plus de confiance, manifeste plus d'intérêt, travaille plus fort, fait davantage usage de ses stratégies cognitives et métacognitives, persévère plus longtemps et accroît ses efforts pour résoudre les problèmes qu'il rencontre ». À ce sujet, Ducharme et ses collègues (2012) ont découvert que la perception de la capacité et de la confiance de réussir ses études au cégep représente un facteur déterminant pour les étudiants de son échantillon qui ont tous eu du succès en première année au collégial. Les données de Gaudreault et son équipe (2014, p. 95) vont dans le même sens, en explorant cette fois la notion de perception quant à leurs habiletés cognitives : « D'après nos résultats, plus de 40 % des filles et des garçons qui évaluent leurs habiletés cognitives comme étant faibles connaissent une adaptation plutôt difficile face à la charge de travail du collège. Cette prévalence chute à environ 10 % chez ceux qui perçoivent leurs habiletés cognitives comme étant élevées. » Selon eux, la perception du manque d'habiletés et de capacité, ou même l'incompétence que peuvent ressentir certains étudiants face aux exigences du collégial, représenteraient des caractéristiques qui détermineraient en partie les difficultés d'intégration scolaire aux études postsecondaires, chez les filles comme chez les garçons. Bref, Ma et Frempong (2008), s'appuyant sur les travaux de Tinto (1987 ; 1993), y voient là une piste d'intervention qui permettrait de mieux comprendre le processus d'intégration et de persévérance des étudiants postsecondaires.

Il faut dire en terminant que la motivation envers les études, au départ du parcours collégial, peut intervenir dans l'intégration scolaire de l'étudiant. Sans entrer trop dans les détails ici, la motivation pourrait se définir comme étant : « [...] un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'une étudiante ou un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2009, cité dans Bourret, 2015, p. 5). Sans cet « état d'esprit », qui s'avère souvent moins présent chez les garçons que chez les filles, il devient difficile de penser qu'un étudiant peut s'engager cognitivement dans ses études et réussir ses cours, spécialement lors de son entrée au cégep (Vezeau 2007). À cet égard, l'étude de Gingras et Terrill (2006, p. 48), tout comme celle de Gaudreault et ses collaborateurs (2014, p. 56), montrent bien que plus un élève présente un niveau élevé de motivation intrinsèque quant à ses études, plus il réussira ses cours de première session et mieux il s'adaptera à la pédagogie et à la charge de travail demandée.

2.3.2.2 Étudiants-athlètes

Du côté des États-Unis, les études sur l'intégration scolaire des étudiants-athlètes abordent certains indicateurs que nous avons relevés et présentés précédemment concernant cette dimension, et plusieurs études portent particulièrement leur regard sur la réussite scolaire (taux de réussite et de diplomation des EA) ainsi que sur la gestion du temps entre les obligations sportives et scolaires. Au sujet précis de la réussite scolaire, la revue de la littérature présentée dans l'étude de Melendez (2006) rapporte que certains auteurs avancent que les EA auraient une moins bonne réussite sur le plan scolaire que celle de leurs pairs, alors que d'autres arrivent à des résultats inverses. Des nuances doivent être apportées pour mieux cerner cette question, notamment sous l'angle du sexe de l'EA, la date de production des recherches, ainsi que le sport pratiqué, à savoir s'il s'agit, entre autres, d'un « high profile sport » ou d'un « low profile sport ».

Tout d'abord, par rapport au sexe, certaines études étasuniennes ayant utilisé l'outil de mesure SACQ, ont dit ne reconnaître aucune différence significative concernant l'intégration scolaire des EA (Melendez, 2006, p. 50). En revanche, pour le critère précis des résultats scolaires, il a été démontré que les étudiantes-athlètes, tout comme dans la population étudiante générale, performant mieux en classe que les étudiants-athlètes masculins (Melendez, 2006, p. 49). Comme l'indique l'extrait ci-dessous, tiré de l'étude de Potuto et O'Hanlon (2007), la question de la socialisation de genre qui agirait sur les intérêts de chacun serait encore ici au cœur de cet écart sur le plan scolaire.

In many instances (and every time there was a large percentage difference) male as compared to female student-athlete respondents show a greater athletics interest or influence. At the same time, female as compared to male student-athlete respondents generally show greater interest in curricular and curricular activities. (Potuto et O'Hanlon, 2007, p. 960)

Selon certains auteurs, notamment Shulman et Bowen (2001, cités dans Young, 2010, p. 65) les étudiants-athlètes performant moins bien en classe que les autres étudiants. Les EA pratiquant les « high profile sports » que sont le football et le basketball seraient ceux étant les plus susceptibles d'avoir des résultats scolaires plus faibles que ceux de leurs pairs étudiants-athlètes qui ne pratiquent pas ces sports (White et collab., 2013, p. 1 ; Sage et Eitzen, 2012, p. 123 ; Shulman et Bowen, 2001, cités dans Young, 2010, p. 65). Ces plus faibles performances scolaires seraient le résultat, entre autres, d'une culture sportive présente chez ces EA qui ne valoriserait pas l'importance d'avoir de bonnes notes. En raison de leur influence les uns sur les autres, ils baigneraient dans cette culture qui contribuerait à les faire maintenir des résultats scolaires inférieurs à ceux des autres étudiants (Shulman et Bowen, 2001, cités dans Young, 2010, p. 65). Selon l'étude de White et son équipe (2013, p. 1), les EA des universités canadiennes pratiquant des sports moins prestigieux (« low profile sports ») auraient toutefois des résultats

scolaires supérieurs à ceux de leurs pairs non-athlètes. Selon ces auteurs, les effets négatifs du sport interscolaire sur le plan des résultats scolaires seraient donc limités aux EA pratiquant des « high profile sports ».

Eitle et Eitle (2002, cités dans Hartmann, 2008) partagent des conclusions semblables concernant les sports « prestigieux » que sont le football et le basketball dans leur étude réalisée aux États-Unis. Ils expliquent ainsi ce phénomène :

[...] certain sports—basketball and football among the most common—are negatively associated with athletic achievement in certain studies and for certain groups of student-athletes. This is probably not surprising: these are the sports that are typically the most demanding of students, that receive the most public/community scrutiny and attention, and that are most likely to lead students to believe that college competition and professional contracts are forthcoming. (Eitle et Eitle, 2002, cités dans Hartmann, 2008, p. 16)

Les plus faibles résultats scolaires associés aux EA qui pratiquent des « high profile sports » seraient ainsi liés au fait de devoir s'adapter à un nouvel environnement d'études, en même temps de celui de concilier la pratique de façon intense de leur sport avec leurs obligations scolaires, un double défi très souvent inconnu du reste de la population étudiante (D'Anna, 2013, p. 3), même s'il est vrai que les collégiens en général doivent aussi concilier leurs études avec d'autres occupations, dont le travail rémunéré. Les EA doivent notamment apprendre à bien gérer leur temps, puisque leurs obligations sportives les amènent parfois à manquer des cours et, donc, à prendre du retard dans la matière ayant été présentée en classe (Hyatt, 2003, cité dans McFarlane, 2014, p. 33).

Comme tous les EA ne parviennent pas à concilier sport et études dans leur processus d'intégration scolaire, cela mène certains d'entre eux à abandonner leurs études ou à changer de voie après leur première année (D'Anna, 2013, p. 3). De fait, le sport, avec tout l'investissement de temps et d'énergie qu'il nécessite, prend rapidement trop de place chez certains EA qui ont par la suite de la difficulté à équilibrer sport et études (D'Anna, 2013, p. 24). Cette conciliation devient encore plus difficile lorsque les EA entrent au collège avec des difficultés d'apprentissage ou lorsqu'ils ont été mal préparés au secondaire. Ces derniers deviennent alors rapidement dépassés par le rythme d'une session ponctuée d'entraînements et de parties sportives auxquels s'ajoutent les études (D'Anna, 2013, p. 24). Par ailleurs, dans le contexte d'une pratique sportive qui demande beaucoup de temps et d'implication, il est difficile de penser que les EA qui y sont inscrits peuvent avoir un emploi rémunéré. Or, tous n'ont pas la chance de pouvoir compter sur des bourses d'études, ce qui engendre parfois des problèmes financiers pour des EA (Cogan et Petrie, 1996, cités dans Melendez, 2006, p. 41-42) qui peuvent, en définitive, nuire à leur intégration scolaire.

Il faut dire qu'à cela s'ajoute bien souvent une pression de performance à laquelle sont soumis ces étudiants (Eitle et Eitle, 2002, cités dans Hartmann, 2008, p. 16), pression qui devient parfois insoutenable (Bensen, 2000; Nishimoto, 1997, cités dans D'Anna, 2013, p. 7) et qui peut amener des problèmes de santé psychologique importants (Wilson et Pritchard, 2005, cités dans Zhao, 2013, p. 20). Les attentes liées à leur obligation d'atteindre les standards d'admissibilité scolaire imposés par l'organisation qui chapeaute le sport étudiant (notamment la NCAA) sont fortes pour certains EA des États-Unis, pour qui l'inadmissibilité de pratiquer leur sport interscolaire peut signifier la perte de leurs bourses d'études et compromettre ainsi la poursuite de leur cheminement scolaire, vu le coût élevé des études supérieures dans ce pays (D'Anna, 2013, p. 25). D'après Watt et Moore (2001, p. 12), la pression est aussi plus forte pour les EA de première division qui doivent, tout comme les autres EA, atteindre les standards scolaires exigés, mais aussi performer au plus haut niveau de leur sport.

The evidence of pressure may be more clear, for example, on Division I student athletes who must both maintain high academic standards and perform at the top of their sport. Division II and III athletes may have more opportunities to experience college, while taking advantage of the perks (physical conditioning, athletic competition, team camaraderie) of being an athlete. (Watt et Moore, 2001, p. 12)

Cela étant dit, une étude menée en 2006 concernant l'intégration des EA par rapport à celle des étudiants non-athlètes soutient que les EA seraient mieux intégrés sur le plan scolaire que le reste de la population étudiante. Selon les chiffres rapportés par Melendez (2006, p. 48), les taux de diplomation des EA aux États-Unis auraient augmenté de 10 % entre 1992 et 2003 (taux de 52 % en 1992 et de 62 % en 2003) et ils étaient, au moment de mener l'étude, plus élevés de trois points de pourcentage que ceux du reste de la population étudiante. Tel qu'il le sera mentionné dans la section concernant l'intégration institutionnelle, Melendez (2006) soutient que les EA sont mieux intégrés sur le plan scolaire que leurs pairs, notamment parce qu'ils peuvent bénéficier d'un soutien scolaire, psychologique et social auquel les autres étudiants n'ont pas nécessairement accès. De plus, le mentorat par les pairs, souvent exercé par des EA de dernière année (*seniors*), ainsi que le resserrement des règles d'admissibilité de la NCAA dont nous parlerons plus loin, ont pu contribuer à cette augmentation (Melendez, 2006, p. 48).

Une étude étasunienne de Hood et ses collaborateurs (1992), citée par Cantin et Dubuc (1995) dans leur recherche PAREA portant sur l'intégration et la réussite des études en première session au collégial, ainsi que notre recherche sur les EA joueurs de football du collégial (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017), montrent que l'intégration et la réussite scolaires des EA sont notamment liées à l'encadrement scolaire et aux différents services dont ces derniers peuvent bénéficier. D'après Hood et son équipe (1992, cités dans Cantin et Dubuc, 1995, p. 23), bien que les EA soient entrés à l'université avec des résultats scolaires et des résultats aux tests d'aptitudes aux études généralement plus faibles que leurs pairs non-athlètes, l'encadrement particulier dont ils ont pu bénéficier leur a permis d'obtenir des résultats scolaires équivalant à ceux des autres étudiants. Mentionnons également que, d'après nos découvertes (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017, p. 127), certains collèges québécois permettent à leurs EA inscrits dans un programme préuniversitaire d'accomplir leur cheminement en cinq sessions plutôt que quatre. Cette mesure, dont l'ensemble des participants de cette étude a pu bénéficier, a permis à ces derniers, en plus de pouvoir jouer une saison supplémentaire au football, de favoriser leur intégration scolaire en allégeant notamment leur première session d'études.

Selon Hyatt (2003, cité dans McFarlane, 2014, p. 24), plusieurs EA voudraient réaliser des études collégiales principalement pour pratiquer un sport en particulier ou pour le statut associé à la pratique d'un sport interscolaire. L'obtention d'un diplôme et donc la réussite scolaire ne serait pas au centre des préoccupations de ces EA. En effet, comme le rapportent Adler et Adler (1991, cités dans McFarlane, 2014, p. 24), les EA entament généralement leurs études supérieures avec une attitude optimiste quant à leurs objectifs scolaires. Toutefois, après quelque temps, leur implication dans leur sport en vient à entrer en conflit avec leur rôle d'étudiant. Le dilemme qui se pose alors est généralement résolu à la faveur de l'identité sportive, puisque c'est d'abord par la pratique de leur sport que plusieurs EA trouvent une certaine valorisation, et ce, encore plus dans les sports de haut niveau (« high profile sports ») que sont le football et le basketball (Adler et Adler, 1991, cités dans Despres et collab., 2008, p. 201-202).

Qui plus est, d'après l'étude de Sellers et Kuperminc (1997, cités dans McFarlane, 2014, p. 24), les EA subiraient plus de pression pour développer leur identité « sportive » (au détriment de leur identité « étudiante ») dans les établissements présentant des programmes sportifs plus compétitifs (haut niveau de compétition). Rettig et Hu (2016, p. 443) abondent dans le même sens en soutenant que l'identité sportive des EA pratiquant des « high profile sports » l'emporte souvent sur l'identité étudiante, ce qui a pour effet de nuire à l'intégration de ces

derniers sur le plan scolaire. Indiquons ici que certaines études parlent d'une identité sportive plus forte chez les étudiants-athlètes de sexe masculin que celle de leurs pairs de sexe féminin (Brewer et Cornelius, 2002, cités dans Washington, 2016, p. 83; Potuto et O'Hanlon, 2007, p. 961), alors que d'autres arrivent à la conclusion que l'identité athlétique des EA masculins et féminins est semblable, voire même légèrement plus élevée chez les filles-athlètes. Nous verrons plus loin au chapitre 5 ce que notre étude révèle en ce sens.

Peu importe leur sexe, Alfermann et ses collaborateurs (2004, cités dans Raye, 2010, p. 70) sont d'avis que les EA ayant une très forte identité athlétique: «[...] take longer to adapt, experience more negative emotions, and require more coping upon ending their career». Selon cette théorie de l'identité, si le rôle d'athlète l'emporte sur celui d'étudiant, l'individu consacrera alors plus de temps à améliorer ses habiletés athlétiques et négligera de développer ses habiletés scolaires (D'Anna, 2013, p. 32). Il en résultera alors des problèmes sur le plan de l'intégration, notamment en ce qui a trait à la dimension scolaire, et cela contribuera à alimenter le préjugé du *dumb jock*, souvent associé aux garçons, c'est-à-dire en quelque sorte des « sportifs stupides » qui ne fournissent que peu d'efforts sur le plan scolaire (D'Anna, 2013, p. 32)¹¹.

Il faut dire que les membres du personnel enseignant et non enseignant des établissements scolaires ont leur rôle à jouer dans l'atteinte, par les EA, d'un équilibre entre leur identité d'étudiant et d'athlète. Engstrom, Sedlock et McEwen (1995, cités dans D'Anna, 2013, p. 33) affirment que plusieurs membres du personnel des collèges perçoivent les EA comme n'ayant pas les compétences nécessaires pour réaliser des études supérieures et bénéficiant d'un traitement de faveur en raison de leur statut d'EA (stéréotype du « dumb jock »). Or, cette perception peut, selon ces auteurs, mener certains EA à en venir qu'à endosser ce point de vue et à agir conséquemment, ce qui peut mener à une perte de motivation pour les études et ainsi être néfaste pour l'intégration scolaire.

À l'inverse de ces conclusions, Raye (2010) indique pour sa part que la question de l'identité (athlétique ou non) n'a que peu d'impact sur la dimension scolaire de l'intégration. Les acquis précollégiaux, particulièrement les habiletés scolaires développées avant le collégial, auraient, d'après l'auteur, beaucoup plus d'effets sur l'intégration que l'identité.

In regards to predicting academic adjustment to college, high school athletic identity was not found to be a significant predictor; however, high school academic skills was noted as a significant predictor. High school academic skills reflect a variety of specific skills necessary for academic achievement, including: organization, note taking, paying attention in class, completing assignments, studying, and testing taking. (Raye, 2010, p. 77)

Une autre étude (Higbee et Schultz, 2013) allant dans le même sens et menée auprès de 105 étudiants-athlètes de première année d'une université étasunienne a révélé que la plus grande préoccupation de ceux-ci, lorsqu'ils entrent au collège, n'était pas reliée à leur sport ou à leur statut d'étudiant-athlète, mais bien à leur réussite scolaire et à leur avenir. De fait, à la question: «What is the biggest unanswered question you have about college?», 55 des 105 étudiants ayant participé à l'enquête ont soulevé des questions concernant leurs études (Higbee et Schultz, 2013, p. 155).

11. Nous savons également que ce préjugé peut aussi avoir des répercussions sur la dimension sociale de l'intégration. En effet, pour échapper à cette étiquette de « sportif idiot », certains EA vont préférer dissimuler leur identité « athlétique » afin de se mélanger plus aisément au reste de la population étudiante et donc se sentir moins isolés des autres étudiants (D'Anna, 2013; McFarlane 2014; Zhao, 2013). À l'inverse, Raye (2010, p. 76) voit chez un EA ayant une identité athlétique développée non pas une image négative, mais plutôt une personne qui aura une meilleure intégration sociale et émotionnelle ainsi qu'une plus grande interaction sociale dans son école et un meilleur bien-être physique et psychologique.

Nous pourrions ainsi dire que ces deux recherches se placent en porte-à-faux du stéréotype souvent véhiculé voulant que les étudiants-athlètes ne se préoccupent que de leur sport, au détriment de leurs études (Higbee et Schultz, 2013, p. 155) et ne seraient ainsi, en grande partie, que des *dumb jock*, c'est-à-dire en quelque sorte des « sportifs stupides » (D'Anna, 2013, p. 32).

Melendez, dans son étude de 2006 (p. 42), est davantage nuancé à cet effet et reconnaît voir des retombées positives que peut avoir une identité athlétique très développée chez un EA, mais parle plutôt d'une « épée à deux tranchants » qui influence l'intégration au collégial de différentes façons. Du côté des effets positifs, Brewer (1999, cité dans Melendez, 2006) affirme qu'une identité athlétique développée favorise l'émergence : « [...] of a salient sense of self, establishment of social networks, improved life management skills, and increased sport-related motivation » (p.42). Les effets négatifs que sont la difficulté à accepter les blessures en cours de saison, la difficulté à composer avec la fin de la carrière d'étudiant-athlète, ou encore le voile que peut exercer la pratique sportive sur l'ensemble des possibilités de carrière qui sont à la portée des EA, correspondent toutefois au second tranchant de l'épée associé à une forte identité sportive (Brewer, 1999, cité dans Melendez, 2006, p. 42). Cet aspect négatif en lien avec les possibilités de carrière est aussi partagé par Lalley et Kerr (1993, cités dans Washington, 2016, p. 23), qui arrivent à la conclusion qu'une forte identité athlétique peut encourager les EA à ne pas considérer d'autres possibilités de carrière que celles liées au sport. Nous reviendrons sur cet aspect lorsque nous nous intéresserons à l'intégration vocationnelle des EA. En bref, si les résultats des études portant sur l'intégration scolaire des EA divergent à propos de l'influence de la pratique d'un SIC sur cette dimension de l'intégration, elles pointent toutefois toutes dans la même direction en ce qui concerne les difficultés scolaires des EA pratiquant des « high profile sports » (identité sportive forte nuisant à l'intégration scolaire, plus faibles résultats scolaires, pression de performance, etc.).

Nous terminerons ici cette section en indiquant qu'il semble exister un manque de communication, dans certains établissements, entre les responsables de l'organisation scolaire et sportive, ce qui rendrait encore plus difficile l'intégration scolaire chez certains EA. En effet, une frontière se dresse parfois, dans certains établissements, entre ces deux entités qui travaillent alors en vases clos, ce qui a pour effet de nuire à l'arrimage entre les composantes sportives et scolaires de la formation des EA et ainsi de compromettre leur intégration (Kane et collab., 2008, p. 21). Nous reviendrons sur cet aspect entre autres lorsque nous traiterons des pistes d'action possibles permettant d'atténuer certaines difficultés d'intégration soulevées par les EA dans le cadre de la présente recherche. Bref, si nous souhaitons assurer une bonne transition et intégration vers le collégial, il s'avère nécessaire, tel que l'indiquait le CSE (2010), que l'établissement d'enseignement puisse fournir un environnement scolaire favorisant une expérience enrichissante, stimulante et cohérente pour le projet scolaire de l'étudiant. Nous verrons dans notre chapitre d'analyse concernant l'intégration scolaire comment s'articule ce type d'intégration pour les étudiants-athlètes des cégeps.

2.3.3 L'INTÉGRATION INSTITUTIONNELLE

2.3.3.1 Population étudiante

Selon Tinto (1993), l'intégration institutionnelle des étudiants passe par la connaissance des services d'aide et d'orientation. À cela nous pourrions élargir cette définition en indiquant que : « L'intégration institutionnelle concerne les rapports que l'étudiant établit avec l'établissement en tant que lieu physique, milieu de vie et contexte de formation. » (Bourque et collab., 2010, p. 16) En fait, ce type d'intégration concerne les différents contacts que l'étudiant établit avec son nouveau milieu scolaire et ses sentiments (impressions) en lien avec ce milieu, dans un contexte où il se voit projeté dans un nouvel environnement (services, cafétéria, classes, gymnases,

etc.) avec de nouveaux rapports avec les gens qui le fréquentent et ceux qui y travaillent. Plus précisément, Larose et Roy (1993 ; 1994) conçoivent que cette forme d'intégration se développe à partir du fait qu'un étudiant connaît ou non les services offerts par son collège, qu'il les utilise en cas de besoin, qu'il fréquente son établissement scolaire avec enthousiasme et qu'il ressent un fort sentiment d'appartenance pour celui-ci. Ce seront ces différentes composantes (indicateurs) qui feront l'objet de notre analyse en lien avec cette forme d'intégration. Indiquons d'entrée de jeu que les collèges ont, à cet égard, mis en place plusieurs ressources et mesures pour soutenir leurs nouveaux étudiants, par exemple des sessions de Tremplin DEC, mais également des activités de soutien à l'apprentissage, des activités d'intégration, des centres d'aide pédagogique ou psychologique, etc. (Gaudreault et collab., 2014, p. 30). Toutefois, ce ne sont pas tous les nouveaux étudiants qui ont connaissance de ces services mis à leur disposition. Par ailleurs, certains auraient intérêt à les utiliser afin d'assurer leur intégration (Larose et Roy, 1993).

Cela étant dit, des études montrent que les garçons s'intègrent moins bien que les filles sur le plan institutionnel, et ce, pour deux raisons qui font appel à la conception du modèle du genre masculin, tel qu'il est décrit plus haut dans ce travail. La première raison viendrait du fait que les garçons auraient moins tendance à solliciter de l'aide auprès de leurs enseignants et des intervenants du milieu scolaire (Audet, 2003 ; Larose et Roy, 1994), car leur socialisation les amène généralement à se débrouiller seuls lorsque surviennent des difficultés scolaires (Gaudreault et collab., 2014, p. 80) et qu'ils ont un besoin d'autonomie plus fort que celui des filles (Roy et collab., 2012, p. 63). Ainsi, ils connaissent moins bien les services offerts dans leur collège et en bénéficient peu (Larose et Roy, 1994). À titre d'exemple, dans les programmes préuniversitaires, les filles demeurent plus nombreuses que les garçons à participer aux ateliers d'aide (centre d'aide, groupe d'étude, activités de récupération, tutorat¹², etc.) mis à leur disposition par leur collège lors de leur arrivée au cégep (Gaudreault et collab., 2014, p. 79-80).

La deuxième raison concerne les difficultés d'affiliation parfois ressenties entre les garçons et leur milieu scolaire (Audet, 2003). Comme certains garçons valorisent peu l'école et la fréquentent avec moins d'enthousiasme que les filles, ils s'y sentent moins affiliés et ont un sentiment d'appartenance plus faible envers elle (Lamarre et Ouellet, 1999). Cette situation pourrait s'expliquer par une incompatibilité entre l'identité masculine et celle du milieu scolaire (Ayrat et Raibaud, 2014 ; Gagnon, 1999 ; Lajoie, 2003 ; Lamarre et Ouellet, 1999), ce qui amènerait les garçons à se désengager des études, mais aussi à développer en moins grande quantité et avec moins de vigueur des relations significatives avec des membres du personnel scolaire (Tremblay et collab., 2006). Or, nous savons que l'affiliation à l'école dépend de la création de liens et du développement de relations significatives avec des pairs ou un membre du personnel scolaire, très souvent un enseignant, mais aussi avec d'autres étudiants (Janosz et collab., 2001).

Plus précisément quant au sentiment d'appartenance, celui-ci représente un besoin affectif et émotionnel essentiel et prioritaire au besoin d'estime et de réalisation d'une personne, si l'on en croit la pyramide des besoins de Maslow (cité dans Langlois, 2012, p. 11). Celui-ci pourrait se résumer, en contexte scolaire, comme étant : « [...] a socially grounded experience, derived from interpersonal relationships with members of the school community (Goodenow, 1993 ; Osterman, 2000). It refers to students' perceptions that they are liked, respected, and valued by others in the school. » (Hamm et Faircloth, 2005, p. 61) L'absence d'un tel sentiment envers l'école serait un facteur clé contribuant à l'abandon des études collégiales d'étudiants qui se sentiraient peu ou pas « connectés » à leur établissement (D'Anna, 2013, p. 28). Pourtant, cet attachement serait des plus bénéfiques, principalement

12. « Selon Soucy et ses collègues (2000), le tutorat est généralement destiné aux clientèles à risque et vise principalement à fournir à l'élève le soutien à l'intégration sociale et à l'estime de soi, ainsi que le soutien scolaire, instrumental et émotif dont il ou elle a besoin au cours de sa première session d'études. » (Tremblay et collab., 2006, p. 20)

pour les garçons qui vivent très souvent une certaine distance à l'égard de leur établissement scolaire (Boisvert et Martin, 2006). Ces derniers pourraient alors y développer, par le biais de bonnes relations avec leurs enseignants, les autres membres du personnel et les autres étudiants, le sentiment de faire partie d'un groupe et de favoriser ainsi leur implication à la vie de l'école (Archambault et collab., 2012, p. 11). Il faut aussi dire que la participation à des activités parascolaires favoriserait le développement de ce sentiment, tout comme une sensation de bien-être envers l'établissement d'enseignement et un plaisir à le fréquenter (voir notamment : Roy, 2013, p. 95 ; Tremblay et collab., 2006, p. 22).

En conclusion ici, bien que cela ne fasse pas nécessairement l'unanimité chez les chercheurs¹³, il est tout de même possible d'envisager que le « rejet » de certains garçons envers l'institution scolaire puisse nuire au développement d'affiliation et que sans cet attachement, l'intégration institutionnelle s'avère plus ardue.

2.3.3.2 Étudiants-athlètes

Nous verrons plus loin dans ce travail que l'intégration scolaire des EA peut être favorisée par certaines mesures de soutien scolaire, psychologique ou social mises à leur disposition, tels notamment des conseillers spécialisés dans le travail avec les EA ou des programmes de mentorat (Melendez, 2006, p. 48). Or, la connaissance et l'utilisation de ces mesures de soutien qui, nous l'avons vu, portent leurs fruits pour les EA sur le plan scolaire, est aussi un indicateur d'intégration institutionnelle pour ce groupe d'étudiants. Certaines recherches relevées par Melendez (2006) dans sa revue de littérature font d'ailleurs état d'une plus grande intégration institutionnelle des EA par rapport aux étudiants réguliers.

Student athletes have traditionally reported greater feelings of inclusion, satisfaction with college, personal identity and ego linkage to their schools, and increased motivation to achieve a degree when compared to their non-athletic peers in the literature (Danish, Petitpas, et Hale, 1993 ; Parham, 1993 ; Ryan, 1989 ; Taylor, 1995), all of which reflect greater institutional attachment (Baker et Siryk, 1989). (Melendez, 2006, p. 48)

Cette meilleure intégration institutionnelle des EA en comparaison avec celle des étudiants réguliers pourrait notamment être attribuable à l'influence des entraîneurs sportifs. Ces personnes, en raison des contacts fréquents qu'elles entretiennent avec les joueurs de leur équipe, sont généralement en mesure de bien identifier les besoins de ces derniers et de les diriger, le cas échéant, vers les personnes et les services dans le collège qui sont en mesure de les aider (D'Anna, 2013, p. 100-101 ; Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017, p. 117-118). Il s'agit là d'un avantage dont bénéficient les EA sur les étudiants réguliers, ces derniers n'étant pas nécessairement au courant des mesures et services de soutien qui sont mis à leur disposition par leur collège. Selon l'étude de D'Anna (2013, p. 100-101), bien que tous les étudiants aient accès à ces mesures de soutien, les EA de son échantillon en font une plus grande utilisation que les étudiants réguliers. Il faut dire également que, dans certains établissements, les EA bénéficient automatiquement de quelques services de soutien et qu'ils doivent obligatoirement prendre part aux rencontres prévues par ces services au moins lors de leur première session d'études, ce qui facilite leur intégration à leur nouveau milieu scolaire (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017, p. 117).

À cet égard, depuis une réforme de la NCAA en 2004 aux États-Unis, un meilleur soutien est offert aux étudiants-athlètes, tant sur les plans scolaire que social et psychologique, ce qui explique notamment, selon Melendez (2006, p. 40), la hausse du taux de diplomation observée chez cette population. Les études de Hollis (2001-2002) et de Young (2010) apportent toutefois un éclairage différent quant à la relation entre la réussite des EA et les

13. Vezeau (2007, p. 12) est d'avis que la variable liée à l'attachement à l'école ne semble avoir aucune incidence sur l'engagement et le rendement scolaires chez les étudiants de première année du collégial.

services offerts par l'établissement. L'étude menée par Hollis (2001-2002, p. 265) révèle que les collèges offrant le plus de services à leurs EA (conseillers, tutorat, mesures de soutien scolaire, etc.) sont aussi ceux où ces EA présentent les plus faibles taux de diplomation. L'étude de Young (2010, p. 129) mentionne, pour sa part, que certains EA deviennent dépendants des mesures de soutien qui leur sont offertes et ont donc de la difficulté à devenir des apprenants dits « autonomes ». Cela serait particulièrement vrai pour les EA inscrits dans des programmes de sciences sociales. En outre, toujours selon Young (2010, p. 143), cette dépendance aux mesures de soutien offertes serait aussi à mettre en relation avec les acquis précollégiaux des étudiants. Les étudiants qui entrent au collège et qui sont considérés comme étant à risque sur le plan scolaire (faibles résultats au secondaire) sont dépistés et ils bénéficient alors d'encore plus d'encadrement que leurs pairs. Cette situation fait en sorte que certains d'entre eux ont ensuite de la difficulté à se défaire de ces mesures de soutien (Young, 2010, p. 143).

Tel qu'il a été discuté précédemment, le sentiment d'appartenance est une autre composante de l'intégration institutionnelle. Fait intéressant, selon certaines recherches recensées dans l'étude de Melendez (2006, p. 48), les EA démontreraient un plus grand sentiment d'appartenance à leur établissement scolaire que les étudiants réguliers. La reconnaissance sociale dont jouissent les EA dans leur collège, laquelle leur confère parfois un statut de « célébrité », contribue à « connecter » ces étudiants à leur établissement et à leur faire sentir qu'ils ont une importance au sein de celui-ci (McFarlane, 2014, p. 2).

Le sentiment d'appartenance qui s'inscrit dans le processus d'intégration institutionnelle des étudiants influence aussi d'autres dimensions de l'intégration, à savoir notamment l'intégration sociale et scolaire. « A high level of institutional commitment can enhance the student's willingness to get more involved in the social and academic aspects of the campus and vice versa, thereby increasing their commitment to degree attainment. » (McFarlane, 2014, p. 23) L'effet inverse est aussi vrai, c'est-à-dire qu'une mauvaise intégration sociale et scolaire peut nuire au sentiment d'appartenance des étudiants pour leur collège et, par le fait même, être néfaste pour leur intégration institutionnelle (McFarlane, 2014, p. 23).

Langlois (2012), dans son mémoire de maîtrise portant sur le développement du sentiment d'appartenance à une équipe sportive et la persévérance aux études au secondaire, mentionne que, pour arriver à créer un sentiment positif d'appartenance à une école, trois conditions doivent être réunies : 1. le partage d'expériences significatives communes aux participants ; 2. la valorisation du sport pratiqué ; 3. le climat de l'équipe et du programme (p. 1). Toujours selon Langlois (2012, p. 50), ces trois conditions seraient aussi tributaires de facteurs interpersonnels (qualité des relations interpersonnelles, soutien, inclusion ou exclusion, valorisation individuelle), individuels (plaisir, performance) et de prestige (popularité, bénéfices perçus). Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette (2017, p. 139), à partir des différents critères énoncés par Langlois (2012) dans son étude et selon les limites méthodologiques de leur recherche, arrivent à la conclusion que la pratique d'un SIC, pour les EA de sexe masculin (joueurs de football), est favorable au développement d'un sentiment d'appartenance envers leur équipe et leur collège et contribue ainsi à leur intégration au collégial.

Nous l'avons indiqué précédemment, en plus de bien connaître les services offerts par son établissement et d'éprouver un fort sentiment d'attachement à celui-ci, un étudiant bien intégré sur le plan institutionnel fréquentera son collège avec enthousiasme. Le fait d'avoir une attitude positive à l'égard du collège fréquenté serait un indicateur d'intégration à celui-ci (Martin et collab., 1999, cités dans Raye, 2010, p. 36). Selon l'étude d'Astin (1993, cité dans Raye, 2010, p. 36), les EA seraient plus satisfaits de leur expérience collégiale que leurs pairs non-athlètes. Cette conclusion peut aussi être associée aux résultats du National Survey of Student Engagement (NSSE) (2004, cité dans Zhao, 2013, p. 33) qui démontrent que la perception du soutien offert par l'établissement scolaire est plus élevée chez les EA que chez les étudiants non-athlètes. Par ailleurs, certaines

études étasuniennes ont démontré que le sport interscolaire favoriserait encore plus l'intégration institutionnelle des filles-athlètes que celle des EA de sexe masculin. «Umbach and Kuh (2004) have shown female athletes reported a higher level of satisfaction with their college environment than males. Similarly, National Survey of Student Engagement (2005) reveals that senior female students in D-I schools think their campuses are supportive both academically and socially.» (Zhao, 2013, p. 33)

2.3.4 L'INTÉGRATION VOCATIONNELLE

2.3.4.1 Population étudiante

La dimension vocationnelle de l'intégration «[...] résulte de l'adéquation entre les aspirations scolaires, professionnelles et personnelles de l'étudiant» (Rivière, 1995, cité dans Audet, 2008, p. 10). Un étudiant bien intégré sur le plan vocationnel a généralement un but clair pour son avenir, lequel est associé à des aspirations scolaires, professionnelles et personnelles qui le guident lors de son parcours au collégial et qui favorisent son investissement dans ses études (Tremblay, 2006, p. 12). Un tel étudiant parvient à harmoniser ses objectifs de carrière avec le projet éducatif de l'établissement d'enseignement dans lequel il est inscrit (Audet, 2003 ; Larose et Roy, 1993 ; Tremblay et collab., 2006). Cette dimension de l'intégration relève donc du fait qu'un étudiant chemine à travers son parcours scolaire en ayant l'impression de pouvoir y conjuguer son avenir professionnel, ce qui, reconnaît le CSE (1995, p.43), est parfois difficile à atteindre pour nombre d'étudiants qui traversent le parcours scolaire québécois. Pourtant, cela représente une prémisse importante menant vers la persévérance et l'engagement d'un étudiant du postsecondaire dans ses études, tout comme un moteur important de motivation (Gaudreault et collab., 2014, p. 128 ; Vezeau et Bouffard, 2009, p. 80 ; Viau, 2009, p. 33). Tout compte fait, une intégration vocationnelle réussie est généralement annonciatrice d'une bonne intégration sociale et institutionnelle (Larose et Roy, 1993 ; Tremblay et collab., 2006, p. 12).

Or, certains chiffres sont plutôt inquiétants à ce sujet. Ceux-ci montrent qu'au cégep, le choix d'orientation n'est pas très clair pour une vaste majorité d'étudiants. En effet, ils n'étaient en 1992, selon le CSE (1995, p. 43), que 20 % des filles et des garçons à pouvoir identifier clairement leur projet scolaire pour les prochaines années. Cette tendance est relativement semblable aujourd'hui. Des chercheurs estiment que plus de la moitié des Québécois qui terminent leurs études secondaires et qui entrent au cégep vivent de l'indécision quant à leur choix de carrière (Guay et collab., 2006). Trois positions existent par rapport à l'indécision : ceux qui sont décidés (48 %), ceux qui manquent d'information sur eux-mêmes et sur le monde du travail (27 %) et les indécis chroniques, soit ceux qui sont persuadés d'être incapables de prendre une décision concernant leur carrière (25 %) (Guay et collab., 2006, p. 247). Par ailleurs, une fois les études collégiales entamées, plus du tiers (36 %) de ces nouveaux étudiants changeraient de programme au moins une fois durant leur parcours (CSE, 2002, cité dans Roy, 2006, p. 33), et une majorité de cégépiens avoueraient être indécis ou hésitants quant à leur choix de programme postsecondaire (Gaudreault et collab., 2014, p. 8). Cela dit, les principaux obstacles liés à ces difficultés d'orientation seraient le manque de connaissance de soi, des programmes de formation, des professions et des métiers (Gaudreault et collab., 2010).

Nous savons maintenant que les aspirations scolaires et les objectifs de carrière sont généralement moins manifestes et moins clairs chez les garçons qui entrent au collégial, comparativement aux filles. Plusieurs raisons pourraient expliquer ce phénomène. Par exemple, les garçons vivraient davantage de distance entre leurs aspirations (vision de leur programme, projet professionnel) et ce que leur offre réellement leur cégep sur les plans du cursus scolaire, de la pédagogie employée, etc. (Tremblay et collab., 2006, p. 12). Ils seraient aussi, pour des raisons de développement psychologique, moins disposés que les filles, à leur entrée au collégial, à définir

clairement leur avenir professionnel et à se projeter dans des projets à long terme sur le plan scolaire (Boisvert et Martin, 2006 ; Roy et collab. 2012 ; Vezeau et Bouffard, 2009). Puis, de façon générale, les garçons inscrits en première session n'accorderaient pas autant la priorité à leur projet d'études que les filles (Ducharme et collab., 2012 ; Larose et Roy, 1993). Ducharme et ses collaborateurs (2012) rapportent notamment que les filles inscrites en première session et ayant réussi tous leurs cours seraient près de 10 % plus nombreuses que les garçons de la même cohorte à accorder de la priorité à leurs études. Vezeau (2007), pour sa part, constate que la situation est particulièrement préoccupante chez les étudiants de sexe masculin du programme de Sciences humaines, probablement parce que celui-ci est souvent perçu comme un programme transitoire, en attendant que le choix d'orientation se précise.

Il faut reconnaître que les membres du personnel enseignant, tout comme les professionnels en orientation et en aide pédagogique individuelle, peuvent exercer un rôle favorable dans le développement du projet vocationnel de certains étudiants, et ce, dès le secondaire (Gaudreault et collab., 2014, p. 128 ; Roy, 2006, p. 34). Les activités qu'ils organisent, tout comme leurs conseils et avis, auraient une certaine influence sur les jeunes qui se trouvent dans une impasse sur le plan vocationnel. Par ailleurs, les amis, tout comme la famille, seraient des acteurs de premier plan pouvant favoriser le développement d'un projet professionnel et contribuer à la poursuite des études postsecondaires (Vezeau 2007, p. 16 ; Roy, 2013, p. 39). Finalement, les collèges peuvent aussi contribuer à développer et à maintenir les projets vocationnels des étudiants, entre autres par la création et le financement d'activités parascolaires ou périscolaires dans le domaine du sport, par exemple. C'est ce que nous constaterons dans la section suivante.

Sans écarter toute l'importance que peut représenter le fait d'avoir un projet scolaire et professionnel qui soit clair et qui puisse être en accord avec un projet de vie dans l'intégration au cégep, certains auteurs diront par ailleurs que la période d'essai, de changement de programme ou de réorientation que peuvent rencontrer certains étudiants durant les premières semaines pourrait s'avérer profitable (CSE, 2010 ; Gaudreault et collab., 2014 ; Roy, 2006). Cette période de vie correspondrait souvent à un moment où l'être humain est en quête d'identité, et le cégep se prêterait bien à cette étape (Roy, 2006, p. 33). On avance même que l'indécision professionnelle, à cet âge, serait bénéfique, car elle permettrait de toucher à plusieurs domaines, avant de prendre un chemin plus stable. Cette situation représenterait un signe de sagesse et d'ouverture d'esprit chez les jeunes qui se placeraient dans cette situation et pourrait même être un gage de succès professionnel (Gelatt, 1989, cité dans Gaudreault et collab., 2014, p. 8). Reste que, aux dires du Conseil supérieur de l'éducation, il est nécessaire de travailler à orienter le mieux possible les étudiants qui arrivent au collégial afin de favoriser leur persévérance scolaire (2010).

2.3.4.2 Étudiants-athlètes

Par rapport aux études concernant les étudiants-athlètes et leur projet vocationnel, disons d'abord que les constats généraux que nous venons de présenter dans la précédente section s'appliquent également aux EA. Maintenant, plus spécifiquement concernant cette population étudiante, Marsh et Kleitman (2003, p. 215), dans leur étude longitudinale portant, entre autres, sur des étudiants de 12^e année, ont observé que les étudiants qui sont fortement impliqués dans une activité sportive à leur école auront non seulement de meilleurs résultats scolaires, mais aussi un projet professionnel plus défini et ils viseront davantage à fréquenter les collèges et les universités. Toujours selon les résultats de cette étude, les EA feront, davantage que les autres étudiants, des demandes d'admission auprès des universités, seront plus longtemps aux études supérieures et auront un niveau d'éducation supérieur à celui de leurs pairs non-athlètes deux ans après la fin de leur secondaire (Marsh et Kleitman, 2003, p. 220).

Notre recherche sur les EA dans les collèges privés du Québec (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017) appuie aussi ce constat que le sport serait un vecteur d'intégration vocationnelle. Le projet vocationnel de la majorité des joueurs de football interrogés dans le cadre de cette recherche était lié à la pratique de ce sport. Six des huit étudiants rencontrés en entrevues individuelles souhaitaient atteindre les rangs universitaires afin de continuer à y pratiquer leur sport. « Tout cela, par contre, sans avoir nécessairement en tête un objectif clair relié au choix d'une carrière en dehors du monde du football. » (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017, p. 151) Ce sport leur offrait ainsi un projet scolaire plus clair (études universitaires pour continuer à pratiquer leur sport), mais ce projet faisait passer, pour plusieurs, l'identité athlétique avant l'identité scolaire. Quelques-uns des jeunes interrogés ont en effet mentionné que si cela n'avait pas été du football, ils auraient sans doute étudié dans un autre domaine ou ils n'auraient peut-être pas envisagé de réaliser des études universitaires. Il faut dire que la plupart des étudiants ayant participé à cette recherche étaient considérés comme « à risque » lors de leur entrée au collégial (moyenne générale au secondaire inférieure à 75 %) et que les études universitaires ne figuraient donc pas nécessairement dans leurs plans d'avenir. La pratique d'un sport interscolaire, pour ces EA, a permis l'atteinte d'un objectif vocationnel précis, mais celui-ci gravitait essentiellement autour du sport, au détriment d'autres projets scolaires ou professionnels qui auraient aussi pu les intéresser (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017, p. 154).

Ce constat est aussi celui que fait Sperber (2001, p. 148), lorsqu'il affirme que les enquêtes formelles et informelles effectuées aux États-Unis sur ce sujet démontrent que les EA choisissent bien souvent d'aller à l'université pour des raisons sportives plutôt que scolaires. Les EA de haut niveau choisissent dans plusieurs cas leur lieu d'études d'abord en fonction de la qualité de l'équipe à l'intérieur de laquelle ils feront partie, des compétences de l'entraîneur et des possibilités d'intégrer l'alignement des joueurs partants de l'équipe. Selon l'étude de Sperber (2001, p. 148), ces critères sont en droite ligne avec l'objectif que caressent la plupart de ces EA, celui d'être les mieux préparés possible afin d'atteindre les plus hauts niveaux dans leur sport. La thèse doctorale de D'Anna (2013) abonde dans le même sens en ce qui concerne l'importance du sport pratiqué dans le choix d'un établissement postsecondaire. Il s'agit là d'un facteur pour l'ensemble des EA interrogés dans son étude.

All of the participants stated the reason they chose to attend the college and remain was because they could play their sport. This seemed to be an overriding factor for all students. One student said, "I can take classes and get a degree from any college, but I couldn't play my sport at any college." Another student said, "I would not be here if I couldn't play my sport. I have played sports my whole life and I wasn't ready to give it up." Institutional fit was important to all 42 students participating in the focus groups. (D'Anna, 2013, p.85-86)

L'étude de Higbee et Schultz (2013) apporte un autre éclairage quant à l'importance du sport dans l'intégration vocationnelle des EA. Les résultats de cette étude démontrent que le projet vocationnel des EA n'est pas lié uniquement à leur sport ou à leur statut d'étudiant-athlète, mais bien à leurs études en vue de leur avenir.

Perhaps the most notable result of this research was the students' focus on academic- and career-related issues rather than on athletics. [...] The results of this study indicate that the student-athletes enrolled in this first-year experience course were concerned about performing well academically. They were also concerned about their futures, and specifically about choosing a major and career and finding a job. Clearly many were not assuming that their future career would be in their sport. (Higbee and Schultz, 2013, p. 160)

Les entraîneurs sportifs jouent un rôle important dans ce processus d'intégration vocationnelle, comme dans l'ensemble des dimensions de l'intégration, d'ailleurs. La relation qu'ils développent avec leurs joueurs, en raison des contacts fréquents qu'ils entretiennent avec eux, fait en sorte qu'ils peuvent devenir des confidents et des personnes de confiance qui peuvent soutenir les jeunes et les aider à « s'orienter » lors de leur première session au collégial (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017, p. 117-118). Ils contribuent également, par leurs actions en ce sens, à l'intégration vocationnelle des étudiants au collégial.

2.4 UN PROBLÈME DE RECHERCHE

Nous avons dressé, dans la section précédente de ce chapitre, un portrait général de l'intégration aux études dans le contexte des cégeps et des collèges québécois, en nous attardant particulièrement à la situation des étudiants-athlètes à cet égard. À partir de la littérature, principalement étasunienne, mais aussi canadienne, sur l'intégration des EA, ce portrait nous a permis de constater que la pratique d'un sport interscolaire influence sur certains aspects l'intégration de ce groupe d'étudiants lors de leurs études supérieures, tant d'un point de vue social, que scolaire, institutionnel ou vocationnel. Nous avons aussi constaté que l'intégration était vécue de façon différente, notamment selon le sexe, le sport pratiqué, l'intensité de celui-ci, etc. La littérature sur laquelle reposent ces différents constats provient toutefois essentiellement du contexte des collèges et des universités aux États-Unis. Aucune étude répertoriée n'a en effet étudié précisément l'intégration des EA dans le réseau collégial québécois. Rappelons pourtant qu'en 2016-2017, plus de 11 000 étudiants-athlètes du collégial étaient inscrits dans une équipe du RSEQ, répartis dans 570 équipes et pratiquant bon nombre de sports différents (RSEQ, 2017a, p. 11 et 23). Or, comment ces étudiants-athlètes du réseau collégial québécois vivent-ils leur intégration aux études collégiales? Voilà le questionnement qui est au centre de la présente étude.

2.5 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Cette recherche vise à décrire, par une approche méthodologique mixte, l'intégration des étudiants-athlètes (EA) au collégial. Le but ici est de réaliser un portrait descriptif de ce groupe d'étudiants, en s'intéressant à leur parcours en première session au cégep, mais aussi en les comparant à ceux qui n'ont pas pratiqué un sport intercollégial lors de leur première session. Nous souhaitons ainsi pouvoir mieux décrire leur intégration au collégial, et ce, à partir des différentes dimensions (types) relevées dans la littérature (sociale, scolaire, institutionnelle et vocationnelle). Voici les trois objectifs spécifiques sur lesquels s'appuie la présente recherche :

1. Comparer l'intégration des étudiants-athlètes à celle des non-athlètes.
2. Décrire l'intégration des étudiants-athlètes à partir des quatre dimensions de l'intégration (sociale, scolaire, institutionnelle et vocationnelle), en s'attardant particulièrement aux étudiants-athlètes de sexe masculin.
3. Décrire l'influence de différentes caractéristiques des étudiants-athlètes (sexe, division, secteur d'études) sur l'intégration (quatre dimensions).

En résumé, nous cherchons à décrire l'intégration des étudiants-athlètes au collégial et à voir si cette intégration varie selon différentes caractéristiques telles que le sexe, la division d'appartenance ou le secteur d'études de l'étudiant. Pour décrire l'intégration des EA, il nous apparaît également essentiel de les comparer aux étudiants non-athlètes (ENA), d'où le premier objectif spécifique identifié pour cette recherche.

CHAPITRE 3

La méthodologie

3.1 LE MODÈLE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le cadre de cette recherche, nous avons adopté un modèle méthodologique mixte, c'est-à-dire que nous avons marié stratégiquement des données quantitatives et qualitatives, afin d'obtenir, pensons-nous, des résultats de recherche d'une plus grande richesse (Karsenti, 2014, p. 25). Les données quantitatives nous permettent de présenter un portrait statistique pour nos trois objectifs spécifiques de recherche et d'identifier certaines pistes d'analyse ou certaines tendances à partir du croisement de données. Elles représentent la pierre d'assise de notre étude. L'analyse qualitative, pour sa part, nous permet d'examiner plus en profondeur certaines facettes du phénomène étudié soit, plus particulièrement, l'intégration au collégial des étudiants-athlètes (EA) de sexe masculin. En effet, tel que le mentionne Deslauriers (1991, p. 6), l'une des forces de l'approche qualitative est qu'elle permet de dépasser le simple niveau mathématique et de découvrir le sens que les gens donnent de la réalité.

Puisque le phénomène étudié n'a jamais été documenté dans le contexte des collèges québécois et que nous avons souhaité l'examiner en profondeur, nous avons mené une recherche de nature descriptive. Celle-ci vise à fournir une image détaillée et précise du sujet à l'étude, en plus de décrire les comparatifs entre les différents éléments de la population étudiée (Del Balso et Lewis, 2007, p. 20). Tel qu'il est spécifié dans nos objectifs de recherche (chapitre 2), nous souhaitons notamment comparer l'intégration des EA à celle des étudiants qui n'étaient pas inscrits dans une équipe du RSEQ lors leur première session d'études au collégial.

3.2 LA POPULATION

La population principale de notre recherche est l'ensemble des étudiants qui étaient inscrits dans une équipe sportive du RSEQ à leur première session au collégial. Ce sont ceux que nous nommerons RSEQ1 dans notre étude¹⁴. La population secondaire est l'ensemble des étudiants qui ne faisaient pas partie d'une équipe sportive du RSEQ à leur première session au collégial. Nous les avons identifiés par l'acronyme NRSEQ1. Dans les deux cas, les étudiants concernés proviennent des quatre grands cégeps francophones de la région métropolitaine de Québec, soit le Cégep Sainte-Foy, le Cégep Garneau, le Cégep Limoilou et le Cégep de Lévis-Lauzon.

14. Bien qu'au premier chapitre, la définition que nous avons donnée d'un étudiant-athlète ne se limite pas qu'aux étudiants inscrits dans une équipe liée au RSEQ, pour cette recherche, seuls ces étudiants ont été considérés. Il s'agit là d'un choix méthodologique. En effet, les athlètes civils pratiquent leur sport en dehors du cadre scolaire, ce qui, d'un point de vue méthodologique, complexifie notamment la phase de collecte des données. De plus, comme plusieurs d'entre eux suivent des cours à distance ou ont des horaires de cours particuliers, nous pensons que leur intégration aux études collégiales est différente de celle des étudiants-athlètes rattachés au RSEQ et que, par conséquent, une étude précise sur cette population d'étudiants-athlètes serait plus appropriée.

Pour arriver à estimer la taille des deux populations à l'étude, nous avons d'abord questionné les autorités des cégeps concernés pour connaître le nombre d'étudiants inscrits à l'enseignement régulier de leur établissement à l'hiver 2018, moment de la collecte de données. Le nombre total d'étudiants dans les quatre cégeps concernés s'élevait à 18 636 étudiants. De ce nombre, nous cherchions ensuite à évaluer combien d'entre eux faisaient partie du RSEQ à leur première session. Nous avons donc obtenu, par les responsables sportifs des cégeps, le nombre d'étudiants inscrits dans une équipe du RSEQ pour l'année scolaire 2017-2018, soit 1067 étudiants-athlètes. Un problème se posait toutefois : un certain nombre d'entre eux ne faisaient peut-être pas partie du RSEQ à leur première session. Aussi, parmi la population étudiante, il y avait sans doute également des étudiants qui étaient inscrits au RSEQ à leur première session qui ne l'étaient plus durant l'année scolaire 2017-2018. Comme il était complexe d'établir exactement le nombre d'étudiants faisant partie d'une équipe du RSEQ à leur première session, nous avons dû estimer cette proportion à partir des premiers résultats de la collecte de données dans les groupes-classes. Ce calcul nous a permis d'établir cette proportion à 10 % de l'ensemble des étudiants. Précisons que nous avons observé cette même proportion dans la suite de notre collecte de données.

Ainsi, en considérant que 10 % de tous les étudiants des quatre cégeps à la session d'hiver 2018 faisaient partie du RSEQ à leur première session, nous pouvons estimer que le nombre d'étudiants-athlètes inscrits au RSEQ à leur première session était de 1 863 et que le nombre d'étudiants non-athlètes à leur première session était de 16 773. Ces nombres constituent donc la taille de nos deux populations pour cette recherche. Le tableau 1 donne un aperçu de ces populations.

TABLEAU 1
Répartition des populations de la recherche, hiver 2018

Population	n
RSEQ1	1 863
NRSEQ1	16 773
Total	18 636

3.3 L'OPÉRATIONNALISATION DU CADRE THÉORIQUE

À partir des renseignements obtenus par l'entremise de la revue de littérature, nous avons dégagé une série de dimensions et d'indicateurs nous permettant de décrire chacun des types d'intégration tant chez les EA (RSEQ1) que les ENA (NRSEQ1). Il est à noter que les indicateurs en caractère gras, pour leur part, concernent spécifiquement l'intégration des EA (RSEQ1). Par ailleurs, chaque indicateur présenté dans les tableaux 2 à 5 ci-dessous est associé à un item du questionnaire (voir l'annexe 1).

TABEAU 2

Dimensions et indicateurs retenus en lien avec l'intégration sociale

Concept central	Dimensions	Indicateurs
Intégration sociale	Création et force des liens développés lors de la première session au collégial	<i>Création de nouveaux amis (Q.27)</i>
		<i>Force du lien établi avec les enseignants (Q.28.1)</i>
		<i>Force du lien établi avec le personnel non enseignant (Q.28.2)</i>
		<i>Force du lien établi avec les étudiants (Q.28.3)</i>
		<i>Création de nouveaux amis dans l'équipe sportive (Q.56)</i>
		<i>Force du lien établi par l'étudiant avec les joueurs de l'équipe (Q.57.1)</i>
		<i>Force du lien établi par l'étudiant avec les entraîneurs de l'équipe (Q.57.2)</i>
		<i>Force du lien établi par l'étudiant avec les responsables sportifs (Q.57.3)</i>
	Soutien reçu de la part du réseau lors de la première session au collégial	<i>Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des amis du cégep (Q.29.4)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des autres étudiants du cégep (Q.29.5)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des amis de l'extérieur du cégep (Q.29.6)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des enseignants (Q.29.1)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part du personnel non enseignant (Q.29.2)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des parents (Q.29.3)</i>
		<i>Niveau de soutien dans les études de la part de l'entourage (parents, famille, amis) au secondaire (Q.9)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti dans le volet scolaire de la part des joueurs de l'équipe qui sont des amis (Q.58.1)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti dans le volet scolaire de la part des joueurs de l'équipe qui ne sont pas des amis (Q.58.2)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti dans le volet scolaire de la part des étudiants dans les classes (excepté les joueurs de l'équipe) (Q.58.5)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti dans le volet scolaire de la part des entraîneurs de l'équipe (Q.58.3)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti dans le volet scolaire de la part des responsables sportifs (Q.58.4)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des joueurs de l'équipe qui sont des amis (Q.59.1)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des joueurs de l'équipe qui ne sont pas des amis (Q.59.2)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des entraîneurs de l'équipe (Q.59.3)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des responsables sportifs (Q.59.4)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des parents (Q.59.5)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des enseignants (Q.59.6)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des amis du cégep (excepté les joueurs de l'équipe) (Q.59.7)</i>
		<i>Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des étudiants dans les classes (excepté les joueurs de l'équipe) (Q.59.8)</i>
<i>Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des amis extérieurs au cégep (Q.59.9)</i>		
<i>Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part du personnel non enseignant (Q.59.10)</i>		

TABLEAU 3

Dimensions et indicateurs retenus en lien avec l'intégration scolaire

Concept central	Dimensions	Indicateurs
Intégration scolaire	Préparation avant l'entrée dans le nouveau milieu scolaire	<i>Moyenne générale approximative en 4^e et 5^e secondaire (Q. 6)</i>
		<i>Nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux études à l'extérieur des cours au secondaire (Q. 7)</i>
		<i>Niveau de préparation au secondaire pour le collégial (Q. 12)</i>
		<i>Niveau de confiance de réussir les études collégiales lorsqu'au secondaire (Q. 8)</i>
	Réponses aux exigences du nouveau milieu sur le plan scolaire	<i>Niveau d'adaptation au rythme d'apprentissage (Q. 38.1)</i>
		<i>Niveau d'adaptation à la quantité de notes à prendre (Q. 38.2)</i>
		<i>Niveau d'adaptation à la quantité de lecture à faire (Q. 38.3)</i>
		<i>Niveau d'adaptation à la quantité de travail scolaire exigé (Q. 38.6)</i>
		<i>Niveau d'adaptation à la gestion du temps (Q. 38.7)</i>
		<i>Nombre d'heures par semaine consacrées aux études en dehors des heures de cours (Q. 39)</i>
		<i>Fréquence d'absentéisme aux cours (Q. 45)</i>
		<i>Fréquence du sentiment de se sentir dépassé par la charge de travail scolaire (Q. 40)</i>
		Nombre d'heures par semaine consacrées à la pratique d'un SIC (Q. 60)
		Facilité à concilier le sport et les études (Q. 61)
		Effet de la pratique du SIC sur les résultats scolaires (Q. 62)
		Gestion des cours manqués (en raison de parties, de pratiques, de soins médicaux, etc.) (Q. 63.1)
		Gestion de l'horaire chargé (en raison de parties, de pratiques, de soins médicaux, etc.) (Q. 63.2)
		Nombre d'heures par semaine consacrées à un travail rémunéré (Q. 21)
		Niveau de réussite à concilier le travail rémunéré et les études (Q. 22)
		Adaptation à la pédagogie et à l'encadrement u milieu collégial
	<i>Niveau d'adaptation quant à la disponibilité des enseignants (Q. 38.4)</i>	
	<i>Niveau d'adaptation quant à un encadrement moins rigide qu'au secondaire de la part du personnel scolaire (enseignants ou autres) (Q. 38.5)</i>	
	Motivation quant aux études dans le nouveau milieu scolaire	<i>Niveau de motivation envers les études (Q. 41)</i>
	Rendement scolaire en première session	<i>Cote R de la première session au collégial (Q. 46)</i>
		<i>Nombre de cours échoués lors de la première session au collégial (Q. 47)</i>
	Confiance face à la réussite scolaire lors de l'entrée au collégial	<i>Mesure de la capacité à faire face aux exigences du collégial lors de la première session (Q. 44)</i>
		<i>Niveau de confiance devant le fait de terminer les études collégiales (Q. 50)</i>
Perception d'eux-mêmes (athlète ou étudiant) (Q. 55)		
<i>Niveau d'importance des études (Q. 42)</i>		
	<i>Niveau de stress quant à la réussite du parcours collégial (Q. 25)</i>	

TABLEAU 4

Dimensions et indicateurs retenus en lien avec l'intégration institutionnelle

Concept central	Dimensions	Indicateurs
Intégration institutionnelle	Connaissance et utilisation des services offerts par le cégep	Connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep (Q. 31)
		Fréquence d'utilisation d'au moins un des services d'aide et de soutien du cégep (Q. 32)
		Connaissance des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes (Q. 65)
		Fréquence d'utilisation des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes (Q. 66)
		Perception que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration (Q. 33)
	Enthousiasme à fréquenter le cégep, sentiment (impressions) dans l'ambiance de celui-ci et attachement envers l'établissement	Niveau d'enthousiasme (plaisir) à fréquenter le cégep (Q. 37)
		Sentiment dans l'ambiance du cégep (Q. 35)
		Niveau d'attachement envers le cégep (Q. 36)
		Niveau d'appartenance à l'équipe sportive (Q. 64)

TABLEAU 5

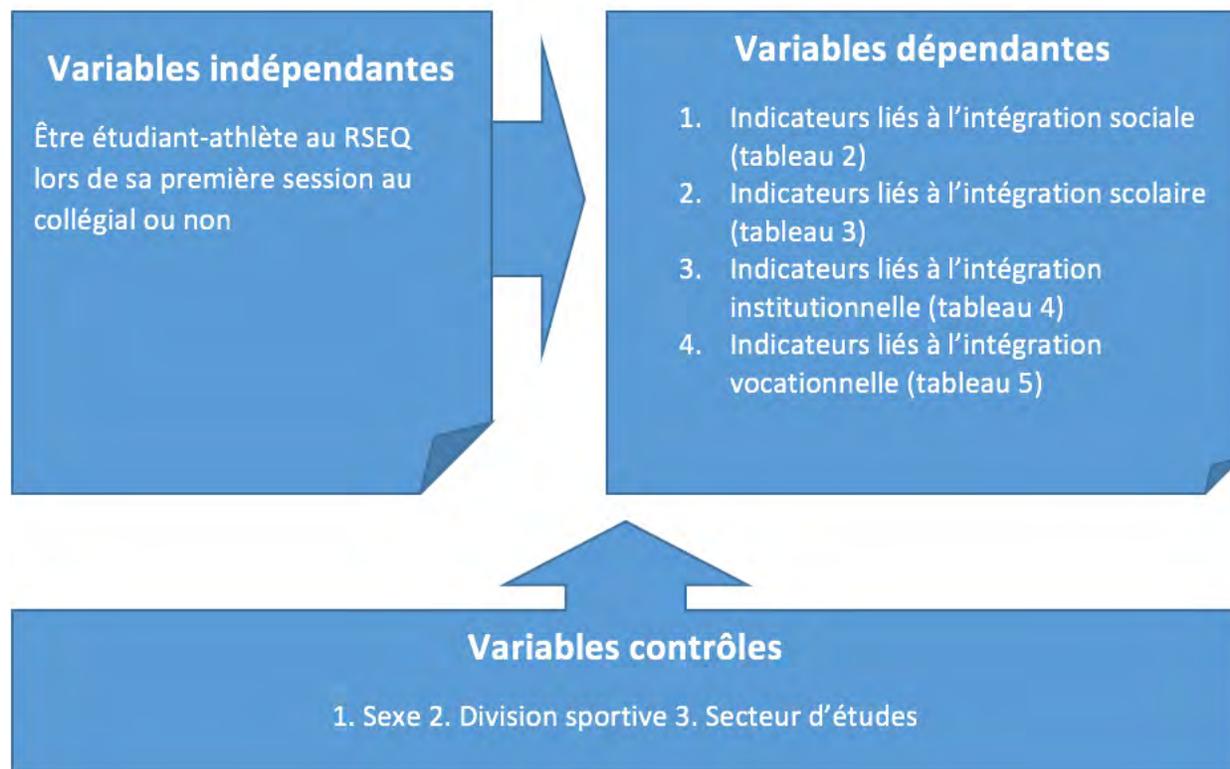
Dimensions et indicateurs retenus en lien avec l'intégration vocationnelle

Concept central	Dimensions	Indicateurs
Intégration vocationnelle	Clarté du projet vocationnel lors des études secondaires	Choix du futur métier ou de la future profession avant l'entrée au collégial (Q. 10)
		Niveau de connaissance des préalables et des programmes du collégial au moment des études secondaires (Q. 11)
	Clarté du projet vocationnel lors des études collégiales	Même programme d'études présentement qu'en première session (Q. 16)
		Idee claire du projet après l'obtention du diplôme d'études collégiales (Q. 48)
		Sentiment d'être dans le programme menant à la future carrière (Q. 49)
		Niveau de confiance quant au fait de terminer les études collégiales (Q. 50)
		Principale raison d'être un étudiant-athlète (RSEQ) à la première session (Q. 72)
		Être étudiant-athlète en première session contribue à viser plus haut professionnellement (Q. 69.8)
		Objectif à la fin du cégep (Q. 68)

La figure 2 ci-dessous illustre le devis de recherche général de l'étude. Elle présente un aperçu des variables impliquées et de leurs interactions.

FIGURE 2

Devis de recherche



3.4 LA PROCÉDURE D'ENQUÊTE

Le modèle mixte utilisé nous a conduits vers différentes procédures d'enquête. Pour ce qui est de la portion quantitative de l'étude, nous avons procédé par le biais d'un questionnaire autoadministré (papier et en ligne), alors que pour la partie qualitative, nous avons opté pour des entrevues semi-dirigées. Comme le mentionne Angers (2018, p. 37) : « L'entrevue de recherche représente un choix approprié quand le problème de recherche conduit à recueillir quelques témoignages d'individus ou de groupes en les questionnant finement sur leurs émotions, leurs expériences et leurs conceptions. » Cette méthode fut particulièrement utile afin de répondre à notre deuxième objectif spécifique visant à approfondir la question de l'intégration aux études collégiales des EA, plus spécifiquement ceux de sexe masculin. Quant au questionnaire, il a permis de : « [...] compiler, sur une base comparable, des réponses à des questions posées séparément à un grand nombre d'individus » (Angers, 2018, p. 39).

Regardons maintenant plus attentivement les éléments menant à l'élaboration de notre enquête au chapitre de la méthode quantitative.

3.5 LE PLAN D'ENQUÊTE QUANTITATIF

3.5.1 LA BASE DE SONDAGE

Pour mener à bien notre enquête, nous avons utilisé deux bases de sondage, soit la liste des équipes inscrites au RSEQ au cours de l'année 2017-2018, ainsi que la liste des groupes-classes de formation générale (français, anglais, philosophie) de l'hiver 2018 des quatre cégeps faisant partie de notre étude, à l'exception des cours d'éducation physique¹⁵. En utilisant des cours de formation générale comme base de sondage, nous nous assurons d'une meilleure hétérogénéité parmi les étudiants, en particulier sur le plan des programmes d'études.

Précisons, par ailleurs, que la liste des groupes-classes aurait, à elle seule, pu suffire à identifier des étudiants au RSEQ1, mais puisque ces derniers ne composaient que 10 % des groupes-classes, nous avons décidé d'utiliser aussi la liste des équipes sportives afin d'obtenir plus rapidement le nombre d'étudiants au RSEQ1 requis.

3.5.2 LA TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE

L'échantillonnage par grappes a été utilisé pour les deux groupes à l'étude (RSEQ1 et NRSEQ1). L'échantillonnage par grappes est un échantillonnage probabiliste, c'est-à-dire que : « [...] la probabilité d'être sélectionné est connue pour chaque élément d'une population, ce qui permet d'estimer le degré de représentativité d'un échantillon » (Angers, 2018, p. 86). Ce type d'échantillonnage consiste à choisir des grappes au hasard et à inclure dans l'échantillon tous les membres de chaque grappe choisie. Pour une meilleure précision, les grappes se doivent d'être hétérogènes (Amyotte, 2011, p. 61), ce à quoi nous avons porté attention, tel qu'il a été mentionné précédemment.

Pour la population des étudiants-athlètes, les grappes étaient formées des équipes sportives inscrites au RSEQ lors de l'année scolaire 2017-2018 dans les quatre cégeps participant à l'étude et, pour les étudiants non-athlètes, des groupes-classes de formation générale (français, anglais, philosophie) de l'hiver 2018.

3.5.3 L'ÉCHANTILLON ET LE TAUX DE RÉPONSE

Afin d'établir la taille de l'échantillon à prélever, nous avons fixé la marge d'erreur à 5 % et le niveau de confiance à 95 %, ce qui donnait un nombre de 319 étudiants-athlètes inscrits au RSEQ à leur première session et de 376 étudiants non inscrits au RSEQ à leur première session (Amyotte, 2011, p. 314 ; SCOR Recherche – Marketing, 2005). Comme nous nous devions d'anticiper des absences des étudiants au moment de la collecte de données, des refus de répondre, des questionnaires mal remplis, des refus de certains enseignants à ce que nous puissions distribuer des questionnaires dans leur classe, nous avons décidé de tenir compte d'un taux de réponse minimal à 50 %, qui est un taux acceptable, car il se situe entre 40 % et 60 % (Gouvernement du Canada, 2014a). Ceci fait en sorte que nous avons dû doubler la taille de l'échantillon à prélever selon la formule de Durand (Durand, 2009), ce que nous avons fait avec 743 étudiants-athlètes sélectionnés au RSEQ1 et 711 étudiants au NRSEQ1. Pour atteindre ces chiffres, nous avons pigé 38 équipes sportives parmi les 60 équipes inscrites au RSEQ dans les quatre cégeps à l'étude et avons pigé 21 groupes-classes parmi les 678 groupes.

Finalement, le nombre total de répondants a été de 832 (questionnaires dûment remplis). De ce nombre, 384 étaient des étudiants-athlètes inscrits dans une équipe du RSEQ lors de leur première session au collégial

15. Nous n'avons pas inclus les cours d'éducation physique dans notre base de sondage, car nous étions en mesure de rejoindre l'ensemble des étudiants par l'entremise des cours de français, d'anglais et de philosophie.

(RSEQ1), alors que 448 étudiants ne faisaient pas partie d'une équipe sportive inscrite au RSEQ lors de leur première session d'études au cégep (NRSEQ1). Le détail de ces chiffres, selon les conditions de cueillette des données (dans les équipes sportives ou les groupes-classes), figure dans le tableau 6 ci-dessous.

TABLEAU 6

Répartition des répondants selon les groupes étudiés et les conditions de cueillette des données

	Questionnaires recueillis dans une équipe sportive	Questionnaires recueillis dans un groupe-classe	Total
RSEQ1	339	45	384
NRSEQ1	26	422	448
Total	365	467	832

Quant au taux de réponse, soit : « la proportion des personnes sélectionnées lors d'une enquête et qui ont accepté d'y participer » (Amyotte, 2011, p. 58), il se situe pour notre étude à tout près de 60 %. Plus précisément, parmi les 743 étudiants inscrits au RSEQ à leur première session (RSEQ1) et que nous voulions questionner au départ, 384, soit 52 % du nombre total recueilli, ont réellement répondu au questionnaire. Puis, des 711 étudiants que nous voulions questionner et qui, lors de leur première session, ne faisaient pas partie d'une équipe sportive inscrite au RSEQ (NRSEQ1), ce sont 448 (63 %) qui y ont réellement répondu.

Voici quelques facteurs expliquant ces taux. Dans le cas des groupes-classes, nous avons essayé trois refus et deux non-réponses de la part des enseignants responsables de groupes-classes sélectionnés, en plus du fait que le comité d'éthique d'un des cégeps ciblés ne nous a pas permis de questionner les étudiants de moins de 18 ans sans l'approbation de leurs parents. De plus, quelques étudiants furent absents de leur classe lors de la passation de nos questionnaires et une très faible proportion a tout simplement refusé d'y participer. Quant à notre collecte dans les équipes sportives, la difficulté est venue du fait que nous devons rejoindre, durant la période de collecte (hiver 2018), des équipes du RSEQ dont le type de sport fait en sorte qu'elles ne sont actives qu'à l'automne (notamment le soccer et le rugby). Ainsi, parmi les 25 équipes actives à l'hiver 2018 et échantillonnées, nous avons obtenu un taux de réponse très satisfaisant de 72 % (soit 339/469 des RSEQ1). Or, parmi les 13 équipes non actives à l'hiver 2018 qui ont été invitées à répondre à une version en ligne de notre questionnaire¹⁶, seulement 27 étudiants-athlètes, sur une possibilité de 250, y ont répondu. Cela laisse un très faible taux de réponse de 11 %. Cette situation n'est toutefois pas anormale, car comme le mentionnent Del Balso et Lewis (2007, p. 109 et 113), de manière générale, le taux de réponse est beaucoup plus faible lorsque les répondants doivent remplir les questionnaires en ligne qu'en présence du chercheur. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons pris la décision de nous déplacer en personne, dans les classes et les équipes sportives, pour distribuer les copies. Malgré ces embûches, nous pourrions dire que les taux de réponse globaux avoisinent les 60 %, ce qui est tout à fait convenable pour une telle enquête (Amyotte, 2011, p. 58; Gouvernement du Canada, 2014a).

Quant à la marge d'erreur réelle, celle-ci se situe à 6,6 % pour le groupe d'étudiants-athlètes inscrits à une équipe sportive lors de leur première session (RSEQ1) et à 5,8 % chez les étudiants qui n'étaient pas inscrits dans une telle équipe à leur entrée au collégial (NRSEQ1).

Regardons maintenant quelques caractéristiques sociodémographiques de notre échantillon final.

16. Nous présenterons plus loin dans ce chapitre les raisons de l'utilisation de ce type d'outil de collecte de données.

TABLEAU 7

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le sexe, l'âge et le lieu de résidence, hiver 2018

Caractéristiques	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Sexe				
Féminin	173	45,3	264	58,9
Masculin	209	54,7	184	41,1
Total	382	100,0	448	100,0
Âge (hiver 2018)				
16 ans	-	-	2	0,4
17 ans	56	14,7	97	21,8
18 ans	172	45,0	149	33,5
19 ans	104	27,2	116	26,1
20 ans	38	9,9	37	8,3
21 ans et plus	12	3,1	44	9,9
Total	382	99,9¹⁷	445	100,0
Lieu de résidence principal lors de la première session au collégial				
Chez les parents	271	71,7	354	79,4
En appartement seul	11	2,9	9	2,0
En appartement avec d'autres personnes (conjoint-e, amis-es ou autres)	62	16,4	54	12,1
En résidence sur le campus du cégep	27	7,1	18	4,0
Autres	7	1,9	11	2,5
Total	378	100,0	446	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

17. Il se peut que le total n'arrive pas à 100% en raison de l'arrondissement. Cela s'applique à l'ensemble des tableaux présentés dans ce rapport.

TABLEAU 8

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon s'ils arrivent du secondaire, le secteur d'études et le programme d'études, hiver 2018

Caractéristiques	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Arrivée directement du secondaire				
Oui	367	95,6	402	89,7
Non	17	4,4	46	10,3
Total	384	100,0	448	100,0
Secteur d'études (à la première session)				
Tremplin DEC	38	9,9	71	15,8
Préuniversitaire	298	77,8	234	52,2
Technique	47	12,3	143	31,9
Total	383	100,0	448	99,9
Programme d'études (à la première session)				
Sciences de la nature	154	41,6	119	27,0
Sciences humaines	105	28,4	74	16,8
Autres programmes préuniversitaires	21	5,7	37	8,4
Programmes techniques	57	15,4	151	34,2
Tremplin DEC	33	8,9	60	13,6
Total	370	100,0	441	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

À la lumière des informations présentées dans les tableaux 7 et 8 ci-dessus, nous pouvons constater, pour l'échantillon d'étudiants-athlètes à leur première session (RSEQ1), que celui-ci comporte plus de garçons (54,7 %) que de filles (45,3 %), qu'ils étaient principalement âgés de 18 ans (45 %) ou de 19 ans (27,2 %) au moment de remplir le questionnaire, qu'ils arrivent pour la plupart directement du secondaire (95,6 %), qu'ils étaient pour la majorité inscrits dans un programme préuniversitaire (77,8 %) et que 41,6 % du total des étudiants-athlètes interrogés étudiaient en Sciences de la nature lors de leur première session.

Pour ce qui est des étudiants qui n'étaient pas dans une équipe du RSEQ à leur première session (NRSEQ1), il s'agit principalement de filles (58,9 %). Ils sont âgés principalement de 18 ans (33,5 %) ou de 19 ans (26,1 %) et la moitié étaient inscrits dans un programme préuniversitaire lors de leur première session (52,2 %).

Voyons maintenant quelques caractéristiques de base qui concernent uniquement les étudiants-athlètes faisant partie d'une équipe inscrite au RSEQ à leur première session.

TABLEAU 9**Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et le sport pratiqué, hiver 2018**

Caractéristiques	Étudiants-athlètes (RSEQ1)	
	n	%
Division		
Division 1	210	55,3
Division 2	94	24,7
Division 3	30	7,9
Aucune division dans le sport pratiqué	46	12,1
Total	380	100,0
Sports pratiqués		
Badminton	31	8,2
Basketball	74	19,6
Cross-country	6	1,6
Football	106	28,0
Soccer	30	7,9
Hockey	19	5,0
Natation	10	2,6
<i>Cheerleading</i>	13	3,4
Rugby	23	6,1
Volleyball	66	17,5
Total	378	99,9

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

Tel que l'indiquent les données du tableau 9, la majorité des EA (RSEQ1) (55,3 %) faisaient partie d'une équipe de première division. Par ailleurs, les sports (RSEQ) pratiqués par le plus grand nombre d'étudiants-athlètes sont le football (28 %), suivi du basketball (19,6 %) et du volleyball (17,5 %).

3.5.4 LA COLLECTE DE DONNÉES

Le principal instrument de collecte utilisé dans le cadre de notre recherche est le questionnaire papier autoadministré. Le terme « autoadministré » signifie que les répondants remplissent le questionnaire de façon autonome, sans que le chercheur ait besoin de leur lire les questions à voix haute et de noter les réponses lui-même (Del Baso et Lewis, 2007, p. 109). Nous avons conçu quatre questionnaires qui ont répondu aux exigences des comités d'éthique de la recherche (CER) et de l'administration en place. Tous avaient par contre les mêmes questions, à l'exception de la page titre qui fut modifiée selon les exigences et les demandes des CER des différents cégeps. Puis, tel qu'il a été indiqué précédemment, pour pouvoir rejoindre les étudiants des équipes inactives à l'hiver 2018 (notamment le soccer et le rugby), mais qui composaient tout de même notre échantillon de départ, nous avons créé une version en ligne du questionnaire, à l'aide de Google Forms. Le lien pour remplir ce questionnaire a été envoyé par courriel aux étudiants ciblés (équipes inactives à l'hiver 2018) par une personne de l'administration des cégeps participant à notre étude.

La version finale du questionnaire en version papier distribué en classe comportait 76 questions, pour un total de 119 items (voir l'annexe 1). Les étudiants-athlètes qui faisaient partie du RSEQ à leur première session (RSEQ1) devaient répondre à l'ensemble des questions. Ceux qui n'étaient pas inscrits au RSEQ à leur première session

(NRSEQ1) devaient répondre à 55 questions (total de 72 items). Le questionnaire par Internet, pour sa part, comportait deux questions supplémentaires portant sur le cégep de provenance et l'équipe sportive de l'étudiant-athlète, ceci dans le but d'identifier la provenance du questionnaire.

Pour la collecte de données dans les équipes sportives, nous avons demandé l'autorisation au responsable des sports des cégeps qui nous a référés à l'entraîneur avec qui nous avons pris rendez-vous. Ensuite, nous sommes allés distribuer les questionnaires aux étudiants, au moment convenu avec l'entraîneur, dans le gymnase ou dans des locaux de classe des centres sportifs des cégeps. Pour ce qui est de la collecte auprès des étudiants dans les groupes-classes, une personne du cégep, souvent un conseiller pédagogique, nous a mis en contact avec les enseignants des groupes-classes sélectionnés qui nous ont indiqué un moment pour distribuer les questionnaires dans leur classe.

3.5.5 LE TRAITEMENT, L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Nous nous sommes d'abord assurés de la validité de chacun des questionnaires. Nous avons pris soin de revoir chacune des copies afin de rejeter les données qui auraient pu fausser notre analyse, c'est-à-dire, par exemple, des questionnaires incomplets, des réponses illisibles ou farfelues, etc. Trois questionnaires ont été rejetés. Nous avons ensuite procédé à la saisie des données à partir des réponses des questionnaires. Ceux-ci étant déjà codifiés pour faciliter l'entrée des données dans les fichiers. Nous avons utilisé le logiciel Excel de la suite Microsoft Office pour cette tâche. Pour les quelques questions ouvertes de notre questionnaire, nous avons consigné les réponses dans un document Word. Nous avons ensuite procédé à la validation des données obtenues. Il s'agissait, à cette étape, de s'assurer, à partir de différents tests et croisements, qu'il n'y ait pas d'incohérences dans les réponses ni d'erreurs de saisie.

À ce propos, dans tous les sondages, il arrive que les répondants oublient de répondre à des questions ou refusent de répondre, ou bien qu'ils fassent des erreurs en remplissant le questionnaire, ce qui mène à un ajout lors de la saisie et la codification des données. Il revient alors au chercheur de décider de quelle façon il souhaite utiliser les données liées à la non-réponse. Celui-ci a le choix d'ajouter une catégorie « Ne répond pas » lors de la conception des tableaux ou bien de répartir ces répondants dans les autres catégories. Il peut, par ailleurs, choisir d'éliminer ces réponses, ce que nous avons fait dans cette recherche. Cette situation explique notamment pourquoi, dans les chapitres d'analyse de ce rapport, plusieurs notes sont insérées sous les tableaux mentionnant que le total de répondants n'est pas toujours de 384 EA ou de 448 ENA.

Une fois les phases de saisie et de codification des données complétées, nous avons procédé à l'analyse univariée de nos données qui ont d'abord été présentées dans une série de tableaux, selon l'objectif principal de l'étude qui vise à décrire l'intégration des étudiants-athlètes au collégial. De plus, des tests d'indépendance du khi carré ont été menés pour comparer des variables à l'intérieur d'une même sous-population (par exemple : l'influence du sexe ou de la division sportive sur certains types d'intégration chez les étudiants-athlètes RSEQ1), ainsi que des tests de comparaison de deux moyennes lorsque nous avons souhaité comparer l'intégration de nos deux sous-populations à l'étude, soit les étudiants faisant partie d'une équipe inscrite au RSEQ à leur première session (RSEQ1) et les étudiants qui n'étaient pas dans cette situation en première session (NRSEQ1). Ces analyses ont été

effectuées par l'entremise du logiciel Excel de la suite Microsoft Office et ont permis d'inférer les résultats à l'ensemble de notre population après avoir calculé la marge d'erreur réelle¹⁸.

Nous avons ensuite interprété le résultat de nos analyses quantitatives, en cherchant à donner du sens à ces données, en associant, par exemple, l'examen de celles-ci à notre problématique et à nos trois objectifs spécifiques de recherche (Angers, 2018, p. 137). Nous avons donc essentiellement dressé un portrait de l'intégration des étudiants-athlètes à partir des données descriptives (analyse univariée), puis nous avons tenté de dégager certaines pistes d'analyse ou certaines tendances à partir de croisements de données qui pouvaient permettre de mieux décrire les différences d'intégration selon certaines variables (analyse bivariée). Ainsi, par ce type d'analyse, nous étions en mesure de répondre adéquatement aux objectifs spécifiques que nous nous étions fixés pour cette recherche.

Mentionnons en terminant que certaines variables (questions du questionnaire) n'ont pas été analysées. Après réflexion, l'analyse de ces quelques variables nous faisait déborder du cadre de cette recherche (selon les objectifs spécifiques ciblés), c'est pourquoi nous avons fait le choix de ne pas les traiter.

3.5.6 LA VALIDITÉ ET LA FIABILITÉ DES DONNÉES

Pour assurer la validité et la fiabilité des données recueillies par l'entremise de notre questionnaire, nous avons pris soin, lors de son élaboration, de respecter quelques règles directrices émises par plusieurs chercheurs en sciences sociales, dont Colin et ses collaborateurs (1995, p. 29), qui parlent notamment de l'importance de créer un questionnaire en fonction de ceux qui doivent y répondre (1995, p. 29). Dans cette optique, notre questionnaire a été soumis à 15 répondants (prétests) au terme de sa conception préliminaire, avant qu'il ne soit administré aux étudiants. À la suite des modifications apportées au questionnaire au terme du prétest, nous avons jugé que les répondants mettraient tout au plus 20 minutes pour remplir le document, ce qui nous apparaissait raisonnable pour que l'ensemble des questions soit répondu avec attention. En effet, tel que le mentionnent Colin et ses collaborateurs (1995, p. 30), le danger d'un questionnaire trop long est qu'il : « amène tôt ou tard les personnes interrogées à répondre machinalement ».

Une autre règle importante que nous avons respectée dans l'élaboration de notre instrument de collecte est celle de construire un questionnaire devant mesurer effectivement ce qu'il prétend valider, c'est-à-dire que les questions posées doivent être liées aux objectifs de la recherche (Del Balso et Lewis, 2007, p. 99). En ce sens, nous avons élaboré un questionnaire dont les items portaient essentiellement sur les différentes dimensions de l'intégration au collégial, soit le thème général vers lequel sont orientés les objectifs de l'étude, à partir de la revue de littérature effectuée sur le sujet. De plus, tel qu'il est recommandé par Del Balso et Lewis (2007, p. 100), nous avons tenté d'adapter le vocabulaire et la formulation de nos questions à la population à qui s'adressait le questionnaire, pour que celles-ci soient les plus claires possible. Le prétest a d'ailleurs permis de clarifier certaines formulations ayant été moins bien comprises de la part des étudiants. Somme toute, les questions furent bien comprises par les répondants, sauf pour la question 72 à laquelle plusieurs participants n'ont pas répondu. Cela s'explique, pensons-nous, par le fait que les choix de réponses offerts étaient inadéquats.

18. Il est à noter que, pour l'ensemble de notre analyse, nous avons sélectionné les variables qui nous semblaient les plus pertinentes à partir des informations issues de notre revue de la littérature (chapitre 2).

Par ailleurs, il n'était pas impossible qu'un étudiant-athlète du RSEQ se retrouve à la fois dans une équipe et dans un groupe-classe sélectionnés dans notre échantillon. Pour éviter les doublons qui auraient pu créer un biais dans notre étude, nous avons clairement spécifié, au début du questionnaire, qu'un étudiant ne pouvait pas répondre à deux reprises. Cette consigne était aussi mentionnée oralement par le ou les chercheurs présents lors de la distribution des questionnaires.

Toujours concernant la validité des données, rapelons, tel qu'il a été mentionné à la section 3.2, que nous avons estimé la proportion d'EA (RSEQ1) à 10% du total de l'ensemble des étudiants des quatre cégeps faisant partie de notre étude, et ce, selon les chiffres obtenus au début de notre collecte de données. Bien que cette proportion ait été observée tout au long de la collecte des données, il demeure qu'il s'agit d'une estimation et que, par conséquent, il existe un risque d'erreur.

En ce qui a trait à l'hétérogénéité de notre échantillon, malgré les précautions prises à cet effet, il demeure que, puisque nous avons pigé des équipes sportives, nous ne pouvons assurer une totale hétérogénéité parmi les membres des équipes, car sous certains plans, il peut y avoir des ressemblances notamment en lien avec le sport pratiqué, la division, le sexe, etc. Pour ce qui est des groupes-classes, nous avons réalisé après coup que certains étudiants de 6^e session n'avaient pas de cours de formation générale. Ceux-ci n'ont donc pas pu faire partie de notre échantillon, ce qui crée un biais. De plus, un des groupes pigés comportait des étudiants dans le même programme, ce qui affecte aussi l'hétérogénéité.

Toujours concernant la validité et la fiabilité des données, disons également que pour assurer le consentement éclairé des participants, nous avons inscrit clairement les objectifs de notre recherche dans le questionnaire et que nous prenions soin d'expliquer brièvement ces objectifs oralement aux groupes (classes et équipes sportives) avant de commencer la passation des copies. Nous leur mentionnions par le fait même que la participation à cette recherche était volontaire et qu'ils étaient libres de ne pas répondre en tout ou en partie aux questions posées. Avec ces mesures, les étudiants étaient, selon nous, à même de prendre une décision éclairée quant à la participation à notre étude. Il convient aussi de mentionner que les étudiants ciblés pour répondre à notre questionnaire n'ont jamais été sollicités par une personne en situation d'autorité auprès d'eux pour participer à cette recherche. De plus, nous ne sommes jamais entrés en contact directement avec les étudiants pour les solliciter à participer à notre étude.

Finalement, bien que la présente recherche porte sur l'intégration au collégial, notre collecte de données a été menée à l'hiver 2018, alors que très peu d'étudiants en étaient alors à leur première session. De ce fait, la très grande majorité d'entre eux ont dû répondre en portant un regard rétrospectif sur leur première session au collégial, laquelle pouvait parfois remonter à une ou deux années. Nous aurions souhaité pouvoir questionner les étudiants à la fin de la session d'automne 2017, afin d'avoir un plus grand bassin d'étudiants en voie de terminer leur première session. Il n'était toutefois pas réaliste, pour nous, de penser pouvoir avoir terminé les étapes préalables à la collecte, particulièrement la création des outils de collecte, à temps pour la fin de la session d'automne 2017. Cela dit, nous sommes d'avis que la période où nous avons mené notre collecte ne nuit pas à la fiabilité et à la validité des résultats obtenus.

3.6 LE PLAN D'ENQUÊTE QUALITATIF

3.6.1 LA TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET L'ÉCHANTILLON

Pour la portion qualitative de l'étude, nous avons souhaité interroger, d'une part, des EA de sexe masculin des quatre cégeps ciblés et faisant partie d'une équipe sportive inscrite au RSEQ et, d'autre part, des responsables des sports intercollégiaux (RSEQ) de ces quatre mêmes cégeps. Par «responsables», nous entendons les personnes qui, dans les cégeps, sont chargées de la coordination des équipes sportives inscrites au RSEQ. Il est à noter que la nature de cette fonction n'est pas exactement la même d'un établissement à un autre. Dans tous les cas, il y a toutefois au moins une personne qui s'acquitte en partie de ces tâches dans les cégeps.

Afin de former un groupe d'EA de sexe masculin dans lequel il était possible de constituer notre échantillon, nous avons, au moment de la passation des questionnaires dans les équipes sportives masculines, remis un coupon-réponse. Sur celui-ci, nous leur demandions s'ils étaient intéressés à participer à une entrevue semi-dirigée avec nous et, dans l'affirmative, d'y inscrire leur adresse courriel. Nous avons ainsi recueilli une quarantaine d'adresses courriel. Pour compléter ce groupe, nous avons utilisé une liste de courriels de l'ensemble des étudiants-athlètes de chacun des cégeps participants. Il est à noter que cette liste ne nous a pas été remise directement. Une personne ressource dans chacun des cégeps participants s'est occupée de constituer cette liste (étudiants-athlètes de sexe masculin inscrits dans une équipe sportive du RSEQ en 2017-2018) et d'envoyer aux EA ciblés un courriel d'invitation afin de participer à nos entretiens.

Pour ce qui est de la constitution du groupe de responsables que nous voulions rencontrer en entrevue, nous avons pris soin de demander de nous mettre en contact avec la personne responsable des sports intercollégiaux (RSEQ) dans le cégep, et ce, dès nos premiers échanges avec les directions des études ou avec les comités d'éthique de la recherche (CER) des quatre cégeps ciblés. Nous avons alors obtenu les coordonnées de quatre personnes (une dans chacun des cégeps) qui se sont ensuite avérées être celles ayant fait partie de notre échantillon de recherche.

Pour former l'échantillon pour nos entrevues, nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage par choix raisonné (appelée aussi méthode «au jugé»), c'est-à-dire que nous avons recruté nos participants parmi des étudiants et des responsables volontaires qui possédaient les caractéristiques recherchées aux fins de l'étude effectuée (Del Balso et Lewis, 2007, p. 83).

Dans le cas des EA, nous avons d'abord communiqué par courriel avec la quarantaine de candidats qui avaient signalé leur intérêt en remplissant le coupon-réponse remis lors la passation du questionnaire dans leur équipe. Deux EA ont répondu positivement à notre appel et comme ils correspondaient aux caractéristiques recherchées (ils devaient être de sexe masculin et avoir été EA dans une équipe du RSEQ lors de leur première session au collégial), nous les avons inclus dans notre échantillon. À la suite de quelques relances par courriel afin de compléter notre échantillon visé d'environ 15 EA, nous n'avions toujours pas d'autres candidats intéressés pour nos entrevues. Après discussion avec une personne spécialiste des questions d'éthique de la recherche, nous avons choisi d'ajouter un incitatif à la participation à nos entrevues, soit la possibilité, pour les participants, de remporter une carte-cadeau de 40 \$ chez Sports Experts (parmi les trois cartes que nous faisons tirer). Nous avons alors demandé à une personne dans les cégeps d'envoyer un courriel à l'ensemble des étudiants-athlètes masculins de l'année scolaire 2017-2018 pour mentionner que nous étions à la recherche de participants pour une recherche. Nous avons pris soin de demander aux quatre cégeps que ce courriel ne soit pas envoyé par la personne responsable des sports, et ce, afin de ne pas nuire au consentement libre et éclairé des participants (pour que ceux-ci ne ressentent pas une pression à participer à notre étude). Huit autres étudiants ont alors

répondu positivement à notre appel et correspondaient aux caractéristiques recherchées par notre étude. Notons que les échantillons en analyse qualitative peuvent évoluer et que l'objectif est de rechercher une représentativité théorique (Huberman et Miles, 2003, p. 58-59).

Pour les responsables, tel qu'il a été mentionné précédemment, nous nous sommes adressés aux personnes qui nous avaient été référées par les directions des études des cégeps. Lors de nos échanges avec ces personnes responsables des sports intercollégiaux, ces dernières nous ont toutes mentionné qu'elles étaient les bonnes personnes avec qui mener nos entrevues pour cette partie de notre collecte de données.

Somme toute, notre échantillon fut formé de dix EA de sexe masculin. Le tableau 10 ci-dessous présente la liste de ces dix candidats. Il est à noter que pour préserver l'anonymat des participants, des noms fictifs, qui seront utilisés dans le présent rapport, ont été attribués à chacun d'eux.

TABLEAU 10

Échantillon des étudiants-athlètes masculins ayant participé aux entrevues

Étudiant (nom fictif)	Sport pratiqué	Division	Programme d'études (1 ^{re} session)
Matthieu	Badminton	Division 1	Sciences de la nature
Simon	Football	Division 1	Sciences humaines
Émile	Football	Division 1	Sciences humaines
Nathan	Badminton	Division 1	Sciences de la nature
Dominic	Soccer	Division 3	Techniques de comptabilité et de gestion
Sébastien	Basketball	Division 3	Sciences de la nature
Jasmin	Rugby	-	Tremplin DEC
Nicolas	Soccer	Division 1	Sciences de la nature
Yannick	Soccer	Division 2	Soins infirmiers
Alexandre	Football	Division 1	Sciences humaines

Du côté des responsables, comme mentionné précédemment, nous avons formé un échantillon de quatre personnes responsables des sports intercollégiaux (RSEQ), soit un responsable par cégep participant. Le tableau 11 ci-dessous présente la liste de ces personnes. Il s'agit aussi ici de noms fictifs qui seront également utilisés dans le présent rapport.

TABLEAU 11

Échantillon des responsables du sport intercollégial ayant participé aux entrevues

Responsable (nom fictif)	Cégep
Stéphanie	1
Catherine	2
Martin	3
Christian	4

Notons que la technique d'échantillonnage par choix raisonné que nous avons utilisée pour la partie qualitative de l'étude, laquelle fait partie de la famille de type non probabiliste, ne permet pas de généraliser les données obtenues à l'ensemble de la population étudiée. Ce n'est toutefois pas là l'objectif recherché par cette portion de la collecte de données, laquelle vise principalement à approfondir les renseignements obtenus lors de la collecte des données quantitatives à propos de l'intégration des étudiants-athlètes de sexe masculin, sans toutefois chercher à inférer les résultats à l'ensemble de cette population (Savoie-Zajc, 2003, p. 298).

3.6.2 LA COLLECTE DES DONNÉES

Le second objectif spécifique de la recherche étant notamment de décrire plus en profondeur l'intégration des étudiants-athlètes de sexe masculin, nous avons effectué, tel qu'il a été mentionné plus haut, des entrevues semi-dirigées pour parvenir à cette fin. Les renseignements obtenus par le biais des entrevues ont permis d'enrichir et de mieux comprendre les données quantitatives recueillies auprès de notre population d'étudiants-athlètes.

Les schémas d'entrevues utilisés dans le cadre de cette recherche figurent à l'annexe 2 de ce rapport. Ceux-ci comprennent environ une quarantaine de questions ouvertes, en plus d'une introduction servant de guide pour présenter la recherche aux participants. Tant pour les EA que pour les responsables, la discussion avait pour but d'explorer et de décrire comment s'est déroulée l'intégration des EA lors de leur première session, principalement en rapport avec les quatre dimensions de l'intégration (sociale, scolaire, institutionnelle et vocationnelle). Quelques questions synthèses étaient prévues à la fin des entrevues afin de revenir sur les points les plus importants discutés lors de l'entretien.

Le schéma d'entrevue destiné aux EA a fait l'objet d'un prétest avec un étudiant volontaire en novembre 2017. Cette rencontre, lors de laquelle nous avons simulé une entrevue semi-dirigée, ainsi que la discussion de retour sur l'entrevue qui a suivi cet entretien, nous ont permis de valider le temps approximatif pour cet exercice et de bonifier quelques-unes des questions du schéma à partir des commentaires du participant.

L'ensemble de nos entrevues a été réalisé sur une période d'environ deux mois, soit entre les mois de mars et d'avril 2018. Celles-ci avaient une durée moyenne d'une heure quinze minutes et elles ont toutes été enregistrées sur support audio, avec le consentement préalable des répondants.

3.6.3 LE TRAITEMENT, L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Pour le traitement des données qualitatives, une transcription écrite des entrevues, de type compte rendu intégral (ou « verbatim »), a été effectuée par deux agentes de bureau. Chaque entrevue a, par la suite, été réécoutée afin de valider les informations contenues dans le « verbatim ». Pour l'analyse, nous avons eu recours au logiciel Nudist N'Vivo. Une arborescence préliminaire a été élaborée, comprenant quelques grandes catégories, ainsi que quelques codes appartenant à chacune de celles-ci (ces codes avaient été déterminés sur la base de notre revue de la littérature et de l'examen préliminaire des « verbatims » des entrevues). Les codes sont des outils d'organisation qui permettent d'identifier rapidement, d'extraire, puis de regrouper des segments des entrevues reliés à une question, une hypothèse, un concept ou un thème donné (Huberman et Miles, 2003, p. 112). Dans le cas de notre recherche, les catégories et les codes ont été créés de manière à extraire les informations relatives à nos objectifs. Cette première étape de l'analyse de nos données qualitatives a permis d'offrir quelques assises afin d'amorcer la codification des entrevues. Pour Del Balso et Lewis (2007, p. 237), cela représente l'étape du codage ouvert. Nous avons ensuite procédé à un codage systématique du contenu de nos entrevues, en créant, au besoin, de nouvelles catégories et de nouveaux codes. Laperrière (1997, p. 317) résume

bien cette façon de traiter les données, où: «chaque nouvel incident observé est comparé au contenu des catégories déjà formées, ce qui mène au raffinement de leurs propriétés ou à la création d'autres catégories au besoin».

L'interprétation des résultats qualitatifs est venue bonifier nos explications soutirées de notre analyse quantitative afin de répondre à nos trois objectifs. Nous nous sommes donc servis de l'analyse de contenu et de la catégorisation conceptuelle des données afin de mettre l'accent sur les discours des répondants pour en faire ressortir les passages significatifs et ainsi enrichir notre rapport de recherche. Rappelons que les mots, contrairement aux chiffres, favorisent une description riche et plus globale de la situation analysée (Huberman et Miles, 2003, p. 27).

3.6.4 LA VALIDITÉ ET LA FIABILITÉ DES DONNÉES

Pour les entretiens semi-dirigés, nous avons développé des instruments de collecte pouvant donner l'occasion aux personnes interviewées de rendre véritablement compte de leur expérience au collégial, autant pour les EA que pour les responsables sportifs. En ce sens, nous avons préparé des schémas d'entrevue (voir l'annexe 2) afin que nos participants puissent s'exprimer ouvertement sur leur propre intégration au collégial en regard avec leur participation dans une équipe sportive ou, dans le cas des responsables sportifs, pour qu'ils puissent s'exprimer sur l'intégration des EA au collégial ainsi que sur les mesures d'aide en ce sens. Pour préparer ces schémas, nous nous sommes inspirés de nos lectures sur le sujet, ainsi que du questionnaire développé dans le cadre de la portion quantitative de cette recherche, afin de produire des outils efficaces et pertinents qui puissent répondre à nos objectifs de recherche, avec des indicateurs précis nous permettant de mieux décrire l'intégration des EA, plus précisément chez ceux de sexe masculin.

Une autre préoccupation de notre recherche en ce qui concerne la validité et la fiabilité des informations obtenues était de standardiser le plus possible nos méthodes et nos instruments de collecte de données. Nous nous sommes en effet réparti les tâches pour la collecte des données. Ainsi, tous les chercheurs n'ont pas participé à l'ensemble des passations des questionnaires ou à toutes les entrevues. La plupart de ces dernières ont été effectuées à deux, pour qu'un chercheur puisse prendre des notes pendant que l'autre se concentrait à mener l'entrevue. Le fait de standardiser les méthodes et les instruments de collecte de données, en rédigeant notamment une page d'introduction pour les questionnaires et les schémas d'entrevues, a permis de nous assurer d'une uniformité dans le processus de collecte et d'ainsi assurer la fiabilité et la qualité des résultats obtenus.

La validité et la fiabilité des données recueillies tiennent également au fait que chaque participant de notre recherche, que ce soit dans le volet quantitatif¹⁹ ou qualitatif, a collaboré à celle-ci de manière libre et volontaire. Selon Del Balso et Lewis (2007, p. 117), cette considération représente une composante essentielle pour la validité d'une étude. Pour les entrevues avec les étudiants et les responsables, le consentement a été établi grâce à un formulaire que les participants devaient lire et signer avant de commencer la discussion (voir l'annexe 3). Nous reviendrons sur le formulaire de consentement ainsi que sur d'autres éléments liés à l'éthique de la recherche dans la section suivante de ce chapitre.

Avec ces mesures, les étudiants étaient, selon nous, à même de prendre une décision éclairée quant à leur participation aux entrevues. Indiquons également que nous avons pris soin de faire en sorte que ni l'entraîneur ni toute autre personne en situation d'autorité auprès d'eux n'influencent leur participation à cette recherche.

19. Des informations concernant le consentement des participants au volet quantitatif sont données plus haut dans ce travail.

Bref, le seul élément auquel nous pensons qui aurait pu avoir un effet sur la participation libre et éclairée des participants au volet qualitatif de notre enquête est l'incitatif de cartes-cadeaux que nous avons mis en place à la suite du faible taux de recrutement pour nos entrevues semi-dirigées. Nous n'excluons pas le fait que certains étudiants aient pu participer à nos entrevues essentiellement pour pouvoir courir la chance de remporter une carte-cadeau de 40 \$ chez Sports Experts. Cela dit, avant de mettre cette mesure en place, nous avons pris soin de faire accepter cette mesure exceptionnelle par les différents comités d'éthique de la recherche des cégeps sélectionnés. Nous avons aussi demandé l'avis d'une personne spécialiste des questions d'éthique de la recherche. Mentionnons également qu'en raison du maigre taux de réponse quant à la participation à nos entrevues, nous n'avons pas pu prendre, comme nous l'aurions souhaité, que des étudiants-athlètes de 1^{re} année. Les étudiants interrogés en entrevue, comme ceux qui ont répondu à notre questionnaire, ont donc dû poser un regard a posteriori sur leur première année du collégial.

3.7 LES CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE

Dans la réalisation de cette étude, plusieurs mesures éthiques que nous considérons comme essentielles sur le plan de la recherche réalisée avec des êtres humains ont été respectées. Pour les élaborer, nous nous sommes appuyés sur le document intitulé *L'énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (EPTC2), rédigé par le Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (Gouvernement du Canada, 2014b) et sur la *Politique sur la conduite responsable en recherche*, rédigée par les Fonds de recherche du Québec (Gouvernement du Québec, 2014). Ces documents font la promotion de l'éthique de la recherche avec des êtres humains et permettent d'établir des balises à respecter en cette matière pour les chercheurs.

La première considération à respecter en matière d'éthique de la recherche citée comme essentielle porte sur le fait que tout être humain qui participe à une étude a droit au respect de la dignité, ce qui prend forme à l'intérieur de trois principes fondamentaux : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (Gouvernement du Canada, 2014b). Voici certaines dispositions que nous avons prises à cet effet.

En premier lieu, nous avons développé des mesures afin d'assurer le respect des personnes participantes et leur bien-être, en assurant leur liberté de participation et le consentement volontaire et éclairé. Pour le volet qualitatif de notre recherche, outre ce que nous avons mentionné à cet effet dans la section précédente de ce chapitre, les participants aux entrevues ont pu consulter le « verbatim » de leur entretien afin de donner leur approbation à ce que leurs propos puissent être utilisés dans le cadre de la recherche. Ils pouvaient alors nous indiquer de modifier ou de retirer certains propos, ce qui a été fait pour l'un des participants (une demande de ne pas tenir compte d'un passage de l'entrevue en particulier). Toujours dans le but de respecter ce premier principe directeur, nous avons présenté clairement et fidèlement les objectifs de la recherche aux participants, ainsi que ce que celle-ci supposait en matière de temps et d'échange. Qui plus est, toujours dans le cas des entrevues, un formulaire de consentement leur a été systématiquement présenté (voir l'annexe 3). Ce formulaire, comprenant les objectifs de la recherche et les mesures éthiques mises en place (approuvées, le cas échéant, par le comité d'éthique de leur collège²⁰), leur avait été envoyé par courriel quelques jours avant l'entretien, et nous l'avons passé en revue point par point avec les participants le jour de la rencontre, avant la signature du participant et celles des chercheurs présents. Il comportait un passage indiquant que chaque participant pouvait quitter le processus de recherche

20. Le formulaire de consentement a été légèrement adapté selon les cégeps, principalement la section concernant les questions et les plaintes. Nous y avons indiqué les coordonnées des personnes à contacter (selon le cégep d'où provenaient les étudiants-athlètes rencontrés).

sans avoir à donner de raison à quelque moment que ce soit. Précisons, par ailleurs, qu'en aucun temps, nous n'avons contraint les gens à répondre à des questions durant les entrevues.

En outre, pour assurer le bien-être des participants à nos entrevues individuelles, nous avons convenu avec eux du lieu où ils souhaitaient nous rencontrer. Pour les étudiants, les rencontres se sont déroulées dans des locaux de leur cégep que nous avons pris soin de réserver, avec leur consentement. Pour les responsables, ceux-ci nous ont invités à mener l'entrevue dans leur bureau. Dans tous les cas, les lieux choisis étaient calmes, fermés et confortables, afin de ne pas être dérangés par d'autres personnes et aussi pour établir un sentiment de confiance favorisant la collecte de données fiables et valides.

Nous avons aussi élaboré certaines règles visant à réduire au maximum les risques associés à la collaboration à notre recherche. Nous avons notamment pris certaines dispositions concernant la confidentialité des renseignements obtenus et le respect de l'anonymat des participants. Pour les entrevues semi-dirigées, un formulaire d'engagement à la confidentialité a été remis à chaque participant. Ce document avait été préalablement signé par tous les membres de l'équipe de recherche, ainsi que par les deux agentes de bureau mandatées pour transcrire les entretiens. Ce formulaire attestait aux participants que les données obtenues n'allaient jamais être communiquées à qui que ce soit. Notre formulaire de consentement était très clair à ce sujet : « Aucune information nominale concernant les participants ou les participantes ne sera divulguée. »

En outre, pour préserver l'anonymat des participants aux entrevues, nous leur avons demandé de ne pas s'identifier lors de leur entretien et avons élaboré un système de codes auquel seuls les chercheurs ont eu accès pour identifier les transcriptions.

Pour ce qui est des renseignements qui figurent dans ce rapport, tel qu'il a été indiqué précédemment, les participants aux entrevues avaient été mis au courant que leur nom n'apparaîtrait pas dans celui-ci et que les informations les concernant seraient liées à des noms fictifs. Nous avons aussi pris soin, particulièrement pour les responsables, de ne pas lier leurs propos à un cégep en particulier. Il s'agissait là de mesures importantes, puisque nous voulions que les participants se sentent à l'aise de répondre librement, sans avoir peur que leurs propos puissent plus tard leur porter préjudice.

Indiquons toutefois que le formulaire de consentement mentionnait également certains risques liés à la participation à notre étude, notamment que nous ne pouvions garantir totalement qu'un lecteur avisé, par une combinaison d'indicateurs indirects (âge, sport pratiqué, position occupée dans le sport pratiqué, etc.), puisse identifier un participant.

Pour ce qui est du volet quantitatif, quelques mesures ont été prises afin de respecter les participants et d'assurer leur bien-être. Par exemple, avant la passation des questionnaires, en classe comme dans les équipes sportives, nous avons pris soin de mentionner aux étudiants les objectifs de la recherche, le caractère anonyme du questionnaire ainsi que les mesures prises au niveau de la confidentialité des données, en accord avec l'approbation reçue par le comité éthique du cégep. Cela était également rappelé par écrit à la première page du questionnaire.

Par ailleurs, nous avons demandé aux répondants de ne pas inscrire leur nom sur les questionnaires. Nous avons simplement identifié les documents à l'aide de codes pour faciliter notre analyse des données. À l'instar des transcriptions d'entrevues, seuls les chercheurs ont eu accès au manuel de codage contenant les informations identificatoires ainsi qu'à la base de données finale.

Dans le but de protéger les informations récoltées, les questionnaires remplis ont été rangés dans un classeur verrouillé dans le bureau d'un des chercheurs, tout comme les enregistrements audio des entrevues, ainsi que les transcriptions « verbatims » de celles-ci. Ils ont été détruits de nos ordinateurs pour être transférés systématiquement sur une clé de mémoire qui a été rangée dans le même classeur verrouillé que les questionnaires. Nous garderons ces documents papier et électroniques deux ans à la suite de la rédaction du rapport final, puis nous les détruirons.

Pour ce qui est du principe de justice, une autre dimension du respect de la dignité humaine, tel qu'il est formulé dans *L'énoncé de politique des trois conseils* (Gouvernement du Canada, 2014b), nous avons fait en sorte que chaque participant soit traité de façon juste et équitable. Tous ont été considérés de la même manière et avec le même respect, sans égard à leur âge, à leur cégep d'appartenance, au sport qu'ils pratiquaient, à la division d'appartenance de celui-ci, à leur programme d'études, etc.

Une autre considération importante de la recherche avec des êtres humains est celle de soumettre le projet de recherche à un comité d'éthique de la recherche (CER), afin de s'assurer que la démarche prévue respecte les standards éthiques de l'établissement où est menée l'enquête (Gouvernement du Canada, 2014b). Trois des quatre cégeps où nous avons mené notre collecte de données possédaient un CER actif. Nous avons alors présenté une demande en bonne et due forme à chacun de ces comités et nous avons pris soin de respecter les demandes d'ajustement qu'ils nous ont formulées. Comme indiqué précédemment, pour l'un des comités, il s'agissait notamment de ne pas inclure les étudiants de moins de 18 ans dans la recherche, sans le consentement de leurs parents. Pour un autre établissement, il nous a été demandé de faire quelques modifications à notre formulaire de consentement et d'avoir une rédaction épiciène dans toutes les communications avec les gens de ce cégep. D'autres demandes mineures ont aussi été formulées et elles nous ont permis de nous assurer que notre recherche respecte les exigences requises en matière d'éthique dans l'ensemble des établissements où s'est déroulée l'étude. Au fil du processus de recherche, quand nous avons dû apporter certaines modifications à notre démarche, nous nous assurons d'obtenir l'approbation des différents CER avant de procéder.

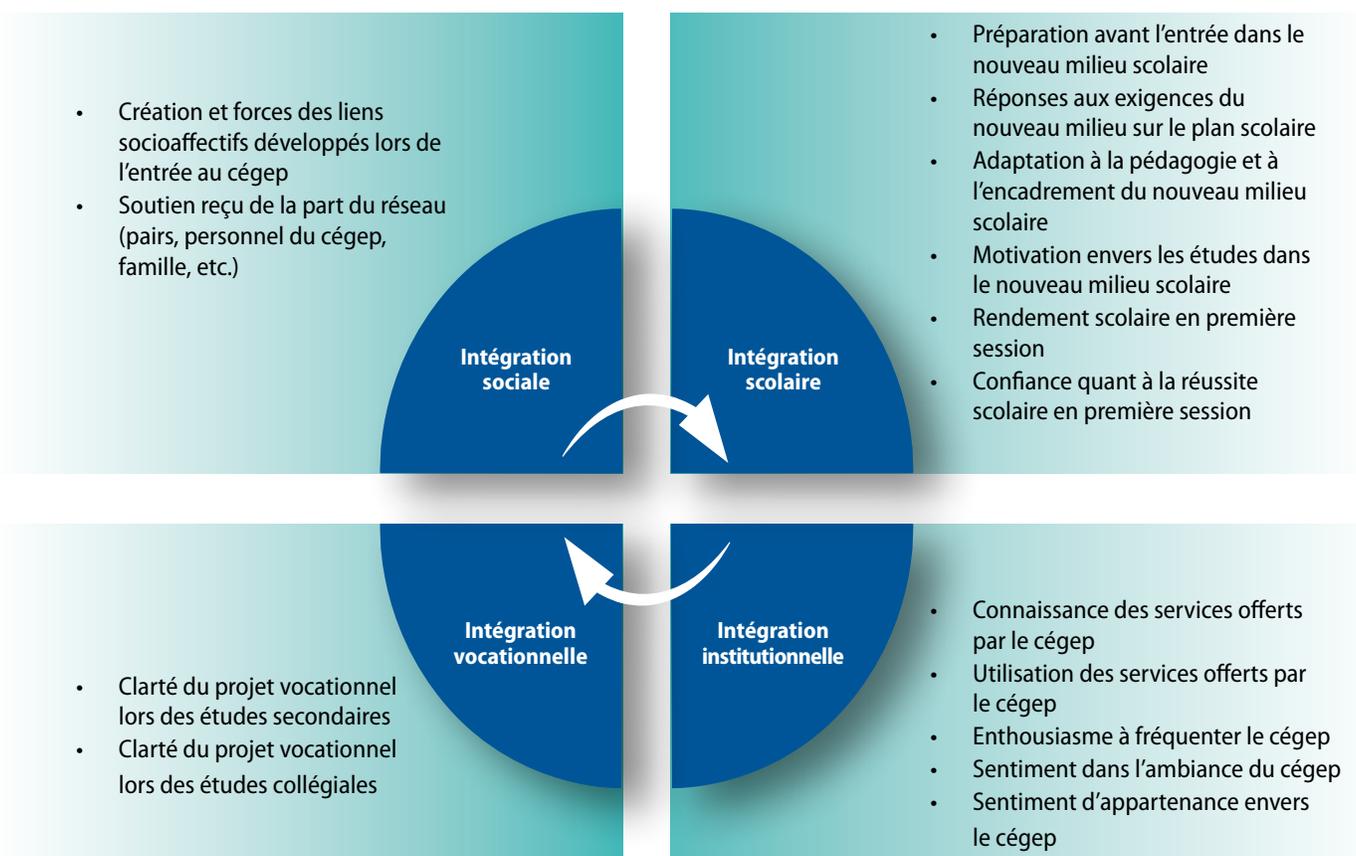
CHAPITRE 4

L'intégration sociale

L'intégration sociale peut se définir comme étant les rapports que l'étudiant construit et entretient, au début de son parcours collégial, avec son entourage au collège comme à l'extérieur, et ce, autant dans les activités liées à son programme que dans les autres activités auxquelles il participe (Audet, 2008 ; Bégin et collab., 2009).

Les prochains chapitres seront consacrés aux résultats de recherche. Chaque chapitre traitera d'un des quatre principaux types d'intégration, soit l'intégration sociale, l'intégration scolaire, l'intégration institutionnelle et l'intégration vocationnelle. Pour chacun d'eux, nous regarderons les dimensions (voir la figure 3) et les indicateurs retenus qui s'y rattachent (voir les tableaux 2 à 5).

FIGURE 3
Types d'intégration et leurs différentes dimensions



Afin de répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche, nous présenterons d’abord une comparaison entre la situation des étudiants-athlètes qui faisaient partie, à leur première session, d’une équipe sportive inscrite au RSEQ (RSEQ1) et celle des étudiants qui n’étaient pas dans une telle situation lors de leur première session (NRSEQ1). Cela nous permettra de répondre au premier objectif spécifique de cette étude. Puis, à l’intérieur de cette comparaison, nous porterons un regard spécifique et plus approfondi sur les étudiants-athlètes (RSEQ1) afin de répondre au second objectif de l’enquête. Finalement, nous regarderons comment certaines variables telles que le sexe, la division dans laquelle évoluent les étudiants-athlètes (RSEQ1), ou encore leur secteur d’études, peuvent avoir une influence sur chacun des types d’intégration, ce qui représente le troisième objectif spécifique de notre recherche. Par ailleurs, indiquons que les données quantitatives formeront la base de l’analyse présentée. Quant aux données qualitatives recueillies lors des entrevues avec les EA et les responsables du sport intercollégial, elles viendront détailler et préciser certains renseignements. Ajoutons que chacun des chapitres d’analyse sera suivi de la présentation des faits saillants.

4.1 L’INTÉGRATION SOCIALE DES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1) ET NON-ATHLÈTES (NRSEQ1)

Le présent chapitre s’intéresse particulièrement à l’intégration sociale. Rappelons que l’intégration sociale peut se définir comme étant les rapports que l’étudiant construit et entretient, au début de son parcours collégial, avec son entourage au collège comme à l’extérieur, et ce, autant dans les activités liées à son programme que dans les autres activités auxquelles il participe (Audet, 2008; Bégin et collab., 2009). La première dimension abordée dans ce chapitre vise ainsi à décrire les liens socioaffectifs que développe l’étudiant lors de sa première session au collégial ainsi qu’à mettre en lumière la force des liens que ce dernier entretient avec les personnes qui l’entourent. La seconde section permet de montrer le niveau de soutien reçu de la part du réseau de l’étudiant.

4.1.1 LA CRÉATION ET LA FORCE DES LIENS DÉVELOPPÉS LORS DE LA PREMIÈRE SESSION AU COLLÉGIAL

Les tableaux 12 à 15 ci-dessous présentent les données concernant la création des liens d’amitié chez les étudiants-athlètes (RSEQ1), et ils permettent de comparer cet indicateur avec les étudiants non-athlètes (NRSEQ1).

TABLEAU 12

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon la création de nouveaux amis, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Création de nouveaux amis dans l’équipe sportive				
Oui	372	97,1	386	86,5
Non	11	2,9	60	13,5
Total	383	100,0	446	100,0

Note: Il est possible que les totaux n’arrivent pas au total d’étudiants-athlètes (384) ou d’étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

Selon le tableau 12, nous pouvons remarquer qu'une très grande majorité d'étudiants de ces deux groupes se sont fait de nouveaux amis lors de leur première session au collégial. En effet, 97,1% des étudiants-athlètes (RSEQ1) et 86,5% des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) y ont créé de nouvelles amitiés. La différence entre les pourcentages est significative ($p < 0,001$), c'est donc dire que les EA (RSEQ1) sont en proportion plus nombreux que les étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à se faire de nouveaux amis lors de leur première session au collégial. De plus, il semble que les EA (RSEQ1) aient de la facilité à se créer un nouveau réseau d'amitié directement au sein de leur équipe sportive, puisque 97,9% d'entre eux se sont fait de nouveaux amis directement dans l'équipe sportive lors de leur première session (tableau 13).

TABLEAU 13

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le fait d'avoir des membres de l'équipe qui sont devenus des amis, hiver 2018

Étudiants-athlètes (RSEQ1)		
	n	%
Création de nouveaux amis dans l'équipe sportive		
Oui	372	97,9
Non	8	2,1
Total	380	100,0

Note: Il est possible que le total n'arrive pas au total d'étudiants-athlètes (384) en raison de la non-réponse.

Ces chiffres démontrent que la participation à des activités parascolaires, comme le sport interscolaire, pourrait avoir pour effet de favoriser la création de nouvelles amitiés pour les EA dans le cégep et à l'intérieur de leur équipe sportive dès la première session de cours. Ce résultat va dans le sens de ce qu'ont démontré D'Anna (2013), Melendez (2006) et Lalonde (2011). À cet effet, les 10 étudiants-athlètes qui ont participé à nos entrevues ont tous affirmé que la participation à un SIC, que ce soit lors du temps passé ensemble ou des activités d'équipes, demeure un bon moyen de se faire de nouveaux amis et, donc, de se sentir moins seuls dans ce nouvel environnement scolaire. Voici quelques témoignages parmi les plus significatifs en ce sens :

Je me suis fait des bons amis [dans son équipe], bien, une bonne amie qui est devenue ma blonde, elle... avec qui, dans le temps, elle m'avait beaucoup aidé avec mes problèmes. Fait que, là-dessus, l'équipe m'a quand même vraiment aidé, là. **Mathieu**

Ouais, bien, on a une couple de joueurs qui viennent de la Côte-Nord, fait qu'eux justement, y ont... y ont pas de réseau d'amis ici, puis les amis qu'y se font, c'est beaucoup du monde de... de sport. **Nathan**

Juste voir, l'initiation, nous, on l'a faite avec le féminin aussi. Fait que tu sais, tu rencontres beaucoup plus de monde, tu connais plus de monde, tu sais, c'est une famille, un peu, les [nom de l'équipe de son cégep], ça, on peut le dire. **Sébastien**

Ça [la pratique du SIC], ça a intégré tout le monde assez rapidement, puis le premier voyage à Alma, je crois, avec la gang qui était là, ça a créé un lien... un lien incroyable, là, c'était... **Yannick**

Quelques commentaires provenant des responsables sportifs permettent de voir comment la participation à un SIC comme étudiant-athlète peut être favorable à la création de liens d'amitié avec les autres joueurs, selon certaines conditions, par contre :

Il y a plein, y'a des équipes qui font des activités pour intégrer, là, en dehors du gymnase, là. Tsé, en dehors du terrain, ils essayent d'intégrer justement les premières années avec les autres. Faque, tsé, là y'a un effort qui est fait. Mais ça dépend des années, tsé, c'est pas toujours la même chose. **Stéphanie (responsable)**

Je pense que c'est vraiment encore une fois particulier à chaque équipe [la création ou non de nouveaux amis], y ont... y a des équipes, tu sais, comme le badminton que, dès le début de l'année, y ont des activités d'équipe qu'y s'organisent, qu'y font des mini-initiations au cégep, des trucs comme ça de... d'activités vraiment pour apprendre à se connaître. Mais bon, moi, je la... la première semaine de cours, c'est tout le temps, là, que je la trouve la plus marquante, c'est que mes... mes athlètes se tiennent entre athlètes, puis les nouveaux étudiants de cégep se tiennent dans les toilettes, parce qu'y savent pas où aller... **Catherine (responsable)**

[...] y a une différence entre le D1, là, les équipes d'excellence, puis le... le D2, D3. Les équipes D1 sont faites d'avance. Ça veut dire que, présentement, notre entraîneur de hockey, volley, foot, sait déjà qui va faire partie de l'équipe pour l'an prochain. [...] Donc, moi, je pense que ça facilite l'intégration et la création de nouveaux amis parce que, là, ça veut dire que la nouvelle on est en mai, puis déjà elle va connaître du monde avant d'arriver au mois d'août. **Christian (responsable)**

Bref, nous pouvons observer que les activités liées au SIC conduisent très souvent à la création de nouveaux réseaux d'amitié, ce qui s'apparente à ce que Weiss et Robinson (2013) ont démontré dans leur recherche. Nous verrons plus loin, par ailleurs, avec qui les EA (RSEQ1) établissent les liens les plus significatifs dans leur entourage.

Cela dit, intéressons-nous maintenant à la force des liens que les étudiants ont établis lors de leur première session avec diverses personnes dans leur cégep.

TABLEAU 14

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon la force du lien établi avec les étudiants, les enseignants et le personnel non enseignant, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Force du lien établi avec les étudiants				
Nulle	4	1,0	14	3,1
Très faible	11	2,9	18	4,0
Faible	22	5,8	53	11,9
Moyenne	93	24,3	150	33,6
Forte	176	46,1	152	34,1
Très forte	76	19,9	59	13,2
Total	382	100,0	446	99,9²¹
Force du lien établi avec les enseignants				
Nulle	40	10,4	37	8,3
Très faible	62	16,2	64	14,4
Faible	93	24,3	112	25,2
Moyenne	135	35,2	180	40,4
Forte	48	12,5	47	10,6
Très forte	5	1,3	5	1,1
Total	383	99,9	445	100,0
Force du lien établi avec le personnel non enseignant				
Nulle	92	24,1	210	47,2
Très faible	62	16,3	81	18,2
Faible	74	19,4	77	17,3
Moyenne	91	23,9	54	12,1
Forte	47	12,3	21	4,7
Très forte	15	3,9	2	0,4
Total	381	99,9	445	99,9

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

Le tableau 14 révèle qu'une bonne proportion des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des non-athlètes (NRSEQ1) ont créé des liens forts ou très forts avec les étudiants de leur cégep à leur première session. Il est intéressant de constater que 66,0% des étudiants-athlètes (RSEQ1), contre 47,3% chez les ENA (NRSEQ1), ont alors établi des liens forts ou très forts avec les étudiants du cégep. La différence entre les pourcentages est significative ($p < 0,001$), ce qui représente un indicateur favorable pour les étudiants-athlètes (RSEQ1) quant à leur intégration sociale dans leur nouvel environnement scolaire (Raye, 2010; Tremblay et collab., 2006).

Du côté de la force du lien établi avec les enseignants, le tableau 14 révèle qu'environ 50% des étudiants des deux groupes ont établi un lien moyen, fort ou très fort avec eux. Dans ce cas, il n'y a pas de différence significative selon nos analyses.

21. Il se peut que le total n'arrive pas à 100 % en raison de l'arrondissement. Cela s'applique à l'ensemble des tableaux présentés dans ce rapport.

Toujours selon le tableau 14, en ce qui concerne le personnel non enseignant (pouvant ici inclure des membres de l'équipe sportive, comme les entraîneurs dans le cas des EA), une plus forte proportion d'étudiants-athlètes du RSEQ (40,1 %), comparativement aux non-athlètes (17,2 %), ont établi un lien moyen, fort ou très fort avec ces personnes, ce qui représente un écart significatif entre les deux groupes ($p < 0,001$).

En somme, il s'avère que les étudiants-athlètes (RSEQ1) sont en proportion, pour deux des trois groupes de personnes concernés, plus nombreux que leurs pairs non-athlètes (NRSEQ1) à créer des liens forts ou très forts avec les différents individus qui composent leur réseau social au collège. Nous pourrions penser ainsi que cette situation leur est favorable sur le plan de l'intégration sociale, surtout quand nous savons que la force des liens, tout comme la création de nouveaux réseaux à l'entrée au cégep, représentent des éléments majeurs afin de contrer l'isolement que peuvent ressentir certains collégiens lors des premières semaines de cours (Freeman et collab., 2011, cités dans Gaudreault et collab., 2014; Larose et Roy, 1992; Tremblay et collab., Vezeau, 2007; Young, 2010).

Les données présentées dans le tableau 15 ci-dessous permettent maintenant de préciser un peu plus la nature et la force des liens qu'établissent spécifiquement les EA (RSEQ1) lors de leur première session au collégial.

TABLEAU 15

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la force du lien établi avec les joueurs de l'équipe, les entraîneurs, les responsables sportifs et les étudiants dans les classes (qui ne sont pas des joueurs de l'équipe), hiver 2018

Étudiants-athlètes (RSEQ1)		
	n	%
Force du lien établi par l'étudiant avec les joueurs de l'équipe		
Nulle	1	0,3
Très faible	1	0,3
Faible	11	2,9
Moyenne	49	12,9
Forte	149	39,1
Très forte	170	44,6
Total	381	100,1
Force du lien établi par l'étudiant avec les entraîneurs de l'équipe		
Nulle	3	0,8
Très faible	10	2,6
Faible	33	8,7
Moyenne	115	30,2
Forte	152	39,9
Très forte	68	17,8
Total	381	100,0
Force du lien établi par l'étudiant avec les responsables sportifs		
Nulle	56	14,7
Très faible	44	11,6
Faible	100	26,3
Moyenne	94	24,7
Forte	57	15,0
Très forte	29	7,6
Total	380	99,9
Force du lien établi par l'étudiant avec les étudiants dans les classes (qui ne sont pas des joueurs de l'équipe)		
Nulle	25	6,6
Très faible	41	10,8
Faible	76	20,1
Moyenne	150	39,7
Forte	70	18,5
Très forte	16	4,2
Total	378	99,9

Note: Il est possible que le total n'arrive pas au total d'étudiants-athlètes (384) en raison de la non-réponse.

Le tableau 15 permet de constater que 83,7 % des étudiants-athlètes (RSEQ1) inscrits dans une équipe du RSEQ à la première session ont établi des liens forts ou très forts avec les autres membres de l'équipe, tandis que le pourcentage chute à 22,7 % lorsqu'ils parlent du lien établi avec les étudiants dans leurs classes, autres que les étudiants de leur équipe. Les EA (RSEQ1) établissent donc de plus forts liens d'amitié avec les membres de leur

équipe sportive qu'avec les étudiants de leur classe qui ne sont pas de leur équipe sportive. Cette affirmation est en lien avec les études voulant que le réseau social des EA soit principalement constitué de membres de leur équipe sportive (Weiss et Robinson, 2013) et que l'intégration sociale des EA passe en grande partie par les liens que ces derniers établissent avec les membres qui composent leur groupe sportif (McFarlane, 2014). Rappelons que la création d'un réseau social favorisé par leur participation à un SIC, ainsi que la force des liens qu'ils créent avec des amis de leur équipe, dès l'entrée au collégial, et parfois même avant l'entrée en première session, peut donner un avantage aux EA sur le plan de l'intégration sociale, comparativement aux autres étudiants de leur collège. En effet, dans un contexte de transition, ce nouveau réseau peut permettre de diminuer le stress et le sentiment d'isolement vécu dans le nouvel environnement scolaire (Bourdon et collab., 2007 ; Miller et Kerr, 2002, cités dans Melendez, 2006 ; Tremblay et collab., 2006 ; Young, 2010). Ce sentiment est expliqué clairement par les trois extraits d'entrevues suivants :

Mais, tu sais, moi, au moins, tu sais, je me rappelle à ma première session, à ma deuxième là, euh... j'avais souvent quelqu'un, une personne au moins, dans l'équipe, qui était dans mes cours, fait que ça me faisait quelqu'un avec qui m'asseoir, en discutant de mes projets, fait que c'était vraiment été utile pour ça, là, ouais.

Matthieu

Ça... ça fait que tu... tu rencontres du monde [dans son équipe], puis des fois tu... tu tisses des liens d'amitié, t'es pas obligé d'aimer tout le monde, mais faut quand même que tu les respectes, sont dans ton équipe, fait que ça, c'est quand même intéressant, plus que les autres étudiants dans tes classes. Oui. Puis après ça, bien, ça vient qu'en dehors des é... en dehors de l'école, des fois, tu commences à faire des affaires avec eux. **Alexandre**

Bien, euh... ma gang de foot, c'était sûr que c'était ça, le... tu sais, les gars de foot, y se tiennent avec les gars de foot, puis on s'assoit tout le temps à la même table dans le même fond, puis tu sais, c'est quand même bien soudé, là. Mais ouais, là, j'avais d'autres amis, puis d'autres connaissances, en classe, mais pas vraiment des amis. **Simon**

Il faut dire, toutefois, que ces nouveaux groupes peuvent parfois avoir un impact négatif sur l'intégration sociale de certains EA, ainsi que sur d'autres dimensions de leur intégration (Howard-Hamilton et Sina, 2001 ; Lalonde, 2011). Cela peut parfois se traduire par des relations négatives entre coéquipiers, comme le rapporte Nathan dans cet extrait d'entretien :

Puis ça, y avait... y avait quand même beaucoup de tension, genre, entre les... entre les 2 groupes. Puis là, les *coachs*, y ont essayé de régler ça en faisant des activités d'équipe, puis, euh, genre, en essayant de faire des travaux de réflexion, ça, sur ce qu'était une équipe, puis mon *partner*, c'est justement là qu'y a... qu'y a décroché [de l'équipe], parce que, lui, ça le fait vraiment chier d'avoir des travaux écrits à faire, là. **Nathan**

Par ailleurs, des activités d'initiation des nouveaux joueurs qui sont parfois de nature dégradante ou qui peuvent tendre à exclure des individus sont propices à freiner l'intégration sociale de ceux qui les vivent. Par exemple, un des participants que nous avons rencontrés en entrevue nous a fait part d'une de ces activités où il a affirmé avoir vécu une expérience abaissante à son égard devant plusieurs de ses coéquipiers. Toutefois, les responsables des équipes sportives avec qui nous avons parlé nous ont tous bien mentionné qu'ils réalisaient des rencontres de sensibilisation afin d'éviter que ce type d'expérience se produise à l'intérieur des équipes sportives de leur cégep. Voici deux commentaires de responsables sportifs allant en ce sens :

Mais, tsé, nous, on martèle vraiment que c'est de l'intégration, faque, tsé, y'ont pas le droit de faire des activités contre l'intégration, que ce soit physique, mental. **Stéphanie (responsable)**

[...] de responsabiliser les entraîneurs à leur donner la... la façon qu'on veut que ça se passe, comment qu'on veut que ça... le respect qu'on veut qu'y aient puis les valeurs associées à ça [les activités d'intégration], puis le... l'inclusion. Fait que nous autres, on appelle ça vraiment des activités d'intégration... **Catherine (responsable)**

Finalement, ajoutons que toujours selon le tableau présenté plus haut (tableau 15), 57,7 % des étudiants-athlètes (RSEQ1) ont indiqué avoir un lien fort ou très fort avec leurs entraîneurs, contre 22,6 % avec les responsables sportifs de leur cégep. Ces données nous éclairent quant aux liens qu'entretiennent les EA avec leur entraîneur lors de leur première session. En effet, notre analyse qualitative nous montre que pour sept des dix étudiants-athlètes à avoir participé à nos entrevues, l'un de leurs entraîneurs fut la personne la plus significative pour eux au moment de leur entrée au cégep. Yannick, par exemple, s'est exprimé en ce sens :

Bien, premièrement, les entraîneurs, c'est... c'est incroyable, là. J'ai absolument rien à dire. [...] c'est pas juste des entraîneurs, c'est des mentors aussi, puis y sont... même, dans tous les projets que j'ai eus, peu importe ce que j'ai à faire comme projet... **Yannick**

Il faut toutefois mentionner que les rapports entre les joueurs et certains de leurs entraîneurs étaient aussi parfois plus difficiles ou moins « solides », ce qui pourrait expliquer que plus de 40 % des EA ont affirmé avoir des liens moyens, faibles, très faibles ou nuls avec leurs entraîneurs :

Je trouve que j'ai quand même réussi à avoir une bonne relation avec les *coachs*, tu sais, c'est sûr que, des fois, j'étais pas d'accord, puis, euh... disons, euh... j'en parlais, puis des fois, y avait comme des confrontations... **Matthieu**

J'ai eu de la misère avec un de mes *coachs* en particulier, là, qui... tu sais, qui avait un tempérament... qui envoyait chier le monde un peu, puis moi, j'étais plus ou moins d'accord avec ça, même que y les descendait devant toute l'équipe, là. Je trouve ça pas correct pantoute. **Simon**

Mais tu sais, euh, tu te claques un 28 % le matin [à un examen], t'arrives à la pratique, t'es déjà démoralisé, tu rates des *shots*, ton *coach*, y te dit que t'es... t'es pas bon, mais tu sais, y veut t'améliorer, mais tu sais, des fois, les... de la manière qu'y te le dit, ça te... fait que, je veux dire, des fois, t'as juste envie de partir à pleurer, puis aller te cacher dans le vestiaire. **Sébastien**

Nous reviendrons dans la prochaine section sur l'importance du soutien reçu de la part des entraîneurs.

4.1.2 LE SOUTIEN REÇU DE LA PART DU RÉSEAU LORS DE LA PREMIÈRE SESSION AU COLLÉGIAL

La seconde dimension permettant de poser un regard sur l'intégration sociale concerne le soutien que les collégiens reçoivent de la part de leur réseau, tant sur le plan de leurs études, que dans celui de leur projet de faire du sport interscolaire durant leurs études. Le tableau 16 ci-dessous présente les résultats obtenus concernant le soutien ressenti face aux études.

TABLEAU 16

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des amis du cégep, des autres étudiants du cégep, des amis de l'extérieur du cégep, des enseignants, du personnel non enseignant et des parents, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des amis du cégep				
Pas du tout	26	6,8	37	8,4
Un peu	93	24,3	103	23,4
Assez	156	40,7	165	37,4
Beaucoup	108	28,2	136	30,8
Total	383	100,0	441	100,0
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des autres étudiants du cégep				
Pas du tout	119	31,1	174	39,2
Un peu	127	33,2	131	29,5
Assez	106	27,7	111	25,0
Beaucoup	31	8,1	28	6,3
Total	383	100,1	444	100,0
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des amis de l'extérieur du cégep				
Pas du tout	67	17,5	69	15,5
Un peu	111	29,1	126	28,3
Assez	142	37,2	154	34,6
Beaucoup	62	16,2	96	21,6
Total	382	100,0	445	100,0
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des enseignants				
Pas du tout	26	6,8	35	7,9
Un peu	138	36,1	150	33,7
Assez	176	46,1	211	47,4
Beaucoup	42	11,0	49	11,0
Total	382	100,0	445	100,0
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part du personnel non enseignant				
Pas du tout	87	22,8	219	49,3
Un peu	115	30,1	138	31,1
Assez	127	33,2	70	15,8
Beaucoup	53	13,9	17	3,8
Total	382	100,0	444	100,0
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des parents				
Pas du tout	16	4,2	20	4,5
Un peu	44	11,6	69	15,5
Assez	118	31,1	125	28,0
Beaucoup	202	53,2	232	52,0
Total	380	100,1	446	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

Tout d'abord, le tableau 16 révèle que tout près de 70 % des étudiants (que ce soit pour les EA ou les ENA) ont ressenti assez ou beaucoup de soutien de la part de leurs amis du cégep, il n'y a donc aucune différence significative entre les deux groupes à cet égard. Quant au soutien provenant des amis extérieurs au cégep, 53,4 % des étudiants-athlètes (RSEQ1) ont ressenti assez ou beaucoup de soutien de leur part, ce qui est très similaire au pourcentage des ENA (NRSEQ1). Il n'y a donc aucune différence significative dans ce cas également. Indiquons que pour ce qui est des étudiants-athlètes (RSEQ1) précisément, nous verrons plus loin que le soutien des amis provient principalement des membres de l'équipe sportive (tableau 19).

Toujours selon les chiffres présentés dans le tableau 16, les analyses montrent qu'il n'y a aucune différence significative entre les étudiants-athlètes (RSEQ1) ou non-athlètes (NRSEQ1) concernant le soutien ressenti à l'égard des études de la part des autres étudiants du cégep. Pour ce qui est du soutien de la part de leurs enseignants, les résultats montrent que 57,1 % des EA (RSEQ1), contre 58,4 % chez les ENA (NRSEQ1), ont ressenti assez ou beaucoup de soutien par rapport à leurs études. La différence est également non significative entre les deux groupes. C'est donc dire, en prenant ces chiffres à l'inverse, qu'environ 40 % des étudiants-athlètes et des non-athlètes ont dit avoir ressenti peu ou pas de soutien quant à leurs études de la part de leurs enseignants. Il va sans dire que cette situation reste préoccupante, dans le contexte où l'enseignant demeure bien souvent une personne importante permettant une intégration sociale favorable lors de l'entrée d'un nouvel étudiant au collégial (Gaudreault et collab., 2014 ; Larose et Roy, 1994 ; Tremblay et collab., 2006).

Cela dit, l'analyse des chiffres du tableau 16 nous montre que le seul endroit où il existe une différence significative ($p < 0,001$) entre les deux groupes d'étudiants est sur le plan du soutien reçu de la part du personnel non enseignant, où la proportion des EA (RSEQ1) qui disent avoir ressenti assez ou beaucoup de soutien envers les études à leur première session est de 47,1 %, alors qu'elle est de 19,6 % chez les non-athlètes (NRSEQ1).

Toujours selon le tableau 16 présenté plus haut, notons que 84,3 % des étudiants-athlètes (RSEQ1) et 80,0 % des non-athlètes (NRSEQ1) (différence non significative) ont ressenti assez ou beaucoup de soutien face aux études de la part de leurs parents à leur première session. Contrairement à la situation que semblent vivre les étudiants par rapport au soutien provenant de leurs enseignants, l'appui des parents se montre bien présent chez les deux groupes à l'étude. Bien que nous savons que cette aide peut s'avérer favorable à l'intégration sociale (CSE, 2010 ; Larose et Roy, 1994 ; Roy, 2013), d'autres études ont toutefois démontré, surtout concernant les EA, qu'un soutien trop important de la famille peut avoir un effet négatif dans le développement et l'autonomie d'un étudiant (Dorsch et collab., 2016). Intéressons-nous justement à décrire un peu plus le niveau de soutien des parents relativement aux études de leurs enfants, en lien avec le niveau de scolarité de ceux-ci. Le tableau 17 ici-bas présente quelques données à ce sujet.

TABLEAU 17

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le plus haut niveau de scolarité complété par l'un des parents et le niveau de soutien ressenti dans les études de la part de l'entourage (parents, famille, amis) au secondaire, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Plus haut niveau de scolarité complété par l'un des parents				
Études primaires	2	0,5	5	1,1
Études secondaires (DEP, DES)	30	7,9	70	15,7
Études collégiales	86	22,7	118	26,4
Études universitaires	254	67,0	243	54,4
Je ne sais pas	7	1,8	11	2,5
Total	379	99,9	447	100,1
Niveau de soutien dans les études de la part de l'entourage (parents, famille, amis) au secondaire				
Pas du tout	8	2,1	14	3,1
Un peu	14	3,7	49	11,0
Assez	95	24,8	160	35,9
Beaucoup	266	69,5	223	50,0
Total	383	100,0	446	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

À propos du niveau de scolarité des parents, nous remarquons, à partir des chiffres du tableau 17, qu'il y a une plus forte proportion d'étudiants-athlètes (RSEQ1) (67,0%) que d'étudiants non-athlètes (NRSEQ1) (54,4%), dont le plus haut niveau de scolarité complété par l'un des parents est l'université. Cette différence est significative ($p < 0,001$).

De plus, toujours selon les résultats du tableau 17 qui nous renseigne sur le soutien de l'entourage dans les études au secondaire²², il existe une différence significative entre les deux catégories d'étudiants. En effet, alors que 69,5 % des EA (RSEQ1) ont dit recevoir beaucoup de soutien de l'entourage, ils sont 50,0 % à avoir vécu cette situation chez les non-athlètes (NRSEQ1) ($p < 0,001$).

Bref, à la lumière de ces données, les EA (RSEQ1) évoluent dans un contexte d'encouragement de l'entourage (famille et amis) plus favorable au moment de leur entrée au collégial, comparativement à leurs pairs non-athlètes (NRSEQ1). En effet, les EA (RSEQ1) peuvent compter sur des parents ayant une plus forte éducation ainsi que sur un meilleur soutien de leur entourage lors de leurs études secondaires, soit deux facteurs facilitant le passage entre le secondaire et le collégial, tout en contribuant à la réussite du projet d'études postsecondaires (Ma et Frempong, 2008 ; Pascarella et Terenzini, 2005 ; Pelletier et collab., 2004 ; Tinto, 1993 ; Vezeau, 2007).

22. Cela représente un héritage précollégial important, tel qu'il est mentionné à la section 2.2.4 de ce document.

Par ailleurs, fait intéressant, les résultats de notre enquête vont dans le sens de ceux de Gingras et Terrill (2006), soit que le soutien relié aux études serait plus manifeste dans les familles où la scolarité des parents est plus forte. En effet, le tableau suivant (tableau 18) montre que lorsque nous faisons interagir le niveau de soutien des parents quant aux études collégiales en première session avec la variable mesurant le plus haut niveau de scolarité de l'un des parents, nous constatons que plus la scolarité de l'un de parents est forte, plus les EA ressentent du soutien de la part de leurs parents ($\chi^2 = 12,019$; $p < 0,05$).

Notons également dans ce même tableau (tableau 18) qu'une plus forte proportion d'étudiants-athlètes (RSEQ1) dont l'un des parents a un diplôme universitaire ressent beaucoup de soutien quant aux études de la part des parents, soit 58,2% comparativement à 34,4% chez ceux dont l'un des parents n'a qu'un diplôme primaire ou secondaire.

TABLEAU 18

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le plus haut niveau de scolarité complété par l'un des parents et le niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des parents, hiver 2018

	Primaire/ Secondaire		Collégial		Universitaire	
	n	%	n	%	n	%
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des parents						
Pas du tout/Un peu	9	28,1	19	22,1	31	12,4
Assez	12	37,5	28	32,6	74	29,5
Beaucoup	11	34,4	39	45,3	146	58,2
Total	32	100,0	86	100,0	251	100,1

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total appartenant au plus niveau de scolarité de l'un des parents: primaire/secondaire (32), collégial (86) ou universitaire (254), en raison de la non-réponse.

Continuons maintenant notre description du soutien ressenti dans le volet scolaire chez les étudiants-athlètes (RSEQ1), en nous concentrant plus spécifiquement cette fois sur leur entourage sportif au cégep.

TABLEAU 19

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le niveau de soutien ressenti dans le volet scolaire de la part des joueurs de l'équipe qui sont des amis, des joueurs de l'équipe qui ne sont pas des amis, des étudiants dans les classes (excepté les joueurs de l'équipe), des entraîneurs et des responsables sportifs, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)	
	n	%
Niveau de soutien ressenti dans le volet scolaire de la part des joueurs de l'équipe qui sont des amis		
Pas du tout	34	8,9
Un peu	98	25,8
Assez	168	44,2
Beaucoup	80	21,1
Total	380	100,0
Niveau de soutien ressenti dans le volet scolaire de la part des joueurs de l'équipe qui ne sont pas des amis		
Pas du tout	98	26,1
Un peu	128	34,0
Assez	118	31,4
Beaucoup	32	8,5
Total	376	100,0
Niveau de soutien ressenti dans le volet scolaire de la part des étudiants dans les classes (excepté les joueurs de l'équipe)		
Pas du tout	120	31,8
Un peu	147	39,0
Assez	79	21,0
Beaucoup	31	8,2
Total	377	100,0
Niveau de soutien ressenti dans le volet scolaire de la part des entraîneurs de l'équipe		
Pas du tout	28	7,4
Un peu	75	19,7
Assez	138	36,3
Beaucoup	139	36,6
Total	380	100,0
Niveau de soutien ressenti dans le volet scolaire de la part des responsables sportifs		
Pas du tout	91	24,0
Un peu	100	26,4
Assez	115	30,3
Beaucoup	73	19,3
Total	379	100,0

Note: Il est possible que le total n'arrive pas au total d'étudiants-athlètes (384) en raison de la non-réponse.

Selon le tableau 19, 65,3% des étudiants-athlètes (RSEQ1) ont ressenti assez ou beaucoup de soutien dans le volet scolaire de la part des joueurs de l'équipe qui étaient des amis à leur première session. Ce pourcentage se situe toutefois à 39,9% de la part des joueurs de l'équipe qui n'étaient pas des amis et il se situe à 29,2% de la part des étudiants dans les classes qui ne sont pas des joueurs de leur équipe sportive. Nous remarquons encore une fois ici l'importance que prennent les coéquipiers (surtout ceux qui sont des amis) dans le soutien aux études pour les EA (RSEQ1). À ce sujet, notre analyse qualitative nous permet de voir comment ce soutien entre coéquipiers, qui deviennent souvent des amis, se manifeste :

Je me rappelle, au début [en première session], y... y a une fille à... dans l'équipe, avec qui, tu sais, j'y parlais pas vraiment, mais tu sais, on était ensemble en philo, fait que, là, veut, veut pas, après comme 2, 3 cours, bien, tu sais, on s'assoit ensemble, puis on était dans la même pratique, tu sais, on commence à se parler, puis finalement, on apprend à se connaître, puis ça... ça a été bien le fun pour ça, je trouve, pour s'aider. **Matthieu**

Ah, puis ça, ça aide aussi, tu sais, admettons t'arrives dans un cours, tu connais déjà une personne, admettons qui... Si y a une personne qui est dans ton équipe, la personne est allée dans... admettons, il est dans ton cours, fait que, là, les travaux d'équipe t'as pas à te poser de ques... t'as pas à te poser de questions, tu te mets tout de suite avec lui. Fait que, là, t'as pas ce stress en... ce stress-là. **Alexandre**

[...] tu sais, y avait même une feuille de... dans le vestiaire, fait que chaque gars est dans tel programme, puis là, bien, si y a une étoile à côté de ton nom, bien là, y a le monde qui vont venir te poser des questions parce que, toi, t'es fort dans ce programme-là. Ça, j'avais trouvé ça que c'est vraiment une bonne idée, là, tu sais, parce que, on... on se sent pas tout seul, là, genre. **Simon**

Bien, ça m'a aidé [le sport au cégep], parce qu'y avait d'autres étudiants avec moi, le fait que les anciens ont pu m'aider pour certains devoirs. Et, euh... socialement aussi, c'est ça qui m'a permis de m'intégrer puisque, euh, je pense que je suis assez renfermé quand j'arrive au cégep. Et... c'est ça que ce soit, socialement, au niveau des études et faire des amis, ça a pu m'aider. **Émile**

Fait que, là, on faisait nos labs ensemble [un coéquipier et ami], fait que c'est vraiment plus facile, pour nous, de... de se parler, parce que, exemple, quand je suis avec un élève normal, genre, je vas avoir... excuse-moi, j'ai juste pas de temps dans ma vie pour, euh... pour faire des labs, mais là, vu que les 2, on est dans l'équipe, puis les 2, on a la même réalité, bien, tu sais, c'est vraiment plus facile de se trouver des... des plages horaires communes. **Nathan**

Tu sais, tu sens que tu fais déjà partie d'un groupe dès le départ. Tu sais, en technique, c'est un petit peu dur, tu te fais des amis ici et là, mais là, tu fais vraiment partie d'un groupe en étant dans l'équipe. Fait qu'au début, tu te promènes dans l'école, mais là, tu peux déjà saluer du monde en te disant, bon, bien, tu sais, c'est... on est dans le même groupe puis tout... Fait que pour ça, ça a été le fun, tu sais, ça a été rassurant aussi. **Dominic**

Ah oui, c'est vrai, je le reconnais [un coéquipier en classe], puis tu sais, on est rendu super amis, on fait des travaux d'équipe ensemble, puis c'est une super bonne personne. Mais tu sais, si j'avais pas joué de sport, euh, justement, je m'aurais pas rapproché de cette personne-là, là. **Sébastien**

Bien, on pouvait échanger sur ce qu'on comprenait pas en physique, par exemple, ou en laboratoire, j'avais pas à me poser de questions au niveau... je savais... je savais que... en plus, c'était une personne que je m'entendais bien, fait qu'on... on tripait physique, on aimait le prof, on faisait nos exercices, on s'entraidait. **Nicolas**

Ma première session, ç'avait quand même bien été. C'est sûr que, tu sais, c'est l'adaptation du cégep [...]. Le capitaine était une autre personne en soins infirmiers, qui finissait presque, donc, c'était... ç'a aidé quand même, ça aussi, tu sais, j'avais tout le temps quelqu'un que je pouvais aller voir, poser une question, n'importe quoi. **Yannick**

Nous avons pu observer dans la section 4.1.1, que les entraîneurs demeurent un groupe de personnes avec lesquelles les EA développent des liens forts ou très forts (57,7 % se sont exprimés dans ce sens, comparativement à 22,6 % pour les responsables sportifs, par exemple). Nous pouvons observer maintenant, à partir du tableau 19 présenté plus haut, que 72,9 % des étudiants-athlètes (RSEQ1) ont ressenti assez ou beaucoup de soutien scolaire de la part de leurs entraîneurs. Ce pourcentage se situe à 49,6 % pour les responsables sportifs. Nous constatons ici l'importance des entraîneurs dans le soutien aux études des athlètes (RSEQ1), qui s'avère même plus fort que celui des amis de l'équipe par exemple (tableau 19). Voici quelques extraits provenant d'entretiens qui démontrent bien cela :

Puis les *coachs*, aussi, nous donnent beaucoup de soutien, genre, y nous suivent... y nous... y font un suivi de nos notes pendant toute la saison, puis si ça va mal, y... y essaient de nous trouver des... des mesures d'aide.

Nathan

Bien, les *coachs*, y ont été vraiment... tu sais, y ont pris le temps de tous nous... nous présenter, nous intégrer, nous aider dans nos études, chaque personne, tu sais, les *coachs*, je pense, y ont... y ont... y ont bien fait là-dessus [...]. **Dominic**

C'est ça. Puis quand, justement, t'as de la misère, puis t'as pas vraiment de repères dans ton cégep, bien, comme, tes *coachs*, tu sais, dès le début, dès les 2, 3 premières semaines, tu te dégages déjà, tu sais, dans... dans l'équipe, fait que c'est comme une ressource qui est vraiment facile d'accès, puis qui est vraiment comme, euh... bien, complète, je dirais, parce que, euh, ça peut t'aider autant dans ton sport que dans tes études. **Matthieu**

Y [les entraîneurs] nous dirigeaient, y... y nous digi... dirigeaient vers les bonnes personnes, aller voir nos API, tout. **Alexandre**

En bref, constate Stéphanie, une responsable sportive rencontrée, les EA se font très rapidement un réseau de soutien chez leurs coéquipiers et auprès de leurs entraîneurs, ce qui leur permet de créer des liens et de se sentir bien souvent soutenus sur le plan scolaire par ces mêmes personnes.

Toujours afin de décrire l'intégration sociale chez les EA (RSEQ1), nous allons maintenant nous pencher sur un indicateur évaluant le niveau de soutien ressenti par ceux-ci, mais cette fois plus particulièrement concernant le volet sportif de leur expérience au collégial. Le tableau ici-bas (tableau 20) présente les chiffres à ce sujet.

TABLEAU 20

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des joueurs de l'équipe qui sont des amis, des joueurs de l'équipe qui ne sont pas des amis, des entraîneurs, des responsables sportifs, des parents, des enseignants, des amis du cégep excepté les joueurs de l'équipe, des amis extérieurs au cégep et du personnel non enseignant, hiver 2018

Étudiants-athlètes (RSEQ1)		
	n	%
Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des joueurs de l'équipe qui sont des amis		
Pas du tout	1	0,3
Un peu	26	6,8
Assez	119	31,3
Beaucoup	234	61,6
Total	380	100,0
Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des joueurs de l'équipe qui ne sont pas des amis		
Pas du tout	22	5,9
Un peu	56	14,9
Assez	142	37,8
Beaucoup	156	41,5
Total	376	100,1
Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des entraîneurs de l'équipe		
Pas du tout	5	1,3
Un peu	42	11,1
Assez	115	30,3
Beaucoup	218	57,4
Total	380	100,1
Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des responsables sportifs		
Pas du tout	62	16,4
Un peu	125	33,1
Assez	100	26,5
Beaucoup	91	24,1
Total	378	100,1
Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des parents		
Pas du tout	10	2,6
Un peu	34	9,0
Assez	87	23,0
Beaucoup	247	65,3
Total	378	99,9
Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des enseignants		
Pas du tout	130	34,8
Un peu	151	40,4
Assez	74	19,8
Beaucoup	19	5,1
Total	374	100,1

Étudiants-athlètes (RSEQ1)		
	n	%
Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des amis du cégep (excepté les joueurs de l'équipe)		
Pas du tout	53	14,1
Un peu	110	29,2
Assez	150	39,8
Beaucoup	64	17,0
Total	377	100,1
Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des étudiants dans les classes (excepté les joueurs de l'équipe)		
Pas du tout	153	40,5
Un peu	137	36,2
Assez	69	18,3
Beaucoup	19	5,0
Total	378	100,0
Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des amis extérieurs au cégep		
Pas du tout	28	7,5
Un peu	87	23,2
Assez	160	42,7
Beaucoup	100	26,7
Total	375	100,1
Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part du personnel non enseignant		
Pas du tout	164	43,4
Un peu	130	34,4
Assez	57	15,1
Beaucoup	27	7,1
Total	378	100,0

Note : Il est possible que le total n'arrive pas au total d'étudiants-athlètes (384) en raison de la non-réponse.

À la lumière des chiffres présentés dans le tableau 20, le niveau de soutien ressenti chez les EA (RSEQ1) fut très fort provenant des joueurs de l'équipe qui étaient des amis (92,9% des EA ont ressenti assez ou beaucoup de soutien dans le volet sportif de la part de ce groupe d'individus). D'autres personnes de leur entourage semblent aussi offrir un bon soutien en ce sens. En effet, ils ont été 79,3% à ressentir assez ou beaucoup de soutien dans le volet sportif de la part des joueurs de l'équipe qui ne sont pas leurs amis et 69,4% de la part des amis extérieurs au cégep. En plus de cette aide importante provenant de ces différents groupes de pairs, les étudiants-athlètes (RSEQ1) disent avoir ressenti assez ou beaucoup de soutien dans le volet sportif de la part de leurs entraîneurs (87,7%) et de leurs parents (88,3%). Indiquons encore ici la place importante que revêtent les coéquipiers qui sont des amis ainsi que les entraîneurs, dans le soutien envers les EA (RSEQ1).

Dans le cas du soutien offert par les parents, alors qu'un seul étudiant rencontré en entrevue nous a affirmé avoir reçu peu de soutien de leur part durant sa première session au cégep, surtout en raison de conditions financières difficiles, tous les autres ont pu compter sur des parents (et une famille) fort présents et très souteneurs dans leur projet de sport et d'études au cégep :

Ouais, tu sais, dans le fond, l'école, ç'a toujours été une valeur qu'y voulaient m'inculquer dès que j'étais jeune, là, tu sais, je suis toujours... mes parents ont toujours focussé sur l'école et sur les sports et ils m'ont toujours aidé. **Matthieu**

Y ont dit, tu sais, «C'est ta passion, là, vas-y là-dedans, là [projet sport et études]. Donne-toi... donne-toi à 100 %, si t'aimes ça, nous, on te suit là-dedans.» **Alexandre**

Ma famille m'a encouragé, elle savait que ça allait être beau pour moi, puis que elle savait tout ce que j'envisageais, que ce soit le fait de me remettre plus sérieusement dans les études, puis, euh... Puis voilà, aller le plus loin possible dans... dans le foot. Puis c'est ça. Ça, y m'ont encouragé. **Émile**

Puis là, mes parents, y voulaient que je mène des bonnes études, puis que j'aie une bonne job, puis blablabla... parce que ça, au début, genre, quand j'étais jeune, j'avais le rêve, comme tout le monde, de... de devenir un athlète professionnel, là. Mais là, mes parents voulaient assez rapidement, en fait, non, mais... ça arrivera pas, concentre-toi sur tes études, pis on va t'aider aussi dans ton sport. **Kevin**

La première session, bien, tu sais, on dirait, je me suis dit... mon frère m'avait prévenu, tu sais, garde pas les mêmes habitudes que le secondaire, tu sais, change tes affaires, pis je vais t'aider dans tout ça [projet sport et études]. **Sébastien**

Elle [sa mère] m'aidait un petit peu, euh... ouais, surtout du côté financier, puis... j'ai jamais... ç'a jamais été comme... j'ai jamais vraiment dit... OK, j'ai vraiment de besoin, là, mais je savais que si jamais je manquais de ce que j'avais mis de côté, était capable de... était capable de me soutenir [pour payer ses études et son inscription à un sport], c'était pas... c'était pas un problème. **Yannick**

Bref, cette situation est encourageante quant à l'intégration sociale des étudiants-athlètes (RSEQ1). En effet, d'une part, la très forte majorité de ceux-ci semblent recevoir un bon niveau de soutien dans les études ou dans le projet sportif de la part de personnes de leur entourage, dont particulièrement les coéquipiers de leur équipe (ami ou non), des entraîneurs et de leurs parents, ce qui peut supposer une bonne adaptation pour eux dans leur nouvel environnement scolaire (CSE, 2010; D'Anna, 2013; Gaudreault et collab., 2010; Raye, 2010; Roy, 2013; Vezeau, 2007). Indiquons que ces données collent à la littérature qui montre que l'intégration sociale des EA se fait essentiellement par l'intermédiaire de leur équipe sportive (McFarlane, 2014) et que le soutien offert provient très souvent et en grande partie de leurs entraîneurs ou de leurs coéquipiers, probablement parce qu'ils passent une bonne partie de leur temps en compagnie de ces personnes et qu'ils vivent avec eux des moments d'intensité importants (D'Anna, 2013; Gayles, 2009, cité dans D'Anna, 2013; Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017; McFarlane, 2014; Melendez, 2006).

Cependant, ce qui semble plus inquiétant à propos des données du tableau 20 ci-haut, est le fait que seulement un étudiant-athlète (RSEQ1) sur deux (50,6 %) a dit avoir ressenti assez ou beaucoup de soutien dans le volet sportif provenant des responsables des équipes sportives de leur cégep ainsi que de la part des amis du cégep qui n'étaient pas des joueurs de leur équipe sportive (56,8 %). En plus petite proportion encore, ils seraient moins

d'un EA sur quatre à mentionner avoir reçu ce même soutien de la part de ces différents groupes de personnes : les enseignants (24,9%), les étudiants dans leurs classes qui ne sont pas des joueurs de leur équipe (23,3%) et le personnel non enseignant de leur cégep (22,2%). Or, comme le mentionnent Gaudreault et ses collègues (2010), un étudiant bien intégré sur le plan social doit pouvoir percevoir beaucoup de soutien non seulement de la part de ses pairs, mais aussi du personnel du collège (professeurs, professionnels, personnel de soutien), ce qui n'est pas le cas pour une vaste majorité des EA en première session (RSEQ1).

En terminant, quelques étudiants que nous avons rencontrés lors des entretiens semblent avoir reçu un soutien satisfaisant de la part de leurs enseignants. Le commentaire de Nathan résume en bonne partie les différentes informations recueillies chez la plupart des autres participants concernant ce sujet :

Bien, premièrement, avec mes enseignants, vu que j'étais un étudiant-athlète, y savaient que j'avais un peu un horaire différent, puis que ma gestion du temps était différente. Fait que ça m'aidait un peu dans... dans le sens que, genre, quand je... y me disaient, genre, y m'incitaient à aller les voir si j'avais besoin d'aide, fait que là, ça... déjà, ça... ça me... genre, ça me sécurisait que ça les dérange pas que j'aie les voir. **Nathan**

4.2 L'INFLUENCE DE CERTAINES VARIABLES SUR L'INTÉGRATION SOCIALE DES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)

Intéressons-nous maintenant à quelques variables qui, selon les recherches consultées, pourraient avoir des effets sur l'intégration sociale lors de l'entrée aux études postsecondaires. Cela nous permettra de répondre à notre troisième objectif de recherche qui, rappelons-le, consiste à décrire l'influence des différentes caractéristiques (sexe, division, secteur d'études) des étudiants-athlètes (RSEQ1) sur les quatre dimensions de l'intégration lors de leur première session d'études au cégep. L'analyse de l'influence du sexe sur l'intégration des EA (RSEQ1) permettra également de compléter l'atteinte de notre second objectif spécifique qui exige de porter une attention particulière à l'intégration des EA de sexe masculin.

4.2.1 LE SEXE ET L'INTÉGRATION SOCIALE CHEZ LES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)

Tel que nous l'indiquions dans le deuxième chapitre de ce travail, selon les études consultées, le sexe s'avère être une caractéristique importante pouvant influencer l'intégration sociale d'un étudiant qui entre au collégial. Regardons plus précisément ce qu'il en est des étudiants-athlètes inscrits dans une équipe du RSEQ à leur première session quant aux liens qu'ils établissent avec différentes personnes de leur cégep.

TABLEAU 21

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la force du lien établi avec les enseignants, le personnel non enseignant, les étudiants, les joueurs de l'équipe, les entraîneurs et les étudiants dans les classes (qui ne sont pas des joueurs de l'équipe), hiver 2018

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Force du lien établi avec les enseignants				
Nulle	15	8,7	25	12,0
Très faible	24	13,9	38	18,3
Faible	41	23,7	52	25,0
Moyenne	65	37,6	69	33,2
Forte/Très forte	28	16,2	24	11,5
Total	173	100,1	208	100,0
Force du lien établi avec le personnel non enseignant				
Nulle	42	24,3	50	24,3
Très faible	35	20,2	27	13,1
Faible	39	22,5	34	16,5
Moyenne	32	18,5	58	28,2
Forte	19	11,0	28	13,6
Très forte	6	3,5	9	4,4
Total	173	100,0	206	100,1
Force du lien établi avec les étudiants				
Nulle/Très faible	4	2,3	11	5,3
Faible	9	5,2	13	6,3
Moyenne	47	27,2	46	22,2
Forte	77	44,5	97	46,9
Très forte	36	20,8	40	19,3
Total	173	100,0	207	100,0
Force du lien établi avec les joueurs de l'équipe				
Nulle/Très faible/Faible	5	2,9	8	3,8
Moyen	21	12,3	27	13,0
Forte	64	37,4	84	40,4
Très forte	81	47,4	89	42,8
Total	171	100,0	208	100,0
Force du lien établi avec les entraîneurs de l'équipe				
Nulle/Très faible	8	4,7	5	2,4
Faible	16	9,4	17	8,2
Moyen	58	33,9	57	27,4
Forte	58	33,9	92	44,2
Très forte	31	18,1	37	17,8
Total	171	100,0	208	100,0
Force du lien établi par l'étudiant avec les étudiants dans les classes (qui ne sont pas des joueurs de l'équipe)				
Nulle	7	4,1	18	8,8
Très faible	15	8,8	26	12,7
Faible	24	14,0	52	25,4
Moyenne	79	46,2	69	33,7
Forte	38	22,2	32	15,6
Très forte	8	4,7	8	3,9
Total	171	100,0	205	100,1

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse.

Notre analyse, à partir des chiffres présentés dans le tableau 21, montre qu'il n'existe aucun lien entre le sexe des EA (RSEQ1) et la force du lien que ces derniers établissent avec leurs enseignants ($khi^2 = 4,210$; $p > 0,05$). Cela est également le cas avec le personnel non enseignant ($khi^2 = 9,101$; $p > 0,05$), ainsi qu'avec l'ensemble des étudiants de leur cégep ($khi^2 = 3,500$; $p > 0,05$). Cette situation s'applique pareillement à la force du lien avec les entraîneurs ($khi^2 = 5,407$; $p > 0,05$), tout comme avec les autres joueurs de leur équipe sportive ($khi^2 = 0,918$; $p > 0,05$). En fait, en analysant les données obtenues qui sont dans ce tableau (tableau 21), le seul groupe où la force du lien semble être différente et être significative selon le sexe de l'EA (RSEQ1) est celui des étudiants qui composent leurs classes et qui ne sont pas des joueurs de leur équipe sportive. En effet, il y a une plus forte proportion de garçons (RSEQ1), soit 46,9%, qui dit avoir établi un lien faible, très faible ou nul avec les étudiants dans leurs classes (qui ne sont pas des joueurs de leur équipe), comparativement aux filles (RSEQ1), pour qui le pourcentage est de 26,9% ($Khi^2 = 16,356$; $p < 0,05$).

Par ailleurs, cette donnée nous amène à constater (tableau 21) qu'uniquement chez les garçons (RSEQ1), 83,2% disent avoir établi des liens forts ou très forts avec leurs coéquipiers, ce qui représente le groupe de personnes avec lesquelles ils ont des liens les plus forts. À l'opposé, seulement 19,5% ont dit établir de tels liens avec les étudiants dans leurs classes qui ne sont pas des joueurs de l'équipe. La participation à un SIC permettrait donc aux garçons de se créer un réseau social solide au sein des membres de leur équipe sportive, tel que le rapportent Miller et Kerr (2002, cités dans Melendez, 2006) dans leur étude sur les EA aux États-Unis.

Maintenant, lorsque nous nous penchons spécifiquement sur le soutien ressenti des EA quant à leurs études (encouragement, aide aux devoirs, etc.), nous observons davantage de liens significatifs en rapport avec le sexe des EA (RSEQ1). Regardons d'abord les chiffres du tableau 22 concernant cet indicateur.

TABLEAU 22

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et le niveau de soutien quant aux études ressenti de la part des amis du cégep, des autres étudiants du cégep, des joueurs de l'équipe qui sont des amis, des joueurs de l'équipe qui ne sont pas des amis et des entraîneurs, hiver 2018

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des amis du cégep				
Pas du tout	8	4,6	18	8,7
Un peu	19	11,0	72	34,6
Assez	77	44,5	79	38,0
Beaucoup	69	39,9	39	18,8
Total	173	100,0	208	100,1
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des autres étudiants du cégep				
Pas du tout	42	24,3	77	37,0
Un peu	54	31,2	71	34,1
Assez	58	33,5	48	23,1
Beaucoup	19	11,0	12	5,8
Total	173	100,0	208	100,0
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des joueurs de l'équipe qui sont des amis				
Pas du tout	12	7,0	21	10,2
Un peu	32	18,6	65	31,6
Assez	78	45,3	90	43,7
Beaucoup	50	29,1	30	14,6
Total	172	100,0	206	100,1
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des joueurs de l'équipe qui ne sont pas des amis				
Pas du tout	42	24,6	55	27,1
Un peu	50	29,2	77	37,9
Assez	63	36,8	55	27,1
Beaucoup	16	9,4	16	7,9
Total	171	100,0	203	100,0
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des entraîneurs				
Pas du tout	19	11,1	9	4,3
Un peu	40	23,4	35	16,9
Assez	73	42,7	64	30,9
Beaucoup	39	22,8	99	47,8
Total	171	100,0	207	99,9

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse.

Nous pouvons constater tout d'abord, à partir de l'analyse des données de ce tableau (tableau 22), qu'une plus forte proportion de garçons inscrits dans une équipe du RSEQ en première session ont senti un peu de soutien quant aux études de la part des amis du cégep (34,6%), comparativement aux filles inscrites au RSEQ (11,0%) ($khi^2 = 40,197$; $p < 0,05$). Le même tableau (tableau 22) montre que la situation est très semblable quant au soutien ressenti de la part des autres étudiants du cégep qui ne sont pas leurs amis. Par exemple, il y a une plus forte proportion de garçons (37,0%) qui n'a senti aucun soutien relativement aux études de la part des autres étudiants du cégep, comparativement aux filles (24,3%) ($khi^2 = 12,016$; $p < 0,05$). Ainsi, les garçons du RSEQ semblent pouvoir moins compter sur le soutien de leurs pairs du cégep (amis ou non), comparativement à leurs condisciples de sexe féminin, tout cela dans un contexte où nous savons que le soutien des pairs revêt bien souvent une grande importance dans l'ajustement au nouveau milieu scolaire (Raye, 2010; Vezeau, 2007). Voilà peut-être pourquoi, afin de pallier cette difficulté, les garçons (RSEQ1) développent des liens plus forts avec les membres de leur équipe sportive, tel que nous l'avons indiqué un peu plus haut dans cette même section.

Mais, est-ce à dire que les EA de sexe masculin (RSEQ1) peuvent compter davantage sur un meilleur niveau de soutien dans leurs études spécifiquement de la part de leurs coéquipiers par exemple? À cet égard, nos analyses tendent à montrer l'inverse. En effet, ce sont les filles qui ressentent plus de soutien dans le volet scolaire de la part des membres de leur équipe (qui sont leurs amies), plutôt que les garçons. Elles ont été 74,4% à dire avoir ressenti assez ou beaucoup de soutien de la part de ces personnes, contre 58,3% pour les garçons (RSEQ1), ce qui représente une différence significative entre les membres des deux sexes ($khi^2 = 16,615$; $p < 0,05$). Cela dit, il n'y aurait toutefois aucune disparité entre les deux groupes d'EA (RSEQ1) quant au niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des joueurs de l'équipe qui ne sont pas leurs amis ($khi^2 = 5,326$; $p > 0,05$).

En ce qui concerne le soutien offert par leurs entraîneurs, il existe une différence significative entre les garçons et les filles. En effet, une plus forte proportion d'EA (RSEQ1) masculins (47,8%) a senti beaucoup de soutien sur le plan des études de la part de leurs entraîneurs, comparativement à 22,8% pour les filles ($khi^2 = 27,403$; $p < 0,05$).

Regardons maintenant un autre indicateur de l'intégration sociale, qui concerne cette fois le soutien offert aux EA (RSEQ1) dans le volet sportif de leur projet au cégep, et ce, toujours selon leur sexe. Mentionnons d'abord que nous avons pu observer précédemment au tableau 20 que les EA (RSEQ1), peu importe leur sexe, peuvent compter sur un niveau de soutien appréciable de la part de leurs parents quant au volet sportif de leur projet collégial. Rappelons que 87% ont dit ressentir assez ou beaucoup de soutien de la part de leurs parents. Le tableau ici-bas donne maintenant une idée quant à ce type de soutien, selon le sexe des étudiants-athlètes.

TABLEAU 23

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et le niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part de leurs parents, hiver 2018

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Niveau de soutien ressenti dans le volet sportif de la part des parents				
Pas du tout/Un peu	21	12,4	23	11,2
Assez	35	20,6	51	24,8
Beaucoup	114	67,1	132	64,1
Total	170	100,1	206	100,1

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse.

En comparant les réponses des étudiants-athlètes garçons ou filles (RSEQ1), il s'avère, selon les calculs, qu'il n'existe aucun lien entre le sexe et le soutien des parents ($khi^2 = 0,947$; $p > 0,05$). Ainsi, quel que soit le sexe, l'aide des parents envers le projet sportif de leur enfant demeure similaire.

4.2.2 LA DIVISION SPORTIVE ET L'INTÉGRATION SOCIALE CHEZ LES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)²³

Regardons maintenant comment le fait de jouer dans une équipe inscrite dans l'une des trois divisions du RSEQ peut avoir un effet ou non sur certaines dimensions de l'intégration sociale d'un nouvel étudiant-athlète du collégial. Cette variable est intéressante en ce sens où, rappelons-le, des études provenant des États-Unis ont montré que le fait de jouer dans une équipe appartenant à un sport de première division, que nous pourrions comparer à des « high profile sports » aux États-Unis, pourrait s'ajouter aux difficultés de transition en raison de la pression demandée par l'entourage à ces athlètes et nécessiterait un meilleur soutien afin de permettre à ces derniers de réussir leurs études (Power, 2014; Watt et Moore, 2001; Zhao, 2013).

À cet égard, le tableau ici-bas (tableau 24) montre d'abord le niveau de soutien de l'entourage familial (parents, famille) et des amis au moment des études secondaires de leurs enfants. Nous pouvons y observer qu'il existe une plus faible proportion d'étudiants-athlètes (RSEQ1) de division 1 qui a dit avoir senti un peu ou pas du tout de soutien dans les études au secondaire de la part de leur entourage (2,4%), comparativement à ceux des deux autres divisions (10,5%) ($khi^2 = 8,883$; $p < 0,05$).

TABLEAU 24

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et le niveau de soutien ressenti quant aux études au secondaire de la part de l'entourage (parents, famille et amis), hiver 2018

	Division 1		Divisions 2-3 ²⁴	
	n	%	n	%
Niveau de soutien ressenti au secondaire quant aux études de la part de l'entourage (parents, famille et amis)				
Pas du tout/Un peu	5	2,4	13	10,5
Assez	52	24,9	29	23,4
Beaucoup	152	72,7	82	66,1
Total	209	100,0	124	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse.

Cependant, une fois au collégial, cette réalité est différente. Regardons d'abord le tableau qui présente nos données en ce sens.

23. Pour l'ensemble des sections de ce rapport qui concernent la division sportive, les étudiants-athlètes faisant partie d'une équipe sportive n'appartenant à aucune division n'ont pas été pris en compte dans nos analyses. Lorsqu'une équipe sportive n'évolue pas dans une division donnée, il devient difficile de juger précisément du niveau de compétition de celle-ci.

24. Les divisions 2 et 3 ont été regroupées dans notre analyse, d'une part, afin d'insister sur la différence qu'il existe entre celles-ci et la division 1 qui représente l'élite du sport collégial. D'autre part, ce regroupement fut effectué étant donné un nombre trop faible d'étudiants-athlètes (dans notre échantillon) évoluant dans les divisions 2 et 3.

TABLEAU 25

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et le niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des parents, des amis du cégep, des entraîneurs et des membres de l'équipe sportive, hiver 2018

	Division 1		Divisions 2-3	
	n	%	n	%
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des parents				
Pas du tout	7	3,4	8	6,5
Un peu	24	11,6	13	10,7
Assez	62	30	37	30,1
Beaucoup	114	55,1	65	52,8
Total	207	100,1	123	100,1
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des amis du cégep				
Pas du tout	15	7,1	6	4,9
Un peu	66	31,4	21	17,1
Assez	80	38,1	55	44,7
Beaucoup	49	23,3	41	33,3
Total	210	99,9	123	100,0
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des entraîneurs				
Pas du tout	7	3,3	13	10,7
Un peu	22	10,5	34	27,9
Assez	72	34,3	48	39,3
Beaucoup	109	51,9	27	22,1
Total	210	100,0	122	100,0
Niveau d'aide reçue par les membres de l'équipe sportive pour réaliser les travaux scolaires				
Pas du tout	23	11,0	47	38,5
Un peu	75	35,9	38	31,1
Assez	80	38,3	33	27,0
Beaucoup	31	14,9	4	3,3
Total	209	100,1	122	99,9

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse.

Les analyses des chiffres du tableau 25 indiquent qu'il n'existerait aucun lien, en proportion, entre le niveau de soutien relativement aux études de la part des parents lors de la première session au collégial et la division dans laquelle sont inscrits les EA (RSEQ1) ($\chi^2 = 1,798$; $p > 0,05$).

Toutefois, certaines différences significatives existent entre les EA des différentes divisions sportives. En effet, si nous regardons plus attentivement le soutien offert par les amis du cégep, ce qui ressort le plus quant à ce groupe est qu'il y a une bien plus forte proportion d'étudiants en division 1 qui a reçu un peu de soutien de leur part dans le volet scolaire, soit 31,4%, comparativement à ceux inscrits en divisions 2 et 3 (17,1%) ($\chi^2 = 10,458$; $p < 0,05$). De plus, il y a une plus forte proportion d'étudiants en division 1, soit 51,9%, qui a senti beaucoup de soutien dans le volet scolaire de la part de leurs entraîneurs, contre 22,1% pour ceux qui jouent en divisions 2 et 3 ($\chi^2 = 37,954$; $p < 0,05$). Finalement, ils sont 14,9% des étudiants-athlètes (RSEQ1) de la division 1 à dire avoir reçu beaucoup d'aide des membres de leur équipe, comparativement à ceux de divisions 2-3 (3,3%) ($\chi^2 = 40,663$; $p < 0,05$).

Ainsi, à la lumière de ces résultats, nous pourrions affirmer que les EA qui arrivent au collégial et qui participent à un sport d'excellence en division 1, qui demande souvent beaucoup de temps et d'énergie, ressentent beaucoup plus de soutien de la part des gens qui composent leur environnement sportif immédiat, soit leurs coéquipiers et leurs entraîneurs, plutôt que venant de leurs amis du cégep par exemple.

4.2.3 LE SECTEUR D'ÉTUDES ET L'INTÉGRATION SOCIALE CHEZ LES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)

Concentrons-nous maintenant sur le niveau de soutien ressenti par les EA (RSEQ1) au collégial, soit l'une des dimensions de l'intégration sociale, cette fois selon leur secteur d'études. L'indicateur du niveau de soutien ressenti dans les études sera celui sur lequel nous nous attarderons particulièrement. Le présent tableau (tableau 26) donne un aperçu des statistiques en ce sens.

TABLEAU 26

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et le niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des parents, des amis du cégep, des joueurs de l'équipe et des étudiants dans les classes (qui ne sont pas des joueurs de l'équipe), hiver 2018

	Tremplin DEC		Préuniversitaire		Technique	
	n	%	n	%	n	%
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des parents						
Pas du tout/Un peu	6	16,2	44	14,9	10	21,3
Assez	12	32,4	98	33,1	8	17,0
Beaucoup	19	51,4	154	52,0	29	61,7
Total	37	100,1	296	100,0	47	100,1
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des amis du cégep						
Pas du tout/Un peu	12	31,6	89	29,9	18	38,3
Assez	15	39,5	129	43,3	12	25,5
Beaucoup	11	28,9	80	26,8	17	36,2
Total	38	100,0	298	100,0	47	100,0
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des joueurs de l'équipe						
Pas du tout/Un peu	13	34,2	100	33,9	19	40,4
Assez	17	44,7	138	46,8	13	27,7
Beaucoup	8	21,1	57	19,3	15	31,9
Total	38	100,0	295	100,0	47	100,0
Niveau de soutien ressenti quant aux études de la part des étudiants dans les classes (qui ne sont pas des joueurs de l'équipe)						
Pas du tout	12	31,6	93	31,8	15	31,9
Un peu	15	39,5	116	39,7	16	34,0
Assez/Beaucoup	11	28,9	83	28,4	16	34,0
Total	38	100,0	292	99,9	47	99,9

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant aux secteurs d'études : Tremplin DEC (38), préuniversitaire (298) ou technique (47), en raison de la non-réponse.

En ce qui concerne cet aspect, les résultats de l'analyse des données montrent qu'il n'existe aucun lien significatif entre le fait d'appartenir à un secteur d'études au cégep et le soutien ressenti quant aux études. Cela est vrai, que ce soit provenant des parents ($khi^2 = 5,205$; $p > 0,05$), des amis du cégep ($khi^2 = 5,351$; $p > 0,05$), des joueurs de leur équipe sportive ($khi^2 = 6,909$; $p > 0,05$) ou encore des étudiants dans les classes qui ne sont pas des joueurs de leur équipe ($khi^2 = 0,777$; $p > 0,05$).

Cela étant dit, il est intéressant de remarquer dans ce tableau qu'une forte proportion d'EA (RSEQ1) qui sont inscrits dans un programme préuniversitaire, qui représente le secteur d'études le plus fréquenté chez les EA (RSEQ1), semble recevoir assez ou beaucoup de soutien de la part de leurs parents (85,1%). Cela est également le cas de la part des amis du cégep (70,1%) ou encore des joueurs de leur équipe sportive (66,1%). Ce pourcentage est beaucoup plus bas en ce qui a trait au soutien provenant des étudiants dans leurs classes qui ne sont pas des coéquipiers (28,4%). Indiquons que, tel que l'affirme Vezeau (2007), le soutien des amis, par exemple, peut s'avérer être un vecteur important d'intégration, particulièrement pour les étudiants du programme de Sciences humaines.

4.3 LES FAITS SAILLANTS CONCERNANT L'INTÉGRATION SOCIALE

- Il existe quelques différences entre les étudiants-athlètes (RSEQ1) et les étudiants non-athlètes (NRSEQ1) au chapitre de leur intégration sociale. Sur 12 indicateurs étudiés et utilisés afin de réaliser la comparaison entre les deux groupes, il s'avère que six sont à l'avantage des étudiants-athlètes et que les six autres ne montrent aucune distinction entre ces deux groupes.
- D'après certains indicateurs utilisés dans notre analyse pour vérifier l'influence du sexe sur l'intégration sociale, il s'avère que les EA masculins et féminins établissent des liens forts avec les membres de leur entourage et disent recevoir un bon soutien de ceux-ci. Ces liens et ce soutien sont toutefois liés à des groupes de personnes différents selon le sexe.

Distinctions entre les étudiants-athlètes (RSEQ1) et les étudiants non-athlètes (NRSEQ1)

- Les étudiants-athlètes (RSEQ1) sont plus nombreux, en proportion, que les étudiants non-athlètes (NRSEQ1), à se faire de nouveaux amis en première session au cégep et à établir des liens forts ou très forts avec les autres étudiants de leur collège ainsi qu'avec le personnel non enseignant.
- Les deux groupes à l'étude (EA et ENA) reçoivent sensiblement le même soutien dans leurs études collégiales de la part de leur entourage (amis du cégep, amis extérieurs au cégep, autres étudiants du cégep, enseignants, parents) lors de leur première session.
- Que ce soit chez les EA (RSEQ1) ou les ENA (NRSEQ1), la réponse relative au sentiment de recevoir assez ou beaucoup de soutien provenant des parents avoisine les 80% (84,3% pour les EA et 80,0% pour les ENA).

- Deux indicateurs montrent une différence entre les étudiants-athlètes (RSEQ1) et les étudiants non-athlètes (NRSEQ1) quant au niveau de soutien ressenti dans leurs études :
 - > 69,5 % des EA (RSEQ1) ont dit recevoir beaucoup de soutien de l'entourage lors de leurs études au secondaire, contre 50,0 % chez les non-athlètes (NRSEQ1).
 - > Les EA (RSEQ1) sont plus nombreux, en proportion, que les ENA (NRSEQ1), à ressentir assez ou beaucoup de soutien de la part du personnel non enseignant lors de leur première session au collégial.
- Une plus forte proportion d'étudiants-athlètes (RSEQ1), soit 67,0 % contre 54,4 % chez les ENA (NRSEQ1), a un parent dont le plus haut niveau de scolarité est l'université.

Description de l'intégration sociale des étudiants-athlètes (RSEQ1)

- Les étudiants-athlètes (RSEQ1) semblent créer des liens forts principalement avec leur entourage sportif. Par exemple, 83,7 % des EA ont dit avoir des liens forts ou très forts avec les joueurs de leur équipe sportive et 57,7 % avec leurs entraîneurs.
- Outre les parents, les deux groupes de personnes ayant offert le plus fort soutien aux EA (RSEQ1) à leur première session (niveau de soutien pour le volet scolaire, assez ou beaucoup) sont les entraîneurs (72,9 %) ainsi que les autres joueurs de leur équipe sportive qui sont aussi leurs amis (65,3 %).
- Chez les EA (RSEQ1), le soutien en ce qui concerne les études est plus important dans les familles où la scolarité d'un des parents est la plus élevée.
- Les EA (RSEQ1) ressentent assez ou beaucoup de soutien dans le volet sportif lors de la première session de la part des joueurs de leur équipe qui sont aussi leurs amis (92,9 %), ainsi que de la part de leurs entraîneurs (87,7 %) et des membres de leur équipe qui n'étaient pas leurs amis (79,3 %). Les parents offrent aussi assez ou beaucoup de soutien sur le plan sportif à leur enfant (88,3 %).
- La moitié des EA n'établissent aucun lien, ou des liens faibles ou très faibles avec leurs enseignants durant leur première session au collégial et 42,9 % de EA disent ressentir un peu ou aucun soutien dans leurs études de la part de ces personnes. De plus, 75,2 % des EA ont indiqué ressentir un peu ou aucun soutien des enseignants envers leur projet de sport et d'études.

Influence du sexe, de la division et du secteur d'études sur l'intégration sociale des étudiants-athlètes (RSEQ1)

- Il n'existe aucun lien entre le sexe des EA (RSEQ1) et la force des liens que ces derniers entretiennent lors de leur première session avec les enseignants, le personnel non enseignant et les autres étudiants de leur cégep. Cela est également le cas pour les entraîneurs et les joueurs qui composent leur équipe sportive.
- Chez les EA (RSEQ1), les garçons ont des liens plus faibles que leurs pairs de sexe féminin avec les étudiants qui composent leurs classes et qui ne sont pas des joueurs de leur équipe sportive. 46,9 % des garçons EA ont mentionné avoir établi un lien faible, très faible ou nul avec les étudiants dans leurs classes (qui ne sont pas des joueurs de leur équipe), comparativement à 26,9 % pour les filles.
- Chez les EA (RSEQ1), 83,2 % des garçons ont établi des liens forts ou très forts avec les joueurs de leur équipe sportive, alors que seulement 19,5 % d'entre eux ont dit avoir ce même type de lien avec les étudiants dans leurs classes qui ne sont pas des joueurs de l'équipe.
- Chez les EA (RSEQ1), une plus forte proportion de garçons inscrits à une équipe du RSEQ en première session a senti un peu de soutien relativement aux études de la part des amis du cégep (34,7 %), comparativement aux filles inscrites au RSEQ (11,0 %).

- Chez les EA (RSEQ1), les filles ressentent plus de soutien dans le volet scolaire de la part des membres de leur équipe (qui sont leurs amies), que les garçons.
- Chez les EA (RSEQ1), une plus forte proportion d'EA masculins (47,8 %) a senti beaucoup de soutien sur le plan des études de la part de leurs entraîneurs, comparativement à 22,8 % pour les filles.
- Chez les EA (RSEQ1), il n'existe aucun lien entre le sexe et le soutien des parents envers le projet sportif de leur enfant.
- Chez les EA (RSEQ1), ceux évoluant en division 1, comparativement à ceux des divisions 2 et 3, ressentent le même niveau de soutien aux études de la part de leurs parents.
- Chez les EA (RSEQ1), ceux évoluant en division 1, comparativement à ceux des divisions 2 et 3, sont plus nombreux (soit 31,4 %), en proportion et de manière significative, à dire recevoir un peu de soutien dans leurs études de la part des amis du cégep, comparativement à ceux inscrits en divisions 2 et 3 (17,1 %).
- Chez les EA (RSEQ1), ceux évoluant en division 1 (51,9 %), comparativement à ceux des divisions 2 et 3 (22,1 %), ont senti beaucoup plus de soutien dans le volet scolaire de la part de leurs entraîneurs.
- Chez les EA (RSEQ1), ceux évoluant en division 1 (14,9 %), comparativement à ceux des divisions 2 et 3 (3,3 %), sont plus nombreux, en proportion, à avoir ressenti beaucoup de soutien dans le volet scolaire de la part des membres de leur équipe.
- Chez les EA (RSEQ1), il n'existe aucun lien entre leur secteur de formation et le soutien aux études des parents, des amis du cégep, des joueurs de l'équipe et des étudiants dans les classes (qui ne sont pas des joueurs de l'équipe). Plus spécifiquement chez les EA (RSEQ1) qui étudient dans le secteur préuniversitaire, le groupe de personnes qui leur offre le plus de soutien dans leurs études demeure leurs parents (85,1 %).

CHAPITRE 5

L'intégration scolaire

L'intégration scolaire constitue : « [...] la capacité de l'étudiant à répondre aux attentes de ses professeurs et de ses pairs à l'égard des tâches scolaires que celui-ci doit réaliser » (Audet, 2008, p. 10). « L'élève bien ajusté au plan scolaire, comprendra les exigences du milieu, aura les habiletés pour y répondre et trouvera utile de satisfaire ces exigences. » (Larose et Roy, 1992, p. 16) Ainsi, une bonne intégration sur le plan scolaire aura nécessairement un effet positif sur la réussite et la diplomation des étudiants.

Intéressons-nous maintenant à l'intégration scolaire des étudiants-athlètes, soit le fait que l'étudiant réponde aux attentes et aux demandes de son nouveau milieu sur le plan scolaire. Celle-ci, selon nos lectures, peut être évaluée à partir des dimensions suivantes : préparation avant l'entrée dans le nouveau milieu scolaire, réponses aux exigences du nouveau milieu sur le plan scolaire, adaptation à la pédagogie et à l'encadrement du nouveau milieu scolaire, motivation envers les études dans le nouveau milieu scolaire, rendement scolaire en première session et confiance quant à la réussite scolaire lors de l'entrée au collégial. Comme au précédent chapitre, nous commencerons par une comparaison de l'intégration scolaire des EA (RSEQ1) avec celle des ENA (NRSEQ1), puis nous vérifierons l'influence du sexe, de la division sportive et du secteur d'études sur l'intégration des étudiants-athlètes (RSEQ1).

5.1 L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1) ET NON-ATHLÈTES (NRSEQ1)

5.1.1 LA PRÉPARATION AVANT L'ENTRÉE DANS LE NOUVEAU MILIEU SCOLAIRE

Nous l'avons vu au second chapitre de ce rapport, les antécédents scolaires des étudiants sont au nombre des variables précollégiales qui peuvent influencer l'intégration. Le tableau 27 ci-dessous présente une comparaison entre les étudiants-athlètes (RSEQ1) et les étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à propos de quelques éléments en lien avec le passé scolaire des étudiants et qui peuvent influencer leur intégration.

TABLEAU 27

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session au collégial selon certains antécédents scolaires (moyenne générale approximative en 4^e et 5^e secondaire, nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux études à l'extérieur des cours au secondaire, opinion sur le niveau de préparation du secondaire pour le collégial et confiance de réussir les études collégiales lorsqu'au secondaire), hiver 2018²⁵

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Moyenne générale approximative en secondaire 4 et 5²⁵				
60 % à 69 %	23	6,1	29	6,6
70 % à 74 %	45	11,9	86	19,5
75 % à 79 %	102	27,1	111	25,2
80 % à 89 %	160	42,4	168	38,2
90 % et plus	47	12,5	46	10,5
Total	377	100,0	440	100,0
Nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux études à l'extérieur des cours au secondaire				
Entre 0 et 3 heures	163	42,8	206	46,4
Entre 4 et 7 heures	155	40,7	150	33,8
Entre 8 et 11 heures	43	11,3	55	12,4
Entre 12 et 15 heures	11	2,9	24	5,4
16 heures et plus	9	2,4	9	2,0
Total	381	100,1	444	100,0
Niveau de préparation au secondaire pour le collégial				
Pas du tout	34	8,9	73	16,4
Un peu	135	35,2	194	43,6
Assez	156	40,7	133	29,9
Beaucoup	58	15,1	45	10,1
Total	383	99,9	445	100,0
Niveau de confiance de réussir les études collégiales lorsqu'au secondaire				
Pas du tout	1	0,3	11	2,5
Un peu	41	10,7	68	15,2
Assez	162	42,3	205	45,9
Beaucoup	179	46,7	163	36,5
Total	383	100,0	447	100,1

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

25. Cette information concernant la moyenne générale a été demandée directement aux étudiants dans le questionnaire. Il ne s'agit donc pas d'une information officielle provenant des cégeps.

Le tableau 27 indique qu'il y a une plus forte proportion d'EA (RSEQ1), soit 54,9 %, à avoir eu une moyenne en 4^e et 5^e secondaire de 80 % et plus, comparativement aux ENA (NRSEQ1), pour qui la mesure était de 48,7 % ($p < 0,05$). Rappelons que, selon certains auteurs (Ducharme, 2010; Gingras et Terrill, 2006; Lalonde, 2011), la MGS (moyenne générale au secondaire) constituerait l'un des meilleurs prédicteurs de l'intégration et de la réussite scolaires au collégial en première session.

En ce qui a trait au nombre d'heures consacrées aux études par semaine (à l'extérieur des cours) sur une base hebdomadaire au secondaire, le tableau 27 montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes, où plus de 40 % d'entre eux étudiaient entre 0 et 3 heures par semaine lorsqu'ils étaient au secondaire. Ces chiffres correspondent, somme toute, à ceux rapportés par Gingras et Terrill (2006) dans leur étude, c'est-à-dire un temps d'étude de 45 minutes par jour pour les étudiants en 5^e secondaire, ce qui est considéré, rappelons-le, comme insuffisant par les auteurs pour assurer les succès scolaires au collégial. L'étude de Gingras et Terrill (2006, p. 28) démontre, par ailleurs, que les jeunes qui étudient le plus au secondaire sont ceux qui réussissent le plus aisément l'ensemble de leurs cours en première session au cégep. Toujours d'après notre analyse des données du tableau, nous notons également une différence significative ($p < 0,05$) entre les deux groupes pour le nombre d'heures d'étude entre 4 et 7 heures, et ce, en faveur des EA (RSEQ1) (40,7 %) comparativement aux ENA (33,8 %).

Lorsque nous demandons aux étudiants à quel point le secondaire les a bien préparés pour le collégial, nous constatons, toujours selon le tableau 27, que 55,8 % des EA (RSEQ1) et 40 % des ENA (NRSEQ1) ont indiqué « assez » ou « beaucoup ». La différence entre les pourcentages est significative ($p < 0,001$). Les EA (RSEQ1) sont donc en proportion plus nombreux que leurs pairs non-athlètes (NRSEQ1) à affirmer que le secondaire les a bien préparés pour le collégial.

Rappelons que Ducharme et son équipe (2012), dans leur étude sur la réussite des étudiants de première année au collégial, concluent que l'engagement dans les études secondaires, ainsi que la préparation intellectuelle requise en vue du niveau d'enseignement collégial, constituent des éléments importants qui peuvent contribuer à faciliter la transition vers les études postsecondaires. Dans cette optique, les chiffres présentés dans le tableau 27 sont préoccupants. En effet, alors que l'étude de Gaudreault et ses collègues (2014, p. 82) parle plutôt du tiers des collégiens de programmes préuniversitaires ou techniques qui affirment que leurs études secondaires ne les ont pas préparés adéquatement à réussir leurs études collégiales, chez les participants de notre étude, ces chiffres se situent à 44,1 % chez les étudiants-athlètes (RSEQ1) et à 60 % chez les étudiants non-athlètes (NRSEQ1).

Les propos de certains responsables sportifs que nous avons rencontrés vont dans le même sens que les résultats obtenus dans le cadre de notre collecte de données quantitatives auprès des étudiants. Trois des quatre responsables interrogés pensent que les étudiants, qu'ils soient athlètes ou non, ne sont pas tous prêts lorsqu'ils entrent au collégial. Pour Catherine, responsable des sports dans l'un des cégeps ayant participé à notre recherche, les étudiants-athlètes qu'elle côtoie ne sont clairement pas prêts, puisqu'ils sont, selon elle, trop encadrés par leurs parents et pas assez autonomes, ce qui fait, affirme-t-elle, qu'ils « frappent un mur » lorsqu'ils arrivent en première session. Pour Stéphanie, une autre responsable sportive, c'est surtout le manque d'organisation des étudiants, lorsqu'ils arrivent en première session, qui est frappant :

Tsé, quand je parle, mettons à des profs, ils sont surpris à quel point les jeunes n'ont plus d'agenda, ils n'ont plus de... Tsé, on dirait qu'ils ne sont pas prêts à s'organiser, là. Tsé, mais comme je t'ai dit, je ne suis pas prof, mais c'est une perception que j'ai eue, là. Pis bon, c'est là qu'en deuxième session, ils réalisent qu'ok, là, ils pognent le *beat*. **Stéphanie (responsable)**

En ce qui a trait à la confiance qu'avaient les étudiants de réussir leurs études collégiales lorsqu'ils étaient au secondaire, le tableau 27 nous apprend que 89 % des EA (RSEQ1) avaient assez ou beaucoup confiance de réussir leurs études collégiales lorsqu'ils étaient au secondaire, comparativement à 82,4 % chez les ENA (NRSEQ1) ($p < 0,01$). Nous voyons donc que les étudiants-athlètes (RSEQ1) étaient, au secondaire, en proportion plus nombreux que les étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à avoir eu assez ou beaucoup confiance de réussir leurs études collégiales. Il est également intéressant de constater que, chez les deux catégories d'étudiants, le prédicteur d'intégration scolaire que constitue la confiance de réussir les études collégiales lorsqu'au secondaire est présent chez plus de 80 % d'entre eux.

En somme, les données du tableau 27 présentées dans cette section démontrent que, malgré les lacunes observées par certains responsables sportifs dans la préparation des étudiants pour le collégial (tel qu'il est évoqué dans les quelques témoignages présentés plus haut), les étudiants-athlètes (RSEQ1) entament la première session de leurs études supérieures avec une meilleure préparation sur le plan scolaire, selon certains indicateurs, que leurs pairs non-athlètes (NRSEQ1). Voyons maintenant si les étudiants-athlètes (RSEQ1) maintiennent cet avantage sur le plan de l'intégration scolaire lors de leur première session au collégial.

5.1.2 LES RÉPONSES AUX EXIGENCES DU NOUVEAU MILIEU SUR LE PLAN SCOLAIRE

Le tableau 28 ci-dessous présente différentes variables permettant de comparer les étudiants-athlètes (RSEQ1) à leurs pairs non-athlètes (NRSEQ1) quant à leur capacité à répondre aux exigences de leur nouveau milieu sur le plan scolaire lors de leur première session.

TABLEAU 28

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le niveau d'adaptation au rythme d'apprentissage, à la quantité de notes à prendre, à la quantité de lectures à faire, à la quantité de travail scolaire exigé, à la gestion du temps, au nombre d'heures consacrées aux études en dehors des heures de cours, à la fréquence d'absentéisme et à la fréquence du sentiment de se sentir dépassé par la charge de travail scolaire, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Niveau d'adaptation au rythme d'apprentissage				
Très difficile	23	6,0	45	10,0
Plutôt difficile	137	35,7	162	36,2
Plutôt facile	170	44,3	193	43,1
Très facile	54	14,1	48	10,7
Total	384	100,1	448	100,0
Niveau d'adaptation à la quantité de notes à prendre				
Très difficile	13	3,4	38	8,5
Plutôt difficile	86	22,4	125	28,0
Plutôt facile	206	53,6	200	44,7
Très facile	79	20,6	84	18,8
Total	384	100,0	447	100,0

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Niveau d'adaptation à la quantité de lectures à faire				
Très difficile	23	6,0	63	14,1
Plutôt difficile	148	38,7	167	37,4
Plutôt facile	158	41,4	169	37,8
Très facile	53	13,9	48	10,7
Total	382	100,0	447	100,0
Niveau d'adaptation à la quantité de travail scolaire exigé				
Très difficile	39	10,2	75	16,8
Plutôt difficile	159	41,6	173	38,8
Plutôt facile	132	34,6	160	35,9
Très facile	52	13,6	38	8,5
Total	382	100,0	446	100,0
Niveau d'adaptation à la gestion du temps (études, travail, sports, sorties, etc.)				
Très difficile	77	20,3	102	22,8
Plutôt difficile	146	38,5	167	37,4
Plutôt facile	114	30,1	144	32,2
Très facile	42	11,1	34	7,6
Total	379	100,0	447	100,0
Nombre d'heures par semaine consacrées aux études en dehors des heures de cours				
Entre 0 et 3 heures	53	13,9	67	15,1
Entre 4 et 7 heures	141	37,1	140	31,5
Entre 8 et 11 heures	108	28,4	114	25,6
Entre 12 et 15 heures	49	12,9	78	17,5
16 heures et plus	29	7,6	46	10,3
Total	380	99,9	445	100,0
Fréquence d'absentéisme aux cours				
Très souvent	18	4,7	19	4,3
Souvent	23	6,0	42	9,4
Quelques fois	147	38,4	183	41,0
Jamais	195	50,9	202	45,3
Total	383	100,0	446	100,0
Fréquence du sentiment de se sentir dépassé par la charge de travail scolaire				
Très souvent	67	17,4	120	26,8
Souvent	135	35,2	145	32,4
Quelques fois	163	42,4	165	36,9
Jamais	19	4,9	17	3,8
Total	384	99,9	447	99,9

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

Le tableau 28 indique que 58,4 % des étudiants-athlètes (RSEQ1) et 53,8 % des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) (cette différence est non significative) ont trouvé le rythme d'apprentissage au collégial plutôt facile ou très facile

à leur première session. Cela dit, tel qu'il est soulevé par certains étudiants-athlètes que nous avons rencontrés lors de nos entrevues, les premières semaines de cours nécessitent toutefois un certain ajustement.

Je me souviens, le premier examen de math, j'ai reçu 28%. Oups, là, j'ai fait, genre, oh, après ça, à ce moment-là, je me suis remis en question, genre, est-ce que sciences nat, c'est... c'est encore pour moi, est-ce que, euh... j'aime... tu sais, fallait que je me force à l'école, fait que ça, ça m'a donné une claque dans la face. Fait qu'à partir de ce moment-là, je me suis dit, ah, je fais tous mes exercices, tu sais, à jour. Fait que, tu sais, chimie, physique, je les faisais tous. **Sébastien**

Dans les cours de français, tu sais, y a quand même une grosse différence entre secondaire, puis collégial, tu sais, j'ai vraiment fait le saut, puis je me suis dit, OK, bon, c'est... c'est ça, le cégep, tu sais, c'est... ça prend un... une bonne adaptation, là, j'ai fait le saut. À ma première note, là, j'ai fait le saut, je me suis dit, je suis pas habitué de recevoir des notes comme ça, là. J'étais comme OK, bon, c'est pas ça, puis là, au fur et à mesure, tu sais, on... on s'est... on s'est amélioré durant la session, puis tu sais, à la fin de la session, là, j'ai eu mes notes que... que j'ai retrouvées au secondaire. **Dominic**

Ça, je m'en souviens très bien, y... beaucoup de personnes avaient coulé le cours, la moyenne était vraiment basse... [...] Puis, j'imagine que les gens ont eu un coup. Moi le... le 1^{er} coup, je l'ai eu aussi mais j'ai... je me suis réadapté mieux, là, je pense. [...] Genre un examen, ç'a moins bien été. Tu sais, un examen que tu fais le saut puis après ça... Tu te réadaptes. **Nicolas**

Du côté de l'adaptation à la quantité de notes à prendre, nous remarquons, au tableau 28, que les EA (RSEQ1) sont en proportion plus nombreux (74,2%) que les ENA (NRSEQ1) (63,5%) à s'adapter plutôt ou très facilement ($p < 0,001$). Nous arrivons aux mêmes conclusions pour l'adaptation face à la quantité de lectures à faire, avec 55,3% des EA (RSEQ1) qui se sont adaptés plutôt ou très facilement, comparativement à 48,5% chez les ENA (NRSEQ1) ($p < 0,05$).

Quant à l'adaptation face à la quantité de travail scolaire exigée, il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes. 51,8% des étudiants-athlètes (RSEQ1) se sont adaptés plutôt ou très difficilement à leur première session, pour 55,6% chez les étudiants non-athlètes (NRSEQ1) (voir tableau 28). Il n'y a pas de différence significative non plus lorsqu'il est question du niveau d'adaptation face à la gestion du temps, où 58,8% des EA (RSEQ1) ont trouvé la situation plutôt ou très difficile à leur première session comparativement à 60,2% chez les ENA (NRSEQ1). Notons ici que, chez les deux groupes, c'est une majorité d'étudiants qui ont de la difficulté à gérer leur temps lors de leur première session au collégial.

Les quelques commentaires ci-dessous, recueillis auprès d'étudiants-athlètes (RSEQ1) ayant participé à notre étude, illustrent bien cette problématique liée à la gestion du temps pour eux.

[...] la plus grosse chose que j'ai eu à m'adapter, c'est le fait que, tu sais, t'arrives pas à ta journée de cours, puis t'as des cours suivis jusqu'à la fin de ta journée. Tu sais, t'as des trous, t'as des pauses, puis, vraiment, en début de mon... au début de mon parcours, je prenais ces pauses-là pour niaiser sur mon ordi pour... Tu sais, oui, j'étais avec mes amis, puis tu sais... on faisait rien, on faisait juste niaiser, puis on... tu sais. **Yannick**

Puis ensuite, bien, c'était justement de planifier l'horaire, puis tout ça, de s'adapter, parce qu'on s'entend que l'horaire cégep versus secondaire, c'est pas la même chose, tu sais. Secondaire, c'est structuré, t'as le même horaire à tous les jours, versus cégep, t'as des jours que, mettons, le matin, t'as pas de cours, t'aurais le goût de dormir, mais tu peux... faudrait pas que tu dormes parce que faut que tu fasses quand même un petit peu de travail, ou bien tu finis plus tôt dans la journée, puis là, bien, t'as une heure de libre, l'heure est alléchante, mais faut quand même que tu travailles un peu. Fait que c'est de s'adapter par rapport à ça, de prendre ses propres responsabilités, aussi, là. **Dominic**

[...] tu sais, supposons, j'avais des cours, quand j'avais mes pauses, au lieu de faire mes devoirs ou m'avancer, bien, j'allais avec mes amis, j'allais à la cafétéria, tu sais, je parlais, tout ça. Puis là, tu sais, quand j'ai eu le premier échec, j'ai fait, OK, tu sais, faudrait que je commence à travailler, puis tout ça, là. **Sébastien**

Par ailleurs, toujours selon le tableau 28, 51 % des EA (RSEQ1) et 46,6 % des ENA (NRSEQ1) étudiaient entre 0 et 7 heures par semaine, à l'extérieur des cours, à leur première session (la différence entre les pourcentages n'est pas significative). Ces résultats indiquent que la moitié des étudiants se situent largement en deçà des prescriptions ministérielles en ce qui concerne le nombre d'heures d'étude et de travail hors-classe devant être effectuées au collégial, selon la pondération des cours. Par exemple, pour un seul cours de philosophie ou de littérature en première session au collégial, le nombre d'heures de travail hors-classe prescrit est de trois heures. Considérant que les étudiants ayant participé à notre étude étaient à temps plein au collégial et qu'ils avaient donc plusieurs cours à leur horaire, il va sans dire que leur nombre d'heures hebdomadaires de travail hors-classe se situait en dessous des standards ministériels.

Du côté de la fréquence d'absentéisme au cours, il n'y a encore aucune différence significative entre les deux groupes d'étudiants (tableau 28). Nous pouvons toutefois noter que les absences fréquentes en classe se font rares puisque, comme le montre le tableau 28, seulement 10,7 % des EA (RSEQ1) se sont absentés aux cours souvent et très souvent comparativement à 13,7 % chez les ENA (NRSEQ1).

De plus, encore selon le tableau 28, 52,6 % des étudiants-athlètes (RSEQ1) ont admis avoir été dépassés par la charge de travail scolaire souvent ou très souvent au cours de leur première session, comparativement à 59,2 % chez les étudiants non-athlètes (NRSEQ1). La différence est significative ($p < 0,05$). Ceci signifie que les étudiants-athlètes (RSEQ1) sont en proportion moins nombreux que les non-athlètes (NRSEQ1) à avoir été dépassés souvent ou très souvent par la charge scolaire lors de leur première session. Ces résultats sont tout de même très élevés et vont dans le même sens que les résultats présentés plus haut concernant la gestion de temps des étudiants. Qu'ils soient athlètes du RSEQ ou non, les étudiants mentionnent en majorité éprouver des problèmes avec leur gestion du temps lors de leur première session au collégial. Nous verrons toutefois un peu plus loin qu'en ce qui concerne précisément les EA (RSEQ1), ces problèmes de gestion du temps ne semblent pas être attribuables dans tous les cas à leur pratique d'un sport intercollégial.

En somme, bien que nous ne puissions pas affirmer clairement que l'un ou l'autre des deux groupes d'étudiants répondent davantage aux exigences du nouveau milieu scolaire en première session, il demeure que lorsqu'il existe une différence significative à propos d'une variable en particulier, l'écart perçu est systématiquement en faveur des EA (RSEQ1). Cela s'observe à travers trois indicateurs précis : 1) les EA (RSEQ1) sont plus nombreux, en proportion, à s'adapter plutôt ou très facilement à la quantité de notes à prendre ; 2) ils sont plus nombreux, en proportion, à s'adapter plutôt ou très facilement à la quantité de lectures à faire ; 3) ils sont moins nombreux, toujours en proportion, à avoir été dépassés souvent ou très souvent par la charge de travail scolaire en première session. Dans tous les cas, pour les deux groupes d'étudiants, les données du tableau 28 sont préoccupantes en ce qui a trait à l'adaptation au rythme d'apprentissage, à la quantité de lectures à faire, à la quantité de travail scolaire exigée et à la gestion du temps lors de la première session.

Lorsque nous approfondissons l'analyse en ce qui concerne la façon dont les étudiants du collégial répondent aux exigences de leur nouveau milieu scolaire, mais précisément chez les EA (RSEQ1), nous constatons, comme le montrent les données du tableau 29 ci-dessous, que ces derniers affirment concilier assez aisément le sport et les études et voient des effets plus positifs que négatifs du sport sur leurs résultats scolaires.

TABLEAU 29

Répartition des étudiants-athlètes inscrits au RSEQ à leur première session selon le nombre d'heures par semaine consacrées à la pratique du sport intercollégial, la facilité à concilier le sport et les études, l'effet de la pratique du sport sur les résultats scolaires, la gestion des cours manqués pour des raisons liées au sport et la gestion de l'horaire chargé, hiver 2018

Étudiants-athlètes (RSEQ1)		
	n	%
Nombre d'heures par semaine consacrées à la pratique du sport intercollégial		
Entre 0 et 5 heures	32	8,4
Entre 6 et 10 heures	126	33,2
Entre 11 et 15 heures	79	20,8
Entre 16 et 20 heures	65	17,2
Entre 21 et 25 heures	46	12,1
26 heures et plus	31	8,2
Total	379	99,9
Facilité à concilier le sport et les études		
Très difficilement	27	7,1
Assez difficilement	111	29,1
Assez facilement	207	54,3
Très facilement	36	9,4
Total	381	99,9
Effet de la pratique du sport intercollégial sur les résultats scolaires		
Très négatif	3	0,8
Assez négatif	65	17,2
Aucun effet	166	43,9
Assez positif	109	28,8
Très positif	35	9,3
Total	378	100,0
Gestion des cours manqués (en raison de parties, de pratiques, de soins médicaux, etc.)		
Très difficilement	5	2,5
Assez difficilement	18	8,8
Assez facilement	76	37,2
Très facilement	105	51,5
Total	204	100,0
Gestion de l'horaire chargé (en raison de parties, de pratiques, de soins médicaux, etc.)		
Très difficilement	14	4,0
Assez difficilement	86	24,6
Assez facilement	163	46,6
Très facilement	87	24,9
Total	350	100,1

Note: Il est possible que le total n'arrive pas à 384 étudiants-athlètes en raison de la non-réponse ou/et du nombre d'étudiants-athlètes concernés.

Selon le tableau 29, près de 60 % des EA (RSEQ1) ont accordé 11 heures et plus par semaine à la pratique du sport intercollégial à la première session. Les données de ce tableau montrent également que 63,7 % des EA (RSEQ1) affirment avoir concilié assez ou très facilement le sport et les études à la première session. De plus, 82 % des EA (RSEQ1) mentionnent que la pratique d'un sport intercollégial n'a alors eu aucun effet, un effet assez positif ou un effet très positif sur leurs résultats scolaires.

Pour la gestion des cours manqués (en raison de parties, de pratiques, de soins médicaux, etc.), nous remarquons, toujours au tableau 29, que la très forte majorité, soit 88,7 % des EA (RSEQ1), ont géré la situation assez ou très facilement. Les mêmes constatations peuvent être faites pour la gestion de l'horaire chargé (en raison de parties, de pratiques, de soins médicaux, etc.), où 71,5 % des EA (RSEQ1) concernés ont géré assez ou très facilement cette situation à leur première session.

En somme, malgré le fait que, comme nous l'avons indiqué plus haut dans cette section, 52,6 % des étudiants-athlètes (RSEQ1) aient admis avoir été dépassés par la charge de travail scolaire souvent ou très souvent au cours de leur première session (voir tableau 28) et qu'une majorité d'entre eux (58,8 %) ait trouvé plutôt ou très difficile de gérer leur temps en première session (voir tableau 28), lorsqu'il est question de la conciliation sports-études, les choses semblent mieux se dérouler pour ces étudiants.

Les commentaires de Matthieu ci-dessous illustrent bien cette double réalité qui ressort de l'analyse de nos données quantitatives. D'une part, comme le souligne l'étudiant-athlète, la gestion du temps est un défi important :

Bien, je pense, la difficulté qui ressort vraiment plus, c'est comme la gestion du temps, là. Vu que, tu sais, veut, veut pas, le bad [badminton], ça prenait beaucoup de temps, bien, je pense que la... la gestion du temps, ça été ce qui a été le plus *tough*, à comme... à gérer, disons, là. **Matthieu**

D'autre part, le fait de concilier le sport et les études comporte toutefois des aspects positifs.

[...] c'est sûr, ça m'enlève du temps pour étudier, mais d'un autre côté, tu sais, dans ma vie, puis avec tous les problèmes que j'avais, je veux dire, c'était une des seules activités, tu sais, que je me disais, bon, là, je fais ma pratique de bad, je vais pouvoir tout oublier, puis juste frapper des *birds* pendant 2 heures. Fait que, en fin de compte, je pense que ça m'a aidé. [...] Parce que je suis pas mal sûr, j'aurais coulé au moins un cours, là, si j'avais pas eu le bad, parce que ça me gardait vraiment motivé. **Matthieu**

D'autres étudiants-athlètes (RSEQ1) ont souligné, en revanche, avoir eu de la difficulté à concilier le sport et les études. C'est notamment le cas d'Alexandre et d'Émile.

Bien oui, bien c'est l'épuisement, c'est de l'épuisement physique et mental, là. C'est... toute la semaine, t'as tes études, tout. Après ça, t'as tes pratiques, le soir on avait... le lundi, c'était du vidéo, mardi, mercredi, jeudi, pratiques, le vendredi, c'était préparation à la *game*, le samedi c'était ta *game*, soit à l'extérieur, soit à la maison, fait que, là, t'as la bus. Finalement, t'as juste ton dimanche qui est à toi. Fait que, là, après ça, là tu te reposes, puis après ça, tac, tu recommences dans une autre semaine de préparation pour une autre *game* [...]. **Alexandre**

[...] les cours, plus le sport, c'était vraiment plus exigeant, puis, euh, j'avais du mal à vraiment être organisé, puis réussir à avoir mes affaires prêtes, enfin, que ce soit les devoirs, le matériel, puis m'occuper de l'horaire, enfin, toutes les obligations d'étudiant, quoi, avoir tout ça de prêt, puis réussir à avoir un horaire qui me permettait de me reposer, puis d'être organisé, sachant qu'en plus, j'étais un peu procrastinateur, à ce niveau-là, à ce moment-là, puis y a vraiment fallu que je travaille sur ça [...]. **Émile**

Par ailleurs, toujours en ce qui concerne la gestion du temps, une majorité d'étudiants, qu'ils soient athlètes (RSEQ1) ou non (NRSEQ1), affirment avoir été en mesure de concilier assez ou très facilement le travail rémunéré et leurs études en première session. C'est ce qu'indiquent, entre autres, les données présentées dans le tableau 30 ci-dessous.

TABLEAU 30

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le nombre d'heures par semaine consacrées à un travail rémunéré et le niveau de réussite à alors concilier le travail et les études, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Nombre d'heures par semaine consacrées à un travail rémunéré				
Aucune	159	42,1	108	24,3
Entre 1 et 10 heures	132	34,9	126	28,3
Entre 11 et 19 heures	70	18,5	169	38,0
20 heures et plus	17	4,5	42	9,4
Total	378	100,0	445	100,0
Niveau de réussite à concilier le travail rémunéré et les études (parmi les étudiants qui ont travaillé)				
Très difficilement	12	5,5	20	5,9
Assez difficilement	56	25,6	94	27,8
Assez facilement	118	53,9	184	54,4
Très facilement	33	15,1	40	11,8
Total	219	100,1	338	99,9

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse ou/et du nombre d'étudiants concernés.

Nous observons maintenant que les EA (RSEQ1) qui ne travaillaient pas du tout lors de leur première session sont plus nombreux (42,1 %) que les ENA (NRSEQ1) (24,3 %) ($p < 0,001$). La différence est très importante, mais elle s'explique certainement par le fait que l'investissement dans le SIS laisse peu de temps disponible pour un emploi rémunéré en plus des études, ce qui avait aussi été relevé par quelques études concernant les étudiants-athlètes (Cogan et Petrie, 1996, cité dans Melendez, 2006, p. 41). Les données du tableau 30 indiquent également que les EA (RSEQ1) qui ont travaillé plus de 10 heures par semaine à leur première session sont, en proportion, beaucoup moins nombreux (23 %) que les étudiants non-athlètes (NRSEQ1) (47,4 %) ($p < 0,001$). Les propos de Simon ci-dessous illustrent ces constats en lien avec le travail rémunéré des étudiants-athlètes.

Non, j'avais pas de travail. J'avais pas le temps. Avec le foot, on a des pratiques, euh, du lundi au vendredi. Puis, en plus qu'on s'entraîne avec l'école, puis on a une *game* le dimanche, fait que, on n'a pas le temps... **Simon**

Les données du tableau 30 permettent également de constater que plus de 95 % des EA (RSEQ1) et plus de 90 % des ENA (NRSEQ1) travaillaient moins de 20 heures par semaine lors de leur première session. Ils ne dépassaient donc pas le seuil des 20-25 heures mentionné par Roy dans son étude (2013, p. 255), à partir duquel des conséquences négatives sur le plan scolaire peuvent survenir, et ce, particulièrement chez les étudiants de première session.

De plus, toujours selon le tableau 30, une majorité d'étudiants, qu'ils soient athlètes (RSEQ1) ou non (NRSEQ1), indiquent concilier assez ou très facilement le travail rémunéré et leurs études en première session. Le pourcentage est de 69% chez les EA (RSEQ1) et de 66,2% chez les ENA (NRSEQ1). Cette différence entre les deux groupes d'étudiants n'est toutefois pas significative d'un point de vue statistique.

5.1.3 L'ADAPTATION À LA PÉDAGOGIE ET À L'ENCADREMENT DU MILIEU COLLÉGIAL

Une autre dimension permettant de juger de l'intégration scolaire des étudiants concerne leur adaptation aux méthodes pédagogiques des enseignants et à l'encadrement offert au cégep. Le tableau 31 ci-dessous présente les résultats observés à cet effet chez les groupes à l'étude.

TABLEAU 31

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le niveau d'adaptation aux méthodes pédagogiques et à la disponibilité des enseignants, ainsi qu'à l'encadrement moins rigide qu'au secondaire, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Niveau d'adaptation quant aux méthodes pédagogiques des enseignants				
Très difficile	17	4,5	26	5,8
Plutôt difficile	87	23,0	106	23,8
Plutôt facile	202	53,4	256	57,4
Très facile	72	19,0	58	13,0
Total	378	99,9	446	100,0
Niveau d'adaptation quant à la disponibilité des enseignants				
Très difficile	11	2,9	14	3,1
Plutôt difficile	60	15,7	61	13,7
Plutôt facile	201	52,6	254	57,0
Très facile	110	28,8	117	26,2
Total	382	100,0	446	100,0
Niveau d'adaptation quant à un encadrement moins rigide qu'au secondaire de la part du personnel scolaire (enseignants ou autres)				
Très difficile	10	2,6	24	5,4
Plutôt difficile	79	20,7	79	17,7
Plutôt facile	157	41,2	181	40,6
Très facile	135	35,4	162	36,3
Total	381	99,9	446	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

Les analyses des données concernant les trois indicateurs présentés dans le tableau 31 n'indiquent aucune différence significative entre les deux groupes d'étudiants. Au chapitre des méthodes pédagogiques des enseignants, 27,5% des EA (RSEQ1) ont trouvé l'adaptation plutôt ou très difficile comparativement à 29,6% chez les ENA (NRSEQ1). Quant à l'adaptation reliée à la disponibilité des enseignants, ces proportions sont de 18,6% chez les étudiants-athlètes (RSEQ1) et de 16,8% chez les étudiants non-athlètes (NRSEQ1). En dernier lieu, en ce qui concerne le niveau d'adaptation envers un encadrement moins rigide qu'à celui du secondaire de la part du personnel scolaire, 23,3% des EA (RSEQ1) et 23,1% des ENA (NRSEQ1) ont vécu un niveau d'adaptation plutôt ou très difficile à leur première session. Les EA (RSEQ1) n'ont donc pas plus de difficulté que leurs pairs non-athlètes à s'adapter à la pédagogie de leurs enseignants, à leur disponibilité ou à l'encadrement souvent plus souple qu'au secondaire. Par ailleurs, pour les deux groupes à l'étude, l'adaptation à ces différents éléments une fois l'entrée au collégial est majoritairement plutôt facile ou très facile.

Ces constats issus de l'analyse de nos données quantitatives contrastent toutefois avec les propos qu'ont tenus à cet égard quelques participants à nos entrevues. En effet, trois d'entre eux ont souligné s'être adaptés assez difficilement à la latitude offerte par les enseignants de niveau collégial.

[...] mettons que t'es au secondaire, tu sais, comme que... quand tu suivais pas, bien là, c'était tout le temps les profs qui allaient te voir, y envoyaient des messages aux parents, puis... tu sais, t'étais beaucoup plus encadré, puis y a beaucoup de monde qui poussait autour de toi, mettons, quand c'était plus difficile. [...] mais au cégep, tu sais, c'est plus toi qu'y faut que t'aïlles... qu'y prennes des rendez-vous avec les profs, tu sais, t'as comme l'initiative que tu dois avoir, que t'avais pas nécessairement au secondaire. Puis ça... Fait que ça, c'est quand même *tough* aussi. **Matthieu**

[...] mais là, t'arrives dans une espèce d'établissement, tu sais, comme là, je suis au cégep, y a plus de monde, fait que, tu sais, les... les profs ont moins de temps à consacrer à toi, là. [...] c'est moins personnel comme rapport, donc, euh... Tu sais, c'est à toi de t'organiser, puis ça, j'ai de la misère avec ça, là. **Simon**

Bien, tu sais, c'est correct, tu tombes à être super encadré [au secondaire], tu sais, tous les professeurs sont là, y veulent absolument que tu fasses tout le temps les travaux, tout ça, à [au collégial], bien, fais ce que tu veux, tu sais, moi, je suis là pour donner mon cours, si t'as des questions, tu peux venir me voir, mais tu sais, si tu réussis, bien, c'est tant mieux, mais si t'échoues, bien, c'est pas mon problème. **Sébastien**

5.1.4 LA MOTIVATION POUR LES ÉTUDES DANS LE NOUVEAU MILIEU SCOLAIRE

Le tableau suivant porte sur la motivation des étudiants-athlètes (RSEQ1) et non-athlètes (NRSEQ1) pour les études lors de leur première session. Tel qu'il a été vu au second chapitre de ce rapport, la motivation envers les études peut jouer un rôle dans le processus d'intégration scolaire des étudiants. En effet, selon certains auteurs (voir notamment Gaudreault et collab., 2014, p. 56 et Gingras et Terrill, 2006, p. 48), plus la motivation intrinsèque d'un étudiant pour ses études est élevée, plus ce dernier réussira ses cours en première session et meilleure sera son adaptation à la pédagogie et à la charge de travail demandée.

TABLEAU 32

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le niveau de motivation à l'égard des études à ce moment, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants Non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Niveau de motivation envers les études				
Très faible	21	5,5	39	8,7
Faible	44	11,5	56	12,6
Moyen	132	34,4	145	32,5
Élevé	139	36,2	146	32,7
Très élevé	48	12,5	60	13,5
Total	384	100,1	446	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

Selon le tableau 32, 48,7% des EA (RSEQ1) ont indiqué avoir eu un niveau de motivation élevé ou très élevé à l'égard des études à leur première session comparativement à 46,2% chez les étudiants non-athlètes (NRSEQ1). La différence entre ces deux groupes n'est pas significative quant à cet indicateur. De plus, nous constatons, toujours d'après les données du tableau 32, que peu d'étudiants ont signalé avoir une motivation faible ou très faible à l'intérieur des deux groupes à l'étude. Les pourcentages s'élèvent à 16% chez les EA (RSEQ1) et à 21,3% chez les étudiants non-athlètes (NRSEQ1).

5.1.5 LE RENDEMENT SCOLAIRE EN PREMIÈRE SESSION

Une bonne intégration scolaire en première session, nous l'avons vu au second chapitre de ce rapport, est généralement garante de succès sur le plan du rendement scolaire. L'examen de la cote R et du taux d'échec des étudiants en première session sont deux indicateurs qui permettent de valider leur intégration sur le plan scolaire.

Le tableau 33 qui suit présente des informations sur le rendement scolaire des étudiants (RSEQ1 et NRSEQ1) à leur première session.

TABLEAU 33**Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon la cote R et le nombre de cours échoués, hiver 2018**

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Cote R de la première session au collégial²⁶				
Moins de 20,0	33	11,0	38	10,1
Entre 20,0 et 25,9	89	29,7	133	35,4
Entre 26,0 et 29,4	109	36,3	103	27,4
Entre 29,5 et 31,9	45	15,0	63	16,8
32,0 ou plus	24	8,0	39	10,4
Total	300	99,9	376	100,1
Nombre de cours échoués lors de la première session au collégial²⁷				
Aucun	251	65,9	245	56,7
Un	72	18,9	93	21,5
Deux	34	8,9	47	10,9
Trois	11	2,9	25	5,8
Quatre ou plus	13	3,4	22	5,1
Total	381	100,0	432	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse ou/et du nombre d'étudiants concernés.

Les informations du tableau 33 permettent de constater qu'au collégial, d'après l'examen de leur cote R, les EA (RSEQ1) présentent un rendement équivalant à celui de leurs pairs non-athlètes (NRSEQ1) lors de leur première session. Voici les détails.

Selon le tableau 33, plus de la moitié des étudiants ont obtenu une cote R supérieure ou égale à 26 à leur première session, soit 59,3 % des EA (RSEQ1) et 54,6 % des étudiants NRSEQ1. La différence est non significative. Une cote R supérieure ou égale à 26 représente le seuil au-dessus duquel les étudiants sont considérés comme ayant des notes supérieures à la moyenne (Parachute Carrière, 2014).

Toujours selon le tableau 33, 65,9 % des étudiants RSEQ1 ayant terminé leur première session n'ont alors échoué à aucun cours, comparativement à 56,7 % chez les ENA (NRSEQ1). La différence est significative ($p < 0,01$). Les EA (RSEQ1) sont donc plus nombreux, en proportion, à n'avoir échoué à aucun cours lors de leur première session au collégial que les ENA (NRSEQ1).

26. Au moment de mener notre étude, certains étudiants n'avaient pas encore de cote R pour leur première session ou ils ne la connaissaient pas. De plus, nous avons demandé directement la cote R aux étudiants. Il ne s'agit donc pas des données officielles du cégep. Cette notification s'applique à tous les tableaux de ce chapitre qui présentent la cote R des étudiants.

27. Au moment de notre collecte de données, quelques étudiants en étaient à leur première session au collégial. De plus, il ne s'agit pas de l'information officielle transmise par les cégeps, mais bien de ce qu'ont mentionné les répondants. Cette notification s'applique à tous les tableaux de ce chapitre qui présentent le nombre de cours échoués par les étudiants en première session.

5.1.6 LA CONFIANCE DE RÉUSSIR SES ÉTUDES COLLÉGIALES

La perception de soi et de ses compétences est un élément qui, comme le mentionnent Larose et Roy (1993, p. 23) « [...] peut prédisposer l'élève à s'impliquer tant au niveau scolaire, au niveau social qu'au niveau institutionnel et à s'adapter plus facilement au milieu ». Elle agit donc sur l'intégration en tant que facteur de prédisposition (voir la section 2.2.5). Pour Vezeau (2007), l'étudiant qui perçoit positivement sa compétence face à une tâche aborde celle-ci avec plus de confiance et augmente ainsi ses efforts pour résoudre les problèmes qu'il rencontre.

Nous avons vu plus haut (tableau 27) que lorsqu'ils étaient au secondaire, les EA (RSEQ1) étaient en proportion plus nombreux à être assez ou très confiants de réussir leurs études collégiales que les ENA (NRSEQ1). Les données présentes dans le tableau 34 ci-dessous démontrent que ce niveau de confiance chez les EA (RSEQ1) continue d'être présent au moment où ceux-ci étudient en première session au collégial.

TABLEAU 34

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon la capacité à faire face aux exigences du collégial et le niveau de confiance face au fait de terminer les études collégiales, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Mesure de la capacité à faire face aux exigences du collégial lors de la première session				
Pas du tout	1	0,3	11	2,5
Un peu	29	7,6	51	11,5
Moyennement	92	24,1	151	34,1
Assez	177	46,3	179	40,4
Beaucoup	83	21,7	51	11,5
Total	382	100,0	443	100,0
Niveau de confiance quant au fait de terminer les études collégiales				
Pas confiant	6	1,6	15	3,4
Peu confiant	32	8,3	69	15,5
Assez confiant	117	30,5	163	36,5
Très confiant	229	59,6	199	44,6
Total	384	100,0	446	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

Les données présentées dans le tableau 34 démontrent que 68,0% des étudiants-athlètes, (RSEQ1) comparativement à 51,9% des étudiants non-athlètes (NRSEQ1), sentaient assez ou beaucoup, lors de leur première session, qu'ils avaient la capacité de faire face aux exigences du collégial. La différence est significative ($p < 0,001$). De plus, toujours selon le tableau 34, 90,1% des EA (RSEQ1), comparativement à 81,1% de leurs pairs non-athlètes (NRSEQ1), étaient assez ou très confiants, lors de leur première session, de terminer leurs études collégiales. La différence est aussi significative ($p < 0,001$). L'analyse de ces deux variables confirme que, comme lorsqu'ils étaient au secondaire (voir tableau 27), les EA (RSEQ1) sont plus nombreux, en proportion, à démontrer de la confiance en leurs capacités de réussir leurs études collégiales que leurs pairs qui ne pratiquent pas un sport intercollégial du RSEQ (NRSEQ1). Il est intéressant d'ajouter ici que les proportions d'étudiants assez ou très confiants de réussir leurs études collégiales en première session sont demeurées presque identiques aux proportions notées lorsqu'ils étaient au secondaire.

Bref, les données présentées dans les tableaux 27 et 34 ci-dessus démontrent que les EA (RSEQ1), en raison de leur perception d'eux-mêmes et de leurs compétences, semblent être prédisposés plus favorablement que leurs pairs non-athlètes (NRSEQ1) à s'intégrer au collégial.

Par ailleurs, toujours en ce qui a trait à la sphère des perceptions de soi et de ses compétences, il est intéressant de souligner que plus de la moitié (53,8%) des étudiants-athlètes (RSEQ1) se considéraient autant comme des athlètes que comme des étudiants lors de leur première session au collégial. Le tableau 35 ci-dessous offre quelques précisions à cet égard.

TABLEAU 35

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) selon leur perception d'eux-mêmes (athlète ou étudiant) lors de leur première session, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)	
	n	%
Perception d'eux-mêmes		
D'abord comme un athlète	98	25,7
D'abord comme un étudiant	78	20,5
Comme un étudiant et un athlète en parts égales	205	53,8
Total	381	100,0

Note : Il est possible que le total n'arrive pas à 384 étudiants-athlètes en raison de la non-réponse.

Parmi les étudiants qui ont indiqué que leur identité d'athlète ou d'étudiant était prédominante, c'est l'identité athlétique qui prend légèrement le dessus (25,7%) sur l'identité étudiante (20,5%). Or, d'après ce que nous avons pu observer au second chapitre de ce rapport, une identité athlétique trop développée aurait pour effet de nuire à l'intégration scolaire des étudiants. De fait, comme le mentionne D'Anna (2013, p. 32), si le rôle d'athlète est plus important que celui d'étudiant, l'individu cherchera d'abord à développer ses habiletés athlétiques au détriment du développement de ses compétences sur le plan scolaire.

5.2 L'INFLUENCE DE CERTAINES VARIABLES SUR L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)

Voyons maintenant comment certaines caractéristiques telles que le sexe, la division et le secteur d'études peuvent influencer l'intégration scolaire des EA (RSEQ1).

5.2.1 LE SEXE ET L'INTÉGRATION SCOLAIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)

Des liens peuvent être établis entre le sexe des étudiants et certaines variables de l'intégration scolaire, à commencer par l'importance accordée aux études en première session.

TABLEAU 36

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et le niveau d'importance accordée aux études, hiver 2018

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Niveau d'importance des études				
Pas/Peu importantes	14	8,2	48	23,1
Assez importantes	83	48,5	114	54,8
Très importantes	74	43,2	46	22,1
Total	171	99,9	208	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse.

Le tableau 36 permet de constater qu'une plus forte proportion de garçons (23,1%) pense que les études n'étaient pas ou peu importantes à leur première session, comparativement aux filles (8,2%) ($\chi^2 = 26,699$; $p < 0,05$). Le niveau d'importance accordée aux études est lié à la motivation intrinsèque de l'étudiant. En effet, selon Viau (2009, cité dans Bourret, 2015, p. 5), la motivation puise ses origines, entre autres, dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement. Plus un élève présente un niveau élevé de motivation intrinsèque, plus il aura de chances de réussir ses cours en première session (Gaudreault et collab., 2014, p. 56; Gingras et Terrill, 2006, p. 48). En outre, tel qu'il a été vu au second chapitre, la motivation pour les études est moins grande chez les garçons que chez les filles, ce qui a pour effet de nuire à leur intégration scolaire (Vezeau, 2007). Le tableau 37 ci-dessous portant sur le sexe des étudiants-athlètes (RSEQ1) et le niveau de motivation pour les études en première session démontre que ce constat est aussi vrai pour les étudiants-athlètes (RSEQ1). En effet, la motivation pour les études en première session est plus grande chez les EA féminins que masculins.

TABLEAU 37**Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et le niveau de motivation à l'égard des études, hiver 2018**

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Niveau de motivation à l'égard des études				
Très faible	7	4,0	14	6,7
Faible	16	9,2	28	13,4
Moyen	51	29,5	81	38,8
Élevé	69	39,9	69	33,0
Très élevé	30	17,3	17	8,1
Total	173	99,9	209	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse.

Selon l'analyse des données présentées dans le tableau 37, il y a un lien entre le niveau de motivation pour les études en première session et le sexe des EA (RSEQ1). Par exemple, il y a une plus forte proportion d'EA de sexe féminin (17,3 %) à avoir été très motivée lors de leur première session comparativement aux EA de sexe masculin (8,1 %) ($\chi^2 = 12,740$; $p < 0,05$).

Par ailleurs, chez les étudiants-athlètes, filles et garçons, du RSEQ, la perception de leur capacité à répondre aux exigences du collégial en première session est bonne, comme le démontrent les données du tableau 38 ci-dessous, mais il n'y a pas de lien entre cette variable et le sexe des EA (RSEQ1) ($\chi^2 = 4,331$; $p > 0,05$).

TABLEAU 38**Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la perception de la capacité à faire face aux exigences du collégial, hiver 2018**

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Mesure de la capacité à faire face aux exigences du collégial lors de la première session				
Pas du tout/Un peu	10	5,8	20	9,6
Moyennement	49	28,5	43	20,7
Assez	77	44,8	98	47,1
Beaucoup	36	20,9	47	22,6
Total	172	100,0	208	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse.

Concernant l'adaptation à certaines exigences du collégial à la première session, il existe peu de différences entre les étudiants-athlètes, garçons et filles (RSEQ1), tel que le démontre le tableau 39.

TABLEAU 39

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et l'adaptation au rythme d'apprentissage du collégial, à la quantité de travail scolaire exigée et gestion du temps (études, travail, sports, amis, sorties, etc.), hiver 2018

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Adaptation au rythme d'apprentissage du collégial				
Très difficile	7	4,0	16	7,7
Plutôt difficile	62	35,8	75	35,9
Plutôt facile	75	43,4	93	44,5
Très facile	29	16,8	25	12,0
Total	173	100,0	209	100,1
Adaptation à la quantité de travail scolaire exigée				
Très difficile	13	7,6	26	12,5
Plutôt difficile	70	40,7	88	42,3
Plutôt facile	66	38,4	65	31,3
Très facile	23	13,4	29	13,9
Total	172	100,1	208	100,0
Adaptation à la gestion du temps (études, travail, sports, amis, sorties, etc.)				
Très difficile	23	13,5	53	25,7
Plutôt difficile	67	39,2	78	37,9
Plutôt facile	57	33,3	57	27,7
Très facile	24	14,0	18	8,7
Total	171	100,0	206	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse.

Nous constatons, à partir des données du tableau 39, qu'il n'existe pas de lien entre le sexe et l'adaptation au rythme d'apprentissage du collégial ($khi^2 = 3,620$; $p > 0,05$) ou l'adaptation à la quantité de travail scolaire exigée en première session au cégep ($khi^2 = 3,707$; $p > 0,05$). Il existe toutefois un lien entre le sexe et la gestion du temps en première session (tableau 39), puisque chez les EA, une plus forte proportion de garçons (25,7 %) se sont adaptés difficilement à la gestion du temps en première session comparativement aux filles (13,5 %) ($khi^2 = 10,374$; $p < 0,05$). Ce résultat tend à appuyer le constat présenté au deuxième chapitre voulant que les garçons soient moins compétents à exercer leur métier d'étudiant (Lamarre et Ouellet, 1999), ce qui amènerait différents problèmes, notamment quant à leur gestion du temps (Tremblay et collab. 2006, p. 50).

Ce constat lié au métier d'étudiant rejoint aussi l'opinion d'une des responsables sportives que nous avons interrogées pour cette étude, Catherine, qui maintient que, selon ses observations, les garçons sont généralement beaucoup moins organisés que les filles sur le plan scolaire.

Les gars sont moins organisés, c'est... c'est... c'est... ça... on dirait que les filles arrivées au collégial, je sais pas si c'est parce qu'y ont une visée très claire, mais automatiquement, on dirait qu'y savent où est-ce qu'y veulent s'en aller, y savent ce qu'y faut qu'y aient comme cote R, y savent... tu sais, on dirait y ont déjà tout ça dans leur portrait. [...] les gars, je remarque beaucoup moins, qui va peut-être plus s'installer en 2^e, 3^e année... [...] Quand y choisissent ce qu'y veulent faire, là, mais avant ça sont vraiment plus dans le néant, puis dans le jour le jour, je suis là pour jouer au basket ou pour jouer au soccer, puis c'est ça. **Catherine (responsable)**

De plus, pour poursuivre en lien avec la gestion du temps, nous observons qu'il n'existe pas de relation entre le nombre d'heures par semaine de travail rémunéré et le sexe des étudiants-athlètes (RSEQ1) ($\chi^2 = 4,492$; $p > 0,05$).

TABLEAU 40

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et le nombre d'heures moyen par semaine consacrées à un travail rémunéré, hiver 2018

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Nombre d'heures moyen par semaine consacrées à un travail rémunéré				
Aucune	63	37,1	95	46,1
Entre 1 et 10 heures	61	35,9	71	34,5
Entre 11 et 19 heures	36	21,2	33	16,0
20 heures et plus	10	5,9	7	3,4
Total	170	100,1	206	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse.

Selon notre analyse des données du tableau 40, les étudiants-athlètes, filles et garçons (RSEQ1), consacrent un nombre d'heures équivalent à un travail rémunéré lors de leur première session. Rappelons toutefois que, chez la population étudiante en général, selon certaines études, les garçons ont tendance à consacrer un nombre d'heures plus élevé à un travail rémunéré que les filles (Gauthier et Labrie, 2013), ce qui, en définitive, nuit à leur intégration et à leur réussite scolaire (Roy et collab., 2012, p. 63).

Par ailleurs, lorsque nous mesurons l'influence du sexe sur la conciliation sports-études, nous remarquons qu'il existe un lien (tableau 41).

TABLEAU 41

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la facilité de concilier le sport et les études, hiver 2018

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Facilité à concilier le sport et les études				
Très difficile	7	4,1	20	9,6
Assez difficile	36	21,1	75	36,1
Assez facile	110	64,3	96	46,2
Très facile	18	10,5	17	8,2
Total	171	100,0	208	100,1

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse.

Les données du tableau 41 illustrent qu'une plus forte proportion d'EA masculins (45,7 %) a eu de la difficulté à concilier le sport et les études en première session que chez les EA féminins (25,2 %) ($\chi^2 = 17,500$; $p < 0,05$). Cette statistique appuie ce que nous avons mentionné précédemment quant à la gestion du temps qui serait plus difficile en première session pour les étudiants-athlètes masculins que féminins (RSEQ1).

Regardons maintenant ce qu'il en est de l'adaptation aux méthodes pédagogiques, ainsi qu'à l'encadrement du collégial en première session (tableau 42).

TABLEAU 42

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et l'adaptation aux méthodes pédagogiques et à l'encadrement du collégial, hiver 2018

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Niveau d'adaptation quant aux méthodes pédagogiques des enseignants				
Très difficile	7	4,1	10	4,9
Plutôt difficile	41	24,1	46	22,3
Plutôt facile	91	53,5	111	53,9
Très facile	31	18,2	39	18,9
Total	170	99,9	206	100,0
Niveau d'adaptation quant à un encadrement moins rigide qu'au secondaire de la part du personnel scolaire (enseignants ou autres)				
Plutôt/Très difficile	36	21,1	52	25
Plutôt facile	71	41,5	85	40,9
Très facile	64	37,4	71	34,1
Total	171	100,0	208	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse.

Nous constatons, à l'analyse des données du tableau 42, qu'il n'y a pas de lien entre le sexe et le niveau d'adaptation aux méthodes pédagogiques du collégial ($khi^2 = 0,267$; $p > 0,05$), ni en ce qui concerne le sexe et le niveau d'adaptation à un encadrement moins rigide qu'au secondaire de la part du personnel enseignant et non enseignant ($khi^2 = 0,925$; $p > 0,05$).

Cela dit, il existe une différence concernant le genre sur le plan du rendement scolaire en première session. Tel que l'indiquent les données du tableau 43 ci-dessous, les garçons-athlètes (RSEQ1) présentent un rendement scolaire inférieur à celui des filles-athlètes (RSEQ1) lors de leur première session au collégial.

TABLEAU 43**Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la cote R et le nombre de cours échoués, hiver 2018**

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Cote R de la première session au collégial				
Moins de 20	9	7,2	24	13,9
20 à 25,9	25	20,0	63	36,4
26 à 29,4	52	41,6	56	32,4
29,5 à 31,9	25	20,0	20	11,6
32 ou plus	14	11,2	10	5,8
Total	125	100,0	173	100,1
Nombre de cours échoués lors de la première session au collégial				
0	127	73,8	122	59,0
1	26	15,1	46	22,2
2	16	9,3	18	8,7
3	3	1,7	8	3,9
4 ou plus	0	0,0	13	6,3
Total	172	99,9	207	99,9

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse ou/et du nombre d'étudiants concernés.

Selon les données du tableau 43, il y a une plus forte proportion d'EA masculins (50,3 %) à avoir obtenu une cote R inférieure à 26 en première session, comparativement aux EA féminins (27,2%) ($\chi^2 = 17,315$; $p < 0,05$). Les EA masculins ont donc une cote R inférieure à la moyenne, considérant le seuil de 26 mentionné précédemment à la section 5.1.5.

Il y a aussi un lien entre le sexe et le rendement scolaire des étudiants-athlètes pour ce qui est des cours échoués. Il y a une plus forte proportion d'étudiants-athlètes (RSEQ1) (6,3 %) à avoir eu 4 échecs ou plus à la première session, comparativement aux étudiantes-athlètes (RSEQ1) (0,0%) ($\chi^2 = 17,967$; $p < 0,05$). De plus, il y a une plus forte proportion d'étudiantes-athlètes (RSEQ1) (73,8%) que d'étudiants-athlètes (RSEQ1) (58,9%) qui n'a eu aucun échec lors de la première session au collégial. Ces données confirment ce que nous avons vu au second chapitre de ce rapport, comme quoi les filles, qu'elles soient étudiantes-athlètes ou non, présentent de meilleurs résultats scolaires que ceux des garçons, que ceux-ci soient également étudiants-athlètes ou non (Melendez, 2006, p. 49). La question de la socialisation de genre qui agit sur les intérêts de chacun pourrait, selon entre autres Potuto et O'Hanlon (2007), expliquer cet écart sur le plan des résultats scolaires. En effet, selon leur étude (2007), les garçons présentent plus d'intérêt que les filles pour les activités sportives, alors que les filles présentent plus d'intérêt que les garçons pour les activités de nature scolaire.

Les observations de Martin, l'un des responsables sportifs que nous avons rencontrés, vont dans le même sens que les constats établis ci-dessus. Les garçons éproueraient en effet plus de difficultés sur le plan scolaire que les filles.

Tantôt, on parlait de aussi la réussite « académique ». Ma grosse clientèle, c'est des gars que je rencontre plus, des filles c'est... c'est plus rare, mais y en a peut-être plus qui ont des diffi... qui ont des difficultés chez les filles, mais les gars, je pense que ça leur aide d'aller à... s'accrocher à l'école. **Martin (responsable)**

Le responsable observe toutefois que plus de filles qu'auparavant éprouvent maintenant des difficultés scolaires.

Malgré que peut-être les filles y ont un peu plus de... y a... y a des filles plus faibles que... qu'y a peut-être 7, 8 ans. Je pense qu'y a des filles plus faibles qu'y a 7, 8 ans. [...] Y a plus des... Y a plus... y a plus... je te dirais qu'y a... y a peut-être plus d'échecs chez les étudiantes qu'y a... y a peut-être 7, 8 ans. [...] Avant, c'était tout le temps la *joke*, ah, tu vas avoir plein de gars, tu vas avoir... Mais on en voit des filles aussi [...] **Martin (responsable)**

Nous avons aussi demandé aux étudiants-athlètes (RSEQ1) s'ils se percevaient d'abord comme des étudiants ou comme des athlètes lors de leur première session. Les données du tableau 44 présentent les résultats obtenus sur cette question par sexe.

TABLEAU 44

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et s'ils se perçoivent d'abord comme un athlète ou comme un étudiant, hiver 2018

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Perception d'eux-mêmes				
D'abord comme un athlète	25	14,5	71	34,2
D'abord comme un étudiant	40	23,2	38	18,4
Les deux en parts égales	107	62,2	98	47,3
Total	172	99,9	207	99,9

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse.

Nous constatons, à partir des données du tableau 44, qu'il y a une plus forte proportion d'EA masculins (RSEQ1) (34,3 %) à la première session qui se perçoit d'abord comme un athlète comparativement aux EA de sexe féminin (RSEQ1) (14,5 %) ($khi^2 = 19,422$; $p < 0,05$). Or, ces résultats vont dans le même sens que la majorité des études ayant abordé cette question et qui mentionnent que l'identité sportive est plus développée chez les EA de sexe masculin que chez ceux de sexe féminin (Brewer et Cornelius, 2002, cités dans Washington, 2016, p. 83 ; Potuto et O'Hanlon, 2007, p. 961). C'est aussi ce qu'affirment trois des quatre responsables sportifs que nous avons rencontrés dans le cadre de cette étude. Pour Martin, Christian et Stéphanie, il ne fait aucun doute que l'école et la réussite scolaire sont plus importantes pour les filles que pour les garçons. Stéphanie mentionne, par ailleurs, que c'est particulièrement le cas pour les EA masculins de l'équipe de football de son établissement qui, comme elle l'affirme, ne viennent pas au cégep d'abord pour étudier, mais bien pour pratiquer ce sport.

5.2.2 LA DIVISION SPORTIVE ET L'INTÉGRATION SCOLAIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)

Regardons maintenant si des liens peuvent être établis entre la division sportive dans laquelle évoluent les étudiants-athlètes (division 1 ou 2-3) et leur intégration sur le plan scolaire en première session au collégial. Commençons avec la variable que nous avons traitée à la toute fin de la précédente section, soit la perception d'eux-mêmes en tant qu'athlète ou étudiant.

TABLEAU 45**Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et s'ils se perçoivent d'abord comme un athlète ou comme un étudiant, hiver 2018**

	Division 1		Divisions 2-3	
	n	%	n	%
Perception d'eux-mêmes				
D'abord comme un athlète	68	32,4	26	21,0
D'abord comme un étudiant	26	12,4	33	26,6
Les deux en parts égales	116	55,2	65	52,4
Total	210	100,0	124	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse.

Selon notre analyse des données du tableau 45, nous constatons qu'il y a un lien entre la division sportive et la perception que les EA (RSEQ1) ont d'eux-mêmes (athlète, étudiant ou les deux en parts égales). Il y a une plus forte proportion d'étudiants en divisions 2 et 3 qui se perçoivent d'abord comme des étudiants (26,6%) comparativement aux étudiants en division 1 (12,4%) et il y a une plus forte proportion d'EA de division 1 qui se perçoivent d'abord comme des athlètes (32,4%) comparativement aux étudiants en divisions 2 et 3 (21,0%) ($\chi^2 = 12,662$; $p < 0,05$). Il y a donc un lien à établir entre le calibre du sport pratiqué et l'identité étudiante. Selon certaines études présentées dans la revue de littérature de ce rapport (chapitre 2), lorsque l'identité athlétique prend le dessus sur l'identité étudiante (ce qui est souvent le cas pour les sports de haut niveau), cela peut nuire à l'intégration scolaire (Rettig et Hu, 2016, p. 443; D'Anna, 2013, p. 32). Ces données (tableau 45) et constats issus de diverses recherches rejoignent les propos tenus par l'une des responsables sportives que nous avons rencontrées dans le cadre de notre étude (Catherine). Cette dernière mentionne en effet que les athlètes évoluant dans des équipes appartenant à des divisions de niveau plus élevé ont tendance à faire passer leur sport avant leurs études. Cette situation contraste, soutient-elle, avec les EA de division 3, pour lesquels le sport est en quelque sorte un temps de « récréation ».

Parmi les autres variables étudiées en ce qui concerne les liens possibles entre la division sportive et l'intégration scolaire des étudiants-athlètes (RSEQ1), seule l'analyse entre la division sportive et le nombre d'heures par semaine consacrées à un travail rémunéré à la première session présente un lien significatif (tableau 46).

TABLEAU 46**Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et le nombre d'heures par semaine consacrées à un travail rémunéré, hiver 2018**

	Division 1		Divisions 2-3	
	n	%	n	%
Nombre d'heures par semaine consacrées à un travail rémunéré				
Aucune	101	49,0	45	36,9
Entre 1 et 10 heures	73	35,4	42	34,4
11 heures et plus	32	15,5	35	28,7
Total	206	99,9	122	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse.

Selon les données du tableau 46, il y a une plus forte proportion d'EA (RSEQ1) évoluant en divisions 2 et 3 (28,7 %) qui travaillent 11 heures et plus par semaine comparativement à ceux en division 1 (15,5 %) ($K\chi^2 = 9,052$; $p < 0,05$). Cette statistique n'est pas surprenante. Le calibre de jeu étant plus élevé en division 1, ces étudiants doivent consacrer plus de temps à leur sport, ce qui ne leur laisse pas beaucoup de temps disponible pour travailler pendant l'année scolaire (McFarlane, 2014, p. 182). Tel qu'il est mentionné au premier chapitre, pour un joueur de football collégial de division 1 dans une ligue provinciale, le temps investi dans le SIC peut rapidement dépasser les 20 heures par semaine en saison régulière.

Ces propos de Christian et de Catherine, deux responsables que nous avons rencontrés, confirment que les étudiants-athlètes de première division sont moins nombreux que ceux des divisions 2 et 3 à occuper un travail rémunéré pendant l'année scolaire.

Mais la plupart des athlètes ne travaillent pas. En D1, y ont pas le temps, avec le volume d'entraînements puis les travaux, etc. [...] En D1, y ont pas le temps de travailler, c'est pas compliqué, là. [...] C'est difficile, je prends... Les gars de volleyball, là, y s'entraînent 12 heures par semaine en gymnase. Plus l'entraînement en salle, plus les compétitions presque toutes les fins de semaine sur la route. Y a pas beaucoup de chances de travailler à travers ça... **Christian (responsable)**

Ça dépend du niveau. Division 3, oui, y ont tous des jobs en dehors, surtout les filles, là, vraiment, y ont un... y ont comme une vie, eux autres, en dehors de... du basket, le basket est là pour compléter. Si on parle de Division 1, c'est l'inverse, eux autres, y ont pas de vie, c'est le basket leur vie. Puis y vont trouver un job pendant l'été, mais pas pendant l'année, ou bien rarement. **Catherine (responsable)**

En ce qui concerne les variables présentées à l'intérieur des tableaux ci-dessous (47 à 52) en lien avec l'intégration scolaire, il n'est pas possible d'établir des liens entre celles-ci et l'appartenance des EA (RSEQ1) à une division sportive en particulier.

TABLEAU 47

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et l'importance accordée aux études, hiver 2018

	Division 1		Divisions 2-3	
	n	%	n	%
Niveau d'importance des études				
Pas/Peu importantes	37	17,8	20	16,1
Assez importantes	109	52,4	63	50,8
Très importantes	62	29,8	41	33,1
Total	208	100,0	124	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse.

Les données du tableau 47 ne permettent pas d'établir de lien entre la division sportive et l'importance des études chez les étudiants-athlètes (RSEQ1) ($k\chi^2 = 0,428$; $p > 0,05$). Le constat est le même pour ce qui est des liens entre la division sportive et l'adaptation à certaines exigences du collégial lors de la première session (tableau 48).

TABLEAU 48

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et l'adaptation au rythme d'apprentissage du collégial, à la quantité de travail scolaire exigée, à la gestion du temps (études, travail, sports, amis, sorties, etc.) et le nombre d'heures par semaine consacrées aux études en dehors des heures de cours, hiver 2018

	Division 1		Divisions 2-3	
	n	%	n	%
Adaptation au rythme d'apprentissage du collégial				
Très difficile	12	5,7	9	7,3
Plutôt difficile	81	38,6	41	33,1
Plutôt facile	89	42,4	55	44,4
Très facile	28	13,3	19	15,3
Total	210	100,0	124	100,1
Adaptation à la quantité de travail scolaire exigée				
Très difficile	23	11,0	9	7,3
Plutôt difficile	85	40,5	55	44,4
Plutôt facile	72	34,3	44	35,5
Très facile	30	14,3	16	12,9
Total	210	100,1	124	100,1
Adaptation à la gestion du temps (études, travail, sports, amis, sorties, etc.)				
Très difficile	45	21,7	24	19,7
Plutôt difficile	83	40,1	43	35,2
Plutôt facile	54	26,1	42	34,4
Très facile	25	12,1	13	10,7
Total	207	100,0	122	100,0
Nombre d'heures par semaine consacrées aux études en dehors des heures de cours				
Entre 0 et 3 heures	29	13,8	19	17,0
Entre 4 et 7 heures	88	41,9	39	34,8
Entre 8 et 11 heures	58	27,6	26	23,2
Entre 12 et 15 heures	23	11,0	16	14,3
16 heures et plus	12	5,7	12	10,7
Total	210	100,0	112	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse.

Les données du tableau 48 ci-dessus ne démontrent aucun lien significatif entre la division sportive et l'adaptation au rythme d'apprentissage ($khi^2 = 1,233$; $p > 0,05$), entre la division sportive et l'adaptation à la charge de travail scolaire exigée ($khi^2 = 1,531$; $p > 0,05$), entre la division sportive et la gestion du temps ($khi^2 = 2,592$; $p > 0,05$) et entre la division sportive et le nombre d'heures d'études hors classe ($khi^2 = 5,080$; $p > 0,05$), tout ceci lors de la première session au collégial.

Le même constat peut être établi en ce qui concerne les liens entre la division sportive et la conciliation sport-études, le rendement scolaire, la capacité de répondre à certaines exigences du collégial lors de la première session ou le niveau de stress perçu au regard de la réussite du parcours scolaire au collégial (tableaux 49 à 52).

TABLEAU 49**Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et la conciliation sport-études, hiver 2018**

	Division 1		Divisions 2-3	
	n	%	n	%
Conciliation sport-études				
Très difficile	18	8,6	8	6,5
Assez difficile	73	34,9	29	23,4
Assez facile	103	49,3	72	58,1
Très facile	15	7,2	15	12,1
Total	209	100,0	124	100,1

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse.

Bien que l'analyse des données du tableau 49 démontre qu'il n'existe pas de lien entre la division sportive et la conciliation sport-études ($\chi^2 = 7,082$; $p > 0,05$), nous constatons, comme mentionné précédemment dans ce chapitre, qu'une majorité d'étudiants-athlètes (RSEQ1) affirme ne pas avoir eu de difficulté à concilier le sport et les études en première session au collégial.

TABLEAU 50**Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division et la cote R et le nombre de cours échoués, hiver 2018**

	Division 1		Divisions 2-3	
	n	%	n	%
Cote R de la première session au collégial				
Moins de 20	21	12,4	11	12,5
20 à 25,9	53	31,2	29	33,0
26 à 29,4	65	38,2	24	27,3
29,5 à 31,9	19	11,2	17	19,3
32 ou plus	12	7,1	7	8,0
Total	170	100,1	88	100,1
Nombre de cours échoués lors de la première session au collégial				
0	137	65,2	73	60,3
1	41	19,5	27	22,3
2	17	8,1	13	10,7
3 ou plus	15	7,1	8	6,6
Total	210	99,9	121	99,9

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse ou/et du nombre d'étudiants-athlètes concernés.

Il n'existe pas de lien en ce qui concerne la division sportive et la cote R ($\chi^2 = 4,897$; $p > 0,05$), ainsi que la division sportive et le nombre de cours échoués ($\chi^2 = 1,207$; $p > 0,05$). Les étudiants-athlètes (RSEQ1) de division 1 ne sont donc ni plus forts ni plus faibles que leurs pairs qui évoluent en divisions 2 ou 3 quant à cette mesure liée à l'intégration scolaire.

TABLEAU 51

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et la capacité de répondre aux exigences du collégial, hiver 2018

	Division 1		Divisions 2-3	
	n	%	n	%
Capacité de répondre aux exigences du collégial				
Pas du tout/Un peu	19	9,0	10	8,2
Moyennement	45	21,4	33	27,0
Assez	98	46,7	53	43,4
Beaucoup	48	22,9	26	21,3
Total	210	100,0	122	99,9

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse.

Selon notre analyse des données présentées dans le tableau 51, il n'existe pas de lien entre la division sportive et le sentiment d'avoir la capacité de répondre aux exigences du collégial en première session ($\chi^2 = 1,360$; $p > 0,05$).

Par ailleurs, aucun lien ne peut être établi également entre la division sportive et le niveau de stress perçu quant à la réussite du parcours scolaire au collégial lors de la première session (tableau 52) ($\chi^2 = 5,434$; $p > 0,05$).

TABLEAU 52

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et le niveau de stress perçu quant à la réussite du parcours collégial, hiver 2018

	Division 1		Divisions 2-3	
	n	%	n	%
Niveau de stress quant à la réussite du parcours collégial				
Très élevé	22	10,5	23	18,5
Assez élevé	80	38,1	45	36,3
Peu élevé	77	36,7	44	35,5
Pas élevé	31	14,8	12	9,8
Total	210	100,0	124	100,1

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse.

5.2.3 LE SECTEUR D'ÉTUDES ET L'INTÉGRATION SCOLAIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)

Attardons-nous maintenant au secteur d'études, afin de voir si des liens peuvent être établis avec l'intégration scolaire des étudiants-athlètes (RSEQ1).

Commençons avec le lien entre le secteur d'études et le niveau d'adaptation à certaines exigences du collégial à la première session.

TABLEAU 53

Répartition des étudiant-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et l'adaptation au rythme d'apprentissage du collégial, à la quantité de travail scolaire exigée et à la gestion du temps (études, travail, sports, amis, sorties, etc.), hiver 2018

	Tremplin DEC		Préuniversitaire		Technique	
	n	%	n	%	n	%
Adaptation au rythme d'apprentissage du collégial						
Très/Plutôt difficile	14	36,8	130	43,6	15	32
Plutôt facile	21	55,3	126	42,3	23	48,9
Très facile	3	7,9	42	14,1	9	19,1
Total	38	100,0	298	100,0	47	100,0
Adaptation à la quantité de travail scolaire exigée						
Très/Plutôt difficile	27	73,0	143	48,1	27	57,4
Plutôt facile	6	16,2	110	37,0	16	34,0
Très facile	4	10,8	44	14,8	4	8,5
Total	37	100,0	297	99,9	47	99,9
Adaptation à la gestion du temps (études, travail, sports, amis, sorties, etc.)						
Très difficile	14	36,8	52	17,7	11	23,4
Plutôt difficile	9	23,7	120	40,9	17	36,2
Plutôt/Très facile	15	39,5	122	41,5	19	40,4
Total	38	100,0	294	100,1	47	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant aux secteurs d'études: Tremplin DEC (38), préuniversitaire (298) ou technique (47), en raison de la non-réponse.

Nos analyses démontrent qu'il n'existe pas de lien entre le secteur d'études et l'adaptation au rythme d'apprentissage du collégial ($\chi^2 = 4,980$; $p > 0,05$). Il existe toutefois un lien significatif entre le secteur d'études et l'adaptation à la quantité de travail scolaire exigée ($\chi^2 = 9,809$; $p < 0,05$). Il y a une plus forte proportion d'EA (RSEQ1) inscrits au Tremplin DEC (73 %) qui se sont adaptés plutôt ou très difficilement à la quantité de travail scolaire exigée, comparativement à ceux du secteur préuniversitaire (48,1 %) et à ceux du secteur technique (57,4 %).

Concernant l'adaptation à la gestion du temps, il n'y a pas de lien qui peut être établi entre cette variable et le secteur d'études ($\chi^2 = 9,010$; $p > 0,05$). Il est cependant intéressant de constater, telles que l'indiquent les données du tableau 53 et comme nous l'avons mentionné précédemment dans ce chapitre, qu'une majorité d'étudiants-athlètes (RSEQ1), peu importe le secteur d'études, ont trouvé plutôt ou très difficile de s'adapter à cette gestion du temps impliquant les études, le travail, le sport, les amis, les sorties, etc., lors de leur première session au collégial.

Toujours en ce qui a trait à la gestion du temps en première session, le tableau 54 ci-dessous présente des données concernant le secteur d'études et le nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux études en dehors des périodes de cours.

TABLEAU 54

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et le nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux études en dehors des périodes de cours, hiver 2018

	Tremplin DEC		Préuniversitaire		Technique	
	n	%	n	%	n	%
Nombre d'heures d'études hebdomadaires en dehors des cours						
Entre 0 et 3 heures	8	21,6	37	12,5	7	15,2
Entre 4 et 7 heures	16	43,2	111	37,5	14	30,4
Entre 8 et 11 heures	10	27,0	84	28,4	14	30,4
12 heures et plus	3	8,1	64	21,6	11	23,9
Total	37	99,9	296	100,0	46	99,9

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant aux secteurs d'études : Tremplin DEC (38), préuniversitaire (298) ou technique (47), en raison de la non-réponse.

Nos analyses des données présentées dans le tableau 54 indiquent que chez les étudiants-athlètes (RSEQ1), il n'y a pas de lien entre le secteur d'études et le nombre d'heures par semaine consacrées aux études en première session ($\chi^2 = 6,307$; $p > 0,05$). Peu importe le programme dans lequel ils sont inscrits, tel que nous l'avons mentionné précédemment dans ce chapitre, les EA (RSEQ1) consacrent tous un nombre d'heures d'études hors-cours inférieur aux prescriptions ministérielles à cet effet.

Un lien peut toutefois être établi en ce qui a trait à l'importance accordée aux études selon le secteur d'études (tableau 55).

TABLEAU 55

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et l'importance accordée aux études, hiver 2018

	Tremplin DEC		Préuniversitaire		Technique	
	n	%	n	%	n	%
Importance des études en première session						
Pas/Peu	10	26,3	50	16,9	3	6,4
Assez	23	60,5	144	48,8	29	61,7
Très	5	13,2	101	34,2	15	31,9
Total	38	100,0	295	99,9	47	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant aux secteurs d'études : Tremplin DEC (38), préuniversitaire (298) ou technique (47), en raison de la non-réponse.

Il y a une plus faible proportion d'étudiants-athlètes (RSEQ1) inscrits au Tremplin DEC (13,2 %) qui trouvent que les études étaient très importantes en 1^{re} session par rapport aux EA (RSEQ1) inscrits dans un programme préuniversitaire (34,2 %) ou technique (31,9 %) ($\chi^2 = 11,803$; $p < 0,05$).

Par ailleurs, un lien peut aussi être établi entre le rendement scolaire des étudiants-athlètes (RSEQ1) en première session et le secteur d'études (tableau 56).

TABLEAU 56

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et la cote R et le nombre de cours échoués, hiver 2018

	Tremplin DEC		Préuniversitaire		Technique	
	n	%	n	%	n	%
Cote R en première session						
25,9 ou moins	21	75,0	84	35,4	17	48,6
Entre 26 et 29,4	7	25,0	93	39,2	9	25,7
29,5 et plus	0	0,0	60	25,3	9	25,7
Total	28	100,0	237	99,9	35	100,0
Nombre de cours échoués lors de la première session						
Aucun	18	50,0	201	67,4	32	68,1
1 échec	7	19,4	59	19,8	6	12,8
2 échecs ou plus	11	30,6	38	12,8	9	19,1
Total	36	100,0	298	100,0	47	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant aux secteurs d'études : Tremplin DEC (38), préuniversitaire (298) ou technique (47), en raison de la non-réponse ou/et du nombre d'étudiants-athlètes concernés.

Notre analyse des données présentées dans le tableau 56 ci-dessus démontre qu'une plus forte proportion d'étudiants-athlètes (RSEQ1) inscrits au Tremplin DEC a obtenu une cote R de 25,9 ou moins (75 %) par rapport à ceux inscrits dans le secteur technique (48,6 %) ou préuniversitaire (35,4 %) ($khi^2 = 19,977$; $p < 0,05$). De plus, les EA (RSEQ1) inscrits au Tremplin DEC sont aussi plus nombreux, en proportion, à avoir échoué deux cours ou plus lors de leur première session au collégial (30,6 %), comparativement à ceux des secteurs technique (19,1 %) ou préuniversitaire (12,8 %) ($khi^2 = 9,823$; $p < 0,05$). Dans l'ensemble, ils présentent donc un rendement scolaire plus faible que celui des EA (RSEQ1) inscrits dans des programmes préuniversitaires ou techniques. Ces données ne sont toutefois pas surprenantes puisque, comme nous le mentionnions dans le second chapitre de ce rapport, ces sessions de Tremplin DEC s'adressent notamment à des étudiants plus faibles ayant parfois connu des difficultés scolaires lors de leur parcours antérieur, mais souhaitant poursuivre des études collégiales (Picard et collab., 2010).

Terminons cette analyse en associant cette fois le secteur d'études avec l'indicateur lié à la conciliation sport-études (tableau 57).

TABLEAU 57

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et la conciliation sports-études, hiver 2018

	Tremplin DEC		Préuniversitaire		Technique	
	n	%	n	%	n	%
Conciliation sport-études						
Assez/Très difficile	15	39,5	101	34,2	22	46,8
Assez/Très facile	23	60,5	194	65,8	25	53,2
Total	38	100,0	295	100,0	47	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant aux secteurs d'études : Tremplin DEC (38), préuniversitaire (298) ou technique (47), en raison de la non-réponse.

Notre analyse des données présentées dans le tableau 57 démontre qu'il n'y a pas de lien entre le secteur d'études et la réussite de la conciliation sports-études à la première session ($\chi^2 = 9,823$; $p > 0,05$). Cela dit, à l'instar de ce que nous avons mentionné précédemment dans ce chapitre, malgré les difficultés évoquées par les étudiants-athlètes (RSEQ1) quant à leur gestion du temps lors de leur première session au collégial, les données du tableau 57 démontrent une fois de plus qu'en majorité, quel que soit leur secteur d'études, les EA sont en mesure de concilier assez ou très facilement le sport et les études lors de leur première session.

5.3 LES FAITS SAILLANTS CONCERNANT L'INTÉGRATION SCOLAIRE

- Sur l'ensemble des indicateurs analysés concernant l'intégration scolaire, lorsqu'il y a une différence entre les EA (RSEQ1) et les ENA (NRSEQ1), celle-ci est toujours à la faveur des étudiants-athlètes. En effet, sur les 22 indicateurs permettant de comparer les EA aux ENA, 10 d'entre eux sont à l'avantage du premier groupe. Les différences observées se situent principalement dans la dimension précollégiale que représente la préparation avant l'entrée dans le nouveau milieu scolaire.
- D'après plusieurs indicateurs utilisés dans notre analyse pour vérifier l'influence du sexe sur l'intégration scolaire, les filles-athlètes s'adaptent plus aisément que leurs homologues masculins sur ce plan.

Distinctions entre les étudiants-athlètes (RSEQ1) et les étudiants non-athlètes (NRSEQ1)

- Les EA (RSEQ1) sont en proportion plus nombreux que leurs pairs non-athlètes (NRSEQ1) à affirmer que le secondaire les a bien préparés pour le collégial. Toutefois, 44,2 % des étudiants-athlètes (RSEQ1) et plus de la moitié des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) (60 %) affirment que leurs études au secondaire ne les ont un peu ou pas du tout préparés adéquatement pour le collégial.
- Une plus forte proportion d'EA (RSEQ1), soit 54,9 %, ont eu une moyenne en 4^e et 5^e secondaire de 80 % et plus, comparativement aux ENA (NRSEQ1), pour qui la mesure était de 48,7 % ($p < 0,05$).
- Par rapport aux deux dimensions que sont les réponses aux exigences du nouveau milieu sur le plan scolaire et l'adaptation à la pédagogie et à l'encadrement du milieu collégial, très peu de différences peuvent être observées entre les EA (RSEQ1) et les ENA (NRSEQ1).
- Les EA (RSEQ1) sont moins nombreux, en proportion, que les ENA (NRSEQ1) à s'être senti dépassés souvent ou très souvent par la charge de travail scolaire en première session.
- Une majorité d'étudiants-athlètes (RSEQ1) et non-athlètes (NRSEQ1) affirment avoir eu de la difficulté à gérer leur temps lors de leur première session au collégial.
- Les EA (RSEQ1) sont plus nombreux, en proportion, que les ENA (NRSEQ1) à ne pas occuper un travail rémunéré ou à travailler moins de 10 heures par semaine en première session.

- Les EA (RSEQ1) présentent un rendement scolaire équivalant à celui des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) en première session au collégial (cote R égale ou supérieure à 26), mais une plus grande proportion d'EA (RSEQ1) que d'ENA (NRSEQ1) n'a échoué à aucun cours lors de cette session.
- Au secondaire, comme lors de leur première session au collégial, les EA (RSEQ1) sont en proportion plus nombreux que les ENA (NRSEQ1) à être assez ou très confiants quant à la réussite de leurs études collégiales.

Description de l'intégration scolaire des étudiants-athlètes (RSEQ1)

- Les EA (RSEQ1) disent concilier assez aisément le sport et les études et voir des effets plus positifs que négatifs du sport sur leurs résultats scolaires.
- Plus de la moitié (53,8 %) des étudiants-athlètes (RSEQ1) se considéraient autant comme des athlètes que comme des étudiants lors de leur première session au collégial.

Influence du sexe, de la division et du secteur d'études sur l'intégration scolaire des étudiants-athlètes (RSEQ1)

- Chez les EA (RSEQ1), une plus forte proportion de garçons (23,1 %) pense que les études n'étaient pas ou peu importantes à leur première session, comparativement aux filles (8,2 %).
- Chez les EA (RSEQ1), il y a une plus forte proportion de filles (17,3 %) à avoir été très motivées lors de leur première session comparativement aux gars (8,1 %).
- Chez les EA (RSEQ1), une plus forte proportion de garçons (25,7 %) affirme s'être adaptée difficilement à la gestion du temps en première session comparativement aux filles (13,5 %).
- Chez les EA (RSEQ1), une plus forte proportion de garçons (45,7 %) affirme avoir eu de la difficulté à concilier le sport et les études en première session que chez les filles (25,2 %).
- Chez les EA (RSEQ1), une plus grande proportion de garçons présente un rendement scolaire faible (cote R inférieure à 26) comparativement à celui des filles lors de leur première session au collégial.
- Chez les EA (RSEQ1), y a une plus forte proportion de filles (73,8 %) que de garçons (58,9 %) qui n'a eu aucun échec lors de leur première session au collégial.
- Il n'existe pas de lien entre le nombre d'heures par semaine consacrées à un travail rémunéré et le sexe des étudiants-athlètes (RSEQ1).
- Chez les EA (RSEQ1), il y a une plus forte proportion d'étudiants évoluant en divisions 2 et 3 (28,7 %) qui travaille 11 heures et plus par semaine comparativement à ceux en division 1 (15,5 %).
- Une plus forte proportion d'EA en divisions 2 et 3 se perçoit d'abord comme des étudiants (26,6 %) comparativement aux EA en division 1 (12,4 %).
- Les EA (RSEQ1) de division 1 ne sont ni plus forts ni plus faibles que leurs pairs qui évoluent en divisions 2 ou 3 (par rapport à leur cote R et au nombre de cours échoués en première session).
- Selon les différents indicateurs étudiés, les EA au Tremplin DEC présentent plus de difficulté sur le plan de leur intégration scolaire que ceux des programmes préuniversitaires ou techniques.

CHAPITRE 6

L'intégration institutionnelle

L'intégration institutionnelle concerne les rapports que l'étudiant établit avec l'établissement en tant que lieu physique, milieu de vie et contexte de formation.» (Bourque et collab., 2010, p. 16) Larose et Roy (1993; 1994) conçoivent que cette forme d'intégration se développe à partir du fait qu'un étudiant connaît ou non les services offerts par son collège, qu'il les utilise en cas de besoin, qu'il fréquente son établissement scolaire avec enthousiasme et qu'il ressent un fort sentiment d'appartenance pour celui-ci.

L'intégration institutionnelle concerne les liens que l'étudiant établit dans son cégep en tant que milieu de vie et comme lieu de soutien et de formation (Bourque et collab., 2010, p. 16). Elle peut être évaluée à partir des dimensions conceptuelles suivantes : connaissance et utilisation des services offerts par le cégep, enthousiasme à fréquenter le cégep, sentiment dans l'ambiance de son cégep et développement d'un sentiment d'appartenance envers le cégep. Comme pour les précédents chapitres d'analyse, nous présenterons d'abord une comparaison entre les étudiants-athlètes (RSEQ1) et les étudiants non-athlètes (NRSEQ1) sur le plan de l'intégration institutionnelle. Nous examinerons ensuite l'influence de certaines variables telles que le sexe, la division sportive et le secteur d'études sur l'intégration institutionnelle des étudiants-athlètes (RSEQ1).

6.1 L'INTÉGRATION INSTITUTIONNELLE DES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1) ET NON-ATHLÈTES (NRSEQ1)

6.1.1 LA CONNAISSANCE ET L'UTILISATION DES SERVICES OFFERTS PAR LE CÉGEP

Le tableau 58 ci-dessous présente les données obtenues chez les étudiants-athlètes (RSEQ1) et les étudiants non-athlètes (NRSEQ1) concernant la connaissance et l'utilisation des services d'aide et de soutien offerts par le cégep.

TABLEAU 58

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon la connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep et la fréquence d'utilisation de ces mesures, hiver 2018²⁸

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep				
Oui	309	81,1	360	80,5
Non	72	18,9	87	19,5
Total	381	100,0	447	100,0
Fréquence d'utilisation d'au moins un des services d'aide et de soutien du cégep (étudiants qui connaissaient l'existence des services)				
Jamais	154	50,0	212	58,7
Quelques fois	111	36,0	113	31,3
Souvent	29	9,4	25	6,9
Très souvent	14	4,5	11	3,0
Total	308	99,9	361	99,9

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse ou/et du nombre d'étudiants concernés.

D'après les données présentées dans le tableau 58, nous pouvons affirmer qu'à leur première session au collégial, 4 étudiants sur 5, athlètes (81,1 %) ou non-athlètes (80,5 %), connaissaient l'existence des services d'aide et de soutien du cégep (différence non significative). Par contre, pour ce qui est de la fréquentation, il existe une différence significative ($p < 0,05$) entre les étudiants-athlètes (RSEQ1) et les étudiants non-athlètes (NRSEQ1), car 49,9 % des EA (RSEQ1) qui connaissaient ces services les ont fréquentés (quelquefois, souvent ou très souvent) comparativement à 41,2 % chez les ENA (NRSEQ1). Chez les collégiens de première session qui connaissent l'existence des services d'aide et de soutien de leur collège, il y a donc, en proportion, plus d'EA (RSEQ1) que d'ENA (NRSEQ1) qui disent avoir eu recours à ces services en première session, ce qui, d'après la littérature présentée au second chapitre (Larose et Roy, 1993 ; 1994), représente un indicateur d'intégration institutionnelle pour cette catégorie d'étudiants. Il convient toutefois de noter que c'est moins de la moitié des étudiants, athlètes (RSEQ1) ou non-athlètes (NRSEQ1), qui a fait usage de ces services en première session.

Lors de notre collecte de données, nous avons aussi questionné spécifiquement les étudiants-athlètes (RSEQ1) à savoir s'il existait, dans leur cégep, des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes et s'ils en avaient bénéficié lors de leur première session au collégial. Les résultats obtenus à cet égard apparaissent dans le tableau 59.

28. Il est à noter que, dans la question qui était posée aux participants (voir le questionnaire à l'annexe 1), nous citons en exemple les services d'aide et de soutien suivants : le centre d'aide en français, le tutorat par les pairs, les services d'orientation, l'aide pédagogique individuel (API), etc. Cette précision s'applique à l'ensemble des tableaux de ce chapitre qui feront référence aux services d'aide et de soutien du cégep.

TABLEAU 59

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la connaissance des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes et la fréquence d'utilisation de ces mesures, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)	
	n	%
Connaissance des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes²⁹		
Oui	261	68,9
Non	118	31,1
Total	379	100,0
Fréquence d'utilisation des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes (étudiants qui connaissaient les mesures)		
Jamais	80	30,8
Quelques fois	82	31,5
Souvent	52	20,0
Très souvent	46	17,7
Total	260	100,0

Note: Il est possible que le total n'arrive pas à 384 étudiants-athlètes en raison de la non-réponse ou/et du nombre d'étudiants-athlètes concernés.

Du côté de l'existence de mesures d'encadrement scolaire réservées aux EA, le tableau 59 illustre que 68,9% des EA (RSEQ1) mentionnent que de telles mesures leur sont offertes et 69,2% affirment aussi en avoir bénéficié (quelquefois, souvent ou très souvent). Ces données nous révèlent que lorsque des mesures d'encadrement scolaire sont mises à leur disposition en première session, plus du deux tiers des EA (RSEQ1) les utilisent. Or, nous l'avons vu, la connaissance et l'utilisation des services offerts par le cégep représentent un indicateur d'intégration institutionnelle (Larose et Roy, 1993 ; 1994).

Afin de faire connaître les mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes (RSEQ1), les responsables sportifs de chacun des quatre cégeps visés par notre étude nous ont mentionné que tous les EA (RSEQ1) étaient rencontrés en début d'année afin notamment de leur présenter ces mesures d'encadrement mises à leur disposition. Il n'est donc pas étonnant que plus du deux tiers des EA (RSEQ1) affirment être au courant de l'existence de telles mesures. En ce qui concerne leur utilisation, il convient de préciser, tel que nous l'avons appris lors de nos entrevues menées avec des étudiants-athlètes et des responsables sportifs des cégeps sélectionnés, que certaines d'entre elles étaient obligatoires. Par exemple, certains étudiants-athlètes devaient participer à des périodes d'étude hebdomadaires obligatoires. Comme l'atteste le commentaire de Christian ci-dessous, l'un des responsables sportifs, ces périodes d'étude imposées sont généralement réservées aux programmes sportifs d'élite du collège (division 1).

On a mis en place des... des choses particulières pour les équipes d'excellence, celles qu'on appelle de division 1, là, donc notre football, hockey féminin et le volleyball division 1 ont un encadrement particulier au niveau des études, c'est-à-dire y ont des périodes d'étude obligatoires. **Christian (responsable)**

29. Il est à noter que, dans la question qui était posée aux étudiants (voir le questionnaire de l'annexe 1), nous citons en exemple les mesures d'encadrement scolaire suivantes : périodes d'études supervisées, tutorat, aide par les pairs, psychologue, service d'orientation, etc. Cette précision s'applique à l'ensemble des tableaux de ce chapitre qui feront référence aux mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes.

Ainsi, parmi les 69,2% d'étudiants-athlètes (RSEQ1) ayant répondu avoir utilisé des mesures d'encadrement scolaire quelques fois, souvent ou très souvent, il faut donc considérer que certains l'ont fait parce qu'ils en étaient obligés.

Outre ces périodes d'étude, une autre mesure particulière aux étudiants-athlètes dont ont parlé quelques étudiants lors de nos entrevues avec eux est celle de pouvoir répartir leurs cours sur plus de sessions que le prévoit la grille de cours originale de leur programme. Bien que de tels accommodements soient aussi possibles pour des étudiants non-athlètes, chez les EA (RSEQ1), il semble que ce soit fréquent de procéder ainsi pour favoriser la conciliation sport-études, particulièrement dans les programmes sportifs d'excellence (division 1). C'est ce que confirment les propos de Matthieu, Nathan et Nicolas ci-dessous.

[...] je connaissais du monde qui avait déjà fait un peu le parcours puis, euh, c'était même dans mon équipe, là, la plupart le font pas en 2 ans, justement, à cause du sport, là, que ça prend beaucoup de temps, puis que... tu sais, ceux qui le font en... ceux qui le font en 2 ans, y ont... je trouve qu'y ont quand même de la misère, pour certains, à comme arriver dans les temps, parce que la plupart ont commencé avec l'objectif de le faire seulement en 2 ans. Bien là, finalement, y le font en 2 ans et demi ou 3 ans, là, parce que c'est quand même beaucoup de... beaucoup de temps. **Matthieu**

Bien, au début... au début, je savais pas si j'avais envie de faire mon cégep en 2 ans ou 3. [...] en voyant une équipe de badminton, je me suis dit, OK, ça va vraiment pas être si pire de le faire en 3, puis ça va me donner une chance de mieux performer pour... pour rentrer dans les programmes que je veux. Fait que, justement, le... euh... l'équipe de badminton m'a comme donné une espèce de, genre, de coussin de sécurité dans ma tête, pour, euh... pour accepter de le faire en 3 ans [...] **Nathan**

Bien c'est... en fait, c'est quand que je suis rentré dans l'équipe, puis on a... j'avais déjà quelqu'un que je connaissais en soccer, lui y était... ça faisait 1 an, là, qu'y... y était 1 an plus vieux que moi, donc ça faisait 1 an qu'y était au cégep, puis lui y prévoyait de faire ça en 6 sessions, là, avec les conseils de l'API, puis... [...] Fait que j'ai comme un peu suivi plus ses conseils puis sa voie en tant que telle, là. [...] Les gens autour de moi ç... ça s'enlignait soit sur un 2 ans et demi ou un 6 sessions, là. **Nicolas**

Sur un autre sujet maintenant, aux États-Unis, selon le National Survey of Student Engagement (NSSE) (2004, cité dans Zhao, 2013, p. 33), les étudiants-athlètes sont plus nombreux que les étudiants réguliers à percevoir que leur collège a mis en place les mesures nécessaires pour les aider dans leurs études. Un constat semblable peut être fait à partir des données présentées dans le tableau 60 ci-dessous concernant l'intégration institutionnelle.

TABLEAU 60

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon la perception que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Perception que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration				
Pas du tout	21	5,5	25	5,6
Un peu	109	28,8	171	38,5
Assez	198	52,2	213	48,0
Beaucoup	51	13,5	35	7,9
Total	379	100,0	444	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

Les informations du tableau 60 démontrent qu'une proportion plus élevée d'EA (RSEQ1) (65,7%), comparativement aux ENA (NRSEQ1) (55,9%) perçoivent que le cégep a assez ou beaucoup mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration lors de leur première session ($p < 0,01$).

6.1.2 L'ENTHOUSIASME À FRÉQUENTER LE CÉGEP, LES SENTIMENTS (IMPRESSIONS) DANS L'AMBIANCE DE CELUI-CI ET L'ATTACHEMENT ENVERS L'ÉTABLISSEMENT

Outre la connaissance et l'utilisation des services offerts par le cégep, nous l'avons vu au second chapitre de ce rapport, l'intégration institutionnelle peut aussi être évaluée par le niveau d'enthousiasme (plaisir) qu'ont les étudiants à fréquenter leur cégep, par leur sentiment dans l'ambiance de celui-ci, ainsi que par leur niveau d'attachement à l'établissement (sentiment d'appartenance). Le tableau 61 ci-dessous présente certaines variables qui permettent de cerner ces dimensions reliées à l'intégration institutionnelle chez les étudiants.

TABLEAU 61

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon leur enthousiasme (plaisir) à fréquenter le cégep, leur sentiment dans l'ambiance du cégep et leur niveau d'attachement envers le cégep, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Niveau d'enthousiasme (plaisir) à fréquenter le cégep				
Très faible	20	5,2	29	6,5
Faible	41	10,8	78	17,4
Moyen	149	39,1	198	44,3
Élevé	137	36,0	121	27,1
Très élevé	34	8,9	21	4,7
Total	381	100,0	447	100,0
Sentiment dans l'ambiance du cégep				
Pas confortable	6	1,6	12	2,7
Peu confortable	58	15,1	115	25,7
Assez confortable	242	63,0	283	63,2
Très confortable	78	20,3	38	8,5
Total	384	100,0	448	100,1
Niveau d'attachement envers le cégep				
Très faible	27	7,0	63	14,1
Faible	47	12,2	120	26,8
Moyen	138	35,9	192	43,0
Élevé	132	34,4	59	13,2
Très élevé	40	10,4	13	2,9
Total	384	99,9	447	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

En ce qui a trait au niveau d'enthousiasme à fréquenter le cégep lors de la première session, nous remarquons un plus fort engouement chez les étudiants-athlètes (RSEQ1), puisque 44,9% de ceux-ci, comparativement à 31,8% chez les étudiants non-athlètes (NRSEQ1), avaient un niveau d'enthousiasme élevé ou très élevé à fréquenter le

cégep lors de leur première session (différence de pourcentages significative ; $p < 0,001$). Or, tel qu'il est mentionné au second chapitre de ce rapport, le fait d'avoir une attitude positive à l'égard du collège fréquenté serait un indicateur d'intégration à celui-ci (Martin et collab., 1999, cités dans Raye, 2010, p. 36).

Pour ce qui est de la seconde variable présentée dans le tableau 61 (sentiment dans l'ambiance du cégep), nous pouvons remarquer qu'une forte majorité des étudiants se sentaient assez ou très confortables dans leur cégep en première session. Toutefois, nous pouvons observer une différence significative à cet égard, et ce, en faveur des EA. En effet, 83,3% des étudiants-athlètes (RSEQ1) se sentaient assez ou très confortables dans leur établissement collégial en première session, comparativement à 71,7% chez les non-athlètes (NRSEQ1) ($p < 0,001$).

Quant à la troisième variable présentée dans le tableau 61 (niveau d'attachement envers le cégep lors de la première session), la différence entre les EA (RSEQ1) et les ENA (NRSEQ1) est très importante et significative ($p < 0,001$). En effet, 44,8% des EA (RSEQ1) vivaient un niveau d'attachement élevé ou très élevé envers le cégep à leur première session, tandis que cette proportion n'est que de 16,1% chez les ENA (NRSEQ1). Ces données indiquent qu'une plus forte proportion d'EA (RSEQ1) avait développé, en première session, un plus grand attachement à leur établissement collégial que leurs pairs qui ne pratiquaient pas alors un sport intercollégial du RSEQ. Elles corroborent ainsi ce que nous avons pu observer à ce sujet dans la revue de la littérature présentée au second chapitre à propos du plus grand sentiment d'appartenance à l'établissement des EA par rapport à leurs pairs non-athlètes (voir notamment Melendez, 2006, p. 48 et McFarlane, 2014, p. 2).

Puis, lorsque nous questionnons précisément les étudiants-athlètes (RSEQ1) sur leur appartenance à leur équipe sportive, les données indiquent un sentiment d'appartenance encore plus élevé de ce groupe pour leur équipe sportive que ce que nous avons noté concernant l'appartenance au cégep. En effet, tel que l'illustre le tableau 62 ci-dessous, plus du deux tiers des EA (RSEQ1) (68,6%) ont ressenti un niveau d'appartenance à l'équipe sportive élevé et très élevé à la première session, près du quart (24%) ont ressenti un niveau moyen et moins de 10% d'entre eux ont ressenti un niveau d'appartenance faible ou très faible. Nous pouvons donc conclure qu'en plus d'affirmer avoir un niveau d'attachement plus élevé à leur collège que les ENA (NRSEQ1), la forte majorité des étudiants pratiquant un sport intercollégial du RSEQ démontre aussi un fort niveau d'appartenance à leur équipe sportive en première session. Or, selon ce que nous avons pu observer dans la revue de littérature de cette étude (chapitre 2), il s'agit de signes prédictifs d'une bonne intégration institutionnelle. Comme le mentionne Catherine, l'une des responsables sportives que nous avons interrogées, l'objectif des différents intervenants sportifs est de créer un fort sentiment d'appartenance chez l'étudiant, pour que son équipe sportive devienne en quelque sorte sa « deuxième famille ».

TABLEAU 62

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le niveau d'appartenance à leur équipe sportive, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)	
	n	%
Niveau d'appartenance à l'équipe sportive		
Très faible	8	2,1
Faible	20	5,3
Moyen	91	24,0
Élevé	131	34,6
Très élevé	129	34,0
Total	379	100,0

Note : Il est possible que le total n'arrive pas à 384 étudiants-athlètes en raison de la non-réponse.

En somme, les différents indicateurs analysés ci-haut témoignent d'une plus grande intégration institutionnelle des EA (RSEQ1) par rapport à celle des ENA (NRSEQ1). Ces résultats appuient ceux présentés dans la revue de littérature de ce rapport (chapitre 2), comme quoi les étudiants-athlètes, aux États-Unis, présentent une meilleure intégration institutionnelle que les étudiants réguliers (Melendez, 2006, p. 48). Selon certains auteurs, cette meilleure intégration des EA sur le plan institutionnel serait notamment attribuable à l'influence des entraîneurs sportifs (D'Anna, 2013, p. 100-101 ; Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017, p. 117-118). Nous avons tenté de voir si c'était le cas dans les cégeps participant à notre étude. Le tableau 63 présente quelques résultats de notre analyse bivariée à cet égard.

TABLEAU 63

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la force du lien établi avec les entraîneurs de l'équipe et la connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep et la fréquence d'utilisation de ces services d'aide et de soutien, hiver 2018

	Lien nul/Très faible/Faible		Lien moyen		Lien fort		Lien très fort	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep								
Oui	38	82,6	90	78,3	123	82,6	55	80,9
Non	8	17,4	25	21,7	26	17,4	13	19,1
Total	46	100,0	115	100,0	149	100,0	68	100,0
Fréquence d'utilisation d'au moins un des services d'aide et de soutien du cégep (étudiants qui connaissaient l'existence des services)								
Jamais	17	45,9	47	52,2	63	51,2	26	47,3
Quelques fois	14	37,8	33	36,7	45	36,6	18	32,7
Souvent/Très souvent	6	16,2	10	11,1	15	12,2	11	20,0
Total	37	99,9	90	100,0	123	100,0	55	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) en raison de la non-réponse ou/et du nombre d'étudiants-athlètes concernés.

L'analyse des données présentées dans le tableau 63 démontre qu'il n'y a pas de lien significatif entre la force des liens qu'établissent les EA (RSEQ1) avec leurs entraîneurs et leur connaissance des services d'aide et de soutien de leur cégep lors de leur première session ($khi^2 = 0,869$; $p > 0,05$). Toujours selon notre analyse des données du tableau 63, il n'y aurait pas de lien non plus entre la force du lien que les étudiants-athlètes (RSEQ1) développent avec leurs entraîneurs sportifs et leur utilisation, lors de leur première session, des services d'aide et de soutien du cégep ($khi^2 = 0,547$; $p > 0,05$). Cela dit, plusieurs témoignages recueillis lors de nos entrevues avec des étudiants-athlètes masculins ayant fait partie d'une équipe du RSEQ lors de leur première session, ainsi qu'avec des responsables sportifs, soulignent l'importance de l'entraîneur comme ressource bénéfique dans le processus d'intégration institutionnelle des EA. Voici quelques propos permettant d'illustrer ce constat.

Puis quand, justement, t'as de la misère, puis t'as pas vraiment de repères dans ton cégep, bien, comme, tes *coachs*, [...] c'est comme une ressource qui est vraiment facile d'accès, puis qui est vraiment comme, euh... bien, complète, je dirais, parce que, euh, ça peut t'aider autant dans ton sport que dans tes études [...] les *coachs* ç'a été des étudiants aussi, qui découlent, tu sais, du... du sport. Fait que y comprennent vraiment bien la réalité que... que tu vis, toi, en ce moment. Fait que tu sais, c'est... c'est quand même une mine d'or, disons, de... de... de ressources, puis de conseils, là, les entraîneurs. **Mathieu**

À part cet aspect-là... on a été bien soutenu par nos *coachs*, mon *coach*... y ont eu vraiment une bonne aide avec nous, là... [...] Y nous dirigeaient, y... y nous digi... dirigeaient vers les bonnes personnes, aller voir nos API, tout. [...] Bien tes *coachs*... tes *coachs* sans... sans le vouloir sont là pour t'écouter et sont bien accueillants.

Alexandre

Tu sais, on a des heures, on a de l'aide en masse, on a du support, on a... Tu sais, mettons que tu penses quitter l'équipe, puis que t'es pas trop sûr, bien là, le *coach*, y va tout le temps essayer de te motiver, puis essayer de trouver des façons sur qu'est-ce qu'y marche pas, sur comment qu'on pourrait ajuster ça, puis... Ouais, je trouve ça, euh... je trouve ça bien fait, là. **Simon**

Par contre, je sais que les... les *coachs* y aient tout intérêt à ce qu'on passe nos cours parce qu'y voulaient nous avoir dans l'équipe l'année... [...] La saison d'après, là. [...] Fait que c'est sûr que, veux, veux pas, y nous encadraient pour qu'on passe des cours. [...] Y faisaient vraiment un suivi avec le joueur, là, pour... [...] Pour vraiment que... que le joueur soit... en connaissance de cause si tu passes pas... **Nicolas**

Les... le *coach* y voit les difficultés des fois avant... avant qu'on les voit, y... Y a beaucoup de *coachs* qui ques... beaucoup de *coachs* qui questionnent les étudiants sur le... sur... sur leurs notes, comment y se sentent intégrés, si... Nous autres en fin de compte, on est comme la courroie de... si un *coach* voit quelque chose autant scolaire que psychologique, quelque chose comme ça, y guide la personne ici, puis nous on... nous on a un lien direct avec... avec... c'est notre service d'affaires étudiantes. **Martin (responsable)**

Puis, je suis pas nécessairement le premier intervenant de base qu'y vont venir voir, souvent ça va être via l'entraîneur... Qu'y vont se... se confier à... à l'entraîneur. Nous aussi, on demande aux entraîneurs à chaque 2 semaines de demander un rapport... **Catherine (responsable)**

Tel que l'attestent les propos des étudiants et des responsables sportifs présentés ci-dessus, en matière d'intégration institutionnelle, les entraîneurs représentent en quelque sorte des intervenants de première ligne qui peuvent aider directement les étudiants dans leur processus d'intégration ou les guider vers les ressources nécessaires. Ce constat rejoint ce que nous mentionnions au second chapitre de ce rapport, comme quoi l'intégration institutionnelle des étudiants-athlètes est favorisée par le rôle des entraîneurs sportifs. Ces personnes, en raison des contacts réguliers qu'elles entretiennent avec les EA, que les liens soient forts ou non avec eux, sont généralement en mesure de bien identifier les besoins des étudiants-athlètes, de les aider et de les diriger, le cas échéant, vers les ressources appropriées (D'Anna, 2013, p. 100-101 ; Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017, p. 117-118). Rappelons que, selon D'Anna (2013, p. 101), les établissements scolaires gagneraient d'ailleurs à engager des personnes ressources qui puissent exercer, auprès de l'ensemble de la population étudiante, un rôle de mentorat semblable à celui joué par l'entraîneur pour les étudiants-athlètes.

6.2 L'INFLUENCE DE CERTAINES VARIABLES SUR L'INTÉGRATION INSTITUTIONNELLE DES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)

À l'instar de ce que nous avons fait dans les chapitres précédents concernant les autres types d'intégration, voyons maintenant comment le sexe, la division ou le secteur d'études peuvent avoir une influence sur l'intégration institutionnelle des EA (RSEQ1).

6.2.1 LE SEXE ET L'INTÉGRATION INSTITUTIONNELLE CHEZ LES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)

Rappelons d'emblée que selon la littérature consultée en lien avec l'intégration au collégial selon le sexe (voir le chapitre 2), les garçons éprouveraient plus de difficulté avec leur intégration institutionnelle au cégep que les filles. Les garçons seraient moins portés à demander de l'aide auprès de leurs professeurs et autres intervenants de leur milieu scolaire (Audet, 2003; Larose et Roy, 1994) et ils auraient plus tendance à se débrouiller seuls en cas de difficultés scolaires (Gaudreault et collab., 2014, p. 80). Leur besoin d'autonomie serait aussi plus grand que celui des filles (Roy et collab., 2012, p. 63). Les garçons seraient également moins attachés à leur établissement d'études que les filles en raison principalement d'une incompatibilité entre leur identité et celle du milieu scolaire (Ayrat et Raibaud, 2014; Gagnon, 1999; Lajoie, 2003; Lamarre et Ouellet, 1999).

Toujours d'après notre revue de la littérature, cette situation serait semblable chez les étudiants-athlètes, où les filles seraient mieux intégrées sur le plan institutionnel que les garçons, particulièrement en ce qui concerne leur implication et leur satisfaction à l'égard de leur environnement scolaire (Astin, 1993; National Survey of Student Engagement, 2005, cités dans Zhao, 2013, p. 33; Umbach and Kuh, 2004).

Notre analyse de la connaissance et de l'utilisation des services d'aide et de soutien du cégep en première session, selon le sexe (tableau 64), ne permet pas de conclure à une plus grande intégration institutionnelle des étudiants-athlètes masculins (RSEQ1) par rapport aux étudiants-athlètes féminins (RSEQ1).

TABLEAU 64

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep et la fréquence d'utilisation de ces services d'aide et de soutien, hiver 2018

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep				
Oui	139	80,8	168	81,2
Non	33	19,2	39	18,8
Total	172	100,0	207	100,0
Fréquence d'utilisation d'au moins un des services d'aide et de soutien du cégep (étudiants qui connaissaient l'existence des services)				
Jamais	63	45,3	91	54,5
Quelques fois	59	42,4	50	30,0
Souvent	12	8,6	17	10,2
Très souvent	5	3,6	9	5,4
Total	139	99,9	167	100,1

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse ou/et du nombre d'étudiants athlètes concernés.

Selon notre analyse des données présentées dans le tableau 64, il n'y aurait pas de lien entre le sexe des étudiants-athlètes (RSEQ1) et leur connaissance des services d'aide et de soutien du cégep lors de leur première session ($\chi^2 = 0,007$; $p > 0,05$). Le constat est le même en ce qui concerne les liens possibles entre le sexe et l'utilisation de ces services en première session ($\chi^2 = 5,321$; $p > 0,05$). Des rapports peuvent toutefois être établis en ce qui concerne le sexe et la connaissance et l'utilisation des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes (RSEQ1) (tableau 65).

TABLEAU 65**Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la connaissance des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes et la fréquence d'utilisation de ces mesures, hiver 2018**

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Connaissance des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes				
Oui	95	55,2	164	80,0
Non	77	44,8	41	20,0
Total	172	100,0	205	100,0
Fréquence d'utilisation des mesures d'encadrement scolaire (étudiants qui connaissent les mesures)				
Jamais	42	44,7	36	22,0
Quelques fois	35	37,2	47	28,7
Souvent	10	10,6	42	25,6
Très souvent	7	7,4	39	23,8
Total	94	99,9	164	100,1

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse ou/et du nombre d'étudiants-athlètes concernés.

Notre analyse des données du tableau 65 indique que chez les EA évoluant dans une équipe du RSEQ en première session, une plus forte proportion d'étudiants-athlètes masculins (80,0 %) que féminins (55,2 %) connaissaient les mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes ($\chi^2 = 26,681$; $p < 0,05$).

Parmi les étudiants (RSEQ1) qui connaissaient l'existence de ces mesures, il y a également une plus forte proportion d'étudiants-athlètes masculins (23,8 %) que féminins (7,4 %) qui y ont eu recours très souvent lors de leur première session ($\chi^2 = 27,179$; $p < 0,05$).

Lorsque des mesures d'encadrement scolaire sont réservées aux EA, les garçons semblent donc mieux les connaître et être plus nombreux que les filles, en proportion, à les utiliser très souvent lors de leur première session. Ces résultats sont contraires à la tendance générale observée dans la littérature, laquelle, comme nous l'avons vu précédemment, pointe plutôt vers une meilleure intégration institutionnelle des filles, athlètes ou non-athlètes, par rapport aux garçons (athlètes ou non-athlètes)³⁰.

Regardons maintenant du côté de la perception qu'ont les étudiants-athlètes au regard du fait que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser leur intégration lors de la première session (tableau 66). Rappelons que, dans les études étasuniennes ayant examiné cette question, la satisfaction à l'égard des établissements à ce sujet est plus grande chez les filles-athlètes que chez les garçons-athlètes (National Survey of Student Engagement, 2005, cités dans Zhao, 2013, p. 33 ; Umbach and Kuh, 2004).

30. Il est à noter que ces résultats qui ne correspondent pas à la tendance générale observée dans la littérature s'expliquent peut-être par la présence plus importante, à l'intérieur du contexte scolaire des étudiants formant notre échantillon d'étudiants-athlètes (RSEQ1), de mesures d'encadrement scolaires obligatoires pour les garçons (notamment les périodes d'étude hebdomadaires obligatoires dans certaines équipes sportives, principalement masculines).

TABLEAU 66

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la perception que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration, hiver 2018

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Perception que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration				
Pas du tout	14	8,2	7	3,4
Un peu	55	32,2	52	25,2
Assez	77	45,0	121	58,7
Beaucoup	25	14,6	26	12,6
Total	171	100,0	206	99,9

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse.

Selon notre analyse des données du tableau 66, un lien peut être établi entre le sexe et la perception que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration en première session ($\chi^2 = 9,043$; $p < 0,05$). Une plus faible proportion d'EA masculins (3,4%) que féminins (8,2%) pense que le cégep n'a pas du tout mis en place les services nécessaires. De plus, parmi les EA (RSEQ1), il y a une plus forte proportion de garçons (58,7%) que de filles (45,0%) qui pensent que le cégep a assez mis en place les services nécessaires pour favoriser leur intégration. Ici encore, ces résultats sont donc contraires à la tendance qui peut être observée dans la littérature.

Le tableau 67 présente les résultats de notre analyse de l'influence du sexe sur quelques autres indicateurs d'intégration institutionnelle.

TABLEAU 67

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et l'enthousiasme (plaisir) à fréquenter le cégep, le sentiment dans l'ambiance du cégep et le niveau d'attachement envers le cégep, hiver 2018

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Niveau d'enthousiasme (plaisir) à fréquenter le cégep				
Très faible	8	4,7	12	5,7
Faible	15	8,8	26	12,4
Moyen	68	40,0	81	38,8
Élevé	64	37,6	71	34,0
Très élevé	15	8,8	19	9,1
Total	170	99,9	209	100,0
Sentiment dans l'ambiance du cégep				
Pas/Peu confortable	32	18,5	31	14,8
Assez confortable	111	64,2	131	62,7
Très confortable	30	17,3	47	22,5
Total	173	100,0	209	100,0
Niveau d'attachement envers le cégep				
Très faible	8	4,6	19	9,1
Faible	25	14,5	22	10,5
Moyen	67	38,7	71	34,0
Élevé	55	31,8	75	35,9
Très élevé	18	10,4	22	10,5
Total	173	100,0	209	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse.

Pour tous les indicateurs présentés ci-haut (tableau 67), aucun lien ne peut être établi selon le sexe des étudiants-athlètes (RSEQ1). Selon notre analyse des données obtenues, il n'existe pas de rapport significatif entre le sexe et l'enthousiasme à fréquenter le cégep ($khi^2 = 1,724$; $p > 0,05$), entre le sexe et le sentiment dans l'ambiance du cégep ($khi^2 = 2,048$; $p > 0,05$) ainsi qu'entre le sexe et le niveau d'attachement au cégep ($khi^2 = 4,917$; $p > 0,05$), tout ceci lors de la première session d'études.

Le constat est le même lorsque nous examinons les liens entre les garçons et les filles et l'appartenance à leur équipe sportive lors de leur première session (tableau 68) ($khi^2 = 2,579$; $p > 0,05$).

TABLEAU 68

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) selon le sexe et le niveau d'appartenance à l'équipe sportive à leur première session, hiver 2018

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Niveau d'appartenance à l'équipe sportive				
Très faible/Faible	11	6,5	17	8,2
Moyen	40	23,5	50	24,2
Élevé	66	38,8	65	31,4
Très élevé	53	31,2	75	36,2
Total	170	100,0	207	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse.

Selon notre analyse des données du tableau 68, les EA (RSEQ1), masculins comme féminins, témoignent d'un niveau d'appartenance majoritairement élevé ou très élevé à leur équipe sportive en première session, mais celui-ci ne se démarque pas plus chez les garçons que chez les filles.

6.2.2 LA DIVISION SPORTIVE ET L'INTÉGRATION INSTITUTIONNELLE CHEZ LES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)

Voyons maintenant si des liens peuvent être établis en ce qui concerne les divisions sportives et l'intégration institutionnelle des EA (RSEQ1).

TABLEAU 69

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et la connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep et la fréquence d'utilisation de ces services d'aide et de soutien, hiver 2018

	Division 1		Divisions 2-3	
	n	%	n	%
Connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep				
Oui	168	80,4	103	84,4
Non	41	19,6	19	15,6
Total	209	100,0	122	100,0
Fréquence d'utilisation d'au moins un des services d'aide et de soutien du cégep (étudiants qui connaissaient l'existence des services)				
Jamais	84	50,3	49	47,6
Quelques fois	56	33,5	40	38,8
Souvent	18	10,8	10	9,7
Très souvent	9	5,4	4	3,9
Total	167	100,0	103	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse ou/et du nombre d'étudiants-athlètes concernés.

Selon notre analyse des données présentées dans le tableau 69, les EA (RSEQ1) de division 1 connaissaient autant, lors de leur première session, l'existence des services d'aide et de soutien de leur cégep que les EA (RSEQ1) appartenant aux divisions 2 et 3 ($\chi^2 = 0,849$; $p > 0,05$). Le constat est le même en ce qui concerne les liens possibles entre la division d'appartenance des EA (RSEQ1) et la fréquence d'utilisation des services d'aide et de soutien du cégep (parmi les étudiants qui connaissaient l'existence de ces services) ($\chi^2 = 0,970$; $p > 0,05$). Notons toutefois que, de façon générale, parmi les EA (RSEQ1) qui connaissaient l'existence des services d'aide et de soutien de leur cégep, les données du tableau 69 indiquent qu'ils étaient peu nombreux à utiliser souvent ou très souvent ces mesures, peu importe la division d'appartenance de leur équipe sportive (16,2% en division 1 et 13,6% en divisions 2 et 3).

Par ailleurs, des liens peuvent être établis entre la division sportive et la connaissance et l'utilisation des mesures d'encadrement scolaire, lorsque nous examinons les mesures réservées spécifiquement aux EA (RSEQ1) (tableau 70).

TABLEAU 70

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et la connaissance des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes et la fréquence d'utilisation de ces mesures, hiver 2018

	Division 1		Divisions 2-3	
	n	%	n	%
Connaissance des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes				
Oui	185	88,5	51	41,8
Non	24	11,5	71	58,2
Total	209	100,0	122	100,0
Fréquence d'utilisation des mesures d'encadrement scolaire (étudiants qui connaissaient les mesures)				
Jamais	34	18,5	31	60,8
Quelques fois	56	30,4	17	33,3
Souvent	48	26,1	3	5,9
Très souvent	46	25,0	0	0,0
Total	184	100,0	51	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse ou/et du nombre d'étudiants-athlètes concernés.

Notre analyse des données du tableau 70 démontre qu'une plus forte proportion d'étudiants-athlètes (RSEQ1) de division 1 (88,5%) connaissait les mesures d'encadrement scolaire réservées aux EA, comparativement aux étudiants des divisions 2 et 3 (41,8%) ($\chi^2 = 82,145$; $p < 0,05$). Par ailleurs, les EA (RSEQ1) des divisions 2 et 3 sont plus nombreux, en proportion (60,8%), que les EA (RSEQ1) de première division (18,5%), à n'avoir jamais utilisé ces mesures d'encadrement scolaire ($\chi^2 = 46,209$; $p < 0,05$). Les données recueillies lors de nos entrevues avec des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des responsables sportifs de quatre cégeps de la région métropolitaine de Québec apportent un éclairage sur ces statistiques. En effet, les témoignages recueillis indiquent que les étudiants-athlètes (RSEQ1) de première division bénéficient d'un encadrement scolaire plus rigoureux que ceux des autres divisions (notamment des périodes d'étude obligatoires), ce qui pourrait sans doute expliquer ces écarts importants dans les pourcentages observés (tableau 70).

Regardons maintenant s'il existe des liens entre la division sportive et la perception des étudiants-athlètes que leur cégep a mis en place, lors de leur première session, les services nécessaires pour favoriser leur intégration (tableau 71).

TABLEAU 71

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et la perception que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration, hiver 2018

	Division 1		Divisions 2-3	
	n	%	n	%
Perception que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration				
Pas du tout/Un peu	59	28,4	53	43,4
Assez	119	57,2	54	44,3
Beaucoup	30	14,4	15	12,3
Total	208	100,0	122	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse.

Puisque plusieurs étudiants-athlètes (RSEQ1) de division 1 doivent obligatoirement utiliser certains services d'encadrement mis à leur disposition dès leur première session, il nous apparaît évident que ceux-ci affirment, dans une plus faible proportion (28,4%) que les EA (RSEQ1) de divisions 2 et 3 (43,4%), que le cégep ait un peu ou pas du tout mis en place les services nécessaires pour favoriser leur intégration lors de leur première session ($\chi^2 = 7,915$; $p < 0,05$).

Finalement, parmi les autres indicateurs d'intégration institutionnelle liés à la division sportive, l'analyse des données des tableaux 72 et 73 ci-dessous montre que des liens peuvent principalement être établis entre la division sportive et le sentiment des EA dans l'ambiance de leur cégep ou entre la division et l'appartenance à leur équipe sportive.

TABLEAU 72

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et l'enthousiasme (plaisir) à fréquenter le cégep, le sentiment dans l'ambiance du cégep et le niveau d'attachement envers le cégep, hiver 2018

	Division 1		Divisions 2-3	
	n	%	n	%
Niveau d'enthousiasme (plaisir) à fréquenter le cégep				
Très faible	9	4,3	9	7,4
Faible	20	9,6	14	11,5
Moyen	82	39,2	47	38,5
Élevé	80	38,3	40	32,8
Très élevé	18	8,6	12	9,8
Total	209	100,0	122	100,0
Sentiment dans l'ambiance du cégep				
Pas/Peu confortable	22	10,5	31	25,0
Assez confortable	144	68,6	67	54,0
Très confortable	44	21,0	26	21,0
Total	210	100,1	124	100,0
Niveau d'attachement envers le cégep				
Très faible	11	5,2	13	10,5
Faible	23	11,0	17	13,7
Moyen	72	34,3	45	36,3
Élevé	77	36,7	37	29,8
Très élevé	27	12,9	12	9,7
Total	210	100,1	124	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse.

À partir des données du tableau 72, nous constatons qu'il n'y a pas de lien entre la division sportive et le niveau d'enthousiasme qu'ont les EA (RSEQ1) à fréquenter leur cégep en première session ($khi^2 = 2,386$; $p > 0,05$). Par contre, nous pouvons établir un lien entre la division sportive et le sentiment des EA (RSEQ1) dans l'ambiance de leur cégep lors de leur première session. En effet, il y a une plus forte proportion d'EA (RSEQ1) évoluant dans des équipes de divisions 2 et 3 (25 %) à s'être sentis peu ou pas confortables dans l'ambiance de leur cégep lors de leur première session, comparativement à 10,5 % chez les EA (RSEQ1) de division 1 ($khi^2 = 12,973$; $p < 0,05$). Les étudiants-athlètes appartenant aux divisions 2 et 3 sont donc plus nombreux, en proportion, que les EA de division 1, à être moins à l'aise dans l'environnement que leur offre leur cégep en première session.

Par ailleurs, aucun lien ne peut être établi entre la division sportive et le niveau d'attachement envers le cégep en première session ($khi^2 = 5,310$; $p > 0,05$).

Si la division sportive ne semble pas avoir d'influence sur l'attachement des étudiants-athlètes à leur cégep (tableau 72), un lien peut par contre être établi entre la division sportive et le niveau d'appartenance à l'équipe sportive en première session. C'est ce que révèle notre analyse des données du tableau 73 ci-dessous.

TABLEAU 73**Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et le niveau d'appartenance à l'équipe sportive, hiver 2018**

	Division 1		Divisions 2-3	
	n	%	n	%
Niveau d'appartenance à l'équipe sportive				
Très faible/Faible	12	5,7	10	8,1
Moyen	46	21,9	33	26,8
Élevé	61	29,0	49	39,8
Très élevé	91	43,3	31	25,2
Total	210	99,9	123	99,9

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse.

L'analyse des données du tableau 73 indique qu'une plus forte proportion d'EA (RSEQ1) évoluant dans une équipe de première division (43 %) a un niveau d'appartenance très élevé à leur équipe sportive, comparativement aux étudiants-athlètes (RSEQ1) de deuxième et troisième divisions (25,2 %) ($\chi^2 = 11,171$; $p < 0,05$). L'attachement à l'équipe sportive est donc plus important chez les étudiants-athlètes (RSEQ1) de division 1 que chez les autres étudiants pratiquant un sport inscrit au RSEQ (divisions 2 et 3). Ce constat issu de l'analyse de nos données quantitatives est aussi celui que fait Catherine, l'une des responsables sportives que nous avons rencontrées, lorsqu'elle affirme que l'intensité du sport, ainsi que la fréquence des entraînements, deux éléments qui sont plus élevés en division 1 que dans les autres divisions, contribuent, selon ses observations, à « l'intégration générale du jeune », ainsi qu'à son « sentiment d'appartenance ».

6.2.3 LE SECTEUR D'ÉTUDES ET L'INTÉGRATION INSTITUTIONNELLE CHEZ LES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)

En ce qui a trait maintenant aux liens possibles entre l'intégration institutionnelle et le secteur d'études des EA (RSEQ1), notre analyse de l'ensemble des données présentées dans les tableaux 74 à 78 de cette section démontre que, pour les différents indicateurs que nous avons observés, le secteur d'études n'agit pas sur l'intégration institutionnelle des étudiants-athlètes (RSEQ1).

TABLEAU 74

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et la connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep et la fréquence d'utilisation de ces services d'aide et de soutien, hiver 2018

	Tremplin DEC		Préuniversitaire		Technique	
	n	%	n	%	n	%
Connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep						
Oui	29	76,3	243	82,1	37	80,4
Non	9	23,7	53	17,9	9	19,6
Total	38	100,0	296	100,0	46	100,0
Fréquence d'utilisation d'au moins un des services d'aide et de soutien du cégep (étudiants qui connaissaient l'existence des services)						
Jamais	10	33,3	122	50,6	22	59,5
Quelques fois/ Souvent/Très souvent	20	66,7	119	49,4	15	40,5
Total	30	100,0	241	100,0	37	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant aux secteurs d'études : Tremplin DEC (38), préuniversitaire (298) ou technique (47), en raison de la non-réponse ou/et du nombre d'étudiants-athlètes concernés.

Notre analyse des données du tableau 74 ci-dessus démontre qu'il n'y a pas de lien entre le secteur d'études et la connaissance de l'existence des services d'aide et de soutien du cégep ($\chi^2 = 0,767$; $p > 0,05$). Le constat est le même en ce qui concerne les liens possibles entre le secteur d'études et la fréquence d'utilisation d'au moins un service d'aide et de soutien, lors de la première session ($\chi^2 = 4,695$; $p > 0,05$). Soulignons toutefois que, pour le secteur d'études préuniversitaire, soit celui qui regroupe le plus grand nombre d'étudiants à l'intérieur de notre échantillon, il est intéressant de noter que quatre EA (RSEQ1) sur cinq affirment connaître l'existence des services d'aide et de soutien de leur cégep.

TABLEAU 75

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et la connaissance des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes et l'utilisation de ces mesures, hiver 2018

	Tremplin DEC		Préuniversitaire		Technique	
	n	%	n	%	n	%
Connaissance des mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes						
Oui	25	67,6	204	69,4	31	66,0
Non	12	32,4	90	30,6	16	34,0
Total	37	100,0	294	100,0	47	100,0
Fréquence d'utilisation des mesures d'encadrement scolaire (étudiants qui connaissaient les mesures)						
Jamais	6	24,0	61	30,0	12	38,7
Quelques fois	9	36,0	63	31,0	10	32,3
Souvent/Très souvent	10	40,0	79	38,9	9	29,0
Total	25	100,0	203	99,9	31	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant aux secteurs d'études : Tremplin DEC (38), préuniversitaire (298) ou technique (47), en raison de la non-réponse ou/et du nombre d'étudiants-athlètes concernés.

Lorsque nous examinons les mesures d'encadrement scolaires réservées exclusivement aux étudiants-athlètes, nous constatons également au tableau 75 qu'il n'existe pas de lien entre la connaissance ($khi^2 = 0,250$; $p > 0,05$) ou l'utilisation ($khi^2 = 1,951$; $p > 0,05$) de celles-ci et le secteur d'études des EA (RSEQ1) en première session.

TABLEAU 76

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et la perception que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration, hiver 2018

	Tremplin DEC		Préuniversitaire		Technique	
	n	%	n	%	n	%
Perception que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration						
Pas du tout/Un peu	12	31,6	98	33,4	20	42,6
Assez	21	55,3	153	52,2	23	48,9
Beaucoup	5	13,2	42	14,3	4	8,5
Total	38	100,1	293	100,0	47	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant aux secteurs d'études : Tremplin DEC (38), préuniversitaire (298) ou technique (47), en raison de la non-réponse.

Pour ce qui est de la perception que le cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser l'intégration des étudiants-athlètes (RSEQ1) lors de leur première session, celle-ci ne diffère pas selon le secteur d'études ($khi^2 = 0,259$; $p > 0,05$). Nous observons toutefois qu'environ la moitié des EA (RSEQ1), peu importe leur secteur d'études, perçoit que le cégep en fait assez à cet égard.

TABLEAU 77

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et l'enthousiasme (plaisir) à fréquenter le cégep, le sentiment dans l'ambiance du cégep et le niveau d'attachement envers le cégep, hiver 2018

	Tremplin DEC		Préuniversitaire		Technique	
	n	%	n	%	n	%
Niveau d'enthousiasme (plaisir) à fréquenter le cégep						
Très faible/Faible	9	23,7	45	15,3	7	14,9
Moyen	13	34,2	119	40,3	17	36,2
Élevé/Très élevé	16	42,1	131	44,4	23	48,9
Total	38	100,0	295	100,0	47	100,0
Sentiment dans l'ambiance du cégep						
Pas/Peu confortable	6	15,8	45	15,1	13	27,7
Assez confortable	23	60,5	191	64,1	27	57,4
Très confortable	9	23,7	62	20,8	7	14,9
Total	38	100,0	298	100,0	47	100,0
Niveau d'attachement envers le cégep						
Très faible/Faible	3	7,9	58	19,5	13	27,7
Moyen	18	47,4	108	36,2	11	23,4
Élevé/Très élevé	17	44,7	132	44,3	23	48,9
Total	38	100,0	298	100,0	47	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant aux secteurs d'études : Tremplin DEC (38), préuniversitaire (298) ou technique (47), en raison de la non-réponse.

En ce qui a trait au niveau d'enthousiasme à fréquenter le cégep ($khi^2 = 0,235$; $p > 0,05$), au sentiment dans l'ambiance de celui-ci ($khi^2 = 0,679$; $p > 0,05$) ou au niveau d'attachement envers le cégep ($khi^2 = 7,914$; $p > 0,05$), ces indicateurs ne varient pas non plus selon le secteur d'études des EA (RSEQ1). Ce constat s'applique également à leur appartenance à l'équipe sportive ($khi^2 = 5,333$; $p > 0,05$) (tableau 78).

TABLEAU 78

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et le niveau d'appartenance à l'équipe sportive, hiver 2018

	Tremplin DEC		Préuniversitaire		Technique	
	n	%	n	%	n	%
Niveau d'appartenance à l'équipe sportive						
Très faible/Faible/Moyen	8	21,6	100	33,8	10	22,2
Élevé	13	35,1	98	33,1	20	44,4
Très élevé	16	43,2	98	33,1	15	33,3
Total	37	99,9	296	100,0	45	99,9

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant aux secteurs d'études : Tremplin DEC (38), préuniversitaire (298) ou technique (47), en raison de la non-réponse.

6.3 LES FAITS SAILLANTS CONCERNANT L'INTÉGRATION INSTITUTIONNELLE

- De façon générale, nous pouvons affirmer que l'intégration des étudiants pratiquant un sport intercollégial du RSEQ diffère de celle des étudiants réguliers (NRSEQ1), et ce, à l'avantage des EA. En effet, sur six indicateurs permettant de comparer les EA aux ENA, cinq d'entre eux favorisent les étudiants-athlètes sur ce plan. La différence entre les deux groupes d'étudiants est particulièrement significative en ce qui a trait à l'attachement envers le cégep qui est beaucoup plus élevé chez les EA.
- Sur l'ensemble des variables étudiées concernant l'influence du sexe sur l'intégration institutionnelle, lorsqu'il y a une différence entre les garçons et les filles, celle-ci est toujours en faveur des étudiants-athlètes masculins. Ceci est contraire à ce que nous avons observé dans la littérature.
- D'après les indicateurs utilisés dans notre analyse pour vérifier l'influence de la division sportive sur l'intégration institutionnelle, il s'avère que les EA de division 1 se démarquent positivement sur ce plan par rapport à ceux des divisions 2 et 3 (connaissance et utilisation des mesures d'encadrement scolaire réservées aux EA ; niveau d'appartenance à l'équipe sportive).

Distinctions entre les étudiants-athlètes (RSEQ1) et les étudiants non-athlètes (NRSEQ1)

- Les EA (RSEQ1), tout comme les ENA (NRSEQ1), affirment majoritairement connaître l'existence des services d'aide et de soutien de leur cégep en première session (4 étudiants sur 5).
- Les EA (RSEQ1) sont plus nombreux, en proportion (49,9 %), que les ENA (NRSEQ1) (41,2 %) à affirmer avoir utilisé quelques fois, souvent ou très souvent les services d'aide et de soutien mis à leur disposition en première session.
- Les EA (RSEQ1) sont plus nombreux, en proportion, que les ENA (NRSEQ1) à affirmer avoir fréquenté leur collège avec enthousiasme (niveau d'enthousiasme élevé ou très élevé) et à s'être sentis assez ou très confortables dans l'ambiance de leur cégep en première session.
- Les EA (RSEQ1) sont, en proportion, beaucoup plus nombreux que les ENA (NRSEQ1) à affirmer avoir eu un niveau d'attachement élevé ou très élevé envers le cégep à leur première session.

Description de l'intégration institutionnelle des étudiants-athlètes (RSEQ1)

- Chez les EA (RSEQ1) qui mentionnent que des mesures d'encadrement scolaire sont mises à leur disposition (exclusives aux EA) en première session, plus du deux tiers d'entre eux (69,2 %) affirment en avoir bénéficié quelques fois, souvent ou très souvent.
- En plus d'être plus nombreux, en proportion, à affirmer avoir eu un niveau d'attachement élevé ou très élevé envers le cégep à leur première session que les ENA (NRSEQ1), les EA (RSEQ1) démontrent un fort niveau d'appartenance à leur équipe sportive en première session.

Influence du sexe, de la division et du secteur d'études sur l'intégration institutionnelle des étudiants-athlètes (RSEQ1)

- Chez les étudiants-athlètes évoluant dans une équipe du RSEQ, une plus forte proportion d'EA masculins (80 %) que féminins (55,2 %) connaissait, lors de la première session, les mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes.
- Parmi les EA (RSEQ1) qui connaissaient l'existence de ces mesures d'encadrement scolaire, une plus forte proportion d'EA masculins (23,8 %) que féminins (7,4 %) y a eu recours très souvent lors de la première session.
- Une plus forte proportion d'étudiants-athlètes (RSEQ1) de division 1 (88,5 %) connaissait, en première session, les mesures d'encadrement scolaire réservées aux EA, comparativement aux étudiants des divisions 2 et 3 (41,8 %).
- Les EA des divisions 2 et 3 étaient plus nombreux, en proportion (60,8 %), que les EA de première division (18,5 %), à n'avoir jamais utilisé les mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes en première session.
- Une plus forte proportion d'EA évoluant dans une équipe de première division (43 %) affirme avoir un niveau d'appartenance très élevé à l'équipe sportive, comparativement aux étudiants-athlètes de deuxième et troisième divisions (25,2 %).
- Il n'existe pas de lien entre le secteur d'études (Tremplin DEC, préuniversitaire ou technique) des EA (RSEQ1) et leur intégration sur le plan institutionnel (selon neuf indicateurs observés dans cette étude).

CHAPITRE 7

L'intégration vocationnelle

La dimension vocationnelle de l'intégration «[...] résulte de l'adéquation entre les aspirations scolaires, professionnelles et personnelles de l'étudiant» (Rivière, 1995, cité dans Audet, 2008, p. 10). Un étudiant bien intégré sur le plan vocationnel a généralement un but clair pour son avenir, lequel est associé à des aspirations scolaires, professionnelles et personnelles qui le guident lors de son parcours au collégial et qui favorisent son investissement dans ses études (Tremblay, 2006, p. 12).

L'intégration vocationnelle peut être définie comme étant le fait qu'un étudiant, dès son entrée au collégial, et avant même son entrée, harmonise et conjugue clairement ses aspirations et objectifs de carrière avec son cheminement scolaire (Audet, 2003 ; CSE, 1995 ; Larose et Roy, 1993 ; Tremblay et collab., 2006). Elle est souvent évaluée, dans le cas de l'intégration au collégial, à partir d'aspirations scolaires et professionnelles clairement définies avant l'entrée au cégep (secondaire) ainsi que pendant le parcours collégial. À l'instar des précédents chapitres d'analyse, nous tenterons ici, dans un premier temps, de comparer les étudiants-athlètes (RSEQ1) et les étudiants non-athlètes (NRSEQ1) sur le plan de l'intégration vocationnelle à partir des indicateurs sélectionnés pour notre étude, avant de décrire, dans un deuxième temps, l'influence de certaines variables (sexe, division sportive, secteur d'études) sur l'intégration vocationnelle des EA (RSEQ1).

7.1 L'INTÉGRATION VOCATIONNELLE DES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1) ET NON-ATHLÈTES (NRSEQ1)

7.1.1 LA CLARTÉ DU PROJET VOCATIONNEL LORS DES ÉTUDES SECONDAIRES

Nous avons vu, au deuxième chapitre de ce rapport, que certains d'auteurs s'entendent pour affirmer qu'un projet vocationnel défini et clair dès le secondaire peut contribuer à favoriser le passage vers le collégial ainsi qu'à la persévérance scolaire une fois au collégial (Picard et collab., 2010 ; Tremblay et collab., 2006). Deux indicateurs peuvent permettre d'examiner cela, soit le fait que l'étudiant puisse avoir un projet professionnel clair avant son entrée au cégep (Bourque et collab., 2010 ; Tremblay et collab., 2006) et qu'il puisse avoir le sentiment d'être suffisamment informé, dès le secondaire, à propos des programmes offerts au collégial et des préalables requis

(Gaudreault et collab., 2014; Vezeau, 2007). Le tableau suivant (tableau 79) expose les données concernant ces deux indicateurs, en comparant les étudiants-athlètes (RSEQ1) et non-athlètes (NRSEQ1).

TABLEAU 79

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session au collégial selon le choix d'un futur métier ou d'une future profession avant l'entrée au collégial et le niveau de connaissance des programmes et préalables du collégial au moment des études secondaires, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Choix du futur métier ou de la future profession avant l'entrée au collégial				
Oui	118	30,8	198	44,3
Non	265	69,2	249	55,7
Total	383	100,0	447	100,0
Niveau de connaissance des préalables et des programmes du collégial au moment des études secondaires				
Pas du tout	17	4,5	25	5,6
Un peu	144	37,8	192	43,0
Assez	178	46,7	184	41,2
Beaucoup	42	11,0	45	10,1
Total	381	100,0	446	99,9

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

Nous constatons, d'après les données du tableau 79, que les étudiants-athlètes du RSEQ (69,2%) étaient, en proportion, plus nombreux que les étudiants non-athlètes (NRSEQ1) (55,7%) à ne pas avoir fait un choix quant à leur futur métier lorsqu'ils étaient aux études secondaires ($p < 0,001$). Ces proportions élevées d'étudiants, EA ou non, qui semblent indécis au regard de leur avenir professionnel, sont inquiétantes et elles vont dans le même sens de certaines recherches effectuées sur le sujet quant à l'ensemble de la population étudiante des cégeps québécois (Picard et collab., 2010; Tremblay et collab., 2006; Vezeau, 2007).

Toujours à partir des données du tableau 79, il est également possible de voir que 57,7% des étudiants-athlètes (RSEQ1), comparativement à 51,3% des étudiants non-athlètes (NRSEQ1), avaient assez ou beaucoup de connaissances des préalables et des programmes du collégial lorsqu'ils étaient au secondaire. La différence entre les deux pourcentages est, en ce sens, significative ($p < 0,05$). Par ailleurs, ces proportions, bien qu'étant légèrement favorables aux EA (RSEQ1) sur ce plan, montrent encore une fois ici une certaine « déficience » de l'ensemble de la population étudiante quant à la clarté de leur projet vocationnel avant leur entrée au collégial.

Les extraits d'entrevue suivant provenant de Nathan et Sébastien, deux étudiants-athlètes rencontrés dans le cadre de notre étude, montrent des jeunes hommes ayant effectivement une bonne connaissance des préalables requis pour leur projet de carrière dès leurs études secondaires, mais également ayant une idée claire quant à leur avenir professionnel, contrairement à bon nombre de leurs condisciples EA :

Bien, j'avais déjà... j'étais déjà allé voir une conseillère en orientation [au secondaire], puis là, j'y avais dit, ouais, j'aimerais ça devenir physiothérapeute ou médecin. [...] elle regarde mes notes, elle fait: « Ouais, c'est bon, mais genre, tu réussirais pas, fait que ça serait peut-être bien pour toi de... de choisir un autre plan d'avenir ». Fait que là... fait que là, le cégep, j'ai vraiment pris ça comme un défi [...] **Nathan**

Puis, on dirait que j'étais vraiment motivé d'aller au collégial parce que je me disais, euh, je voulais aller sur le marché du travail, j'avais toujours en tête la profession que je veux faire plus tard [en santé], puis on dirait que je me rapprochais de ça, ça m'intéressait vraiment les sciences nat, tu sais, je suis arrivé au collégial, puis j'étais super confiant, là. **Sébastien**

Toutefois, tel que nous l'observons dans notre analyse quantitative, plusieurs autres étudiants-athlètes avec qui nous avons eu des entretiens semblaient avoir un projet de carrière plutôt confus avant leur entrée au collégial :

Mettons, vers la fin de mon secondaire, plus comme ma première... ma première année de cégep, j'avais pas vraiment de... d'objectif en tête. Justement, tu sais, je... tu sais, je pouvais en parler, vu que j'avais absolument aucun objectif, bien, c'était d'avoir au moins un objectif au niveau du sport, comme garder comme focuser sur un objectif en particulier. **Matthieu**

Chercheur : T'avais pas une idée... ou quand t'étais au... au secondaire, t'avais pas une visée, euh, d'aller nécessairement au cégep, là, après, c'était pas...

Participant : Non. Pas nécessairement, là. Bien, je veux évoluer [comme joueur] dans le football, là, ça, c'est sûr, mais j'avais pas d'autre option. **Simon**

Bien, je te dirais qu'en secondaire 5, bien, en fait, secondaire 4, j'étais vraiment pas sûr de ce que j'allais faire. J'avais beaucoup de questionnement, tu sais, on se parlait entre amis, on se disait, bon, l'année prochaine, faut déjà choisir ce qu'on va faire plus tard, puis tout ça, puis j'avais vraiment aucune idée, en secondaire 4, je savais pas pantoute où m'en aller. **Dominic**

Chercheur : Pourquoi... pourquoi... pourquoi t'as décidé de t'inscrire au collégial ?

Participant : J'ai... j'ai aucune idée, là. Pour jouer au soccer. Pour jouer. **Nicolas**

Voyons maintenant comment se présente l'intégration vocationnelle des étudiants lorsque ceux-ci se retrouvent en première session au collégial.

7.1.2 LA CLARTÉ DU PROJET VOCATIONNEL LORS DES ÉTUDES COLLÉGIALES

Toujours dans l'objectif de comparer les deux catégories étudiantes, le tableau ici-bas expose quatre indicateurs examinés dans notre enquête concernant la clarté de leur projet vocationnel lors de leur entrée au collégial.

TABLEAU 80

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon la continuité dans le programme d'études, la clarté du projet postcollégial, le sentiment d'être dans le programme menant à la future carrière et le niveau de confiance quant au fait de terminer les études collégiales, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Même programme d'études présentement (lors de la passation du questionnaire) qu'en première session				
Oui	292	76,0	307	68,7
Non	92	24,0	140	31,3
Total	384	100,0	447	100,0
Idee claire du projet après l'obtention du diplôme d'études collégiales				
Oui	200	52,2	259	57,9
Non	183	47,8	188	42,1
Total	383	100,0	447	100,0
Sentiment d'être dans le programme menant à la future carrière				
Oui	203	53,0	251	56,2
Non	82	21,4	95	21,3
Ne sait pas	98	25,6	101	22,6
Total	383	100,0	447	100,1
Niveau de confiance quant au fait de terminer les études collégiales				
Pas confiant	6	1,6	15	3,4
Peu confiant	32	8,3	69	15,5
Assez confiant	117	30,5	163	36,5
Très confiant	229	59,6	199	44,6
Total	384	100,0	446	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

Selon le tableau 80, en comparant les deux groupes, nous constatons d'abord qu'il existe une plus grande proportion d'EA (RSEQ1) que d'ENA (NRSEQ1) qui étudiait, au moment de mener notre enquête, dans le même programme que lors de leur entrée au cégep. Le taux est de 76,0% chez les étudiants-athlètes (RSEQ1), contre 68,7% chez les non-athlètes (NRSEQ1), ce qui représente une différence significative ($p < 0,01$). Soulignons que ces taux sont relativement semblables à ce que rapportait l'étude du CSE (2002, cité dans Roy, 2006, p. 33).

Aussi, toujours selon le tableau 80, ils étaient 53,0% des EA (RSEQ1) à avoir eu le sentiment d'être dans le programme qui mènerait à leur future carrière, comparativement à 56,2% chez les non-athlètes (NRSEQ1). La différence entre les deux groupes n'est pas significative à cet égard. Rappelons ici que les changements de programme peuvent sembler être, au premier regard, un aspect plutôt négatif quant à la clarté du choix

vocationnel des étudiants. Or, tel qu'il est mentionné au deuxième chapitre de ce travail, le cégep est souvent perçu comme une période d'essais-erreurs qui peut être profitable pour les étudiants qui la vivent (CSE, 2010; Gaudreault et collab., 2014; Gelatt, 1989, cité dans Gaudreault et collab., 2014; Roy, 2006). Par exemple, Yannick, un étudiant-athlète rencontré en entrevue, nous a mentionné qu'il a effectué un changement de programme lors de sa deuxième session au collégial, essentiellement parce qu'il a réalisé que le métier pour lequel il étudiait comprenait trop de « paperasseries » et pas assez de « rapports » avec les humains. Ce changement fut alors bénéfique pour lui, car il dit maintenant étudier dans un domaine d'études qui correspond davantage à ses intérêts. Ce fut également le cas d'Alexandre, qui nous a affirmé avoir passé, en deuxième session, du programme de Sciences de la nature vers les Sciences humaines, non pas en raison des résultats scolaires insuffisants, mais par manque d'intérêt. Quant à Simon qui, pour sa part, n'a jamais changé de programme, il se questionne toujours à savoir si les sciences humaines et le collégial demeurent les possibilités qui collent le mieux à ses projets professionnels. Il n'a donc pas le sentiment d'être dans le bon programme d'études.

Revenons au tableau 80. Les données de celui-ci montrent que 47,8% des EA (RSEQ1) n'avaient pas une idée claire, à leur première session, de ce qu'ils voulaient faire après l'obtention de leur diplôme collégial (comme, par exemple, poursuivre ses études, intégrer le marché du travail, etc.), comparativement à 42,1% chez les ENA (NRSEQ1). La différence de proportions est significative dans ce cas-ci ($p < 0,05$). Ainsi, comme lorsqu'ils étaient au secondaire, les étudiants-athlètes (RSEQ1) semblent avoir un projet postcollégial moins clairement défini que celui de leurs pairs non-athlètes (NRSEQ1). Voici quelques affirmations d'EA qui relèvent de nos entrevues et qui montrent que certains d'entre eux ont tout de même une idée claire, lors de leur passage au collégial, de leur cheminement de carrière :

Mais tu sais, plus que ça monte [dans son parcours d'études], plus je trouve mes trucs, tu sais, je me dis... je suis pas encore sûr dans quoi je vas aller à l'université, mais, euh, moi, je pense que ma place, c'est en... c'est vraiment là que je pense que je vas aller en santé. **Sébastien**

Ouais, c'est ça. C'est une technique de 3 ans [administration]. Puis après ça, je planifie d'aller à l'université, ensuite, pour faire mon... mon bac en administration. Puis, euh, ouais... puis j'espère poursuivre, justement, dans le sport à l'université. **Dominic**

Fait que là, je voulais devenir médecin [lors des études secondaires], puis, euh... bien, je veux encore [au collégial] devenir médecin, puis, euh... comme diriger les autres plutôt que me faire diriger. Puis dans un monde idéal, je rentrerais en médecine, puis je ferais... je ferais ma spécialisation en médecine sportive, plus tard. **Nathan**

[...] les métiers qui ne nécessitaient pas de... d'études supérieures m'intéressaient peu, puis aussi, parce que, euh, j'aime... j'aimais l'école, bien, j'aime encore l'école, mais c'est juste, au secondaire, j'aimais l'école, fait que j'étais comme... bien, tu sais, je vais continuer là-dedans pour arriver à faire ce que je veux. **Mathieu**

Par rapport au niveau de confiance des étudiants quant au fait de terminer leurs études collégiales³¹, nous notons une différence significative ($p < 0,001$) entre les deux groupes comparés. En effet, il existe une plus grande proportion d'EA (RSEQ1), soit 90,1%, qui étaient assez ou très confiants de terminer leurs études collégiales lorsqu'ils étaient en première session, comparativement à 81,1% chez les ENA (NRSEQ1).

En définitive, lorsque nous comparons les deux catégories d'étudiants sur le plan de l'intégration vocationnelle, nous pouvons constater que les étudiants-athlètes (RSEQ1) sont plus nombreux, en proportion, à rester dans le

31. Notons que cet indicateur, soit celui lié à la confiance de réussir ses études au collégial, a également servi à décrire une dimension de l'intégration scolaire (chapitre 5).

même programme où ils sont entrés en première session et ils démontrent un niveau de confiance plus élevé afin de terminer leurs études collégiales. Par contre, tant lorsqu'ils étaient au secondaire que lors de leur première session au collégial, les EA (RSEQ1) ont un projet de carrière moins clairement défini, comparativement à leurs pairs non-athlètes (NRSEQ1). Fait à noter également, près de la moitié des étudiants qui entrent en première session, qu'ils soient athlètes au RSEQ ou non, ne savent pas ou ne semblent pas penser que leur programme pourra les mener vers leur projet d'avenir professionnel, ce qui pourrait avoir pour effet de les ralentir dans les différentes autres facettes de leur intégration, tel qu'il est souligné au deuxième chapitre.

Poursuivons cette analyse de l'intégration vocationnelle en nous attardant à certaines données quantitatives qui concernent spécifiquement les étudiants-athlètes (RSEQ1). Voici un tableau qui montre certaines données en ce sens.

TABLEAU 81

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la principale raison d'être un étudiant-athlète (RSEQ), comment le fait d'être étudiant-athlète contribue à viser plus haut professionnellement et l'objectif à la fin du cégep, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)	
	n	%
Principale raison d'être un étudiant-athlète (RSEQ) à la première session³²		
Parce que sans le sport, je n'étudierais pas au collégial	75	21,4
Pour faire carrière plus tard en tant que joueur de niveau professionnel	12	3,4
Pour me faire des amis	12	3,4
Pour me mettre en forme	36	10,3
Pour dépenser mon énergie	27	7,7
Parce que je veux être un étudiant-athlète à l'université après mon collégial	117	33,3
Autre	72	20,5
Total	351	100,0
Être étudiant-athlète en première session contribue à viser plus haut professionnellement		
Pas du tout	40	10,5
Un peu	56	14,7
Assez	121	31,7
Beaucoup	165	43,2
Total	382	100,0
Objectif à la fin du cégep		
Aucun objectif précis	53	14,0
M'inscrire dans un autre programme au collégial	14	3,7
Aller à l'université sans être un étudiant-athlète	103	27,2
Aller à l'université tout en étant un étudiant-athlète	190	50,1
Aller directement sur le marché du travail	14	3,7
Autre	5	1,3
Total	379	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) en raison de la non-réponse.

32. Précisons que, pour cet indicateur, quelques réponses ont été rejetées parce que les participants avaient indiqué plus d'une raison, alors qu'une seule réponse était requise.

À la lumière des données présentées dans le tableau 81, nous pouvons constater que le fait de vouloir poursuivre le parcours d'étudiant-athlète à l'université représente la raison la plus importante pour laquelle les EA s'inscrivent dans une équipe du RSEQ en première session au collégial (33,3 %). Par exemple, pour Alexandre, un des étudiants rencontrés en entrevue, aller au cégep représentait un passage « obligé » vers l'université, afin de lui offrir la possibilité de continuer à pratiquer son sport comme EA, mais également pour lui offrir la formation afin de s'inscrire dans son programme de prédilection à l'université.

Fait intéressant, toujours selon les informations du tableau 81, plus d'un EA (RSEQ1) sur cinq (21,4 %) ont affirmé que la raison principale pour laquelle ils étaient étudiants-athlètes à la première session est parce que, sans le sport, ils n'étudieraient tout simplement pas au collégial. À cette même question, 20,5 % ont inscrit dans leur questionnaire la réponse : « autre ». De ces répondants, la vaste majorité a écrit alors, pour justifier cette réponse, qu'ils aiment beaucoup leur sport et qu'ils désiraient à tout prix continuer à le pratiquer durant leurs études collégiales. Voici quelques commentaires d'étudiants-athlètes, provenant de nos entretiens, qui vont en ce sens :

Bien, je veux évoluer dans le football, là, ça c'est pourquoi je suis au cégep, c'est sûr. Je trouve que c'est pas fou, non plus, là, tu sais, je veux dire, euh, tu sais, les chances que je me rende où c'est que je veux aller [joueur professionnel], y sont assez minces. Donc, que ça soit collé sur l'école [le football], je trouve que c'est une bonne idée [...] **Simon**

Bien honnêtement, je voyais ça comme une ligne normale [d'aller au cégep], genre, je me posais même pas de questions quasiment, là, parce qu'on était... à [nom de son école secondaire] on était quand même un groupe d'amis proches en soccer, puis le *coach* du sport-études qu'on voyait à chaque jour, là, c'était le *coach* aussi au cégep. **Nicolas**

Ç'a vraiment été ce qui m'a... ce qui m'a gardé accroché [à l'école], là, pour, euh... pour continuer mon cheminement. Ouais. Parce que je pense que sans sport, ç'aurait été pas mal difficile, puis j'aurais comme fait, euh, j'aurais peut-être même pris une pause [de l'école]. **Matthieu**

C'est le sport. Je veux être... euh, toucher à un plus haut niveau, puis vraiment me rendre le plus loin possible dans le sport. Puis en même temps, je me disais que ça pourrait me servir à me relancer dans mes études. C'est sûr que j'avais vraiment du mal, en France, à me relancer. **Émile**

Le tableau 81 montre également que le fait d'être un EA en première session en inciterait bon nombre à avoir de plus hautes ambitions professionnelles. À cet effet, ils sont 74,9 % à avoir mentionné que le fait d'être inscrits dans une équipe du RSEQ en première session contribuerait assez ou beaucoup à augmenter le désir de viser plus haut professionnellement. Dans cette optique, voici deux commentaires d'étudiants :

Mais c'est sûr que faire du sport constamment, ça m'a... ça m'a vraiment plus poussé à être... à être médecin sportif, puis aussi, dans... dans le sport, y a quelque chose comme... y a une espèce de... de philosophie de... pas dire, tu sais, de toujours vouloir s'améliorer, toujours aller plus loin [...] **Nathan**

Le sport, ça m'a beaucoup aidé pour ça, justement, comme tout le temps garder un objectif en tête, qui faisait en sorte que, comme au moins tout mon cégep avait comme un but, genre. **Matthieu**

Quant à l'objectif recherché à la fin du cégep, les données du tableau 81 indiquent que 14,0 % des EA (RSEQ1) n'avaient, lors de leur première session, aucun objectif précis en tête en ce qui concerne ce qu'ils allaient faire une fois leurs études collégiales complétées. Puis, la moitié des EA (RSEQ1) ont affirmé vouloir aller à l'université, tout en demeurant un étudiant-athlète (50,1 %). Notons aussi que 27,2 % des EA (RSEQ1) ont pour objectif d'aller à l'université, mais cette fois sans faire partie d'une équipe sportive interscolaire. Cela peut s'expliquer, selon

l'analyse des propos de nos participants en entrevue, à la fois par ceux qui pensent ne pas pouvoir être repêchés par les équipes universitaires pour des raisons sportives ou scolaires, mais aussi parce que certains veulent tout simplement concentrer tous leurs efforts que sur leurs études. Regardons quelques extraits provenant des entrevues réalisées avec les EA et qui dénotent ces différentes situations :

Si ça se présente [être étudiant-athlète à l'université], je ressaute dessus, n'importe quand parce que j'ai pas... tu sais, j'aurai pas d'autre sport compétitif. Sinon, là, je vas continuer à jouer avec mes amis, puis je vas peut-être commencer à *coacher*, mais j'aurai pas de... sur le terrain, en tant que tel, ça serait ma fin en compétitif, là, à moins d'une extra grosse surprise avec le Rouge et Or. **Yannick**

Moi, bien, je sais pas si l'université [comme étudiant-athlète], c'est un projet qui est réaliste tant que ça. [...] tu sais, comme j'aurais le goût d'aller jouer à l'université... **Simon**

Euh, en ce moment, au Rouge et Or, je pense pas que je serais pris, genre, à mon niveau actuel. Mais y me reste encore un an pour me développer. Puis en ce moment, genre, je serais, euh... je serais pas... je serais pas pris, je pense, puis c'est sûr que médecine, c'est quand même gros. [...] Mais si... si j'avais le choix entre les 3 [universités], je pense que j'irais à l'université où j'aurais le plus de chance de jouer au badminton. **Nathan**

Je sais qu'y en a qui s'accrochent vraiment à ça, qu'y se disent, bien, tu sais, le sport va être avant les études, puis je choisis vraiment d'aller à l'université en fonction de mon sport, mais moi, c'est vraiment en fonction de mes études en premier, puis le sport va venir ensuite [...]. **Dominic**

Mes parents... mes parents sont allés à l'université, les 2, puis y m'ont dit, euh, nous, on va essayer de tout faire pour que t'ailles à l'université, c'est mon but aussi [...] Puis ça, bien, je m'en rends compte aussi, là, tu sais, j'ai des amis qui ont lâché le... l'école après le secondaire 5, puis, euh, je trouve ça fait pitié un peu. **Sébastien**

Bien, déjà, si je voulais jouer en universitaire, j'aurais pas forcément le bon niveau en tant que joueur, puis même au niveau des études, y aurait fallu que, pour le foot, je puisse, euh, avoir des notes comme au cégep, et je pense pas que ç'aurait été le cas. Il aurait fallu, justement, que je me reprenne au niveau des études. **Émile**

Bref, nous voyons ici dans cette section l'importance que peut prendre, pour certains EA, la participation à un SIC quant aux aspirations professionnelles et à la persévérance scolaire. De plus, lorsque nous mettons les résultats obtenus ici en comparaison avec ce que nous avons vu plus haut dans cette même section (tableau 80), nous constatons que bien que près de la moitié des étudiants-athlètes (RSEQ1) (47,8%) ont affirmé ne pas avoir une idée claire de ce qu'ils feront après l'obtention de leur diplôme collégial, un très grand nombre d'entre eux (77,3%) disent tout de même être au cégep pour aspirer poursuivre leur parcours universitaire, que ce soit comme étudiant-athlète (50,1%) ou non (27,2%). Cela va dans le sens de l'étude exploratoire que nous avons réalisée auprès de joueurs de football du collégial (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017), ainsi que de la recherche de Sperber (2001), dont les conclusions sont présentées au deuxième chapitre de ce rapport. Cet extrait d'entrevue, effectuée avec une responsable des sports dans un cégep, résume bien ce constat :

Oui, ben tsé, y'a ceux ou celles qui espèrent jouer universitaire, ça y'en a. Faque eux autres, y'ont une vision un peu plus claire de... ben un peu plus claire. Mais tsé en première année, c'est rare ceux qui savent où est-ce qu'ils veulent aller à l'université. Pis, ils peuvent changer d'idée. Y'en a que c'est clair, pis qu'après la troisième année y savent où ils s'en vont, selon leurs résultats scolaires. Surtout ceux qui sont en sciences de la nature qui ont une idée, exemple d'aller en médecine ou peu importe. **Stéphanie (responsable)**

7.2 L'INFLUENCE DE CERTAINES VARIABLES SUR L'INTÉGRATION VOCATIONNELLE DES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)

Regardons maintenant l'influence des trois variables sélectionnées pour notre étude (sexe, division sportive, secteur d'études) en rapport avec l'intégration vocationnelle des étudiants-athlètes (RSEQ1).

7.2.1 LE SEXE ET L'INTÉGRATION VOCATIONNELLE CHEZ LES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)

Le tableau 82 présente les données recueillies concernant certains indicateurs clés de l'intégration vocationnelle à partir du sexe des étudiants-athlètes (RSEQ1).

TABLEAU 82

Répartition des étudiants (RSEQ1) à leur première session selon le sexe et la continuité dans le programme d'études, la clarté du projet postcollégial, le niveau de confiance quant au fait de terminer les études collégiales et l'objectif à la fin du cégep, hiver 2018

	RSEQ1 féminins		RSEQ1 masculins	
	n	%	n	%
Même programme d'études présentement (lors de la passation du questionnaire) qu'en première session				
Oui	134	77,5	156	74,6
Non	39	22,5	53	25,4
Total	173	100,0	209	100,0
Idée claire du projet après l'obtention du diplôme d'études collégiales				
Oui	106	61,3	93	44,7
Non	67	38,7	115	55,3
Total	173	100,0	208	100,0
Niveau de confiance quant au fait de terminer les études collégiales				
Pas/Peu	17	9,8	21	10,0
Assez	43	24,9	74	35,4
Très	113	65,3	114	54,5
Total	173	100,0	209	99,9
Objectif à la fin du cégep				
Aucun objectif précis	16	9,5	37	18,2
M'inscrire dans un autre programme au collégial	7	4,1	7	3,5
Aller à l'université sans être un étudiant-athlète	66	39,1	37	18,2
Aller à l'université tout en étant un étudiant-athlète	74	43,8	114	56,2
Aller directement sur le marché du travail	6	3,6	8	3,9
Total	169	100,1	203	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes masculins (209) ou féminins (173) en raison de la non-réponse.

Le premier constat provenant de l'analyse des données du tableau 82 nous indique qu'il n'existe aucun lien significatif entre le sexe des EA (RSEQ1) et le fait d'avoir changé ou non de programme d'études après la première session ($khi^2 = 0,410$; $p > 0,05$). Cela s'avère également le cas quant au niveau de confiance, à la première session, afin de terminer les études collégiales ($khi^2 = 5,293$; $p > 0,05$).

En regardant les données concernant les indicateurs du tableau 82, mais cette fois en ne jetant le regard que sur les garçons, nous pouvons y observer que trois étudiants-athlètes masculins sur quatre étaient, lors de la passation du questionnaire, dans le même programme que lors de leur première session d'études au cégep. Par ailleurs, les garçons, lors de leur première session, présentent un bon niveau de confiance quant au fait de terminer leurs DEC. En effet, 9 étudiants-athlètes (RSEQ1) sur 10 se disaient assez ou très confiants de terminer leurs études collégiales.

En examinant maintenant l'indicateur relié à la clarté du projet professionnel ou scolaire après l'obtention du diplôme d'études collégiales, il appert qu'il existe, en première session, un lien significatif selon le sexe des EA (RSEQ1). En effet, nous constatons qu'il existe une plus forte proportion de garçons (55,3%), comparativement aux filles (38,7%), qui n'avait pas une idée claire de ce qu'ils voulaient faire après l'obtention de leur DEC ($khi^2 = 10,381$; $p < 0,05$). Cette donnée confirme les conclusions de plusieurs études présentées au deuxième chapitre qui montraient que, pour différentes raisons, les garçons auraient plus de difficulté à se projeter dans leur avenir professionnel (Boisvert et Martin, 2006; Ducharme et collab., 2012; Larose et Roy, 1993; Roy et collab. 2012; Tremblay et collab., 2006; Vezeau et Bouffard, 2009). Cette situation est corroborée également par les commentaires de certains responsables sportifs que nous avons rencontrés en entrevue :

Les gars moins organisés, c'est... c'est... c'est... ça... on dirait que les filles arrivées au collégial, je sais pas si c'est parce qu'y ont une visée très claire, mais automatiquement on dirait qu'y savent où est-ce qu'y veulent s'en aller, y savent ce qu'y faut qu'y aient comme cote R, y savent... tu sais, on dirait y ont déjà tout ça dans leur portrait. Puis un besoin de performance... **Catherine (responsable)**

Parce que c'est le sport qui les a [les étudiants-athlètes masculins] gardés à l'école. Mais y sont pas nécessairement à l'école pour un objectif précis de carrière. [...] nous autres, on le sait qu'y en a qui le savent pas où y s'en vont avec ça. Tu sais, y en a clairement qui vont nous le dire : « Oui, mais moi, je suis venu parce qu'y avait du sport. » Donc, on les a gardés aux études puis... **Christian (responsable)**

Tsé, les gars, on va en perdre un peu plus que, mettons, ils réalisent que le cégep, c'est pas fait pour eux. Qui sont allés au cégep pour vraiment faire du sport, mais finalement ils veulent aller faire un DEP ou plus un travail manuel. **Stéphanie (responsable)**

Indiquons ensuite qu'il y aurait un lien significatif entre le sexe des EA (RSEQ1) et leurs objectifs à la fin de leurs études collégiales. En effet, par exemple, les filles (39,1%), comparativement aux garçons (18,2%) ($khi^2 = 22,361$; $p < 0,05$), viseraient davantage à aller à l'université sans nécessairement être étudiante-athlète. Par ailleurs, il est aussi intéressant de constater qu'en plus grande proportion, les garçons (56,2%), comparativement aux filles (43,8%), avaient pour objectif d'étudier à l'université tout en étant un athlète ($khi^2 = 22,361$; $p < 0,05$). Cette donnée est intéressante, car bien que nous sachions que les garçons inscrits au RSEQ en première session ont une idée moins claire que celle des filles de ce qu'ils veulent faire après l'obtention de leur DEC, tel qu'il est démontré un peu plus haut, il demeure que de faire du SIS à l'université représenterait pour presque 60% d'entre eux leur objectif principal à la fin de leur cégep. Cette forte tendance s'est également observée dans les témoignages des

EA de sexe masculin que nous avons interrogés lors de notre enquête exploratoire avec des joueurs de football du collégial en 2017 (Jobin-Lawler-Boutet-Lanouette, 2017). Stéphanie, une responsable sportive, fait ce constat en rapport avec cette situation spécifiquement chez les étudiants-athlètes masculins de son cégep :

Mais tsé, t'as ceux qui veulent jouer universitaire, pis qui vont au cégep parce qu'ils veulent jouer universitaire. Sont plus centrés sur avec quelle équipe ils veulent aller jouer [à l'université], pis après, ça c'est en première année. [...] Tsé, mettons mon équipe de basket, mon équipe de foot, tsé, ils viennent jouer au football, tsé, certains, mais tsé, de ressortir avec un diplôme c'est... y'en a qu'en première année tu leur parles : « Hé tu veux-tu avoir un diplôme, tu veux-tu aller à l'université ? ». Pis y répondent : « Ben tsé, moi, juste être ici c'est... ».

Stéphanie (responsable)

7.2.2 LA DIVISION SPORTIVE ET L'INTÉGRATION VOCATIONNELLE CHEZ LES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)

Voici maintenant un tableau qui présente certaines données concernant l'intégration vocationnelle des EA en lien avec la division sportive dans laquelle ils sont inscrits.

TABLEAU 83

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon la division sportive et la continuité dans le programme d'études, la clarté du projet postcollégial, le niveau de confiance quant au fait de terminer les études collégiales et l'objectif à la fin du cégep, hiver 2018

	Division 1		Divisions 2-3	
	n	%	n	%
Même programme d'études présentement (lors de la passation du questionnaire) qu'en première session				
Oui	163	77,6	95	74,6
Non	47	22,4	29	23,4
Total	210	100,0	124	100,0
Idee claire du projet après l'obtention du diplôme d'études collégiales				
Oui	96	45,7	73	59,3
Non	114	54,3	50	40,7
Total	210	100,0	123	100,0
Niveau de confiance quant au fait de terminer les études collégiales				
Pas/Peu	21	10,0	12	9,7
Assez	58	27,6	40	32,3
Très	131	62,4	72	58,1
Total	210	100,0	124	100,1
Objectif à la fin du cégep				
Aucun objectif précis	31	15,8	13	12,1
Aller à l'université sans être un étudiant-athlète	27	13,8	57	53,3
Aller à l'université tout en étant un étudiant-athlète	138	70,4	37	34,6
Total	196	100,0	107	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant à la division 1 (210) ou aux divisions 2 et 3 du RSEQ (124) en raison de la non-réponse. Par ailleurs, certains choix de réponses n'ont pas été considérés dans l'analyse en lien avec l'indicateur mesurant l'objectif à la fin du cégep en raison d'un trop faible nombre de répondants.

Tout comme dans le cas de la variable liée au sexe des EA, il s'avère qu'il n'existe aucune différence significative entre les EA (RSEQ1) inscrits dans la division 1 et ceux appartenant aux autres divisions en lien avec le niveau de confiance pour terminer les études collégiales ($\chi^2 = 0,819$; $p > 0,05$). Cela est également vrai quant au fait de changer ou non de programme d'études après la première session ($\chi^2 = 0,445$; $p > 0,05$). Notons que, dans ce dernier cas, cette situation diffère de ce que l'on peut observer chez les EA des États-Unis, où ceux qui pratiquent un sport de haut niveau (« high profile sport ») sont plus susceptibles que les autres de changer de programme après une première année d'études (D'Anna, 2013).

Par ailleurs, l'analyse des informations provenant du tableau ci-haut (tableau 83) montre qu'il y a une plus forte proportion d'EA (RSEQ1) de divisions 2 et 3 (59,3 %) qui disent avoir eu, en première session, une idée claire de ce qu'ils voulaient faire après l'obtention de leur diplôme collégial, comparativement à ceux de première division (45,7 %) ($\chi^2 = 5,770$; $p < 0,05$). Catherine, une responsable des sports que nous avons rencontrée, observe, dans son travail avec ses équipes sportives, une tendance inverse. En effet, elle constate plutôt que ce sont ses joueurs et ses joueuses de division 1 qui ont une meilleure idée de leur avenir scolaire et professionnel. Elle le constate fréquemment lors de discussions avec eux. Pour elle, les étudiants qui évoluent dans la catégorie la plus élevée doivent réussir en classe comme sur le terrain et ils ont davantage le désir de poursuivre vers l'université, car ils se voient y évoluer dans leur sport. Ce constat empirique s'observe dans les chiffres de notre analyse quantitative qui montrent qu'ils sont un fort pourcentage d'étudiants évoluant en division 1 (70,4 %) à mentionner avoir pour objectif à la fin de leurs études collégiales d'aller à l'université, tout en demeurant EA. Quant aux EA de deuxième et troisième divisions (53,3 %), ils affirment, en bien plus grande proportion que les EA de première division (13,8 %), avoir l'objectif d'aller à l'université sans faire de SIS. La différence est significative en ce sens ($\chi^2 = 54,970$; $p < 0,05$).

Ainsi, à la lumière de ces différentes observations, la division sportive semble avoir peu d'effet sur le niveau de confiance par rapport au fait de terminer ou non les études collégiales, mais elle serait une caractéristique révélatrice quant au projet d'études ultérieur. Pour les EA (RSEQ1) qui s'impliquent dans une catégorie sportive plus faible (divisions 2 et 3), leurs intentions professionnelles seraient plus claires que celles de ceux de la division plus forte (division 1). De plus, leur but serait d'aller à l'université principalement pour les études, sans s'impliquer nécessairement dans un SIS. À l'inverse, les EA (RSEQ1) de division 1 auraient pour objectif, en forte proportion, d'aller à l'université tout en demeurant EA.

7.2.3 LE SECTEUR D'ÉTUDES ET L'INTÉGRATION VOCATIONNELLE CHEZ LES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES (RSEQ1)

Le présent tableau (tableau 84) donne maintenant un aperçu des mêmes indicateurs sélectionnés pour décrire l'intégration vocationnelle des EA, distribués cette fois selon le secteur d'études.

TABLEAU 84

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) à leur première session selon le secteur d'études et la continuité dans le programme d'études, la clarté du projet postcollégial, le niveau de confiance quant au fait de terminer les études collégiales et l'objectif à la fin du cégep, hiver 2018

	Tremplin DEC		Préuniversitaire		Technique	
	n	%	n	%	n	%
Même programme d'études présentement (lors de la passation du questionnaire) qu'en première session						
Oui	17	44,7	237	79,5	37	78,7
Non	21	55,3	61	20,5	10	21,3
Total	38	100,0	298	100,0	47	100,0
Idée claire du projet après l'obtention du diplôme d'études collégiales						
Oui	17	44,7	151	50,8	31	66,0
Non	21	55,3	146	49,2	16	34,0
Total	38	100,0	297	100,0	47	100,0
Niveau de confiance quant au fait de terminer les études collégiales						
Pas/Peu/Assez	25	65,8	102	34,2	27	57,4
Très	13	34,2	196	65,8	20	42,6
Total	38	100,0	298	100,0	47	100,0
Objectif à la fin du cégep						
Aucun objectif précis	9	31,0	39	13,7	5	15,6
Aller à l'université sans être un étudiant-athlète	5	17,2	89	31,2	9	28,1
Aller à l'université tout en étant un étudiant-athlète	15	51,7	157	55,1	18	56,3
Total	29	99,9	285	100,0	32	100,0

Note : Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes appartenant aux secteurs d'études : Tremplin DEC (38), préuniversitaire (298) ou technique (47), en raison de la non-réponse. Par ailleurs, certains choix de réponses n'ont pas été considérés dans l'analyse en lien avec l'indicateur mesurant l'objectif à la fin du cégep en raison d'un trop faible nombre de répondants.

Contrairement à la variable liée au sexe et celle à la division sportive, il s'avère qu'il existe un lien significatif entre la continuité dans le programme d'études des EA (RSEQ1) et le secteur d'études de ces derniers. En effet, alors que 20,5 % des étudiants-athlètes du secteur préuniversitaire et 21,3 % de ceux du secteur technique ont dit ne pas être, lors du sondage, dans le même programme d'études que lors de leur première session, ils étaient plutôt 55,3 % à être dans cette situation au secteur Tremplin DEC ($khi^2 = 22,576$; $p < 0,05$). Cela n'a rien d'étonnant, considérant que ce secteur d'études mène généralement vers l'inscription à un autre programme.

Il y aurait également un lien significatif entre le secteur d'études des EA (RSEQ1) et leur niveau de confiance par rapport au fait de terminer leurs études collégiales, ce qui n'était pas le cas, rappelons-le, pour les variables liées au sexe et à la division sportive. En effet, les calculs effectués montrent qu'il y a une plus forte proportion d'EA inscrits à un programme préuniversitaire à leur première session à avoir été très confiants quant au fait de terminer leurs études collégiales (65,8%), comparativement à ceux du Tremplin DEC (34,2%) et ceux en techniques (42,6%) ($khi^2 = 20,586$; $p < 0,05$).

Quant au fait d'avoir une idée claire, en première session, de ce qu'ils voudraient faire après l'obtention de leur diplôme collégial, l'analyse des données permet de constater qu'il n'y a aucun lien significatif selon le secteur d'études des EA ($khi^2 = 4,630$; $p > 0,05$). Cela est également le cas par rapport à l'objectif qu'ont les EA (RSEQ1) à la fin de leur cégep selon leur programme d'études en première session ($khi^2 = 7,000$; $p > 0,05$). Indiquons, par ailleurs, que les étudiants du secteur préuniversitaire inscrits à un SIC (RSEQ1) sont tout près de la moitié (49,2 %) à dire ne pas avoir d'idée claire de ce qu'ils veulent faire après l'obtention de leur diplôme collégial.

Sur le terrain, Martin, un responsable d'équipes sportives, constate pour sa part que plusieurs de ses joueurs inscrits au secteur préuniversitaire ont une idée beaucoup plus claire de leur parcours, que ceux du Tremplin DEC, par exemple :

Y en a beaucoup qui... y disent : « Moi, regarde, je sais que je m'en vais en sciences humaines, puis je m'en... je m'en... je m'en vais faire ça. Je suis en sciences nat. » Tu sais, moi, j'ai des... des... tu sais, y a des gars en football qui sont arrivés, je rentre en sciences nat, puis dans 3 ans, je veux rentrer en médecine. Puis, comme de fait, sont en médecine depuis 2 ans à l'université [...]. Sérieusement, je trouve que de plus en plus le tremplin DEC est comme un peu le côté échappatoire pour savoir quoi faire. Je pense qu'y en a que ça les aide, y en a... y se... bien... y en a qui savent pas dans quoi aller qui vont là-dedans pour se questionner puis voir. **Martin (responsable)**

7.3 LES FAITS SAILLANTS CONCERNANT L'INTÉGRATION VOCATIONNELLE

- Sur le plan de l'intégration vocationnelle, plusieurs différences sont perceptibles entre les étudiants-athlètes (RSEQ1) et les étudiants non-athlètes (NRSEQ1). En effet, sur les six indicateurs étudiés, cinq montrent une différence entre ces deux groupes. Par ailleurs, trois indicateurs sont favorables aux EA, alors que deux autres sont à l'avantage des ENA. Puis, pour un autre indicateur, il n'y a pas de différence entre les deux groupes.
- Les filles-athlètes indiquent avoir une idée plus claire que les garçons-athlètes quant à leur projet vocationnel postcollégial. Ceci représente un indicateur important en lien avec ce type d'intégration.

Distinctions entre les étudiants-athlètes (RSEQ1) et les étudiants non-athlètes (NRSEQ1)

- Lors de leurs études secondaires, les étudiants-athlètes (RSEQ1) ont une idée moins claire de leur choix de futur métier ou carrière, comparativement aux étudiants non-athlètes (NRSEQ1), mais ils sont plus nombreux (57,7 % des EA contre 52,3 % des ENA) à avoir assez ou beaucoup de connaissances des préalables et des programmes collégiaux.
- Une fois au collégial, à leur première session, les EA (RSEQ1) sont plus nombreux, en proportion, que les ENA (NRSEQ1) à avoir un meilleur niveau de confiance quant au fait de terminer leurs études collégiales et ils demeurent davantage que les ENA (RSEQ1) inscrits dans le même programme d'études durant leur parcours au cégep.

- Les EA (RSEQ1) sont plus nombreux (47,8%), en proportion, à ne pas avoir une idée claire, lors de leur première session, de ce qu'ils veulent faire après l'obtention de leur diplôme collégial, comparativement aux ENA (NRSEQ1) (42,1%).
- Il n'existe pas de différence entre les deux groupes d'étudiants (EA et ENA) en rapport au sentiment d'être dans le bon programme qui mènerait à leur future carrière. 53,0% des EA (RSEQ1) ont affirmé avoir le sentiment d'être dans le programme menant à leur future carrière, contre 56,2% pour les ENA (NRSEQ1). Ces pourcentages demeurent plutôt faibles, considérant que cela représente un indicateur permettant d'évaluer l'intégration vocationnelle au collégial.

Description de l'intégration vocationnelle des étudiants-athlètes (RSEQ1)

- Le fait de vouloir poursuivre le parcours d'étudiant-athlète à l'université représente la raison la plus importante pour laquelle les EA s'inscrivent dans une équipe du RSEQ en première session au collégial (33,3%).
- Sans la possibilité de s'inscrire dans une équipe du RSEQ au collégial, un EA (RSEQ1) sur cinq (21,4%) affirme qu'il n'aurait jamais entamé d'études au collégial.
- Chez les EA (RSEQ1), 74,9% ont dit que, lors de leur première session, le SIC a contribué assez ou beaucoup à augmenter leur désir de viser plus haut professionnellement.
- Chez les EA (RSEQ1), 50,1% avaient pour but de s'inscrire à l'université, tout en jouant pour une équipe de sport interuniversitaire, ce qui représente l'objectif visé par le plus grand nombre d'EA (RSEQ1).
- Chez les EA (RSEQ1), 77,3% ont le désir de se diriger vers l'université après leur DEC, que ce soit comme étudiants-athlètes ou non.

Influence du sexe, de la division et du secteur d'études sur l'intégration vocationnelle des étudiants-athlètes (RSEQ1)

- Il n'existe aucun lien entre le sexe des EA (RSEQ1) et le fait d'avoir changé ou non de programme d'études après la première session.
- Chez les EA (RSEQ1), les garçons (55,3%) sont plus nombreux que les filles (38,7%) à ne pas avoir une idée claire de ce qu'ils aimeraient faire après l'obtention du diplôme d'études collégiales (par exemple, poursuivre ses études, intégrer le marché du travail, etc.).
- Chez les EA (RSEQ1), les filles (39,1%), à la fin de leur DEC, ont davantage pour objectif que les garçons (18,2%) d'aller à l'université sans être étudiants-athlètes.
- Il n'existe aucun lien entre le sexe des EA (RSEQ1) et le niveau de confiance, à la première session, afin de terminer les études collégiales.
- Chez les EA (RSEQ1), neuf garçons sur dix se disaient assez ou très confiants de terminer leurs études collégiales.
- Il n'existe aucun lien entre la division sportive des EA (RSEQ1) et le niveau de confiance, à la première session, de terminer les études collégiales.
- Il n'existe aucun lien entre la division sportive des EA (RSEQ1) et le fait d'avoir changé ou non de programme d'études après la première session.
- Chez les EA (RSEQ1), ceux évoluant en divisions 2 et 3 (59,3%), comparativement à ceux de la division 1 (45,7%), sont plus nombreux à affirmer avoir une idée claire de ce qu'ils veulent faire après l'obtention de leur diplôme collégial.

- Chez les EA (RSEQ1), 53,3 % de ceux évoluant en divisions 2 et 3 disent vouloir aller à l'université sans être étudiants-athlètes, comparativement à 13,8 % de ceux de la division 1.
- Chez les EA (RSEQ1), les étudiants inscrits au secteur préuniversitaire (65,8 %) demeurent ceux qui sont les plus confiants de terminer leurs études collégiales, comparativement à ceux du secteur technique (42,6 %) et du Tremplin DEC (34,2 %).
- Chez les EA (RSEQ1), il n'existe aucun lien entre leur secteur d'études et la clarté de leur projet professionnel après l'obtention de leur diplôme d'études collégiales. Plus spécifiquement chez les étudiants du secteur préuniversitaire inscrits à un SIC, ils sont tout près de la moitié (49,2 %) à dire ne pas avoir d'idée claire de ce qu'ils veulent faire après l'obtention de leur diplôme collégial.

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était de décrire l'intégration des étudiants-athlètes (EA) au collégial. Nous avons réalisé un portrait descriptif de l'intégration des EA inscrits dans une équipe du Réseau du sport étudiant québécois (RSEQ) lors de leur première session. Cette description s'est construite autour des trois objectifs spécifiques suivants.

1. Comparer l'intégration des étudiants-athlètes à celle des non-athlètes.
2. Décrire l'intégration des étudiants-athlètes à partir des quatre dimensions de l'intégration (sociale, scolaire, institutionnelle et vocationnelle), en s'attardant particulièrement aux étudiants-athlètes de sexe masculin.
3. Décrire l'influence de différentes caractéristiques des étudiants-athlètes (sexe, division, secteur d'études) sur l'intégration (quatre dimensions).

Pour atteindre ces objectifs, nous avons combiné deux types de méthode de recherche, soit les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives. Dans les deux cas, la population principale à l'étude fut celle d'étudiants-athlètes provenant de quatre cégeps de la région métropolitaine de Québec. Les données quantitatives nous ont permis de dresser un portrait statistique des différents types d'intégration chez les EA et de valider l'influence de certaines variables telles que le sexe, la division ou le secteur d'études pour ce groupe d'étudiants. Elles furent recueillies par l'entremise d'un questionnaire autoadministré auprès de 384 étudiants qui pratiquaient un sport intercollégial du RSEQ à leur première session et de 448 étudiants qui n'étaient pas dans cette situation³³. Quant aux données qualitatives recueillies par le biais d'entrevues semi-dirigées, elles ont contribué à approfondir l'analyse de l'intégration particulièrement chez les EA de sexe masculin. Dix EA, ainsi que quatre responsables sportifs ont pris part à ce volet de la collecte des données. Regardons maintenant les principales conclusions qui peuvent être tirées de notre étude quant à l'intégration des étudiants-athlètes au collégial faisant partie du RSEQ.

QUE RETENIR DE L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES AU COLLÉGIAL ?

Rappelons d'emblée ici que l'intégration de l'étudiant au collégial n'est complète que lorsqu'elle est réalisée sur les plans social, scolaire (ou intellectuel), institutionnel et vocationnel (CSE, 2010, p. 20). Ce sont là les quatre dimensions auxquelles nous nous sommes attardés afin de répondre à nos différents objectifs de recherche. En guise de conclusion, trois questions furent élaborées en lien avec ces objectifs. Celles-ci sont présentées ci-dessous. Nous y répondrons afin d'établir les principaux constats de notre étude. Cette synthèse sera suivie d'une réflexion exposant certaines pistes d'action à partir des principales difficultés que les étudiants-athlètes ont soulevées en ce qui concerne leur intégration lors de leur entrée au collégial.

33. Tel qu'il est présenté dans les chapitres d'analyse, les étudiants-athlètes ayant fait partie d'une équipe inscrite au RSEQ lors de leur première session sont identifiés par l'acronyme RSEQ1 et les étudiants qui n'étaient pas dans cette situation lors de leur première session par l'acronyme NRSEQ1.

L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES AU COLLÉGIAL EST-ELLE DIFFÉRENTE DE CELLE DES ÉTUDIANTS NON-ATHLÈTES ?

En réponse à cette question qui est en lien avec notre premier objectif de recherche, notre étude révèle d'abord plusieurs distinctions par rapport à l'**intégration sociale** des EA, comparativement à celle de leurs pairs non-athlètes. Ce qui ressort de notre analyse permet de constater que sur 12 indicateurs ayant servi à comparer ces deux groupes sur le plan de l'intégration sociale, 6 montrent une différence significative. Celle-ci étant toujours au bénéfice des EA par rapport à leur intégration. Quant aux 6 autres, ils ne comportaient aucune disparité qui aurait pu profiter à l'un ou à l'autre de ces deux groupes. Nous avons constaté, dans cette recherche, que les EA sont proportionnellement plus nombreux que les étudiants non-athlètes (ENA) à se faire de nouveaux amis lors de leur entrée au cégep et à développer des liens forts avec les autres étudiants de leur collège, ainsi qu'avec les membres du personnel non enseignant. Ils disent également avoir ressenti plus de soutien de leur entourage et du personnel non enseignant lors de leurs études secondaires, comparativement aux ENA, ce qui est un facteur favorable à leur intégration au cégep (Ma et Frempong, 2008 ; Pascarella et Terenzini, 2005 ; Pelletier et collab., 2004 ; Tinto, 1993 ; Vezeau, 2007). Notons que, chez les EA, tout comme chez les ENA, le soutien ressenti à l'égard des études de la part des enseignants demeure plutôt faible, ce qui est inquiétant dans le contexte où ces derniers demeurent une constituante importante quant à l'intégration réussie d'un nouvel étudiant au collégial (Larose et Roy, 1994 ; Tremblay et collab., 2006). À cet effet, ils ont été environ 40 % dans les deux groupes à avoir indiqué ressentir, lors de leur première session, peu ou pas de soutien quant à leurs études de la part de leurs professeurs.

Ensuite, nous remarquons que les parents des étudiants-athlètes sont, en proportion, plus scolarisés que ceux des étudiants non-athlètes, ce qui pourrait s'avérer être un avantage sur le plan de l'intégration sociale de ces étudiants comparativement aux ENA³⁴. Rappelons que, selon Gingras et Terrill (2006), le soutien aux études est plus manifeste dans les familles où la scolarité des parents est plus forte. Ceci se vérifie par les données obtenues auprès des étudiants-athlètes de notre étude qui montrent que plus l'un des parents a une scolarité élevée, plus les EA ressentent de soutien quant aux études de la part de leurs parents. Toujours concernant les étudiants-athlètes, il s'avère que les liens qu'ils créent lors de leur première session, ainsi que le soutien qu'ils reçoivent dans les volets scolaire et sportif de leur vie collégiale, gravitent essentiellement autour de deux groupes de personnes appartenant à leur entourage sportif, soit leurs entraîneurs et les joueurs de leur équipe sportive qui sont aussi leurs amis. Le soutien des parents est aussi très présent dans les volets scolaire et sportif de leur projet au collégial, ce qui, selon certaines études, peut être perçu comme un facteur favorable à l'intégration des collégiens dans leur nouveau milieu scolaire (CSE, 2010 ; Larose et Roy, 1994 ; Roy, 2013). À cet effet, ils ont été plusieurs à nous signifier, dans les entretiens réalisés avec eux, qu'ils ont reçu un soutien indéfectible de la part de leurs parents lors de leurs premiers pas au cégep.

Sur le plan de l'**intégration scolaire**, les différences significatives qui peuvent être observées entre les étudiants-athlètes et les étudiants non-athlètes favorisent encore ici le premier groupe. Sur les 22 indicateurs permettant d'évaluer l'intégration scolaire et de comparer les deux groupes, 10 sont à l'avantage des EA, alors qu'aucune différence significative ne peut être observée pour les 12 autres. Ces données pointent donc vers une meilleure

34. Il est à noter que la question de notre questionnaire portait plus précisément sur le plus haut niveau de scolarité complété par l'un des parents.

intégration scolaire des EA par rapport à celle des ENA. Cela s'observe particulièrement dans la dimension précollégiale que constitue la préparation avant l'entrée au cégep. Par exemple, une plus grande proportion d'EA que d'ENA avait une moyenne générale (4^e et 5^e secondaire) supérieure à 80 % et ils se disaient aussi plus confiants et mieux préparés pour leur entrée au cégep. Ces conditions sont de bons prédicteurs d'une intégration scolaire réussie (Ducharme et collab., 2012; Gingras et Terrill, 2006; Lalonde, 2011). Bien que sensiblement mieux préparés que leurs condisciples non-athlètes, les EA ont tout de même été 44,2 % à affirmer être peu ou pas du tout préparés, au moment de leurs études secondaires, pour leur entrée au collégial. Ce chiffre demeure inquiétant, et il serait pertinent de fouiller davantage cette question dans le cadre d'une recherche subséquente.

Par ailleurs, à propos des exigences du nouveau milieu scolaire et à l'adaptation à celui-ci en première session, notre enquête révèle que les EA, comparativement aux ENA, sont proportionnellement plus nombreux à avoir été confiants de réussir leurs études collégiales et moins nombreux à s'être sentis souvent ou très souvent dépassés par la charge de travail scolaire. Sur ce dernier point, indiquons toutefois que plus de la moitié (52,6 %) d'entre eux (EA) ont tout de même dit avoir été dépassés souvent ou très souvent par la charge de travail scolaire au cours de leur première session. Il s'avère aussi qu'ils sont beaucoup moins nombreux, en proportion, que les ENA, à avoir occupé un travail rémunéré lors de leur première session, ou à avoir travaillé plus de 10 heures par semaine durant cette période. Leur engagement important dans leur pratique sportive ne leur laisse que peu de temps pour occuper un travail rémunéré (Cogan et Petrie, 1996, cité dans Melendez, 2006, p. 41). C'est aussi ce que nous ont indiqué quelques étudiants et responsables rencontrés dans le cadre du volet qualitatif de notre étude. Cela dit, selon nos analyses, la très grande majorité des étudiants (plus de 95 % des EA et plus de 90 % des ENA) ont affirmé qu'ils travaillaient moins de 20 heures par semaine lors de leur première session. Ils ne franchissaient ainsi pas le seuil des 20-25 heures de travail hebdomadaire rémunéré au-delà duquel, selon Roy (2013, p. 255), des conséquences négatives peuvent survenir sur le plan scolaire, particulièrement chez les étudiants de première session.

Fait important à souligner, la majorité des étudiants-athlètes (58,8 %), tout comme ceux qui ne pratiquent pas de sport intercollégial (60,2 %), semblent trouver difficile l'adaptation à la gestion de leur temps au collégial. Cela s'avère toutefois différent dans le cas de la conciliation sports-études pour les EA. En effet, les données quantitatives recueillies révèlent que 63,7 % des EA affirment avoir concilié assez ou très facilement le sport et les études à la première session. Nos entrevues menées avec des athlètes montrent cependant que certains jeunes ont eu de la difficulté à s'organiser entre les horaires d'étude et de pratique sportive, bien que cette participation fut, finalement, motivante pour eux.

Par ailleurs, les résultats scolaires examinés à partir de la cote R en première session montrent une équivalence entre les EA et les ENA sur ce plan. Toutefois, les étudiants-athlètes sont plus nombreux, en proportion, à n'avoir échoué à aucun cours lors de leur première session au collégial. La pratique sportive intercollégiale ne serait donc pas, sur ces aspects, un obstacle au rendement scolaire. Au contraire, si nous nous fions à nos résultats quantitatifs, plus de 82 % des EA ont indiqué que la pratique d'un sport intercollégial n'a eu soit aucun effet ou un effet positif sur leurs résultats scolaires en première session.

En ce qui concerne l'**intégration institutionnelle**, notre étude arrive à la conclusion que les étudiants faisant partie d'une équipe sportive inscrite au RSEQ lors de leur première session s'intègrent différemment et présentent une meilleure intégration sur ce plan que celle des étudiants non-athlètes. En effet, sur 6 indicateurs permettant de comparer ces deux groupes, 5 d'entre eux montrent une intégration institutionnelle distincte et avantageant les EA. Bien que les deux catégories d'étudiants affirment majoritairement connaître l'existence des services d'aide et de soutien de leur cégep lors de leur première session, les EA sont plus nombreux, en proportion, que

leurs pairs non-athlètes, à faire usage de ces services lors de leur première session. Or, d'après la littérature, ceci peut être interprété comme un signe favorable à l'intégration sur le plan institutionnel (Larose et Roy, 1993 ; 1994). De plus, l'analyse de chacun des indicateurs, que sont l'enthousiasme à fréquenter le cégep, le sentiment dans l'ambiance de celui-ci ou le niveau d'attachement à l'établissement, indique aussi une différence et un avantage des étudiants-athlètes sur ces plans. Les EA se démarquent particulièrement par rapport à leur niveau d'attachement au cégep qui est significativement beaucoup plus élevé que celui de leurs condisciples non-athlètes en première session (44,8 % des EA avaient un niveau d'attachement élevé ou très élevé envers le cégep à leur première session, alors que cette proportion n'est que de 16,1 % chez les ENA). Or, l'attachement au cégep constitue un marqueur d'intégration sur le plan institutionnel (Larose et Roy, 1993 ; 1994). À l'instar d'autres études ayant examiné cette question (Melendez, 2006 ; McFarlane, 2014), il semble donc, selon nos résultats, que les étudiants qui pratiquent un SIS présentent un niveau d'attachement (sentiment d'appartenance) plus élevé à leur établissement d'études que celui de leurs pairs non-athlètes.

Dans le cas de l'**intégration vocationnelle**, notre recherche met d'abord en lumière le fait que sur 6 indicateurs étudiés sur ce plan, 5 montrent une différence significative entre les étudiants-athlètes inscrits au RSEQ lors de leur première session et ceux qui ne l'étaient pas. Le seul indicateur où les deux groupes ont répondu de manière semblable est celui concernant le sentiment d'être dans le bon programme menant à leur future carrière. Quant aux autres indicateurs, notre analyse montre que, comparativement aux étudiants non-athlètes, les EA connaissaient en plus grande proportion les préalables et les programmes collégiaux lors de leurs études au secondaire. Au moment de leur première session au collégial, ils étaient aussi plus nombreux à avoir un niveau de confiance plus élevé quant au fait de terminer leurs études collégiales et à persévérer davantage dans le même programme d'études durant leur parcours au cégep. Cette persévérance ferait foi d'une bonne intégration vocationnelle, souvent observée d'ailleurs chez les étudiants-athlètes (Marsh et Kleitman (2003, p. 215). En contrepartie, les ENA ont déclaré en plus grande proportion avoir une idée plus claire de leur future carrière que celle des EA, lorsqu'ils étaient au secondaire, tout comme lors de leur première session au collégial. Mentionnons ici qu'il s'agit des deux seuls indicateurs sur le total de ceux retenus pour notre étude qui indiquent un avantage des ENA sur les EA en ce qui concerne l'intégration au collégial.

Notons, par ailleurs, les témoignages de plusieurs étudiants-athlètes rencontrés en entrevue qui nous ont expliqué à quel point leur projet d'avenir était clair pour eux. Il est plutôt intéressant de constater également que, pour les EA uniquement, 21,4 % ont indiqué que la raison principale pour laquelle ils étaient étudiants-athlètes lors de leur première session était parce que, sans la participation à un sport intercollégial, ils n'auraient sans doute jamais atteint les études collégiales.

En somme, par le biais de cette analyse comparative, nous constatons que l'intégration au cégep s'articule différemment entre les étudiants-athlètes faisant partie d'une équipe sportive inscrite au RSEQ et les autres étudiants qui fréquentent les mêmes établissements d'enseignement lors de leur première session. Ces différences s'observent particulièrement en ce qui concerne les dimensions institutionnelle et vocationnelle de l'intégration. En effet, sur les 12 indicateurs qui ont servi à comparer ces deux groupes sur les plans institutionnel (6 indicateurs) et vocationnel (6 indicateurs), 10 d'entre eux, soit 5 pour chaque type d'intégration, ont permis d'établir des distinctions significatives entre les deux groupes d'étudiants. Sur ces 10 indicateurs où ces étudiants se distinguent, tous contribueraient à l'intégration institutionnelle ou vocationnelle selon les études menées sur le sujet. Quant à l'intégration sociale et scolaire, les deux groupes ont un parcours plus similaire lors de leur première session au collégial. En effet, pour 34 indicateurs que nous avons analysés en lien avec ces deux types d'intégration, 18 ne montrent aucune différence entre les EA et les ENA.

Mentionnons toutefois que, globalement, pour toutes les dimensions de l'intégration, l'adaptation et l'insertion des étudiants-athlètes dans leur nouveau milieu d'enseignement semblent plus faciles que celles de leurs pairs non-athlètes. Dans les faits, à l'exception de deux indicateurs reliés à l'intégration vocationnelle, tous les autres montrent un avantage pour les EA sur les ENA, à partir de la littérature sur le sujet. Cela se confirme par l'analyse de certaines données obtenues concernant le niveau général d'adaptation au collégial. L'analyse des données du tableau 85, ci-bas, montre en effet qu'un plus fort pourcentage d'EA, soit 77 %, ont dit s'être adaptés plutôt facilement ou très facilement lors de leur entrée au collégial, comparativement à 70,5 % pour les ENA. Indiquons, par ailleurs, toujours selon les chiffres de ce tableau, qu'ils sont tout de même près d'un étudiant-athlète sur quatre à avoir vécu un niveau d'adaptation plutôt difficile ou encore très difficile lors de leur première session au cégep. Cela demeure préoccupant, dans un contexte où, rappelons-le, cette période charnière est déterminante pour la persévérance et la réussite scolaires des nouveaux collégiens (CSE, 2010; Gaudreault et collab., 2014; Larose et Roy, 1992; Vezeau, 2007).

TABLEAU 85

Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) et des étudiants non-athlètes (NRSEQ1) à leur première session selon le niveau d'adaptation général au collégial, hiver 2018

	Étudiants-athlètes (RSEQ1)		Étudiants non-athlètes (NRSEQ1)	
	n	%	n	%
Niveau général d'adaptation au collégial				
Très difficile	17	4,5	18	4,0
Plutôt difficile	71	18,6	114	25,4
Plutôt facile	202	52,9	243	54,2
Très facile	92	24,1	73	16,3
Total	382	100,0	448	100,0

Note: Il est possible que les totaux n'arrivent pas au total d'étudiants-athlètes (384) ou d'étudiants non-athlètes (448) en raison de la non-réponse.

LE SEXE DES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES INFLUENCE-T-IL LEUR INTÉGRATION AU COLLÉGIAL ?

Prenons d'abord nos résultats concernant l'**intégration sociale** afin de répondre à cette question qui concerne à la fois les objectifs spécifiques 2 et 3 de notre étude. Sur les 12 indicateurs employés pour vérifier l'influence du sexe des EA sur cette dimension, 5 montrent une distinction entre ces deux groupes. D'entrée de jeu, concernant la force des liens qu'ils développent avec différentes personnes qui composent leur entourage au collégial, tout porte à croire que les garçons et les filles qui sont inscrits à un sport intercollégial ne se distinguent pas sur ce plan. En effet, sur les 6 indicateurs qui nous ont permis de mesurer la force des liens qu'ils établissent avec différentes personnes du cégep (enseignants, personnel non enseignant, étudiants du cégep, entraîneurs, autres joueurs de leur équipe et étudiants des classes qui ne sont pas des joueurs de leur équipe), une seule différence significative est apparue entre les garçons et les filles. Celle-ci concerne les étudiants de leur classe qui ne sont pas des joueurs de l'équipe, avec qui les filles-athlètes développent des liens beaucoup plus forts que ceux des garçons durant leur première session d'études au collégial. Par ailleurs, le groupe avec qui les étudiants-athlètes masculins entretiennent les liens les plus forts est sans conteste celui des coéquipiers de leur équipe sportive. Cela va dans le sens d'une étude américaine qui a analysé cette situation (Miller et Kerr, 2002, cités dans Melendez, 2006).

Quant au soutien ressenti par les EA, le sexe de ceux-ci semble avoir une influence importante. En effet, sur les 5 indicateurs mesurant le soutien scolaire reçu par les EA de la part de différentes personnes de leur entourage, 4 d'entre eux ont permis d'établir un lien significatif relativement au sexe. Le seul indicateur montrant des similitudes entre les sexes étant le soutien ressenti de la part des joueurs de leur équipe qui ne sont pas des amis. Il est à noter que, dans les quatre cas de disparités entre les étudiants-athlètes masculins et féminins, trois groupes de personnes offrent un soutien plus important à l'égard des filles, soit les amis du cégep, les autres étudiants du cégep et les coéquipiers qui sont des amis. Quant aux garçons, ils se distinguent par le fait d'avoir dit ressentir beaucoup plus de soutien de leurs entraîneurs que leurs condisciples féminins. Finalement, nos analyses montrent qu'il n'existe aucun lien entre le sexe de l'étudiant et le soutien des parents quant au projet sportif des EA lors de leurs études collégiales.

Bref, le sexe n'a que peu d'influence sur la force des liens que les EA créeront avec leur entourage durant leur première session au cégep. Toutefois, l'analyse des indicateurs ciblés montre un soutien aux études plus fort auprès des filles de la part des étudiants du cégep qui sont leurs amis. Cela s'avère être un élément positif pour elles, dans un contexte où nous savons que ces derniers ont bien souvent un rôle important dans l'adaptation à un nouveau milieu de vie (Raye, 2010; Tremblay, 2006; Vezeau, 2007). Quant aux garçons, ils disent recevoir un soutien très important provenant plutôt de leurs entraîneurs sportifs, une personne souvent très importante pour eux (D'Anna, 2013; Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017; Young, 2010).

Sur le plan de l'**intégration scolaire**, plusieurs des indicateurs utilisés dans notre analyse témoignent d'une influence du sexe à ce chapitre. C'est en effet le cas de 7 des 13 indicateurs analysés en lien avec l'intégration scolaire. Pour tous ces indicateurs où le sexe exerce une influence sur l'intégration, les filles-athlètes se trouvent avantagées. Par exemple, elles sont moins nombreuses, en proportion, que les étudiants-athlètes de sexe masculin, à penser que leurs études ne sont pas importantes, à s'adapter difficilement à la gestion du temps et à avoir de la difficulté à concilier le sport et les études lors de leur première session. Elles affirment, par ailleurs, être plus motivées dans leurs études que les garçons-athlètes. Dans l'ensemble, à l'instar de ce qu'ont aussi remarqué Lamarre et Ouellet (1999) pour la population étudiante en général, nos résultats indiquent que les garçons-athlètes semblent avoir plus de difficulté à exercer leur métier d'étudiant que les filles-athlètes. Ce constat s'observe également, d'après nos résultats, à travers le rendement scolaire des EA en première session qui est plus élevé pour les filles-athlètes que pour leurs pairs de sexe masculin (d'après une analyse de leur cote R). Nos résultats démontrent aussi qu'une plus grande proportion de filles-athlètes (73,8%) que de garçons-athlètes (58,9%) affirme ne pas avoir échoué à un cours lors de leur première session. Ainsi, dans l'ensemble, les conclusions de notre étude voulant que les étudiantes-athlètes s'intègrent mieux sur le plan scolaire que leurs collègues masculins correspondent à ce qui peut être observé dans la littérature portant sur les collégiens en général (Gaudreault et collab., 2014) ou spécifiquement sur les étudiants-athlètes (Melendez, 2006). Notons, en contrepartie, que d'après l'un des responsables sportifs que nous avons interrogés pour cette étude, bien que celui-ci ait toujours à rencontrer plus d'étudiants-athlètes masculins que féminins au cours d'une session pour des questions reliées à leurs difficultés scolaires, il observe que, depuis les sept ou huit dernières années, le nombre de filles-athlètes présentant des échecs ou autres difficultés dans leurs études a considérablement augmenté. Une recherche sur cette question permettrait d'infirmer ou de confirmer une telle observation.

Dans le cas de l'**intégration institutionnelle**, notre analyse globale de la situation démontre une faible influence du sexe sur ce plan, à l'avantage, cette fois-ci, des EA masculins. Sur les 9 indicateurs ayant servi à évaluer l'influence du sexe sur l'intégration institutionnelle des EA, 3 favorisent les garçons, alors que les 6 autres ne présentent aucun lien. Plus précisément, les indicateurs que sont la connaissance et l'utilisation des services d'aide et de soutien du cégep en première session ne démontrent pas une plus grande intégration des étudiants-athlètes masculins par rapport aux étudiants-athlètes féminins sur ces points. Il en est de même des indicateurs qui concernent le rapport que les EA entretiennent avec leur cégep (enthousiasme lié à la fréquentation, sentiment dans l'ambiance du cégep, niveau d'attachement) et leur équipe sportive (sentiment d'appartenance). Cela dit, d'autres indicateurs nous permettent de conclure à une meilleure intégration institutionnelle des garçons-athlètes à certains égards. Par exemple, pour ce qui est des mesures d'encadrement réservées aux EA, notre analyse démontre qu'une plus forte proportion de gars que de filles les connaît et les a utilisées très souvent en première session. En outre, plus de garçons-athlètes (58,7 %) que de filles-athlètes (45,0 %), en proportion, pensent que leur cégep a « assez » mis en place les services nécessaires pour favoriser leur intégration en première session. Ces résultats, qui révèlent que les étudiants-athlètes sont plus nombreux que leurs pairs de sexe féminin à connaître et à utiliser les mesures d'encadrement qui leur sont réservées et qu'ils sont davantage à penser que leur cégep a mis en place les services nécessaires pour favoriser leur intégration, sont contraires à la littérature sur le sujet. D'après certains auteurs, ce serait plutôt les filles qui montreraient une meilleure intégration institutionnelle, particulièrement en ce qui concerne leur implication et leur satisfaction à l'égard de leur environnement scolaire (Astin, 1993 ; National Survey of Student Engagement, 2005, cités dans Zhao, 2013, p. 33 ; Umbach and Kuh, 2004). Une étude ultérieure sur ce sujet précis pourrait permettre de mieux comprendre ce décalage entre nos résultats et la littérature portant sur ce thème.

Par rapport à l'**intégration vocationnelle**, 2 indicateurs sur les 4 que nous avons retenus démontrent une influence à ce chapitre. Nous observons d'abord que, lors de leur première session, les étudiantes-athlètes ont une idée plus claire que celle de leurs condisciples masculins quant à leur projet d'avenir professionnel après leurs études collégiales. Cet indicateur qui fait partie de notre enquête, souvent présenté par certains auteurs comme étant un marqueur important dans l'évaluation de cette forme d'intégration (Audet, 2003 ; Larose et Roy, 1993 ; Tremblay et collab., 2006), montre qu'une plus forte proportion de garçons inscrits dans un sport intercollégial n'avait pas une idée claire de ce qu'ils voulaient faire après l'obtention de leur DEC. Cette situation fut attestée par les responsables sportifs que nous avons rencontrés en entrevue qui constatent, chez plusieurs garçons-athlètes qu'ils côtoient, une certaine confusion quant à leur avenir professionnel ainsi que des intentions professionnelles souvent embrouillées. Ce constat fait également écho aux résultats de certaines recherches effectuées dans le milieu collégial québécois qui en sont venues à des conclusions semblables (Boisvert et Martin, 2006 ; Ducharme et collab., 2012 ; Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017 ; Tremblay et collab., 2006).

Il est à noter, par ailleurs, que nous n'observons aucune distinction importante entre les deux sexes à propos de la persévérance des EA dans le programme d'études après la première session, tout comme par rapport au niveau de confiance pour terminer leurs études collégiales. Concernant précisément ce dernier indicateur, signalons tout de même que près de 90 % des étudiants-athlètes de sexe masculin se disaient confiants de terminer leurs études collégiales lors de leur première session. Finalement, les garçons semblent avoir des objectifs scolaires et professionnels différents de ceux des filles. En effet, les filles-athlètes disent vouloir aller en plus grande proportion que les garçons à l'université sans nécessairement être inscrites dans un sport interscolaire. Par contre, ces derniers sont plus nombreux que les filles, en proportion, à avoir le souhait d'étudier à l'université tout en étant un athlète.

En somme, l'intégration semble s'articuler différemment selon le sexe des étudiants-athlètes. Par exemple, selon leur sexe, le soutien pour leurs études que ces jeunes disent ressentir provient de groupes différents dans leur entourage (dimension sociale), et leur projet d'avenir après le collégial est également divergent (dimension vocationnelle). Au-delà de ces distinctions, nous constatons, par ailleurs, que les garçons-athlètes montrent une tendance vers une meilleure intégration institutionnelle que celle des filles-athlètes, mais que ces dernières les surclassent sur le plan de l'intégration scolaire. Elles sont, en effet, plus compétentes à exercer leur métier d'étudiant que les garçons, elles démontrent plus de motivation pour leurs études et elles présentent, à certains égards, un meilleur rendement scolaire que ces derniers en première session.

LA DIVISION SPORTIVE ET LE SECTEUR D'ÉTUDES DES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES ONT-ILS UNE INFLUENCE SUR LEUR INTÉGRATION AU COLLÉGIAL ?

Le troisième objectif spécifique de notre étude visait à décrire l'influence de différentes caractéristiques des étudiants-athlètes (sexe, division, secteur d'études) sur l'intégration. La section précédente de ce chapitre de conclusion de notre étude a permis d'établir certains constats en ce qui a trait à l'influence du sexe sur l'intégration des étudiants-athlètes. Voyons maintenant ce qu'il en est des deux autres caractéristiques que sont la division sportive et le secteur d'études. Ici encore, notre analyse a été réalisée à partir des quatre dimensions de l'intégration (sociale, scolaire, institutionnelle et vocationnelle).

Indiquons d'abord que la division sportive à laquelle appartiennent les étudiants-athlètes semble avoir une influence sur certains indicateurs (4 indicateurs sur 5) liés à l'**intégration sociale**. En effet, notre enquête montre que les EA inscrits dans une équipe de première division, comparativement à ceux des divisions 2 et 3, disent recevoir plus de soutien dans leurs études de la part des autres joueurs de leur équipe sportive ainsi que de leurs entraîneurs lors de leur première session au cégep. Indiquons qu'ils ont été 86,2 % des étudiants de la division 1 à affirmer avoir reçu assez ou beaucoup de soutien pour leurs études de la part de leurs entraîneurs. Puis, ces mêmes étudiants d'équipes d'élite ont indiqué, en plus grande proportion que ceux de deuxième et troisième divisions, recevoir peu de soutien de la part des amis de leur cégep. Finalement, le niveau de soutien des parents serait équivalent, et ce, peu importe la division sportive d'appartenance. Bref, ce qui distingue ces deux groupes sur le plan de l'intégration sociale relève essentiellement du fait que les EA qui évoluent dans la division la plus « forte » disent recevoir un soutien plus important de la part des groupes de personnes qui composent leur environnement sportif immédiat. Les EA de division 1 peuvent compter sur un bon soutien de leurs entraîneurs, ce qui est de bon augure dans un contexte où ils sont plus souvent exposés à la pression de performance en classe, comme sur le terrain (Power, 2014 ; Watt et Moore, 2001 ; Zhao, 2013).

Quant aux secteurs d'études dans lesquels sont inscrits les EA (préuniversitaire, technique ou Tremplin DEC), nous n'avons relevé aucun lien entre celui-ci et le soutien aux études de la part des parents, des amis du cégep, des joueurs de l'équipe et des étudiants dans les classes (qui ne sont pas des joueurs de l'équipe). Fait intéressant, il s'avère que, pour ceux qui étudient dans le secteur préuniversitaire, les parents demeurent le groupe de personnes leur offrant le plus de soutien dans leurs études.

D'après nos analyses, la division sportive à laquelle appartiennent les étudiants-athlètes a très peu d'influence sur leur **intégration scolaire**. En effet, seuls 2 indicateurs, sur un total de 12 ayant été analysés, indiquent un lien à cet égard. Nous n'avons pas observé de liens entre la division et l'adaptation des EA aux exigences de leur nouveau milieu d'études (rythme d'apprentissage, quantité de travail scolaire exigée, gestion du temps, nombre d'heures d'étude hors classe). Nos conclusions n'indiquent pas non plus d'influence de la division sportive sur le rendement scolaire des EA. Ceux-ci ne sont pas plus forts, ni plus faibles, qu'ils évoluent dans des équipes de division 1 ou de calibres de jeu inférieurs (divisions 2-3). Également, aucun lien ne peut être observé entre la division d'appartenance de l'étudiant et son opinion par rapport à sa capacité à répondre aux exigences du collégial en première session ou au stress qu'il dit avoir ressenti quant à la réussite de son parcours scolaire. En fait, les seuls liens observés entre la division et l'intégration scolaire des EA concernent la perception que ceux-ci ont d'eux-mêmes (étudiant ou athlète) et le nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré chaque semaine. Concernant plus particulièrement l'indicateur lié à la perception que les EA ont d'eux-mêmes, notons que ceux qui évoluent dans des équipes où le calibre de jeu est plus faible (divisions 2 et 3) sont plus nombreux, en proportion, à se percevoir d'abord comme des étudiants (plutôt que comme des athlètes). L'inverse est aussi vrai pour les EA de première division qui sont en plus grand nombre, toujours en proportion, à se percevoir d'abord comme des athlètes. Ce constat rejoint la littérature sur le sujet qui affirme que, chez les sportifs d'élite, l'identité athlétique prend souvent le dessus sur l'identité étudiante et que cette situation peut avoir des effets indésirables sur l'intégration scolaire (Rettig et Hu, 2016, p. 443; D'Anna, 2013, p. 32). Pour l'une des responsables que nous avons rencontrés dans le cadre de nos entrevues, il ne fait aucun doute que les EA évoluant dans des divisions plus élevées ont tendance à faire passer la pratique de leur sport avant leurs études.

Pour ce qui est de l'influence du secteur d'études sur l'intégration scolaire des étudiants-athlètes, selon les différents indicateurs analysés, les EA inscrits en Tremplin DEC présentent plus de difficultés à cet égard que ceux des programmes préuniversitaires ou techniques. Sur 8 indicateurs visant à évaluer l'influence du secteur d'études sur l'intégration scolaire des EA, 4 ont indiqué la présence d'un lien mettant en évidence les difficultés du secteur Tremplin DEC à cet égard. Plus particulièrement, les étudiants qui étaient inscrits en Tremplin DEC lors de leur première session étaient plus nombreux, en proportion, que les étudiants des autres programmes, à avoir une cote R de 25,9 ou moins³⁵, à avoir échoué à deux cours ou plus lors de cette session et à s'être adaptés très difficilement à la quantité de travail scolaire exigée à ce moment. Ils étaient aussi moins nombreux, toujours en proportion, que ceux des autres secteurs d'études, à trouver que leurs études étaient très importantes en première session. Ces observations ne sont toutefois pas surprenantes, étant donné que le programme de Tremplin DEC s'adresse généralement à des étudiants plus faibles ayant parfois connu des difficultés scolaires lors de leur parcours antérieur, mais qui désirent poursuivre des études au cégep (Picard et collab., 2010).

En ce qui a trait à l'influence de la division sportive sur l'**intégration institutionnelle**, notre étude permet de conclure à la présence de liens significatifs pour 5 des 9 indicateurs analysés. Pour tous ces indicateurs qui témoignent de la présence d'un lien entre la division sportive et l'intégration institutionnelle, les EA de première division se démarquent positivement par rapport à leurs pairs évoluant dans des équipes appartenant aux divisions 2 et 3. De manière plus précise, bien que les EA faisant partie des équipes d'élite ne sont pas plus nombreux, en proportion, que les étudiants des autres divisions, à connaître et à utiliser les services d'aide et de soutien généraux du cégep, ils sont toutefois plus nombreux, toujours en proportion, à connaître et à avoir recours aux mesures d'encadrement scolaire réservées aux étudiants-athlètes lors de leur première session. Or,

35. Rappelons qu'une cote R supérieure ou égale à 26 représente le seuil au-dessus duquel les étudiants sont considérés comme ayant des notes supérieures à la moyenne (Parachute Carrière, 2014).

selon Larose et Roy (1993 ; 1994), la connaissance et l'utilisation des services offerts par le cégep constituent des indicateurs d'intégration institutionnelle. Cela dit, cette différence à l'avantage des EA de division 1 sur le plan de l'intégration institutionnelle (en lien avec ces deux indicateurs) peut toutefois s'expliquer par le fait que certaines de ces mesures d'encadrement sont obligatoires pour ceux-ci (d'après les propos recueillis lors de nos entrevues avec les EA et les responsables). Il est donc attendu que les EA appartenant à des équipes d'élite les connaissent et les utilisent davantage. De plus, la longueur d'avance que les EA de division 1 semblent avoir sur les autres EA en matière d'intégration institutionnelle s'observe aussi dans le niveau d'appartenance très élevé à leur équipe sportive. En effet, une proportion plus importante d'EA évoluant dans une équipe de première division (43%) affirme avoir un niveau d'appartenance très élevé à leur équipe, comparativement aux EA des divisions 2-3 (25,2%). Rappelons, tel qu'il a été mentionné à quelques reprises dans ce rapport, que le sentiment d'appartenance représente une composante importante de l'intégration sur le plan institutionnel (Melendez, 2006 ; McFarlane, 2014). Comme le rapporte D'Anna (2013, p. 28), l'absence d'un tel sentiment serait, par ailleurs, l'un des principaux facteurs contribuant à l'abandon des études pour des individus qui se sentiraient alors peu ou pas « connectés » à leur école. Fait important à souligner cependant, notre étude n'a pas permis d'établir de liens entre la division des EA et le niveau d'attachement au cégep en général lors de la première session. C'est vraiment en ce qui concerne l'appartenance à l'équipe sportive que le lien peut être observé.

Par rapport à l'influence du secteur d'études sur l'intégration institutionnelle, nos résultats ne démontrent aucun lien sur ce plan. Ce constat est issu de l'analyse de 9 indicateurs correspondant à cette dimension de l'intégration.

Finalement, la division sportive a une certaine influence sur l'**intégration vocationnelle** des EA, alors que 2 indicateurs sur 4 montrent une distinction à cet effet. Cette influence se perçoit principalement sur le fait d'avoir une idée claire du projet scolaire et professionnel dès la première session du collégial et sur l'objectif postcollégial. En effet, les étudiants-athlètes évoluant dans les divisions 2 et 3 sont proportionnellement plus nombreux que ceux de première division à affirmer savoir clairement ce qu'ils veulent faire après l'obtention de leur diplôme collégial. Ils démontrent également un plus fort intérêt d'aller à l'université, sans nécessairement porter les couleurs d'une équipe sportive. Ces constats furent également relevés par une responsable sportive rencontrée en entrevue. Celle-ci a pu remarquer que, pour de nombreux étudiants-athlètes des divisions 2 et 3 qu'elle fréquente au quotidien dans le cadre de son travail, leur objectif est avant tout de nature scolaire. Toujours selon cette participante à nos entrevues, cela s'avère différent chez les étudiants-athlètes de première division, pour qui l'objectif « ultime » est bien souvent d'aller à l'université, tout en jouant dans une équipe sportive interuniversitaire. Leur but étant d'évoluer dans une équipe universitaire pour ensuite se diriger, potentiellement, vers les rangs professionnels, et ce, en n'ayant parfois aucun autre objectif de carrière précis. Ce constat s'apparente aux conclusions de Sperber (2001) et de Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette (2017). Indiquons finalement que la division sportive n'aurait aucune influence, selon nos résultats, sur le niveau de confiance de terminer les études collégiales ainsi que sur le fait de changer ou non de programme après la première session au cégep.

Concernant plus précisément l'influence du secteur d'études des étudiants-athlètes sur l'intégration vocationnelle, nos analyses nous ont permis de constater la présence d'un lien avec 2 indicateurs précis, sur les 4 analysés. D'abord, les EA inscrits en Tremplin DEC sont ceux ayant changé en plus grande proportion de programme après leur première session au collégial. Rien de surprenant toutefois, puisque nous savons que ce programme a des visées avant tout transitoires. Puis, nos analyses ont montré que ce sont les étudiants des programmes préuniversitaires qui étaient les plus confiants par rapport au fait de terminer leurs études collégiales, suivis des étudiants de techniques puis du programme Tremplin DEC. Il est à noter qu'il n'y aurait toutefois aucun lien entre le secteur d'études et le type de projets souhaité par les EA après leurs études collégiales. Cela s'applique

également au fait d'avoir une idée claire, en première session, du projet scolaire et professionnel après l'obtention du diplôme d'études collégiales. Sur ce dernier aspect, soulignons que les étudiants-athlètes du secteur préuniversitaire sont tout près de la moitié à avoir indiqué ne pas avoir d'idée claire de ce qu'ils veulent faire après l'obtention de leur diplôme collégial. Aux dires de Martin, un responsable sportif que nous avons rencontré, ce sont tout de même les EA des programmes de sciences humaines et de sciences de la nature qui ont tendance à avoir les visées professionnelles les plus précises.

En somme, la division sportive et le secteur d'études ont une influence variable sur l'intégration des étudiants-athlètes, selon la dimension de l'intégration qui est en cause. Pour la division sportive, sur le plan social, l'influence est présente pour 4 des 5 indicateurs observés. Nous remarquons particulièrement que les EA évoluant dans des divisions où le calibre de jeu est plus fort disent ressentir un soutien plus important, par rapport aux EA des autres divisions, de la part des groupes de personnes gravitant dans leur entourage sportif. En ce qui a trait à la dimension scolaire, l'influence de la division sur l'intégration est faible, avec seulement 2 indicateurs sur 12 ayant indiqué un lien à ce sujet. Une influence plus importante de la division sur l'intégration peut être observée dans la dimension institutionnelle, avec 5 indicateurs sur un total de 9 présentant un lien favorisant les EA de première division. En ce qui concerne l'intégration vocationnelle, ce sont la clarté du projet postcollégial et l'objectif à la fin du cégep où l'influence de la division sportive est la plus marquante.

Quant à l'influence du secteur d'études dans lequel sont inscrits les EA (préuniversitaire, technique ou Tremplin DEC) sur leur intégration, celle-ci apparaît comme étant moins présente que dans le cas de la division sportive ou encore du sexe. Pour les dimensions sociale et institutionnelle, d'après les indicateurs retenus, il n'existe aucun lien avec le secteur d'études, alors qu'une influence est perceptible pour ce qui est de l'intégration scolaire et vocationnelle.

LES DIFFICULTÉS QUANT À L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS-ATHLÈTES AU COLLÉGIAL ET LES PISTES D'ACTION POUR FAVORISER UNE MEILLEURE INTÉGRATION

Notre travail serait inachevé sans que nous nous attardions aux actions concrètes qui pourraient, selon nous, être mises en œuvre par les établissements collégiaux afin d'assurer une meilleure intégration des étudiants-athlètes. Exposons tout d'abord des données recueillies par l'entremise de notre questionnaire concernant certaines difficultés auxquelles disent être confrontés ces étudiants lors de leur entrée au cégep. Le tableau 86 ci-dessous montre les dix plus grandes difficultés vécues par les EA³⁶.

36. Il est à noter que, pour identifier les principales difficultés vécues, les étudiants devaient sélectionner au maximum trois choix parmi une liste de 14 difficultés que nous avons identifiées à l'aide de la littérature. La question comportait aussi un choix « Autre (précise) », afin que les étudiants puissent identifier d'autres difficultés qui ne figuraient pas dans la liste proposée. L'un des choix proposés était aussi : « Je n'ai pas eu de difficulté ». Bien que la question fût posée à l'ensemble des étudiants, le tableau 86 présente les dix difficultés ayant été les plus mentionnées par les EA.

TABLEAU 86**Répartition des étudiants-athlètes (RSEQ1) selon les plus grandes difficultés vécues lors de leur première session, hiver 2018**

Difficultés des étudiants-athlètes (RSEQ1)	n	%
La gestion du temps	206	54,5
M'adapter aux exigences du collégial (quantité de travail exigée, disponibilité des enseignants, etc.)	125	33,1
Ne pas savoir ce que je souhaite faire après mes études	107	28,3
La gestion du stress	96	25,4
Concilier la vie sociale (famille, amis, etc.) et les études	67	17,7
Concilier le sport RSEQ et les études	61	16,1
Ne pas me sentir dans le bon programme d'études	54	14,3
Concilier le travail rémunéré et les études	34	9,0
Je n'ai pas eu de difficulté	33	8,7
Mes problèmes financiers	28	7,4

Note : Il est à noter que 378 ont dûment répondu à cette question, sur un total de 384 étudiants-athlètes.

À la lumière de ces informations, ainsi que de celles présentées à l'intérieur des différents chapitres d'analyse de ce travail, voici certaines pistes d'action qui pourraient permettre de favoriser une meilleure intégration aux études pour les étudiants-athlètes qui fréquentent les cégeps.



PISTE D'ACTION 1

Favoriser une meilleure organisation du temps pour les étudiants-athlètes

Difficultés observées

Le tableau 86 ci-dessus expose une problématique assez importante en matière d'organisation du temps chez les étudiants-athlètes. En effet, la gestion du temps de ces derniers en première session fut la difficulté la plus souvent mentionnée par ceux-ci. Ils ont été plus de 50 % à affirmer cette difficulté. Toujours à ce sujet, les analyses présentées au chapitre 5 et relatives à l'intégration scolaire ont permis de montrer que 3 EA sur 5 ont dit trouver plutôt difficile ou très difficile le fait de bien gérer leur temps lors de leur entrée au collégial. Cela fut également relevé à l'intérieur de différentes études québécoises concernant le rapport au temps et sa gestion pour l'ensemble de la population étudiante des cégeps (Bourdon et collab., 2007 ; Gaudreault et collab., 2014, Lussier, 2004).

Puis, nos analyses relèvent que malgré le fait qu'une majorité d'étudiants-athlètes réussissent à concilier assez facilement ou très facilement les études et leur pratique sportive, il reste néanmoins qu'ils ont été près de 40 % à dire avoir eu de la difficulté avec cette gestion du sport et des études (tableau 29). Cela fut également corroboré par les témoignages de certains jeunes ayant pris part à nos entretiens. Cette situation problématique pour plusieurs EA a pareillement été relevée dans quelques études américaines, qui voient parfois dans l'implication sportive lors du parcours scolaire (et les obligations qui s'en suivent) des difficultés liées au fait d'équilibrer convenablement le sport, les études et la vie sociale, souvent davantage chez ceux pratiquant un sport de calibre supérieur (D'Anna, 2013 ; Hyatt, 2003, cité dans McFarlane, 2014). Il s'avère aussi que de concilier les études avec la vie sociale ou avec le travail rémunéré furent deux difficultés soulignées par bon nombre d'étudiants-athlètes dans notre enquête (tableau 86). Sur ce dernier point, nos analyses ont permis de démontrer que bien que 95 % d'entre eux travaillent moins de 20 heures par semaine lors de leur première session (seuil critique ayant des conséquences sur le plan scolaire), 1 étudiant-athlète sur 3 a tout de même indiqué avoir eu de la difficulté à concilier un travail rémunéré avec son projet d'études (tableau 30). Fait important à souligner, par ailleurs, toujours en lien avec la gestion du temps, la moitié des étudiants-athlètes (51 %) affirment qu'ils étudiaient, lors de leur première session, entre 0 et 7 heures par semaine (tableau 28), ce qui est largement en deçà des

prescriptions ministérielles (pondération des cours) en ce qui concerne le nombre d'heures d'étude et de travail hors classe requis pour chacun des cours au collégial. Cette situation est préoccupante, d'autant plus que les EA ayant participé à cette étude étaient inscrits à temps plein au collégial, ce qui fait qu'ils auraient dû, en théorie, consacrer beaucoup plus de temps à leurs études à l'extérieur des cours que ce que nous révèlent les données de notre enquête.

Pistes d'action suggérées

Nous sommes d'avis que la question de l'organisation et de la gestion du temps au collégial devrait faire l'objet d'une attention particulière de la part des acteurs de ce palier d'études, et ce, tant pour les étudiants-athlètes que pour la population étudiante en général. Il s'agit en effet d'un défi qui, selon nos résultats, préoccupe les EA qui pratiquent un sport intercollégial associé au RSEQ. Nos entretiens avec les responsables du sport étudiant de chacun des cégeps ayant collaboré à notre étude ont indiqué que des mesures concrètes existaient déjà en ce sens, particulièrement pour les équipes d'élite (division 1). Par exemple, des périodes d'étude obligatoires sont imposées aux étudiants de certaines équipes sportives et ces derniers sont rencontrés dès le début de la session par certains intervenants du cégep. Bien que ces rencontres permettent bien souvent d'informer et de mettre en garde les étudiants-athlètes quant aux exigences reliées à leur implication sportive ainsi que des différences entre le secondaire et le cégep en matière d'organisation du temps, il serait nécessaire d'insister davantage sur le développement de la compétence associée à la gestion des priorités. Gaudreault et ses collaborateurs (2014) y voient là une intervention prioritaire en matière d'organisation du temps des étudiants de première session, dans un contexte où l'autonomie personnelle et l'auto-organisation font trop souvent défaut, et ce, davantage chez les garçons que chez les filles (cela s'observe également dans notre étude). Indiquons en terminant que, dans un contexte où les EA doivent bien souvent consacrer un bon nombre d'heures par semaine à cette activité, cette mesure s'avère encore plus essentielle, et ce, peu importe la division sportive d'appartenance (tel que le démontre le tableau 48). Ainsi, à ce chapitre, une réflexion d'équipe s'impose dans chacun des cégeps et des collèges offrant de telles activités afin de proposer un encadrement pour soutenir les étudiants-athlètes en ce sens et de continuer à trouver des solutions qui puissent permettre une cohabitation efficace entre la réussite des études et l'engagement intensif que demande ce type d'implication. Il faudrait, pensons-nous, également sensibiliser davantage les étudiants quant à l'importance de respecter le nombre d'heures d'étude hors classe requis par chacun des cours, particulièrement lorsque ceux-ci arrivent en première session et qu'ils ne sont pas familiers avec la pondération des cours du collégial. Une sensibilisation auprès des entraîneurs afin de s'assurer du respect des règles du RSEQ quant à l'implication et au nombre d'heures attribuées à la pratique sportive pourrait également s'avérer être un bon moyen en ce sens.

PISTE D'ACTION 2

Aider les étudiants-athlètes à s'adapter aux exigences du collégial



Difficultés observées

La seconde difficulté en importance ayant été identifiée par le plus grand nombre d'étudiants-athlètes (tableau 86) est celle de s'adapter aux exigences du collégial (33,1%), c'est-à-dire, entre autres, à la quantité de travail exigée et à la disponibilité des enseignants.

Les collégiens éprouvent, selon les données du tableau 86, des problèmes avec leur adaptation à la charge de travail du collégial. Rappelons que plusieurs chercheurs (Audet, 2003; Gaudreault et collab., 2014; Tremblay et collab., 2006) s'entendent pour dire qu'à ce chapitre, le défi peut être de taille pour les étudiants qui arrivent du secondaire et que ce facteur exerce une influence sur l'intégration au collégial. Les étudiants-athlètes ne font pas exception à cette règle et ce problème, tel que nous l'observons à travers les données du tableau 86, se pose aussi pour eux.

Selon le tableau 86, 1 EA sur 3 affirme avoir vécu cette difficulté lors de son entrée au collégial. Les données issues d'autres sections de notre analyse (tableau 28) démontrent aussi qu'un peu plus de la moitié des EA ont dit s'être adaptés plutôt ou très difficilement à la quantité de travail exigée lors de leur première session. Par contre, en ce qui concerne précisément l'adaptation à la disponibilité des enseignants, d'autres données recueillies dans le cadre de notre analyse (tableau 31) montrent que la situation semble moins préoccupante à cet égard. Moins de 20% des étudiants-athlètes disent avoir vécu cette situation difficilement ou très difficilement en première session. Ce serait donc plutôt la quantité de travail exigée en première session avec laquelle les nouveaux étudiants auraient de la difficulté à composer. Rappelons d'ailleurs que plus de la moitié des étudiants-athlètes ont admis avoir été dépassés par la charge de travail scolaire souvent ou très souvent au cours de leur première session (tableau 28). Cela dit, notons toutefois, en guise de comparaison, que ceux qui ne faisaient pas partie d'une équipe sportive inscrite au RSEQ lors de leur première session étaient plus nombreux, en proportion, que les EA, à affirmer vivre une telle situation.

En outre, notre étude n'a pas permis d'établir de lien entre le sexe et l'adaptation au rythme d'apprentissage ou l'adaptation à la quantité de travail scolaire exigée en première session. Par contre, il convient de mentionner que sur d'autres dimensions qui sont étroitement liées à l'adaptation aux exigences du collégial, nous avons pu observer que les EA de sexe masculin éprouvaient plus de difficultés que leurs condisciples féminins. Par exemple, leur rendement scolaire en première session (cote R inférieure à 26) est plus faible (tableau 43), ils sont plus nombreux que les filles à trouver que les études n'étaient pas ou peu importantes en première session (tableau 36) et leur niveau de motivation pour les études est également inférieur à ce qui peut être observé chez leurs pairs de sexe féminin (tableau 37). Ces constats rejoignent ceux de la littérature sur le sujet qui affirment, somme toute, que les garçons ont plus de difficulté à exercer leur métier d'étudiant (Lamarre et Ouellet, 1999).

Pistes d'action suggérées

Nous l'avons vu avec le défi de la gestion du temps, des mesures sont déjà mises en place dans les cégeps pour aider les étudiants-athlètes dans leur intégration au collégial. Les données du tableau 86 indiquent toutefois que ceux-ci éprouvent toujours des difficultés à cet égard, notamment en ce qui a trait à leur adaptation aux exigences du collégial. Notre analyse présentée dans les chapitres précédents démontre aussi que ce défi concerne particulièrement les garçons. À la lumière de ces résultats, nous sommes d'avis qu'il faille, à travers les mesures qui sont déjà mises en place dans les établissements collégiaux pour favoriser l'intégration des étudiants (athlètes ou non-athlètes), garder un œil particulièrement attentif sur la population des étudiants-athlètes de sexe masculin. Nous pensons qu'une recherche-action portant sur l'adaptation des garçons-athlètes aux exigences du collégial, incluant peut-être la dimension liée à la gestion du temps avec laquelle nous avons vu que ceux-ci avaient aussi de la difficulté, serait pertinente pour élaborer des pistes d'action en ce sens. Cela dit, cette attention particulière qui, pensons-nous, devrait être portée à l'intégration des garçons sur le plan scolaire ne devrait pas occulter celle qui doit aussi être accordée aux filles. Comme le mentionnait Martin, l'un des responsables que nous avons interrogés, il semble y avoir, ces années-ci, plus d'étudiantes-athlètes faibles qu'il y a sept ou huit ans. Ce responsable sportif dit aujourd'hui devoir rencontrer plus de filles que dans le passé pour des questions reliées aux difficultés scolaires. Les filles ne devraient donc pas être oubliées si des mesures visant à favoriser l'intégration scolaire des EA masculins venaient à être perfectionnées ou mises en place dans les cégeps. Pour revenir aux garçons, nous pensons qu'il y aurait aussi lieu de se pencher, globalement ou localement dans chacun des établissements, sur les questions en lien avec l'importance que les étudiants-athlètes masculins accordent aux études, ainsi qu'à leur niveau de motivation en première session, qui sont tous deux plus faibles que chez les filles. Or, nous l'avons vu à plusieurs reprises dans ce rapport, la motivation est un élément clé pouvant jouer sur l'intégration au collégial.

PISTE D'ACTION 3

Aider les étudiants à définir leur projet vocationnel



Difficultés observées

Parmi les difficultés évoquées par les étudiants-athlètes et répertoriées dans le tableau 86, la troisième ayant été la plus mentionnée par les répondants est celle de ne pas savoir ce qu'ils souhaitent faire après leurs études. 28,3 % des EA ayant répondu à cette question sur les difficultés ont soulevé cette problématique. Rappelons, comme nous l'avons vu à quelques reprises dans cette étude, que selon plusieurs auteurs, un projet vocationnel bien défini et clair dès le secondaire peut aider à favoriser la transition vers le collégial ainsi qu'à la persévérance scolaire une fois au cégep (Picard et collab., 2010 ; Tremblay et collab., 2006). Cela dit, les collégiens sont nombreux à ne pas avoir de projet vocationnel clair. Tel qu'il est mentionné au second chapitre, selon certaines estimations, plus de la moitié des Québécois qui terminent leurs études secondaires et qui entament des études collégiales vivent de l'indécision par rapport à leur choix de carrière (Guay et collab., 2006). Or, selon notre étude, cette situation serait encore plus présente chez la population des étudiants-athlètes. D'après nos résultats, tant lorsqu'ils sont au secondaire que lors de leur première session au collégial, ceux-ci sont plus nombreux, en proportion, que les étudiants non-athlètes, à ne pas avoir de plans définis concernant ce qu'ils souhaitent faire de leur avenir sur les plans scolaire et professionnel (tableaux 79 et 80). Par exemple, ils sont 47,8 % des EA à avoir indiqué ne pas avoir une idée claire de leur projet après l'obtention du diplôme d'études collégiales (tableau 80). Lorsqu'on leur demande plus précisément leur objectif à la fin de leur cégep, la moitié d'entre eux affirme vouloir aller à l'université tout en continuant d'être étudiant-athlète. Cette dernière donnée nous laisse penser que lorsque les EA ont un projet postcollégial plus défini, celui-ci gravite autour du sport. Ce sont aussi là les conclusions auxquelles arrivent plusieurs études présentées au second chapitre qui affirment que la pratique d'un sport interscolaire peut être un vecteur d'intégration vocationnelle à certains égards, mais que les projets d'avenir sont souvent en lien avec le sport (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017 ; Sperber, 2001). En d'autres mots, plusieurs EA semblent ne pas nécessairement savoir quel métier ils veulent exercer plus tard, mais la moitié de ce groupe d'étudiants sait qu'à court terme, elle veut continuer à pratiquer son sport dans le prochain palier d'études.

Toujours selon les données du tableau 86, nous constatons que la septième difficulté mentionnée par le plus grand nombre d'étudiants-athlètes est aussi liée à l'aspect vocationnel de l'intégration. 14,3 % des EA ont mentionné avoir vécu la difficulté de ne pas se sentir dans le bon programme d'études en première session. Un élément semblable a aussi été traité dans notre analyse (tableau 80), où nous avons constaté que plus de la moitié des EA (53 %) affirmaient, lors de leur première session, être dans le programme qui mènerait à leur future carrière, que 21,4 % pensaient que ce n'était pas le cas et que 25,6 % disaient ne pas le savoir. Ces données viennent ainsi nuancer quelque peu cette difficulté présentée dans le tableau 86 (ne pas me sentir dans le bon programme d'études) et indiquent qu'en matière d'intégration vocationnelle, le défi qui préoccupe les EA est surtout lié à la définition de leur projet postcollégial.

Fait intéressant à souligner, par ailleurs, les EA des divisions 2 et 3 sont plus nombreux, en proportion, que ceux de première division, à affirmer avoir eu une idée claire, lors de leur première session, de ce qu'ils voulaient faire après l'obtention de leur diplôme collégial (tableau 83). Nos données quantitatives indiquent ainsi un avantage des étudiants des divisions plus faibles sur ce plan, par rapport aux EA d'élite. Catherine, une responsable des sports que nous avons interrogée, apporte cependant un éclairage différent sur ce constat, puisqu'elle mentionne que ce sont ses joueurs et ses joueuses de division 1 qui, selon ce qu'elle observe, ont une meilleure idée de leur avenir scolaire et professionnel. Nos données quantitatives indiquent d'ailleurs que ces derniers affirment en bien plus grande proportion que les EA des divisions 2 et 3 qu'ils ont le projet d'aller à l'université tout en continuant d'être un étudiant-athlète (tableau 83).

Pistes d'action suggérées

À la lumière de tous ces constats, mentionnons d'abord que nous sommes d'avis, à l'instar d'autres chercheurs (Gaudreault et collab., 2014; Roy, 2006), que les membres du personnel enseignant, ainsi que les professionnels en orientation et en aide pédagogique individuelle, peuvent exercer un rôle favorable dans le développement du projet vocationnel de certains étudiants, et ce, dès le secondaire (Gaudreault et collab., 2014, p. 128; Roy, 2006, p. 34). Il est donc souhaitable que ces différents intervenants des équipes-écoles puissent être disponibles pour guider les étudiants dans la définition de leur projet vocationnel. Dans cette optique, nous pensons, comme d'autres auteurs, notamment Gaudreault et son équipe (2014), que l'approche orientante, qui consiste à faire vivre aux étudiants différentes activités en lien avec la connaissance de soi et le monde scolaire et professionnel, pourrait être mise à profit pour favoriser une meilleure intégration vocationnelle des étudiants.

L'une des observations de notre étude est que le défi de l'orientation vocationnelle est encore plus présent chez les EA que chez les ENA. Lorsqu'ils ont des plans définis par rapport à ce qu'ils souhaitent faire après le collégial, ces projets sont, pour près de la moitié des étudiants-athlètes, tournés vers le fait de continuer à être EA à l'université. Mais quels sont les plans de ces étudiants au-delà de la pratique d'un sport interuniversitaire? Serait-il souhaitable que cette question soit soulevée avec eux lorsqu'ils sont au collégial, particulièrement ceux évoluant dans des divisions d'élite, c'est-à-dire ceux pour qui le projet postcollégial semble en très forte majorité d'être EA à l'université? Afin de bien préparer les EA à ce qui les attend au terme de leurs études collégiales et universitaires, nous sommes d'avis que ceux-ci devraient être sensibilisés à ce que sera la vie après leur sport. L'approche orientante, laquelle pourrait entre autres se déployer par la présentation de témoignages d'anciens étudiants-athlètes ayant aujourd'hui terminé leurs études collégiales et universitaires, pourrait sans doute contribuer à favoriser l'orientation vocationnelle des EA. Nous pensons aussi que les entraîneurs sportifs, en raison des liens de confiance qu'ils développent avec leurs joueurs, devraient faire partie intégrante de ce processus visant à aider les étudiants-athlètes à mieux définir leurs projets de carrière lorsque se terminera leur parcours scolaire.

PISTE D'ACTION 4

Apprendre à mieux gérer son stress



Difficultés observées

Le passage au collégial qui, rappelons-le, est souvent perçu comme une période de transition truffée de ruptures, d'inquiétudes et d'anxiété, représente bien souvent un moment de stress important (Cantin et Dubuc, 1995; Langevin, 1996; Larose et Roy, 1994; Paradis, 2000; Vezeau, 2007), et ce, encore plus chez les étudiants qui présentent des signes de détresse psychologique (Gaudreault et collab., 2014). La construction de nouveaux réseaux sociaux, l'anxiété de performance, l'adaptation au niveau d'exigences scolaires, la situation financière, ainsi que l'ajustement à la vie autonome représentent des sources de stress importantes pour plusieurs nouveaux arrivants (Tremblay et collab., 2006). Sans nécessairement vivre davantage de périodes stressantes, les garçons seraient tout de même moins enclins que les filles à faire appel à des ressources lors de tels moments (Larose et Roy, 1994; Tremblay et collab., 2006).

Cela étant dit, la pratique sportive interscolaire semble favoriser les habiletés de gestion de stress selon certaines recherches américaines, entre autres grâce à la facilité de se développer un nouveau réseau d'amis dès les premières semaines de cours et au fait de pouvoir compter sur des personnes importantes faisant partie de leur environnement scolaire immédiat (Melendez, 2006; Miller et Kerr, 2002, cités dans Melendez 2006; Ting, 2009, cité dans Zhao, 2013). Par ailleurs, Watt et Moore (2001), tout comme Eitle et Eitle, (2002, cités dans Hartmann, 2008), ont démontré que les EA qui pratiquent un sport de haut niveau (*high profile sport*) peuvent toutefois vivre davantage de pression lors de leur parcours postsecondaire, en raison des standards élevés demandés en classe comme sur le terrain. Cette pression excessive pouvant amener des problèmes de santé psychologique importants (Wilson et Pritchard, 2005, cités dans Zhao, 2013). À ce sujet, le tableau 86 ci-haut montre que plusieurs étudiants-athlètes du RSEQ vivent des difficultés par rapport à la gestion du stress lors de leur première session au cégep. En effet, cette difficulté est apparue comme étant la quatrième en importance, alors que le quart des EA a rapporté avoir vécu de telles complications. Mentionnons également que nos résultats de recherche montrent une similarité concernant le niveau de stress perçu quant à la réussite du parcours scolaire chez les EA de première division avec ceux de deuxième et troisième divisions.

Pistes d'action suggérées

Nous l'avons vu dans ce travail, la pratique d'un sport interscolaire au cégep représente très certainement un atout sur le plan de l'intégration pour ceux qui y participent. Toutefois, il demeure primordial de fournir un appui nécessaire aux EA, et ce, peu importe la division sportive ou le sexe, afin de les aider psychologiquement lors de leurs premiers pas au collégial. Un appui plus vigoureux et plus direct pourrait s'articuler par l'entremise de différents spécialistes œuvrant dans le domaine de l'aide psychologique (psychologues, psychologues sportifs, travailleurs sociaux, etc.), tout comme avec les responsables sportifs qui sont au cœur des activités interscolaires des établissements. À ce groupe doivent s'ajouter nécessairement les entraîneurs des équipes sportives qui représentent bien souvent, aux dires des EA que nous avons rencontrés et selon nos résultats quantitatifs, une personne importante pour eux, avec qui ils entretiennent des liens forts et de qui ils reçoivent un soutien

important dans leur projet scolaire. Sans formuler et proposer ici des mesures précises quant à cette assistance en matière de gestion du stress, nous pensons toutefois que les cégeps et les membres de leur personnel devraient tenter de collaborer encore plus avec les EA afin de mieux repérer leurs besoins en cette matière et de les impliquer dans le processus d'élaboration des mesures de soutien qui leur seront offertes. Bien que le tout découle des ressources disponibles et de l'organisation interne dans chaque cégep, il s'avère également essentiel que les directions des établissements collégiaux prennent les dispositions nécessaires afin d'offrir un environnement sain et sécuritaire pour tous les jeunes faisant partie d'une équipe sportive intercollégiale, dans un contexte où, selon certaines études américaines (voir notamment Kane et collab., 2008), il existe parfois un manque de communication entre l'organisation scolaire et sportive dans les établissements scolaires.

PISTE D'ACTION 5

Rapprocher les enseignants du projet sport-études des étudiants-athlètes



Difficultés observées

Une dernière difficulté sur laquelle nous aimerions nous pencher concerne plus particulièrement les étudiants-athlètes et le lien qu'ils établissent avec leurs enseignants, tout comme le soutien qu'ils disent ressentir de la part de ces personnes. Bien que cela ne soit pas une difficulté relevée dans le tableau 86, il s'avère néanmoins qu'à partir de nos analyses, les rapports qu'entretiennent plusieurs EA avec leurs enseignants, tout comme l'appui ressenti, semblent être parfois défaillants. Par exemple, nos données montrent que la moitié des EA n'établissent aucun lien, ou des liens faibles ou très faibles avec leurs professeurs durant leur première session au collégial (tableau 14). Les informations recueillies par le biais de notre recherche montrent également qu'un fort pourcentage d'étudiants-athlètes, soit 42,9 %, ont dit ressentir un peu ou aucun soutien dans leurs études de la part de leurs professeurs (tableau 16). Ce pourcentage est encore plus fort concernant le soutien des enseignants envers le projet sportif de ces étudiants. En effet, 75,2 % des EA ont indiqué ressentir un peu ou aucun soutien en ce sens. Or, certaines recherches ont montré que les enseignants représentent un groupe de personnes sur lequel les étudiants doivent pouvoir compter afin de favoriser leur intégration sociale dans leur nouvel environnement scolaire (Gaudreault et collab., 2014 ; Larose et Roy, 1994 ; Tremblay et collab., 2006).

Pistes d'action suggérées

Dans un contexte où les étudiants-athlètes de première session vivent différentes difficultés d'intégration, comme des problématiques liées par exemple à l'organisation du temps ou encore à l'adaptation aux différentes exigences de leur nouveau milieu éducatif, le soutien provenant de plusieurs groupes de personnes (enseignants, entraîneurs, coéquipiers, amis, etc.) devient primordial. Or, dans le cas précis des professeurs, les tâches qui leur sont demandées relèvent principalement de la préparation (plan d'étude, cours, stages), de la prestation en classe, de l'encadrement des étudiants par rapport à la matière enseignée et de la correction d'évaluations. Toutefois, dépendamment de leur statut dans leur collège et de l'organisation interne des cégeps, les enseignants doivent parfois également réaliser certaines activités administratives comme la participation aux journées pédagogiques, l'implication dans les rencontres départementales et la participation, lorsque requise, aux rencontres de comités de programme ainsi qu'aux activités d'encadrement des étudiants (p. ex. centres d'aide). Dans ce dernier cas, nous pensons que la mise en place d'un comité-école composé d'enseignants, de responsables sportifs et de quelques étudiants-athlètes pourrait être instaurée (ce qui, à notre connaissance, n'existe pas dans les cégeps francophones de la région métropolitaine de Québec). Ce comité pourrait avoir pour mandat d'élaborer des actions concrètes afin de favoriser le soutien et les liens relationnels entre les étudiants-athlètes de première session et leurs enseignants. Différents sujets pourraient alors être abordés, par exemple la place qui revient aux enseignants dans le parcours des étudiants-athlètes, les types de rapports et d'échanges que devraient entretenir ensemble le personnel scolaire avec les responsables sportifs ou les entraîneurs des EA, l'élaboration d'activités permettant de favoriser les rapports entre les EA et leurs enseignants, etc. En définitive, la mise en place d'un tel

comité contribuerait au rapprochement entre les environnements sportif et scolaire des établissements collégiaux et serait une piste d'action, pensons-nous, qui aiderait de façon globale à l'intégration des nouveaux EA qui font le saut au collégial.

Pour conclure ce rapport, soulignons que notre étude comporte certaines limites, notamment à ce qui a trait à la population étudiée qui provient d'une seule région du Québec (région métropolitaine de Québec). Elle ne s'est intéressée, par ailleurs, qu'aux étudiants-athlètes du Réseau du sport étudiant du Québec, alors que certains étudiants font partie d'autres associations (p. ex. l'Alliance Sport-Études). De plus, les indicateurs retenus pour décrire l'intégration, bien qu'issus de la littérature sur le sujet, ont fait l'objet d'une sélection, alors que d'autres auraient aussi pu faire partie de cette analyse de l'intégration. Cela dit, notre étude trace un premier portrait de l'intégration des étudiants-athlètes au collégial. Elle permet de poser un premier regard scientifique sur la question, dans le contexte des cégeps québécois. En ce sens, nous espérons qu'elle puisse ouvrir la voie à d'autres études concernant l'intégration de cette population étudiante qui fréquente en grand nombre les établissements collégiaux, car l'intégration, rappelons-le, est un facteur décisif dans la persévérance et la réussite scolaires (CSE, 2010; Tinto, 1993; Vezeau, 2007).

MÉDIAGRAPHIE

- Amyotte, L. (2011). *Méthodes quantitatives. Applications à la recherche en sciences humaines* (3^e éd.). Saint-Laurent : ERPI.
- Angers, M. (2018). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (7^e éd.). Anjou : CEC.
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L. et Parent, S. (2012). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration : contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes*. Rapport de recherche FQRSC-MELS. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_ArchambaultI_rapport_%C3%A9%C3%A8ves-immigration-ou-non.pdf/324adbae-2887-4b18-ae5a-6c506b5ce46e
- Aubé, R. (2002). *Caractéristiques et besoins des étudiants de la cohorte 2001*. Saint-Georges : Collège Beauce Appalaches. Repéré à https://mobilespace.cdc.qc.ca/xmlui/bitstream/handle/11515/1748/rachel_aube_Besoins_cohorte_2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Audet, S. (2008). Facteurs ayant influencé le développement de l'entraide dans les groupes de soutien à l'intégration. *Pédagogie collégiale*, 21(4), 10-15. Repéré à https://cdc.qc.ca/ped_coll/Audet_21_4.pdf
- Audet, S. (2003). *Forces et limites de l'application de la théorie des groupes de soutien social à la problématique de l'intégration des garçons aux études collégiales*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada.
- Ayral, S. et Raibaud, Y. (2014). Une autre voie pour l'éducation des garçons? Pour en finir avec la fabrique des garçons. *Sport, loisirs, culture*, 2(1). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01094904/document>
- Berger, J. B. et Milem, J. F. (1999). The Role of Student Involvement and Perceptions of Integration in a Causal Model of Student Persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641-664.
- Boisvert, J. et Paradis, J. (2008). *La motivation chez les garçons et les filles en Sciences humaines au collégial*. Rapport de recherche PAREA. Saint-Jean-Sur-Richelieu : Cégep de Saint-Jean-Sur-Richelieu.
- Boisvert, J. et Martin, C. (2006). *Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial*. Rapport de recherche PAREA. Saint-Jean-Sur-Richelieu : Cégep de Saint-Jean-Sur-Richelieu.
- Bouchard, P., Saint-Amand, J.-C. et Gagnon, C. (2000). Pratiques de masculinité à l'école québécoise. *Revue canadienne de l'éducation*, 25(2), 73-87. Repéré à https://www.jstor.org/stable/1585742?seq=1#page_scan_tab_contents
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L. et Lapostolle, L. (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial*. Rapport de recherche FQRSC-MELS. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/626503/PT_BourdonS_rapport+2007_famille%2C%20r%C3%A9seaux%2C%20PRS+%C3%A9leves+coll%C3%A9gial/eade8a80-5db4-4b6c-a817-00869783e7e9
- Bourret, M. F. (2015). *Rapport entre les méthodes pédagogiques et les indicateurs de motivation scolaire chez des étudiantes et des étudiants en Soins infirmiers*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada. Repéré à http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9628/Bourret_Marie_MEd_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bourque, C.-J., Doray, P., Bégin, C. et Gourdes-Vachon, I. (2010). *Le passage du secondaire au collégial et les départs des étudiants en Sciences de la nature*. Notes de recherche. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).
- Cantin, A. et Dubuc, S. (1995). *Facteurs d'intégration et réussite aux études à la première session : rapport d'une recherche PAREA*. Rapport de recherche PAREA. Joliette : Cégep Joliette-De Lanaudière.

- Chassé, É. (2008). Assumer pleinement son rôle de médiateur. *Pédagogie collégiale*, 21(3), 15-21.
- Chickering, A. W. et Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Colin, M., Lavoie, P., Delisle, M., Montreuil, C. et Payette, G. (1995). *Initiation aux méthodes quantitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial* (Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0471.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*. (Avis au ministre de l'Éducation). Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/oriencol.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexions à partir de points de vue étudiants*. (Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0405.pdf>
- D'Anna, D. L. (2013). *Student-Athletes at Small Private Colleges : Why do they Persist to the Second Year*. Thèse de doctorat, Capella University, États-Unis.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Del Balso, M. et Lewis, A. D. (2007). *Recherche en sciences humaines : une initiation à la méthodologie*. Mont-Royal, Québec : Thomson Groupe Modulo.
- Despres, J., Braky, F. et McGowan, A. S. (2008). Understanding the Culture of the Student-Athlete : Implications for College Counselors. *The Journal of Humanistic Counseling*, 47(2), 200-211.
- Dorsch, T. E., Lowe, K., Dotterer, A. M. et Lyons, L. (2016). Parent Involvement in Young Adults' Intercollegiate Athletic Careers : Developmental Considerations and Applied Recommendations. *Journal of Intercollegiate Sport*, 9(1). 1-26.
- Drolet, M. (2005). *Participation in Post-secondary Education in Canada : Has the Role Changed over the 1990s?*. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.598.6751&rep=rep1&type=pdf>
- Ducharme, R. et Lafleur, J., (2013). La voie de la réussite, la voix des étudiants. *Pédagogie collégiale*, 26(3), 21-24. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/LafleurDucharme-Vol_26-3.pdf
- Ducharme, R., Gingras, M. et Lafleur, J. (2012). *La voie de la réussite, la voix des étudiants. Rapport de l'enquête sur les perceptions des étudiants eux-mêmes des facteurs de leur réussite, réalisée auprès des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2010*. Repéré à http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2012/04/Rapport_enquete_facteurs_reussite_2012.pdf
- Durand, C. (2009). L'échantillon, combien d'unités doit-on prendre? Cours *Méthodes de sondage*. Montréal : Université de Montréal. Repéré à : https://www.webdepot.umontreal.ca/Enseignement/SOCIO/Intranet/Sondage/public/notesdecours/echantillon_combien.pdf
- Gagnon, C. (1999). *Pour réussir dès le primaire. Filles et garçons face à l'école*. Montréal : Remue-ménage.
- Gaudreault, M. et Normandeau S. K. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière*. Repéré à http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollegiale_2018.pdf
- Gaudreault, M., Labrosse, J., Tessier, S., Gaudreault, M. et Arbour, N. (2014). *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens. Enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Repéré à [https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Enquetes/HabVie2010_RapportRecherche2014\(5\).pdf](https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Enquetes/HabVie2010_RapportRecherche2014(5).pdf)

- Gaudreault, M., Thivierge, J., Laberge, L., Gagnon, M., Veillette, S., Gaudreault, M., Arbour, N., Labrosse, J. et Perron, M. (2010). *Regard sur les adolescents du Saguenay–Lac-Saint-Jean : comprendre pour mieux les soutenir*. Repéré à https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinyince/PDF/MonoSLSJ_26Mar10.pdf
- Gauthier, M.-A. et Labrie, M.-P. (2013). Conciliation études-travail : les étudiants québécois s'investissent davantage dans un emploi rémunéré pendant leurs études que l'ensemble de leurs homologues canadiens. *Données sociodémographiques en bref*, 17(2), 1-5.
- Gayles, J. G. (2009). The Student Athlete Experience. *New Directions for Institutional Research*, (144). 33-41.
- Gingras, M. et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire – dix ans plus tard*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM).
- Gouvernement du Canada. (2014a). Normes et lignes directrices sur le taux de réponse. Repéré à <https://www.tpsgc-pwgsc.gc.ca/rop-por/rapports-reports/comitephone-panelphone/page-06-fra.html>
- Gouvernement du Canada. (2014b). Énoncé de politique des trois conseils. Éthique de la recherche avec des êtres humains. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/10191/186009/EPTC_2014.pdf/9cb00cc3-eda0-4e2b-9c05-f2e2024ffa69
- Gouvernement du Québec. (2014). *Politique sur la conduite responsable en recherche*. Repéré à http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Politique-sur-la-conduite-responsable-en-recherche_FRQ_sept-2014.pdf
- Grawitz, M. (1999). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Sénécal, C., Larose, S. et Deschênes, A. (2006). Distinguishing Developmental from Chronic Career Indecision : Self-efficacy, Autonomy, and Social Support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 1-17.
- Hamm, J. V. et Faircloth, B. S. (2005). The Role of Friendship in Adolescents' Sense of School Belonging. *New Direction For Child and Adolescent Development*, spring, (107). 61 78.
- Hartmann, D. (2008). Theorizing Sport as Social Intervention : A View From the Grassroots. *Quest*, 55(2), 118-140.
- Higbee, J. L. et Schultz, J. L. (2013). Responding to the Concerns of Student-Athletes Enrolled in a First-Year Experience Course. *Contemporary Issues in Education Research*, 6(2). 155-162.
- Hollis, L. P. (2001-2002). Service Ace ? Which Academic Services and Resources Truly Benefit Student Athletes. *Journal of College Student retention*, 3(3). 265-284.
- Howard-Hamilton, M. F. et Sina, J. A. (2001). How College Affects Student Athletes. *New Directions for Student Services*, (93). 35-45.
- Huberman, M. A. et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Janosz, M., Deniger, M.-A., Roy, G., Lacroix, M., Fallu, J.-S., Langevin, L., et LeBlanc, M. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*. Rapport synthèse de recherche. Repéré à http://www.sehr-csq.qc.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z28/documents_pdf/%C3%89valuation_de_programmes_de_pr%C3%A9vention_du_d%C3%A9crochage_scolaire_pour_adolescent_de_milieux_d%C3%A9favoris%C3%A9s.pdf
- Jobin-Lawler A. et Boutet-Lanouette, M. (2017). *Le football collégial, un outil de persévérance et de réussite scolaires pour les garçons ?*. Rapport de recherche PREP. Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Kane, M. J., Leo, P. et Holleran, L. K. (Mai 2008). Issues Related to Academic Support and Performance of Division I Student-Athletes : A Case Study at the University of Minnesota. *Journal of Intercollegiate Sport*, 1(1). 98-129.
- Karsenti, T. (2014). Apprivoiser les méthodes mixtes : nouveau paradigme de la recherche. *Éducation Canada*, 54(5), 25-26.

- Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin. Réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Québec : Septembre éditeur.
- Lalonde, M. (2011). *Analyse de certains effets établissements sur la réussite scolaire des élèves de niveau collégial au Québec*. Rapport de recherche PAREA. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Lamarre, J., et Ouellet, M. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. (Avis au ministre de l'Éducation). Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf>
- Langevin, L. (1996). L'intégration aux études supérieures. *Pédagogie collégiale*, 9(4), 6-10.
- Langlois, M. (2012). *Développement du sentiment d'appartenance à une équipe sportive et persévérance scolaire : le cas des jeunes du programme « Bien dans mes baskets »*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (309-333). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Larose, S. et Roy, R. (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Rapport de recherche PAREA. Québec : Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, S. et Roy, R. (1993). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales*. Actes du Colloque 1993 de l'Association de la recherche au collégial (ARC). Colloque de l'ARC, Sherbrooke.
- Larose, S. et Roy, R. (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Rapport de recherche PAREA. Repéré à <https://mobilespace.cdc.qc.ca/xmlui/handle/11515/1313>
- Lussier, O. (2004). La pédagogie de la première session : vers une nouvelle perception du rôle de l'enseignant. *Pédagogie collégiale*, 17(4). Repéré à <http://aqpc.qc.ca/revue/article/pedagogie-premiere-session-vers-une-nouvelle-perception-role-enseignant>
- Ma, X., et Frempong, G., (2008). *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires*. Gatineau : Ressources humaines et développement social Canada.
- Marsh, H. W. et Kleitman, S. (2003). School Athletic Participation : Mostly Gain With Little Pain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(2). 205-228.
- McFarlane, A. R. (2014). *An Examination of the Role that Academic, Athletic, and Social Integration Play in the First Year Freshman Student Athlete Experience*. Thèse de doctorat, Clemson University, États-Unis.
- Melendez, M. C. (2006). The Influence of Athletic Participation on the College Adjustment of Freshmen and Sophomore Student Athletes. *College Student Retention*, 8(1), 39-55.
- Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (177-198). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Miller, P. S. et Kerr, G. (2002). The Athletic, Academic, and Social Experiences of Intercollegiate Student-Athletes. *Journal of Sport Behavior*, 25(1), 346-367.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). (2015). *Indicateurs sur les cheminements scolaires des nouveaux inscrits au collégial, aux trimestres d'automne de 1993 à 2014, à l'enseignement ordinaire, par type de formation des programmes de DEC, par sexe*. Document inédit.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2014). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2013*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2013_webP.pdf

- Parachute Carrière. (2014). La cote R. Repéré à <https://parachutecarriere.com/la-cote-r/>
- Paradis, J. (2000). Les élèves en échec après une première session au collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'interventions. *Pédagogie collégiale*, 14(1), 17-23. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Paradis_14_1.pdf
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Pelletier, M., Lamarre, J, Rheault, S., et Charest, D. (2004). *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Picard, F., Boutin, N. et Skakni, I. (2010). La session d'accueil et d'intégration : un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois. *Éducation et sociétés*, 2(26), 29-43.
- Potuto, J. R. et O'Hanlon, J. (2007). National Study of Student-Athletes Regarding Their Experiences as College Students. *College Student Journal*, 41(4), 947-966.
- Power, C. (14 janvier 2014). Athletics vs Academics. *Huffpost*. Repéré à https://www.huffingtonpost.com/clark-power/athletics-vs-academics_b_4592926.html
- Raye, C. M. (2010). *Former High School Student-Athletes' Academic, Social, and Emotional Adjustment to Community College*. Thèse de doctorat, University of Florida, États-Unis.
- Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). (2017a). *Rapport annuel 2016-2017*. Repéré à http://rseq.ca/media/1843105/rapport-annuel_2016-17-20-oct.pdf
- Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). (2017b). *Règlements du sport collégial*. Repéré à http://rseq.ca/media/453623/1718_regl_secteur_version_officielle.pdf
- Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). (2016a). *Cadre de référence du secteur collégial 2016-2017*. Repéré à http://rseq.ca/media/491151/1617_cdr_general.pdf
- Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). (2016b). *Cadre de référence 2016-2020*. Repéré à http://rseq.ca/media/1586878/1620_cdr_fbd123.pdf
- Rettig, J. et Hu, S. (2016). College Sport Participation and Student Educational Experiences and Selected College Outcomes. *Journal of College Student Development*, 57(4), 428-446.
- Roy, J. (2013). *La réussite scolaire dans les cégeps. La contribution des facteurs exogènes à l'éducation*. Thèse de doctorat, Université Laval, Canada.
- Roy, J., Bouchard, J. et Turcotte, M.-A. (2012). La construction identitaire des garçons et la réussite au cégep. *Service social*, 58(1), 55-67.
- Roy, J. (2006). La réussite scolaire : intervenir selon une perspective sociale. *Pédagogie collégiale*, 20(1). Repéré à https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/RoyJacques_20_1.pdf
- Sage, G. H. et Eitzen, D. S. (2012). *Sociology of North American Sport*. New York : Oxford University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4^e éd.) (293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- SCOR Recherche-Marketing. (2005). Proportion. Calcul de la marge d'erreur. Repéré à http://scor.qc.ca/fr_calculez.html
- Schlossberg, N. K. (1989). Marginality and Mattering: Key Issues in Building Community. *New Directions for Student Services*, (48), 1-15.
- Sperber, M. (2001). Impact of High School Sport Participation. Dans A. Yiannakis et M. Melnick (dir.), *Contemporary Issues in Sociology of Sport* (143-153). Champaign : Human Kinetics.

- St-Amand, J.-C., (2007). *Les garçons et l'école*. Montréal : Sisyphe.
- Tinto, V. (1993). *Living College: Rethinking the Cause and Cures of Student Attrition*. Chicago : Chicago University Press.
- Tinto, V. (1987). *Living College: Rethinking the Cause and Cures of Student Attrition*. Chicago : Chicago University Press.
- Tremblay, G., Bonnelly, H., Larose, S., Audet, S. et Voyer, C. (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. Rapport de recherche FQRSC. Québec : CRIVIFF.
- Vezeau, C. et Bouffard, T. (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*. Rapport de recherche PAREA. Joliette : Cégep régional de Lanaudière à Joliette.
- Vezeau, C. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collégiale*. Rapport de recherche PAREA. Joliette : Cégep régional de Lanaudière à Joliette.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : ERPI
- Washington, G. (2016). *Measuring the Levels of Athletic Identity and Identity Foreclosure of National Association of Intercollegiate Athletics (NAIA) Student-Athletes*. Thèse de doctorat, University of Kentucky, Canada.
- Watt, S. K. et Moore, J. L. (2001). Who Are Student Athletes ?. *New Directions for Student Services*, 2001(93). 7-18.
- Weiss, S. M. et Robinson, T. L. (2013). An Investigation of Factors Relating to Retention of Student–Athletes Participating in NCAA Division II Athletics. *Interchange*, 44(1-2), 83-104.
- White, P. G., McTeer, W. G. et Curtis, J. E. (2013). Canadian Intercollegiate Sport Involvement: Clustering and Academic Achievement Revisited. *Revue phénEPS / PHEnex Journal*, 4(3).
- Woods, R. B. (2007). *Social Issues in Sport*. Champaign : Human Kinetics.
- Young, K. M. (2010). *The College Football Student-Athlete's Academic Experience: Network Analysis and Model Development*. Thèse de doctorat, Clemson University, États-Unis.
- Zhao, Y. (2013). *What Matters to Student-Athletes in College Experiences*. Thèse de doctorat, Boston College, États-Unis.

ANNEXE 1

Questionnaire d'enquête

Se rassembler autour d'un ballon : étude sur l'intégration des étudiants-es-athlètes au collégial



Questionnaire

Bonjour!

Dans le cadre d'une recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), nous désirons mieux comprendre l'intégration des étudiants-es au collégial en la comparant avec celle des étudiants-es-athlètes qui font partie des équipes inscrites au Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). Pour ce faire, nous avons ciblé les quatre plus grands cégeps de la région de Québec.

Tu as été choisi-e pour répondre à ce questionnaire qui prendra environ 20 minutes à remplir. Ce sera une occasion pour toi de t'exprimer sur *ton intégration au milieu collégial*. Tu nous aideras ainsi à mieux connaître les situations auxquelles tu as fait face, principalement lors de ta *première session d'études* au cégep. Nous te demandons de lire attentivement les questions et de répondre le plus franchement possible à celles-ci. Attention, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, dans la mesure où ce que tu inscris comme réponse correspond vraiment à ton opinion et à tes expériences.

Le questionnaire est anonyme et les données individuelles recueillies demeureront confidentielles. Le rapport final de cette recherche sera envoyé à ton cégep et il sera déposé, au cours de l'hiver 2019, dans la section « Recherche » du site Internet du Campus Notre-Dame-de-Foy, l'établissement où travaillent les trois chercheurs qui mènent cette étude.

Tu es totalement libre de répondre ou non à ce questionnaire et tu peux te retirer en tout temps. Cette étude comporte un risque minimal (aucun problème du point de vue éthique) et elle permettra d'enrichir nos connaissances sur l'intégration des étudiants-es au collégial. En remplissant ce questionnaire, tu consens à participer à notre recherche.

Ce questionnaire a été approuvé par le comité éthique du cégep Cégep Sainte-Foy.

Merci de ta participation!

Matthieu Boutet-Lanouette (boutetlm@cndf.qc.ca)

Alexandre Jobin-Lawler (jobinla@cndf.qc.ca)

Lyne Rozon (rozonl@cndf.qc.ca)

ATTENTION!

Si tu as déjà répondu à ce questionnaire (dans un autre groupe ou par l'intermédiaire d'une équipe sportive), ne le remplis pas une seconde fois.

Partie 1 : Informations de base actuelles

Consigne : Encerle une seule réponse par question ou écris la réponse à l'endroit prévu.

1. Quel est ton sexe ?

- 1) Féminin
- 2) Masculin

3. Quel est ton âge ? _____

4. Depuis combien d'années habites-tu au Canada ? Arrondis à l'année près.

- 1) Moins d'un an
- 2) Entre 1 et 5 ans
- 3) Entre 6 et 10 ans
- 4) 11 ans et plus

4. Présentement, incluant la présente session, à combien de sessions as-tu été inscrit-e au collégial (tous programmes confondus) ? _____

Partie 2 : Tes études au secondaire

Attention, les questions de cette section portent sur la période de tes études secondaires.

Consigne : Encerle une seule réponse par question.

5. Quand tu étais au secondaire, est-ce que tu faisais partie d'une équipe sportive interscolaire de ton école qui était inscrite au Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) ?

- 1) Oui
- 2) Non

6. Quelle était approximativement ta moyenne générale en secondaire 4 et 5 ?

- 1) 60 % à 69 %
- 2) 70 % à 74 %
- 3) 75 % à 79 %
- 4) 80 % à 89 %
- 5) 90 % et plus

7. Quand tu étais au secondaire, combien d'heures par semaine consacrais-tu à tes études à l'extérieur de tes cours ? Arrondis à l'heure près.

- 1) Entre 0 et 3 heures
- 2) Entre 4 et 7 heures
- 3) Entre 8 et 11 heures
- 4) Entre 12 et 15 heures
- 5) 16 heures et plus

Consigne : Encercler une seule réponse par question ou écrire la réponse à l'endroit prévu.

8. Quand tu étais au secondaire, à quel point étais-tu confiant-e de réussir tes études collégiales ?

- 1) Pas du tout
 - 2) Un peu
 - 3) Assez
 - 4) Beaucoup
-

9. Quand tu étais au secondaire, à quel point te sentais-tu soutenu-e par ton entourage (parents, famille, amis-es) dans tes études ?

- 1) Pas du tout
 - 2) Un peu
 - 3) Assez
 - 4) Beaucoup
-

10. Avant ton entrée au collégial, avais-tu choisi ton futur métier ou ta future profession ?

- 1) Oui
 - 2) Non
-

11. Quand tu étais au secondaire, à quel point étais-tu informé-e des différents programmes et préalables du collégial ?

- 1) Pas du tout
 - 2) Un peu
 - 3) Assez
 - 4) Beaucoup
-

12. À quel point dirais-tu que tes études au secondaire t'ont préparé-e pour ta première session au collégial ?

- 1) Pas du tout
 - 2) Un peu
 - 3) Assez
 - 4) Beaucoup
-

13. Quelle est la principale raison pour laquelle tu as décidé d'entreprendre des études collégiales ?

- 1) Pour faire comme mes amis-es
- 2) Pour pratiquer un sport intercollégial (RSEQ)
- 3) Pour voir si les études collégiales me conviennent
- 4) Pour atteindre l'université ou ma future carrière
- 5) Parce que je ne sais pas encore ce que je veux faire dans la vie
- 6) Parce que j'aime étudier
- 7) Autre (précise) : _____

Partie 3 : Informations de base se rapportant à ta première session au collégial

Attention, les questions qui suivent portent uniquement sur **ta toute première session d'études au collégial**.

Consigne : Encercler une seule réponse par question ou écrire la réponse à l'endroit prévu.

14. Lors de ta première session du collégial, arrivais-tu directement du secondaire ?

- 1) Oui
- 2) Non

15. Lors de ta première session au collégial, dans quel secteur étais-tu inscrit-e au collégial ?

- 1) Tremplin DEC
- 2) Préuniversitaire
- 3) Technique

16. Présentement, es-tu toujours dans le même programme d'études que lors de ta première session ?

- 1) Oui
- 2) Non

17. Lors de ta première session au collégial, étais-tu inscrit-e à temps plein (au moins 12 heures de cours par semaine) ?

- 1) Oui
- 2) Non

18. Lors de ta première session au collégial, as-tu eu à déménager de chez tes parents à une distance d'au moins 80 km ?

- 1) Oui
- 2) Non

19. Lors de ta première session au collégial, où résidais-tu principalement ?

- 1) Chez mes parents ----> **Passer à la question 21**
- 2) En appartement seul-e
- 3) En appartement avec d'autres personnes (conjoint-e, amis-es ou autres)
- 4) En résidence sur le campus de mon cégep
- 5) Autre (précise): _____

20. Lors de ta première session au collégial, à quel point a-t-il été facile ou difficile pour toi d'être loin de ta famille ?

- 1) Très difficile
- 2) Assez difficile
- 3) Assez facile
- 4) Très facile

Consigne : Encercler une seule réponse par question.

21. Lors de ta première session au collégial, combien d'heures par semaine en moyenne consacrais-tu à un travail rémunéré ? Arrondis à l'heure près.

- 1) Aucune ----> **Passer à la question 23**
 - 2) Entre 1 et 10 heures
 - 3) Entre 11 et 19 heures
 - 4) 20 heures et plus
-

22. Lors de ta première session au collégial, à quel point as-tu réussi à concilier le travail rémunéré et les études ?

- 1) Très difficilement
 - 2) Assez difficilement
 - 3) Assez facilement
 - 4) Très facilement
-

23. Lors de ta première session au collégial, comment considérais-tu ta situation financière ?

- 1) Très difficile
 - 2) Assez difficile
 - 3) Assez bonne
 - 4) Très bonne
-

24. Lors de ta première session au collégial, quel était le plus haut niveau de scolarité complété par l'un de tes parents ?

- 1) Études primaires
 - 2) Études secondaires (DEP, DES)
 - 3) Études collégiales (DEC préuniversitaire ou DEC technique)
 - 4) Études universitaires
 - 5) Je ne sais pas
-

25. Lors de ta première session au collégial, comment était ton niveau de stress face à la réussite de ton parcours collégial ?

- 1) Très élevé
 - 2) Assez élevé
 - 3) Peu élevé
 - 4) Pas élevé
-

26. De façon générale, comment s'est déroulée ton adaptation au collégial ?

- 1) Très difficilement
- 2) Plutôt difficilement
- 3) Plutôt facilement
- 4) Très facilement

Partie 4 : Ton réseau

Consigne : Encerle une seule réponse par question.

27. Lors de ta première session au collégial, t'es-tu fait de nouveaux amis-es dans ton cégep ?

- 1) Oui
- 2) Non

28. Lors de ta première session au collégial, peux-tu qualifier la force du lien que tu as établi avec les personnes suivantes ?

	Nul	Très faible	Faible	Moyen	Fort	Très fort
1) Enseignants-antes	1	2	3	4	5	6
2) Personnel non enseignant du cégep (professionnels-elles, techniciens-ennes, etc.)	1	2	3	4	5	6
3) Les étudiants-es de mon cégep	1	2	3	4	5	6

29. Lors de ta première session au collégial, à quel point as-tu senti du soutien face à tes études (encouragement, aide aux devoirs, etc.) de la part des personnes suivantes ?

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
1) Enseignants-antes	1	2	3	4
2) Personnel non enseignant du cégep	1	2	3	4
3) Parents	1	2	3	4
4) Amis-es du cégep	1	2	3	4
5) Autres étudiants-es du cégep	1	2	3	4
6) Amis-es de l'extérieur du cégep	1	2	3	4

Partie 5 : Ton cégep

Consigne : Encerle une seule réponse par question.

30. Lors de ta première session au collégial, à quelle fréquence participais-tu aux activités parascolaires suivantes ?

Activités	Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent
1) Socioculturel (ex. : club d'échecs, club de plein air, troupe de théâtre, troupe de danse, etc.)	1	2	3	4
2) Activités sociales offertes par ton programme, rencontres de l'association étudiante, etc.	1	2	3	4
3) Sport intramural (sports dans le cégep)	1	2	3	4
4) Sport intercollégial (Réseau du sport étudiant du Québec [RSEQ])	1	2	3	4

31. Lors de ta première session au collégial, connaissais-tu l'existence des services d'aide et de soutien de ton cégep, par exemple, le centre d'aide en français, le tutorat par les pairs, les services d'orientation, l'aide pédagogique individuel (API), etc. ?

- 1) Oui
- 2) Non ----> **Passé à la question 33**

32. Lors de ta première session au collégial, à quelle fréquence as-tu utilisé au moins un des services d'aide et de soutien de ton cégep, par exemple, le centre d'aide en français, le tutorat par les pairs, les services d'orientation, l'aide pédagogique individuel (API), etc. ?

- 1) Jamais
- 2) Quelques fois
- 3) Souvent
- 4) Très souvent

33. Lors de ta première session au collégial, à quel point as-tu senti que ton cégep a mis en place les services nécessaires afin de faciliter ton intégration dans ton nouveau milieu ?

- 1) Pas du tout
- 2) Un peu
- 3) Assez
- 4) Beaucoup

Consigne : Encercler une seule réponse par question.

34. Lors de ta première session au collégial, à quel point était-il facile ou difficile pour toi de te retrouver dans le cégep ?

- 1) Très difficile
- 2) Assez difficile
- 3) Assez facile
- 4) Très facile

35. Lors de tes premières semaines au collégial, comment t'es-tu senti-e dans l'ambiance de ton nouvel environnement (cégep) ?

- 1) Pas confortable
- 2) Peu confortable
- 3) Assez confortable
- 4) Très confortable

36. Lors de ta première session au collégial, comment était ton niveau d'attachement (sentiment d'appartenance) envers ton cégep ?

- 1) Très faible
- 2) Faible
- 3) Moyen
- 4) Élevé
- 5) Très élevé

37. Lors de ta première session au collégial, quel était ton niveau d'enthousiasme (plaisir) à fréquenter ton cégep ?

- 1) Très faible
- 2) Faible
- 3) Moyen
- 4) Élevé
- 5) Très élevé

Partie 6 : Tes études

Consigne : Encercler une seule réponse par question.

38. Lors de ta première session au collégial, à quel point a-t-il été facile ou difficile pour toi de t'adapter aux éléments suivants ?

	Très difficile	Plutôt difficile	Plutôt facile	Très facile
1) Au rythme d'apprentissage au collégial	1	2	3	4
2) À la quantité de notes de cours à prendre	1	2	3	4
3) À la quantité de lectures à faire	1	2	3	4
4) À la disponibilité de tes enseignants-antes	1	2	3	4
5) À un encadrement moins rigide qu'au secondaire de la part du personnel scolaire (enseignants-antes ou autres)	1	2	3	4
6) À la quantité de travail scolaire exigée	1	2	3	4
7) À la gestion de ton temps (études, travail, sports, amis-es, sorties, etc.)	1	2	3	4
8) Aux méthodes pédagogiques de tes enseignants-antes	1	2	3	4

39. Lors de ta première session au collégial, combien d'heures par semaine consacrais-tu à tes études (en dehors des périodes de cours) ? Arrondis à l'heure près.

- 1) Entre 0 et 3 heures
- 2) Entre 4 et 7 heures
- 3) Entre 8 et 11 heures
- 4) Entre 12 et 15 heures
- 5) 16 heures et plus

40. Lors de ta première session au collégial, à quelle fréquence t'es-tu senti-e dépassé-e par la charge de travail scolaire ?

- 1) Très souvent
- 2) Souvent
- 3) Quelques fois
- 4) Jamais

Consigne : Encercler une seule réponse par question.

41. Lors de ta première session au collégial, quel était ton niveau de motivation à l'égard de tes études ?

- 1) Très faible
 - 2) Faible
 - 3) Moyen
 - 4) Élevé
 - 5) Très élevé
-

42. Lors de ta première session au collégial, à quel point les études étaient-elles importantes pour toi ?

- 1) Pas importantes
 - 2) Peu importantes
 - 3) Assez importantes
 - 4) Très importantes
-

43. Lors de ta première session au collégial, as-tu songé à abandonner tes études ?

- 1) Oui
 - 2) Non
-

44. Lors de ta première session au collégial, dans quelle mesure sentais-tu que tu avais les capacités pour faire face aux exigences du collégial ?

- 1) Pas du tout
 - 2) Un peu
 - 3) Moyennement
 - 4) Assez
 - 5) Beaucoup
-

45. Lors de ta première session au collégial, à quelle fréquence t'es-tu absenté-e de tes cours ?

- 1) Très souvent
 - 2) Souvent
 - 3) Quelques fois
 - 4) Jamais
-

46. Quelle fut ta cote R pour ta première session au collégial ?

- 1) Moins de 20,0
- 2) Entre 20,0 et 25,9
- 3) Entre 26,0 et 29,4
- 4) Entre 29,5 et 31,9
- 5) 32,0 ou plus
- 6) Je n'ai pas encore de cote R
- 7) Je ne sais pas

Consigne : Encerle une seule réponse par question.

47. À combien de cours as-tu échoués lors de ta première session au collégial ?

- 1) Aucun
- 2) Un
- 3) Deux
- 4) Trois
- 5) Quatre ou plus
- 6) Je suis à ma première session au collégial

Partie 7 : Ton avenir

Consigne : Encerle une seule réponse par question ou écris la réponse à l'endroit prévu.

48. Lors de ta première session au collégial, avais-tu une idée claire de ce que tu voulais faire après l'obtention de ton diplôme collégial (ex. : poursuivre mes études, intégrer le marché du travail, etc.) ?

- 1) Oui
- 2) Non

49. Lors de ta première session au collégial, pensais-tu être dans le programme qui mènerait à ta future carrière ?

- 1) Oui
- 2) Non
- 3) Je ne savais pas

50. Lors de ta première session au collégial, à quel point étais-tu confiant-e de terminer tes études collégiales ?

- 1) Pas confiant
- 2) Peu confiant
- 3) Assez confiant
- 4) Très confiant

51. Lors de ta première session au collégial, est-ce que tu faisais partie d'une équipe sportive interscolaire qui était inscrite au Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) ?

- 1) Oui
- 2) Non ----> **Passer à la question 73**

52. Lors de ta première session au collégial, dans combien d'équipes (RSEQ) étais-tu inscrit-e?

Attention, si tu ne faisais pas partie d'une équipe sportive intercollégiale (RSEQ) de ton cégep lors de ta première session d'études au collégial, **TU NE DOIS PAS REMPLIR** la prochaine partie du questionnaire (Partie 8). Tu peux alors passer à la question 73.

Partie 8 : Ta participation à une équipe sportive intercollégiale (RSEQ)

Note : Les questions qui suivent s'adressent UNIQUEMENT aux étudiants-es qui faisaient partie d'une équipe sportive intercollégiale (RSEQ) dans leur cégep lors de leur première session d'études au collégial.

De plus, si tu étais inscrit-e dans plusieurs équipes lors de ta première session, tu dois choisir l'équipe où ton implication était la plus grande et répondre à toutes les questions en te basant sur cette même équipe.

Consigne : Encerle une seule réponse par question ou écris la réponse à l'endroit prévu.

53. Lors de ta première session au collégial, l'équipe sportive dans laquelle tu étais inscrit-e au RSEQ faisait partie de quelle division ? (Rappel : n'oublie pas de garder en tête une seule équipe)

- 1) Division 1
- 2) Division 2
- 3) Division 3
- 4) Il n'y a pas de division dans le sport que je pratique

54. Lors de ta première session au collégial, quel est le sport que tu pratiquais dans ton équipe sportive inscrite au RSEQ ?

- 1) Badminton
- 2) Basketball
- 3) Cross-country
- 4) Football
- 5) Soccer
- 6) Hockey
- 7) Natation
- 8) Cheerleading
- 9) Rugby
- 10) Volleyball
- 11) Autre (précise): _____

55. Lors de ta première session au collégial, comment te percevais-tu principalement ?

- 1) D'abord comme un-e athlète
- 2) D'abord comme un-e étudiant-e
- 3) Comme un-e étudiant-e et un-e athlète à parts égales

56. Lors de ta première session au collégial, est-ce qu'il y a des membres de ton équipe sportive qui sont devenus tes amis-es ?

- 1) Oui
- 2) Non

Consigne : Encercler une seule réponse par question.

57. Lors de ta première session au collégial, peux-tu qualifier la force du lien que tu as établi avec les personnes suivantes ?

	Nul	Très faible	Faible	Moyen	Fort	Très fort
1) Joueurs-euses de ton équipe	1	2	3	4	5	6
2) Entraîneurs-eures de ton équipe	1	2	3	4	5	6
3) Responsable-s sportif-s	1	2	3	4	5	6
4) Étudiants-es dans tes classes (excepté les joueurs-euses de ton équipe)	1	2	3	4	5	6

58. Lors de ta première session au collégial, à quel point as-tu senti du soutien dans le volet scolaire (encouragement, aide aux devoirs, etc.) de ton cheminement de la part des personnes suivantes ?

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
1) Joueurs-euses de ton équipe (qui sont tes amis)	1	2	3	4
2) Joueurs-euses de ton équipe (qui ne sont pas tes amis)	1	2	3	4
3) Entraîneurs-eures de ton équipe	1	2	3	4
4) Responsable-s sportif-s	1	2	3	4
5) Étudiants-es dans tes classes (excepté les joueurs-euses de ton équipe)	1	2	3	4

Consigne : Encercler une seule réponse par question.

59. Lors de ta première session au collégial, à quel point as-tu senti du soutien dans le volet sportif (encouragement, valorisation, etc.) de ton cheminement de la part des personnes suivantes ?

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
1) Joueurs-euses de ton équipe (qui sont tes amis)	1	2	3	4
2) Joueurs-euses de ton équipe (qui ne sont pas tes amis)	1	2	3	4
3) Entraîneurs-eures de ton équipe	1	2	3	4
4) Responsable-s sportif-s	1	2	3	4
5) Parents	1	2	3	4
6) Enseignants-antes	1	2	3	4
7) Amis-es du cégep (excepté les joueurs-euses de ton équipe)	1	2	3	4
8) Étudiants-es dans tes classes (excepté les joueurs-euses de ton équipe)	1	2	3	4
9) Amis-es extérieurs-es au cégep	1	2	3	4
10) Personnel non enseignant du cégep	1	2	3	4

Consigne : Encercler une seule réponse par question.

60. Lors de ta première session au collégial, combien d'heures par semaine consacrais-tu à la pratique de ton sport intercollégial inscrit au RSEQ (rencontres, vidéos, entraînements, parties, etc.)? Arrondis à l'heure près.

- 1) Entre 0 et 5 heures
- 2) Entre 6 et 10 heures
- 3) Entre 11 et 15 heures
- 4) Entre 16 et 20 heures
- 5) Entre 21 et 25 heures
- 6) 26 heures et plus

61. Lors de ta première session au collégial, dans quelle mesure as-tu réussi à concilier le sport et les études ?

- 1) Très difficilement
- 2) Assez difficilement
- 3) Assez facilement
- 4) Très facilement

62. Lors de ta première session au collégial, quel effet la pratique de ton sport intercollégial a-t-elle eu sur tes résultats scolaires ?

- 1) Très négatif
- 2) Assez négatif
- 3) Aucun effet
- 4) Assez positif
- 5) Très positif

63. Lors de ta première session au collégial, comment as-tu géré les situations suivantes qui peuvent parfois être causées par la pratique d'un sport intercollégial ?

	Très difficilement	Assez difficilement	Assez facilement	Très facilement	Ne s'applique pas
1) Cours manqués (en raison de parties, pratiques, soins médicaux, etc.)	1	2	3	4	5
2) Horaire chargé (en raison de parties, pratiques, soins médicaux, etc.)	1	2	3	4	5
3) Problèmes vécus dans l'équipe	1	2	3	4	5
4) Passer du temps avec des étudiants-es autres que les membres de l'équipe	1	2	3	4	5

Consigne : Encercler une seule réponse par question ou écrire la réponse à l'endroit prévu.

64. Lors de ta première session au collégial, quel était ton niveau d'appartenance à ton équipe sportive ?

- 1) Très faible
- 2) Faible
- 3) Moyen
- 4) Élevé
- 5) Très élevé

65. Lors de ta première session au collégial, est-ce que ton cégep offrait des mesures d'encadrement scolaire réservées uniquement aux étudiants-es-athlètes (périodes d'étude supervisées, tutorat, aide par les pairs, psychologue, service d'orientation, etc.) ?

- 1) Oui
- 2) Non ----> Passe à la question 67

66. Lors de ta première session au collégial, à quelle fréquence as-tu utilisé les mesures d'encadrement scolaire réservées uniquement aux étudiants-es-athlètes ?

- 1) Jamais
- 2) Quelques fois
- 3) Souvent
- 4) Très souvent

67. Lors de ta première session au collégial, à quel point as-tu reçu de l'aide des autres membres de ton équipe sportive pour réaliser tes travaux scolaires ?

- 1) Pas du tout
- 2) Un peu
- 3) Assez
- 4) Beaucoup

68. Lors de ta première session au collégial, quel était ton objectif à la fin de ton cégep ?

- 1) Je n'avais aucun objectif précis
- 2) M'inscrire dans un autre programme au collégial
- 3) Aller à l'université sans être un-e étudiant-e-athlète
- 4) Aller à l'université tout en étant un-e étudiant-e-athlète
- 5) Aller directement sur le marché du travail
- 6) Autre (précise) : _____

Consigne : Encercler une seule réponse par question ou écrire la réponse à l'endroit prévu.

69. À quel point penses-tu que le fait d'avoir été un-e étudiant-e-athlète à ta première session au collégial a pu contribuer à développer chez toi les caractéristiques suivantes ?

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
1) Confiance en soi	1	2	3	4
2) Leadership	1	2	3	4
3) Optimisme	1	2	3	4
4) Gestion du stress	1	2	3	4
5) Sociabilité	1	2	3	4
6) Gestion du temps	1	2	3	4
7) Sens de l'organisation	1	2	3	4
8) Viser plus haut professionnellement	1	2	3	4

70. Lors de ta première session au collégial, as-tu subi une blessure qui t'a empêché-e de jouer pendant plusieurs semaines ?

- 1) Oui
- 2) Non

71. Lors de ta première session au collégial, as-tu eu à quitter ton équipe sportive avant la fin de la session ?

- 1) Oui
- 2) Non

72. Lors de ta première session au collégial, quelle était la principale raison pour laquelle tu désirais être un-e étudiant-e-athlète faisant partie d'une équipe au RSEQ ?

- 1) Parce que sans le sport, je n'étudierais pas au collégial
- 2) Pour faire carrière plus tard en tant que joueur-euse de niveau professionnel
- 3) Pour me faire des amis-es
- 4) Pour me mettre en forme
- 5) Pour dépenser mon énergie
- 6) Parce que je veux être un-e étudiant-e-athlète à l'université après mon collégial
- 7) Autre (précise): _____

Consigne : Encercler une ou plusieurs réponses à la question ou écrire la réponse à l'endroit prévu.

73. Lors de ta première session au collégial, quelle a été la ou les plus grandes difficultés que tu as vécues en tant qu'étudiant-e ? (Encercler au maximum 3 réponses)

- 1) Je n'ai pas eu de difficulté
- 2) De me faire de nouveaux-elles amis-es
- 3) Le manque de soutien face à mon projet d'études
- 4) La gestion du temps
- 5) La gestion du stress
- 6) De m'adapter aux exigences du collégial (quantité de travail exigée, disponibilité des enseignants-antes, etc.)
- 7) De ne pas me sentir dans le bon programme d'études
- 8) De ne pas savoir ce que je souhaite faire après mes études
- 9) De ne pas connaître les différents services du cégep
- 10) De ne pas me sentir bien dans l'ambiance du cégep
- 11) Mes problèmes financiers
- 12) De concilier le sport RSEQ et les études
- 13) De concilier le travail rémunéré et les études
- 14) De concilier la vie sociale (famille, amis-es, etc.) et les études
- 15) Autre (précise): _____

74. Lors de ta première session au collégial, dans quel programme étais-tu inscrit-e ?

75. Présentement, dans quel programme es-tu inscrit-e ?

76. As-tu des informations supplémentaires à nous transmettre en lien avec notre recherche ?

Nous te remercions pour ta précieuse collaboration.

Nous te rappelons que toute l'information que tu as fournie demeurera confidentielle.

ANNEXE 2

Schémas d'entrevue

Schéma d'entrevue (Étudiant-athlète) Se rassembler autour d'un ballon : étude sur l'intégration des étudiants-athlètes au collégial

Numéro d'identification du participant :

Nom de l'interviewer :

Nom du preneur de notes (si tel est le cas) :

Lieu de l'entretien :

Date de l'entretien :

1. Mot de bienvenue et de remerciement
2. Présentation des chercheurs présents lors de l'entretien et de leur rôle durant l'entretien (chercheur 1 posera les questions, chercheur 2 prendra des notes, si tel est le cas).
3. Présentation de la recherche à l'étudiant-athlète à partir du document de consentement à la recherche (lecture du formulaire de consentement avec la personne interviewée), réponse à ses questions (si tel est le cas), remise du formulaire de confidentialité des renseignements signé et signature du formulaire de consentement par la personne interviewée.
4. Répondez de façon claire et du mieux que vous le pouvez, c'est-à-dire en donnant le plus de détails possible afin de bien traduire votre pensée et de faciliter la recherche. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Attention, à moins d'avis contraire, la discussion portera sur votre première session au cégep.
5. Avez-vous des questions avant de commencer l'entretien ?
6. Poser la question suivante à la personne interviewée : acceptez-vous que nous enregistrons avec un appareil audio le présent entretien ?
7. Si réponse positive, démarrer l'enregistrement et poser à nouveau la question : Acceptez-vous que nous enregistrons avec un appareil audio le présent entretien ? (Pour avoir le consentement sur bande audio).
8. À mentionner avant de commencer l'entretien : définition de l'intégration.

«Tinto (1987, 1993) voit l'intégration comme un processus par lequel l'étudiant apprend les valeurs et les normes de son nouveau milieu et adapte son comportement en conséquence. Lorsqu'il est intégré, l'étudiant est capable de répondre aux exigences du milieu.» (Audet, 2008, p. 10) L'intégration se décline en quatre dimensions : sociale, scolaire, institutionnelle et vocationnelle.

1. Renseignements généraux

- 1.1 Âge
- 1.2 Origine, lieu de naissance et temps passé au Canada
- 1.3 Ton cheminement
 - 1.3.1 Provenance avant le collégial (secondaire, autre programme collégial, autres?)
 - 1.3.2 Statut (session, temps plein) maintenant et lors de la première session
 - 1.3.3 Programme(s) d'études maintenant et lors de la première session
 - 1.3.4 Lieu de résidence en première session
 - 1.3.5 Étudiant migrant? (Déménagé à plus de 80 km du lieu de résidence?)
 - 1.3.6 Plus haut niveau de scolarité complété par tes parents
- 1.4 Travail rémunéré lors de la première session (lieu, nombre d'heures semaine)
- 1.5 Le sport pratiqué (secondaire, collégial).

2. Le secondaire (acquis précollégiaux et perception de soi)

- 2.1 Quel genre d'étudiant étais-tu au secondaire? Comment te décrirais-tu (p. ex. studieux, travaillant, flâneur, pas à ses affaires, motivé, etc.)?
- 2.2 Approximativement, quelle était ta moyenne générale au secondaire (4 et 5)?
- 2.3 Quand tu étais au secondaire, quelle place accordais-tu à tes études (effort, temps de travail aux études, présence en classe, motivation aux études)?
- 2.4 Quand tu étais au secondaire, comment te sentais-tu face à ton entrée au collégial (possibilités de réussite, nouvel environnement, compétences scolaires, objectifs de carrière).

3. Expérience au collégial (ta première session)

- 3.1 Peux-tu nous parler, de façon générale, de comment s'est déroulée ta première session au collégial?
 - 3.1.1 Peux-tu nous en dire plus sur ta transition entre le secondaire et le collégial (adaptation générale, premières semaines)?
 - 3.1.2 Embûches rencontrées.
 - 3.1.3 Préparé (institutionnel, scolaire) pour le collégial (insister sur comment le secondaire l'a préparé à l'entrée au cégep et pour les études collégiales)?
- 3.2 Parle-nous plus particulièrement de ton expérience générale comme étudiant-athlète en première session (pourquoi faire du sport, heures et efforts consacrés, avantages et difficultés, blessures,).
- 3.3 Pourrais-tu nous expliquer à quoi ressemblait pour toi une semaine d'école typique lors de ta première session au collégial? Comment te sentais-tu dans cette routine (conciliation sport et études)?
- 3.4 Parle-nous plus particulièrement de ton expérience dans ton équipe (ce que tu as aimé, ce que tu as moins aimé, les relations avec les autres, la relation avec tes entraîneurs, ta place et ton rôle dans l'équipe, les grands moments).
- 3.5 Selon ton expérience, en quoi la première session au collégial d'un étudiant-athlète est-elle différente de celle d'un étudiant « régulier »?

Vocationnel

- 3.6 Pourquoi as-tu choisi d'étudier au collégial (choix d'études postsecondaires, de cégep et de programme d'études)?
- 3.7 As-tu le sentiment d'être en ce moment dans le programme qui te permettra d'atteindre tes aspirations futures? Pourquoi?
- 3.8 Que veux-tu faire au terme de tes études collégiales? Est-ce clair pour toi?
- 3.9 Poursuis-tu le même objectif (vocationnel) depuis tes études secondaires?

Institutionnel

- 3.10 De manière générale, comment te sentais-tu à l'intérieur de ton cégep lors de ta première session?
- 3.11 Outre tes activités sportives intercollégiales, quelles étaient les autres activités (parascolaires) auxquelles tu participais lors de ta première session au collégial (sport intramural, activités sociales, socioculturelles, etc.)?
- 3.12 Outre tes activités sportives intercollégiales, qu'appréciais-tu le plus et le moins de ton cégep lors de ta première session?
- 3.13 Pourrais-tu nous parler des mesures d'aide et de soutien qui étaient offertes dans ton cégep lors de ta première session (connaissance et utilisation de ces services, suffisant)?
- 3.14 Qu'en est-il des mesures particulières pour les étudiants-athlètes (connaissance et utilisation de ces services)?
- 3.15 Comment considérais-tu ta condition financière lors de ta première session d'études au cégep?

Social

- 3.16 Parle-moi des relations (lien et soutien) que tu avais avec les autres personnes de ton cégep durant ta première session (collègues en classe, enseignants, autres membres du personnel, coéquipiers, entraîneurs).
- 3.17 Comment décrirais-tu le soutien que tu as reçu à l'égard de ton projet d'études de la part de ton entourage (parents, famille et amis) lors de ta première session au collégial? Différent par rapport au secondaire?
- 3.18 Peux-tu nous parler d'une personne qui fut particulièrement importante pour toi lors de ta première session au cégep (aide, support, écoute)?

Scolaire

- 3.19 Comment te décrirais-tu comme étudiant lors de ta première session au collégial (studieux, travaillant, flâneur, pas à ses affaires, motivé, etc.)?
- 3.20 Comment s'est déroulée ta première session au collégial sur le plan scolaire (adaptation aux exigences du collégial, aux méthodes pédagogiques, présence aux cours, cote R, gestion du temps pour les études, encadrement)?
- 3.21 À quoi attribuerais-tu tes réussites (ou tes échecs) lors de ta première session au cégep?
- 3.22 Quel fut selon toi l'impact de la pratique de ton sport intercollégial sur tes études lors de ta première session?
- 3.23 Dans l'expression «étudiant-athlète», il y a les mots «étudiant» et «athlète». Lequel des deux représente le mieux comment tu te percevais lors de ta première session au collégial?
- 3.24 As-tu déjà pensé abandonner le cégep quand tu étais en première session? Et maintenant?

4. Questions finales

- 4.1 Au final, que dirais-tu que la pratique d'un sport intercollégial (RSEQ) en première session au cégep t'a apporté ?
- 4.2 Quelle est la principale difficulté que tu as rencontrée lors de ton parcours comme étudiant-athlète en première session au collégial ?
- 4.3 Quel(s) conseil(s) donnerais-tu à un étudiant de première session qui pratique un sport intercollégial ?
- 4.4 Est-ce que les choses ont été différentes pour toi en 2^e session en ce qui concerne ton intégration ?

Y a-t-il autre chose dont tu voudrais nous faire part concernant ton expérience(s) comme étudiant-athlète au collégial ?

Faire les remerciements

Indiquer la fin de l'entretien

Schéma d'entrevue (Responsable)

Se rassembler autour d'un ballon :

étude sur l'intégration des étudiants-athlètes au collégial

Numéro d'identification du participant :

Nom de l'interviewer :

Nom du preneur de notes (si tel est le cas) :

Lieu de l'entretien :

Date de l'entretien :

1. Mot de bienvenue et de remerciement
2. Présentation des chercheurs présents lors de l'entretien et de leur rôle durant l'entretien (chercheur 1 posera les questions, chercheur 2 prendra des notes, si tel est le cas).
3. Présentation de la recherche au responsable sportif à partir du document de consentement à la recherche (lecture du formulaire de consentement avec la personne interviewée), réponse à ses questions (si tel est le cas), remise du formulaire de confidentialité des renseignements signé et signature du formulaire de consentement par la personne interviewée.
4. Répondez de façon claire et du mieux que vous le pouvez, c'est-à-dire en donnant le plus de détails possible afin de bien traduire votre pensée et de faciliter la recherche. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Attention, notre étude s'intéresse aux étudiants-athlètes qui pratiquent un sport régi par le RSEQ.
5. Avez-vous des questions avant de débiter l'entretien ?
6. Poser la question suivante à la personne interviewée : Acceptez-vous que nous enregistrons avec un appareil audio le présent entretien ?
7. Si réponse positive, démarrer l'enregistrement et poser à nouveau la question : Acceptez-vous que nous enregistrons avec un appareil audio le présent entretien ? (Pour avoir le consentement sur bande audio).
8. À mentionner avant de commencer l'entretien : Définition de l'intégration.

«Tinto (1987, 1993) voit l'intégration comme un processus par lequel l'étudiant apprend les valeurs et les normes de son nouveau milieu et adapte son comportement en conséquence. Lorsqu'il est intégré, l'étudiant est capable de répondre aux exigences du milieu.» (Audet, 2008, p. 10) L'intégration se décline en quatre dimensions : sociale, scolaire, institutionnelle et vocationnelle.

Comme nous nous intéressons à l'intégration, plusieurs de nos questions portent spécifiquement sur la première session des étudiants au collégial.

1. Renseignements généraux

- 1.1 Quelle(s) fonction(s) occupez-vous dans votre cégep ?
 - 1.2 Depuis combien de temps occupez-vous cette (ces) fonction(s) ?
 - 1.3 En quoi consiste exactement cette (ces) fonction(s) (tâches et responsabilités) ?
-

2. Le sport intercollégial dans votre établissement (général)

Parlons, de manière générale, des sports intercollégiaux dans votre cégep

- 2.1 Quels sont les sports intercollégiaux (RSEQ) qui sont pratiqués dans votre cégep ?
 - 2.2 À votre avis, en tant que responsable sportif, quel est le rôle du sport interscolaire en milieu collégial ?
 - 2.3 Quelle est l'importance accordée aux sports intercollégiaux par votre établissement ?
 - 2.4 Pourquoi pensez-vous que les étudiants-athlètes choisissent de venir étudier et jouer dans une équipe sportive de votre cégep ? Quelles sont les principales raisons ?
-

3. Les étudiants-athlètes de première session

Parlons, de manière générale, des étudiants-athlètes qui fréquentent votre cégep et qui sont inscrits dans un sport du RSEQ.

- 3.1 Pourriez-vous nous dresser un portrait général des étudiants-athlètes du RSEQ qui fréquentent votre cégep ? (Profil, garçons/filles, provenance, etc.)
- 3.2 Pouvez-vous nous parler de manière générale de l'intégration (adaptation) des étudiants-athlètes qui débutent leur parcours dans votre cégep ?
- 3.3 Comment se passe généralement une première session pour ces étudiants-athlètes ?
 - 3.3.1 Selon vous, en quoi la première session d'un étudiant-athlète est-elle semblable ou différente de celle d'un étudiant « régulier » ?
- 3.4 Quelles sont vos impressions en ce qui concerne la préparation (précollégiale) des étudiants-athlètes qui arrivent dans votre cégep en première session ?
- 3.5 Pourriez-vous nous parler de la façon dont les étudiants-athlètes de première session de votre cégep concilient le sport et les études (temps, étude, efforts, travail rémunéré, etc.) ?
 - 3.5.1 Est-ce semblable d'un sport à un autre, ou d'une division à une autre.
- 3.6 Selon vous, quelles sont les embûches ou les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants-athlètes lors de leur première session au cégep ?
 - 3.6.1 Selon vous (d'après vos observations), quelle est la principale difficulté que rencontrent les étudiants-athlètes (RSEQ) au cours de leur première session au collégial ?
- 3.7 Quelles sont selon vous les implications financières reliées au fait d'être un étudiant-athlète RSEQ dans votre cégep ?
- 3.8 Que remarquez-vous quant aux liens qu'ont les étudiants-athlètes de première session avec leurs coéquipiers, leurs entraîneurs et les responsables sportifs ? (Intra équipe)
- 3.9 Que remarquez-vous quant aux liens qu'ont les étudiants-athlètes de première session avec leurs professeurs, leurs collègues de classe, le personnel non enseignant ? (Extra équipe)
- 3.10 Par rapport à vos expériences, diriez-vous qu'il existe des différences entre les étudiants-athlètes de sexe masculin et ceux de sexe féminin quant à leur intégration dans leur cégep ? Pourriez-vous expliquer votre réponse ?

- 3.11 Selon vos observations, existe-t-il aussi des différences entre les étudiants-athlètes de différentes divisions, programmes, âge d'entrée au cégep, etc., quant à leur intégration dans leur cégep ? Pourriez-vous expliquer votre réponse ?
 - 3.12 Selon vos observations, que pourriez-vous nous dire quant au projet de carrière des étudiants-athlètes qui fréquentent votre collège ? (variation selon le sexe, le programme, les divisions, etc.)
-

4. Les mesures d'aide et de soutien

Parlons, de manière générale, des mesures offertes aux étudiants-athlètes qui fréquentent votre cégep et qui sont inscrits dans un sport du RSEQ.

- 4.1 Que remarquez-vous quant à la réussite scolaire des étudiants-athlètes de première session (RSEQ) dans votre cégep ?
 - 4.2 Quelles sont les mesures d'aide et de soutien mises en place dans votre cégep pour les étudiants-athlètes (mesures générales : scolaires, financières, psychologiques, organisationnelles, etc.) ?
 - 4.3 Quelles sont les mesures d'aide et de soutien mises en place dans votre cégep pour les étudiants-athlètes de première session (exclusives) ?
 - 4.4 Dans quelle mesure les étudiants-athlètes connaissent-ils et utilisent-ils les mesures d'aide et de soutien ?
 - 4.5 Dans quelle mesure diriez-vous que ces mesures d'aide et de soutien sont efficaces quant à l'intégration et l'adaptation des étudiants-athlètes de première session ?
 - 4.6 Comment l'organisation scolaire et l'organisation sportive s'arriment-elle dans votre cégep pour favoriser l'intégration et la réussite des étudiants-athlètes (première session) ?
 - 4.7 Que faites-vous avec les étudiants-athlètes de première session qui ont de la difficulté sur le plan scolaire ?
-

5. Questions finales

- 5.1 À partir de votre perception des joueurs de première session qui font partie de vos équipes sportives intercollégiales, mais aussi de vos expériences avec eux, quelle importance accordent-ils au sport qu'ils pratiquent comparativement aux études ? Qu'est-ce qui est le plus important pour eux (sport ou études) ?
- 5.2 Au final, selon vous, qu'est-ce que la pratique d'un sport intercollégial (RSEQ) en première session peut apporter à un jeune étudiant ?

Y a-t-il autre chose dont vous voudriez nous faire part concernant l'intégration des étudiants-athlètes au collégial ?

Faire les remerciements
Indiquer la fin de l'entretien

ANNEXE 3

Formulaire de consentement (entrevue)

Équipe de recherche :

Chercheur principal :	Alexandre Jobin-Lawler	(jobinla@cndf.qc.ca)
Chercheurs associés :	Matthieu Boutet-Lanouette	(boutetlm@cndf.qc.ca)
	Lyne Rozon	(rozonl@cndf.qc.ca)

Transcription des entrevues : À déterminer

Titre de la recherche et financement :

Se rassembler autour d'un ballon : étude sur l'intégration des étudiants-es-athlètes au collégial

Cette recherche est financée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES), par l'entremise du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). L'étude sera menée à partir du mois d'août 2017 et se terminera par la communication des résultats au mois de juin 2019.

Objectifs de la recherche :

L'objectif général de notre étude consiste à décrire l'influence de la pratique sportive intercollégiale des étudiants et étudiantes-athlètes sur leur intégration au milieu collégial.

Plus particulièrement, nous souhaitons :

- 1. Décrire l'intégration des étudiants et étudiantes-athlètes à partir des quatre dimensions de l'intégration (scolaire, sociale, institutionnelle, vocationnelle), en s'attardant particulièrement aux étudiants-athlètes de sexe masculin.**
- 2. Décrire l'influence des différentes caractéristiques des étudiants et étudiantes-athlètes (sexe, division, sport pratiqué, etc.) sur l'intégration (quatre dimensions).**
- 3. Comparer l'intégration des étudiants et étudiantes-athlètes à celle des non-athlètes.**

Méthodologie et échantillon :

Notre étude est mixte (quantitative et qualitative) et de nature descriptive. Les étudiants et étudiantes-athlètes qui pratiquent un sport intercollégial dans quatre cégeps francophones de la région métropolitaine de Québec ont été ciblés. Nous avons également ciblé des étudiants et étudiantes qui ne sont pas inscrits à des activités sportives intercollégiales ainsi que des responsables des sports dans les établissements sélectionnés. Dans chacun des cégeps, nous procédons en trois temps pour la collecte des données.

- 1. Environ une quinzaine d'entrevues avec des étudiants-athlètes de sexe masculin de première année inscrits dans les quatre cégeps ciblés (entrevues d'une durée approximative de 1 h à 1 h 30).**
- 2. Quatre entrevues avec des responsables sportifs des cégeps ciblés (une par cégep, durée approximative de 1h).**
- 3. Passation d'un questionnaire auprès d'étudiants et étudiantes-athlètes (RSEQ) inscrits dans les cégeps ciblés ainsi qu'auprès d'étudiants et étudiantes qui ne font pas de sport intercollégial dans ces mêmes cégeps.**

Mesures éthiques proposées dans le cadre de la recherche :

Nous mettrons en place ces mesures éthiques en matière de recherche avec les êtres humains :

1. Gestion et protection des données obtenues :

- Aucune information nominale concernant les participants et les participantes ne sera divulguée.
- Les répondants et répondantes seront invités à ne pas donner leur nom ou leur prénom lors de la collecte des données. Ainsi, ces renseignements n'apparaîtront pas dans l'enregistrement des entrevues et dans les fichiers de transcription Word.
- Des noms fictifs seront utilisés dans la rédaction du rapport final.
- Grâce à un système de codification des entretiens (aucun nom ne servira à identifier les fichiers des entretiens), il sera impossible de lier le nom d'une personne à un répondant ou une répondante en particulier.

2. Conservation et destruction des données :

- Les informations servant à recruter les personnes qui composent notre échantillon et les données obtenues chez celles-ci seront entreposées avec soin, et ce, à toutes les étapes du traitement des données. Tout au long de la recherche et de manière régulière, nos documents électroniques seront transférés sur une clé de mémoire qui sera rangée dans un classeur verrouillé dans le bureau du chercheur principal. En ce qui concerne les documents papier, ils seront rangés dans ce même classeur verrouillé. Tous ces renseignements seront détruits au plus tard deux ans après le dépôt du rapport final prévu pour le mois de juin 2019.

3. Droits des participants et participantes :

- La participation à cette étude est volontaire et n'implique aucune contribution pécuniaire.
- Le participant ou la participante est libre de se retirer en tout temps, sans justification et sans subir de pénalité ni de préjudice.
- Même si une personne accepte de collaborer au projet, elle a le droit de refuser de répondre à certaines questions durant l'entrevue. Par ailleurs, elle peut refuser l'enregistrement de l'entretien.
- Le rapport final faisant état des résultats de la recherche pourra être consulté par les participants sur le site Internet du Campus Notre-Dame-de-Foy, ainsi que sur le site du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).
- Chaque personne qui participera aux entrevues recevra le verbatim de l'entretien auquel elle a participé. Elle pourra alors retrancher certains passages avant que celui-ci ne soit utilisé dans la recherche ou pourra retirer son consentement complet.

4. Risques, inconvénients et bénéfices pour les participants et participantes :

- Risques et inconvénients : il existe très peu de risques quant à la participation à la présente recherche. Le seul risque auquel nous pensons est celui en lien avec la divulgation de renseignements lors des entretiens qui pourraient causer un préjudice pour l'informateur ou l'informatrice, par exemple, si un lecteur ou une lectrice avisés est en mesure de lier des propos à une personne participante en particulier. Toutefois, nous croyons que les moyens proposés plus haut quant à l'anonymat et la confidentialité permettront d'assurer une protection convenable aux répondants et répondantes.

- **Bénéfices:** selon nous, la participation à cette étude permettra non seulement d'enrichir les connaissances sur le sujet de la recherche, mais pourra sans doute aussi contribuer à améliorer les mesures prises par les collèges concernant l'intégration des étudiants et étudiantes-athlètes dans leur nouvel environnement scolaire.

Questions et plaintes :

Nous invitons les personnes à prendre contact avec nous par courriel aux adresses qui sont indiquées au début de ce formulaire pour toute question ou commentaire au sujet de notre étude.

En cas de plainte, veuillez contacter le comité d'éthique de la recherche de votre cégep à l'adresse suivante :

(Informations concernant le CER du collège)

Signature du participant ou de la participante :

Je confirme que j'ai compris l'objectif de la recherche. J'ai compris les bienfaits et risques potentiels de ma participation à cette étude. Ma participation est libre et éclairée. J'ai bien compris les mesures de gestion et de protection des données.

Nom	Prénom	Date	Signature
-----	--------	------	-----------

Signature du membre de l'équipe de recherche :

J'ai expliqué au participant ou à la participante, à sa satisfaction, les objectifs et mesures éthiques mis de l'avant dans le cadre de cette recherche. Je confirme que cette personne a donné son consentement de manière libre et éclairée.

Nom	Prénom	Date	Signature
-----	--------	------	-----------

NB. Chaque membre de l'équipe s'engage formellement à respecter l'ensemble des mesures énoncées dans le présent document.