

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

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

RAPPORT SOMMAIRE

Marco Gaudreault
Julie Labrosse
Sonia Tessier
Michaël Gaudreault
Nadine Arbour





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

RAPPORT SOMMAIRE

Marco Gaudreault
Julie Labrosse
Sonia Tessier
Michaël Gaudreault
Nadine Arbour

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

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

Référence suggérée : GAUDREAU, M., LABROSSE, J., TESSIER, S., GAUDREAU, M. M. et N. ARBOUR (2014). *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens. Rapport sommaire*, Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 25 pages.

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

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

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

ISBN : 978-2-921250-93-1

Partenaire financier :



Table des matières

Table des matières	iii
Liste des tableaux	iii
Présentation de l'enquête	1
Objectifs de l'analyse	3
Problématiques à l'étude.....	3
Quelques remarques méthodologiques	5
Sommaire des résultats	9
Les domaines d'actions prioritaires	18
Les questions soulevées par la recherche	21
Références	23

Liste des tableaux

Tableau 1 : Dimensions et indicateurs explorés dans le questionnaire d'enquête du collège en 2010.....	2
Tableau 2 : Composition de l'échantillon selon le sexe, le secteur d'études, le statut de l'étudiant (temps plein/partiel).....	6
Tableau 3 : Description des groupes d'étudiants visés par l'enquête selon le sexe, le secteur d'études et le statut de l'étudiant (temps plein/partiel).....	7
Tableau 4 : Caractéristiques des étudiants admis conditionnellement.....	10
Tableau 5 : Caractéristiques des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration.....	11
Tableau 6 : Caractéristiques des garçons et des filles inscrits en formation préuniversitaire ou technique	12
Tableau 7 : Variables associées à une adaptation difficile à la charge de travail, selon les clientèles étudiantes.....	14
Tableau 8 : Variables associées à un faible engagement scolaire affectif, selon les clientèles étudiantes.....	15

Présentation de l'enquête

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

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

Tous ces partenaires se sont impliqués financièrement ou en fournissant des ressources humaines. Réalisée à l'automne 2010, l'enquête a été rendue possible grâce à la participation de nombreux intervenants du milieu de l'éducation, plus particulièrement du milieu collégial et des IRC des trois régions. Trois comités-conseils ont soutenu la réalisation de l'enquête afin de favoriser la concertation intersectorielle.

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

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

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

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

Objectifs de l'analyse

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

Le présent document présente sommairement les résultats des analyses qui ont été conduites pour identifier les groupes à risque et les facteurs associés à deux problématiques, à savoir une intégration scolaire difficile aux études collégiales et un faible engagement scolaire. Le rapport de recherche complet (Gaudreault et autres, 2014) comporte trois chapitres présentant les résultats détaillés. Le sommaire comporte essentiellement une présentation succincte du projet de recherche, des conclusions et des orientations pour l'action qui en découlent.

Les trois groupes visés par l'enquête sont les étudiants admis conditionnellement² aux études collégiales, les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration, ainsi que les autres étudiants, c'est-à-dire les cégépiens de la formation préuniversitaire ou technique. Le défi qui a été confié aux chercheurs est le suivant : pour chacun des groupes cibles, identifier des facteurs associés aux problématiques d'intégration et d'engagement, et tenter de préciser, avec les acteurs du milieu, des pistes pour l'intervention qui pourront interpeller l'ensemble des intervenants gravitant autour des collégiens des trois régions à l'étude.

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

Problématiques à l'étude

Les notions théoriques qui suivent ont pour but de décrire les dimensions associées à l'intégration aux études et à l'engagement scolaire.

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

Dimensions reliées à l'intégration aux études collégiales

L'arrivée et l'intégration dans un établissement collégial représentent souvent une transition difficile durant laquelle les jeunes font face à de nouvelles structures, à de nouvelles tâches et à un mode de fonctionnement différent de celui du secondaire (Larose et Roy, 1994; Paradis, 2000). Ils doivent s'ajuster à la quantité de travail, au découpage des horaires de cours, à la discipline et à l'encadrement différent offert (Ducharme, 1990).

Nous savons aussi que le nouveau contexte de liberté et d'autonomie à l'enseignement collégial comporte invariablement une adaptation de la part des étudiants. Plus de 40 % des cégépiens échouent à au moins un cours au premier trimestre, ce qui suggère une difficulté d'adaptation à la réalité du monde collégial chez plusieurs d'entre eux (Chassé, 2008).

Pour évaluer l'**intégration scolaire** des étudiants du renouveau pédagogique, nous avons sondé la perception qu'ils entretiennent vis-à-vis de leur niveau de préparation aux études collégiales développé durant le secondaire. L'intégration scolaire réfère également aux habitudes de travail et aux contacts entre les étudiants et les professeurs, mais aussi entre les étudiants eux-mêmes.

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

Dimensions de l'engagement scolaire

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

Aucune définition de l'engagement scolaire ne fait consensus dans la communauté scientifique. Toutefois, la grande majorité des chercheurs distingue dans cette notion trois ou quatre dimensions (Pirrot et De Ketele, 2000; Christenson et autres, 2001; Martin, 2007). L'une des définitions de l'engagement scolaire les plus généralement admises distingue l'engagement cognitif, affectif et comportemental. La dimension **cognitive** est associée à

l'investissement cognitif dans les apprentissages (Archambault, 2006) et aux efforts intellectuels consentis pour comprendre les idées complexes et maîtriser les problèmes difficiles (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Finlay, 2006). La dimension **affective** considère, pour sa part, les sentiments suscités par l'école, lesquels s'expriment par les attitudes et les intérêts tout au long de la scolarisation des jeunes (Archambault, 2006). Cette dimension réfère également au sentiment de rejet ou encore à la qualité de la relation étudiant-enseignant (Kuh, 2005; Janosz et autres, 2008) et, selon une perspective plus globalisante, aux sentiments positifs ou négatifs portés à l'égard des enseignants, de la salle de classe, de l'école et de l'éducation (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Finlay, 2006). Enfin, la dimension **comportementale** renvoie aux actions qui favorisent les apprentissages et qui sont observables dans l'environnement scolaire.

Quelques remarques méthodologiques

La collecte des données

L'enquête auprès de la nouvelle cohorte de cégépiens des régions de la Mauricie, de Lanaudière et du SLSJ a été réalisée à l'automne 2010. Nous avons tenté de joindre tous les étudiants de première année qui en étaient à leur première inscription au collège à l'automne 2010 (cohorte A). Le Cégep de Trois-Rivières fait toutefois exception à cette règle, puisque la taille du collège permettait de solliciter la moitié des groupes, particulièrement ceux comportant une forte concentration d'étudiants de la session d'accueil et d'intégration, tout en conservant une marge d'erreur intéressante.

Seuls les étudiants ayant signé le formulaire de consentement ont été invités à remplir le questionnaire préalablement soumis aux comités d'éthique de la recherche du milieu collégial de chacune des régions représentées.

Échantillon et taux de réponse

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

Seuls les étudiants ayant été exposés au nouveau pédagogique sont retenus aux fins d'analyse, ce qui explique que la taille de l'échantillon passe de 4 922 à 3 631. Afin d'assurer la représentativité de l'échantillon, celui-ci a été pondéré par sexe, par famille de programmes et par collège. Le tableau 2 présente le nombre de répondants qui en étaient à leur première inscription au collège à l'automne 2010. Parmi les 3 631 cégépiens, 40,6 % sont des hommes et 59,4 % sont des femmes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les analyses multivariées

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

La première étape consiste à réduire le nombre de variables indépendantes à partir de l'analyse discriminante appliquée tour à tour à chacune des dimensions disponibles afin de ne retenir que les variables les plus significatives. En deuxième étape, ces variables sont introduites de manière séquentielle et additive, c'est-à-dire en distinguant les variables scolaires des autres dimensions dans le modèle final multidimensionnel. Le caractère séquentiel et additif du modèle final permet de mesurer l'impact des facteurs nouvellement introduits sur les coefficients estimés précédemment. Le poids relatif et la valeur ajoutée de la nouvelle série de facteurs (scolaires) se trouvent, de ce fait, mis en évidence.

Le choix des variables dépendantes

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

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

Dans un deuxième temps, Fortier (2003) a constaté que les études postsecondaires sont souvent vécues comme un essai pour les étudiants. L'enseignement supérieur est de plus en plus perçu comme étant le passage logique à la suite des études secondaires dans le processus de développement de carrière (Alexitch, Kobussen et Stookey, 2004). Les élèves du secondaire, généralement encouragés à poursuivre au-delà de cet ordre d'enseignement, sont-ils intéressés par leurs études collégiales une fois sur place? Qu'ont en commun ceux qui sont les moins impliqués dans leurs études? Pour le savoir, nous avons décidé de cibler les caractéristiques des nouveaux arrivants qui se trouvent dans le quartile le plus faible sur l'échelle d'engagement scolaire affectif⁴, caractéristiques pouvant ainsi témoigner d'une relative insatisfaction de leur expérience collégiale.

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

³ La description de cette échelle est fournie à l'annexe A du rapport de recherche (Gaudreault et autres, 2014).

⁴ La description de cette échelle est fournie à l'annexe A du rapport de recherche (Gaudreault et autres, 2014).

Sommaire des résultats

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

À la suite du portrait descriptif des étudiants admis conditionnellement, il semble qu'ils sont plus à risque de connaître un cheminement postsecondaire difficile, notamment en raison de leur origine sociale plus modeste, de leurs antécédents scolaires moins reluisants et de leur perception d'être moins bien préparés à entreprendre des études collégiales. Pour cette population d'étudiants, le premier chapitre d'analyse du rapport de recherche démontre que ce sont des enjeux d'intégration qui les caractérisent, particulièrement la dimension scolaire de l'intégration, alors que leur niveau d'engagement scolaire est relativement semblable à celui observé chez les autres étudiants (tableau 4). Les enjeux d'intégration scolaire qui les différencient sont liés à la perception de leurs capacités à mener à bien leur projet d'études (éprouver de la difficulté dans les cours et avoir songé à abandonner).

Au chapitre 2 du rapport de recherche, les problématiques de l'intégration et de l'engagement ont été documentées de façon descriptive pour les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration pour les deux genres réunis (tableau 5). Les caractéristiques des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration sont à bien des égards moins favorables à la réussite que celle des étudiants inscrits dans une formation préuniversitaire ou technique. Le même exercice a été réalisé au chapitre 3 pour les étudiants inscrits dans une formation préuniversitaire ou technique, mais en distinguant cette fois les garçons des filles (tableau 6). Cette fois, ce sont les caractéristiques des garçons inscrits dans une formation spécifique qui leur sont défavorables, lorsqu'elles sont comparées avec celles des filles.

Tableau 4 : Caractéristiques des étudiants admis conditionnellement

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

Légende

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

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

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

Tableau 5 : Caractéristiques des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration

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

Légende

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

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

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

Tableau 6 : Caractéristiques des garçons et des filles inscrits en formation préuniversitaire ou technique

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

Légende

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

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

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

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

Par ailleurs, après avoir réalisé des analyses multivariées séparément pour les filles et pour les garçons du collège, il appert que les caractéristiques des deux groupes d'étudiants inscrits au sein d'une formation préuniversitaire ou technique sont semblables. Environ la moitié des facteurs associés aux difficultés d'adaptation à la charge de travail est partagée par les deux genres (tableau 7), et la plupart de ces facteurs sont surtout des enjeux d'ordre scolaire. Dans le même sens, quatre des cinq facteurs associés au plus faible engagement scolaire affectif chez les filles sont également retenus dans le modèle multivarié des garçons (tableau 8). Il faut donc conclure que bien que la situation soit plus préoccupante chez les garçons, il n'y a pas lieu d'adopter une approche différenciée d'après le genre de l'étudiant en formation préuniversitaire ou technique pour faciliter l'intégration aux études et l'engagement scolaire affectif.

Tableau 7 : Variables associées¹ à une adaptation difficile à la charge de travail, selon les clientèles étudiantes

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

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

² Pour la clientèle des étudiants admis conditionnellement, cette proportion s'élève à 28,2 % et aucune analyse multivariée n'a été réalisée en raison de leur nombre insuffisant.

LÉGENDE

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

Tableau 8 : Variables associées¹ à un faible engagement scolaire affectif, selon les clientèles étudiantes

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

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

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

LÉGENDE

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

Les principaux constats liés à l'intégration aux études collégiales

À la lumière des résultats obtenus, il est possible de dégager un portrait général pour tous les nouveaux arrivants qui considèrent leur adaptation à la charge de travail difficile. Ce portrait met en évidence trois éléments : 1) leur **niveau de préparation acquis durant le secondaire**⁵ qui leur semble insuffisant; 2) la **perception du manque d'habiletés**⁶ (l'outil de collecte ne permettant pas de vérifier si cette perception est réaliste ou non) pour faire face aux exigences de l'enseignement collégial; 3) le fait qu'ils ne perçoivent que **peu de soutien**⁷, notamment de la part des autres étudiants, durant cette démarche de transition et d'adaptation scolaires. Bien que révélées par des énoncés différents, ces caractéristiques nous ramènent à des réalités sociales apparentées.

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

⁵ Par exemple, estimer que les études secondaires ne les ont pas bien préparés aux études collégiales (session d'accueil et d'intégration), considérer que la charge de travail augmente entre le secondaire et l'enseignement collégial (session d'accueil et d'intégration, et les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique), ne pas estimer avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire (les filles en formation préuniversitaire et technique), ne pas bien connaître les programmes d'études du collège avant d'y être (les garçons en formation préuniversitaire et technique).

⁶ Par exemple, estimer qu'il sera difficile d'atteindre ses aspirations scolaires (session d'accueil et d'intégration, et les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique), l'adaptation difficile à l'approche pédagogique de l'enseignement collégial (session d'accueil et d'intégration, et les filles en formation préuniversitaire et technique), la faible perception de ses habiletés cognitives (les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique), l'attribution des succès à des causes externes (les filles en formation préuniversitaire et technique), les faibles habiletés à gérer son temps (les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique), éprouver des difficultés en lecture (les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique), éprouver des difficultés à réussir ses cours (les garçons en formation préuniversitaire et technique).

⁷ En plus de la faible perception du soutien de la part des autres étudiants du collège (les garçons en formation préuniversitaire et technique), si nous considérons également les variables qui sont significatives uniquement en présence des variables non scolaires, nous ajoutons la faible scolarité du père et le faible soutien financier de la part de sa famille (les filles en formation préuniversitaire et technique) de même qu'une faible perception du soutien de la part des pairs pour les deux autres groupes d'étudiants.

Les principaux constats liés à l'engagement scolaire affectif

En lien avec l'engagement dans les études, il appert que les principales raisons pour lesquelles les étudiants s'engagent peu sur le plan affectif, nonobstant le genre ou la population étudiée, sont le **manque de motivation**⁸, le **sentiment de ne pas être à sa place**⁹ ainsi que le **faible soutien de la part de l'entourage**¹⁰. Retenons que la vie intellectuelle doit être valorisée par l'établissement d'enseignement et dans l'entourage des étudiants pour qu'ils s'engagent davantage dans leurs études. Pour les filles inscrites en formation préuniversitaire ou technique, ces trois thèmes englobent tous les facteurs liés à un plus faible niveau d'engagement scolaire affectif.

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

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

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

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

⁸ Par exemple, un niveau élevé d'amotivation (session d'accueil et d'intégration), un faible niveau de motivation intrinsèque (session d'accueil et d'intégration, et les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique), consulter *jamais* ou *rarement* ses enseignants lorsque la matière n'est pas bien comprise (les filles en formation préuniversitaire et technique), persévérer rarement devant les difficultés rencontrées dans le travail scolaire (les garçons en formation préuniversitaire ou technique).

⁹ Par exemple, percevoir qu'il a été difficile de s'intégrer dans le milieu collégial (session d'accueil et d'intégration), avoir choisi un programme d'études qui ne correspond pas exactement à ses attentes (les filles en formation préuniversitaire et technique), avoir songé à abandonner depuis le début de la session (les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique).

¹⁰ Par exemple, une moins bonne communication du père au sujet des études (les garçons en formation préuniversitaire et technique), une perception négative du climat éducatif (session d'accueil et d'intégration, et les filles et les garçons en formation préuniversitaire et technique), la perception du peu de renforcement positif dans les cours par les enseignants (les garçons en formation préuniversitaire et technique).

Les domaines d’actions prioritaires

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

Le besoin de soutien pour la détresse psychologique

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

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

Le soutien du choix de carrière dans une perspective interordres

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

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

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

La nécessité de rehausser les compétences en littérature

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

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

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

L'amélioration de la gestion des priorités

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

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

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

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

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

Durant les années passées aux études, les étudiants comprennent que ce n'est pas tant le fait d'apprendre qui est important à l'école, mais plutôt le fait de réussir les examens et d'obtenir un diplôme. D'après Viau, Joly et Bédard (2004), les enseignants subissent les contrecoups des pratiques évaluatives mises de l'avant par leurs prédécesseurs et en continuant cette tradition, ils ne feraient qu'alimenter la perception des étudiants que l'école n'est pas un lieu pour l'apprentissage, mais une cour de justice où ils se font juger pour les fautes qu'ils ont commises. Dans cette perspective, il est permis de se demander si les plus performants éprouvent encore du plaisir, et il n'est pas certain que les sommes d'énergie fournies sont investies pour accroître leurs connaissances ou pour obtenir une meilleure note. Il faut se redire que le plaisir d'apprendre fournit suffisamment de motivation aux

élèves pour surmonter les « épreuves », et qu'il demeure l'un des plus puissants antidotes aux inégalités sociales et intellectuelles qui accompagnent parfois la démotivation. Et s'il est difficile d'inoculer ce plaisir d'apprendre, abandonner cet objectif est incompatible avec les fonctions reliées à l'enseignement.

Le renforcement du sentiment de compétence

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

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

Les questions soulevées par la recherche

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

Les étudiants admis sous condition au cégep sont amenés à planifier leur horaire scolaire au sein de deux établissements d'enseignement dont la concertation est, au dire des étudiants eux-mêmes, inadéquate, quand elle n'est pas carrément inexistante. Plusieurs d'entre eux indiquent que **l'encadrement et le soutien** de la part des professionnels (conseillers et enseignants) ainsi que **la souplesse de l'horaire des cours** sont des conditions facilitantes pour la gestion du double horaire.

Rappelons que **le soutien** est le thème central pour faire état d'une intégration réussie tout en étant favorable à l'engagement scolaire, et ce, **pour toutes les populations étudiantes analysées**. Or, la façon la plus efficace d'aider les étudiants à être assidus dans leurs apprentissages est de **les amener à se sentir compétents** (Bouffard-Bouchard, Parent et Larrivée, 1991). Dans cette optique, il pourrait être bienvenu d'**étendre l'offre des services** spécifiques des étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration aux étudiants admis conditionnellement et, pourquoi pas, **à l'ensemble des nouveaux arrivants du collège** (suivi personnalisé du cheminement scolaire, démarche d'orientation individuelle sur plusieurs rencontres avec un conseiller d'orientation et cours complémentaire axé sur la méthodologie de la réussite au collège, dont la gestion des priorités et du temps). Tel que le stipulent les énoncés des compétences de *Tremplin DEC*, l'application des méthodes de travail propices à la réussite des études collégiales ainsi que le choix d'une orientation scolaire et professionnelle sont des objectifs à développer auprès de nombreux collégiens. À cet effet, il apparaît manifeste que les cégeps auraient avantage à offrir systématiquement deux types de cours¹¹ spécifiques, l'un axé sur l'exploration d'un domaine d'études et l'autre lié à la gestion du temps incluant les méthodes de travail efficaces à mettre en place à l'enseignement collégial.

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

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

¹¹ Notons que plusieurs cégeps appliquent déjà cette formule pour les étudiants qui choisissent le cheminement *Tremplin DEC*.

Références

- ALEXITCH, R. L., KOBUSSEN, G. P et S. STOOKEY. (2004). « High School Students' Decisions to Pursue University: What Do (Should) Guidance Counsellors and Teachers Tell Them? », *Guidance and Counseling*, 19, 4 : 142-152.
- ARCHAMBAULT, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*, [Thèse de doctorat], Montréal, Université de Montréal, Faculté de psychologie, 257 pages.
- ATTALI, J. (1982). *Histoire du temps*, Paris, Fayard.
- AUBERT, N. (2003). *Le culte de l'urgence, la société malade du temps*, Paris, Flammarion.
- AUDET, S. (2008). « Facteurs ayant influencé le développement de l'entraide dans les groupes de soutien à l'intégration », *Pédagogie collégiale*, 21, 4 : 10-15.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T., PARENT, S. et S. LARRIVÉE. (1991). « Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students », *International Journal of Behavioral Development*, 14, 2 : 153-164.
- CHASSÉ, É. (2008). « Assumer pleinement son rôle de médiateur », *Pédagogie collégiale*, 21, 3 : 15-21.
- CHRISTENSON, S. L., SINCLAIR, M. F., LEHR, C. A. et Y. GODBER. (2001). « Promoting Successful School Completion: Critical Conceptual and Methodological Guidelines », *School Psychology Quarterly*, 16, 4 : 468-484.
- DUCHARME, R. (1990). *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants : problématiques et interventions*, [Études et Recherches], Montréal, Fédération des cégeps, Commission des affaires étudiantes, 68 pages.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS. (2012). « Quelques chiffres pour l'année scolaire 2009-2010 », Montréal, [En ligne] [<http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/quelques-chiffres>] (Consulté le 6 septembre 2012).
- FINDLEY, M. J. et H. M. COOPER. (1983). « Locus of Control and Academic Achievement: A Literature Review », *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 2 : 419-427.
- FINLAY, K. A. (2006). *Quantifying School Engagement : Research Report National Center for School Engagement*, [Rapport de recherche NCSE], Denver, The Colorado Foundation for Families and Children (CFFC), 16 pages.
- FORTIER, C. (2003). *Les yeux grands fermés : le passage du secondaire au collégial dans des programmes de formation technique*, [Notes de recherche], Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), 62 pages.
- FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C. et A. H. PARIS. (2004). « School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence », *Review of Educational Research*, 74, 1 : 59-109.

- GAUDREULT, M., GAUDREULT, M. M., ARBOUR, N., LABROSSE, J. et J. AUCLAIR. (2011a). *Portrait de la première cohorte d'étudiants collégiens issus du nouveau pédagogique, région du Saguenay–Lac-Saint-Jean*, 65 pages.
- GAUDREULT, M., TOLLAH, H., TESSIER, S., GAUDREULT, M. M., LABROSSE, J. et N. ARBOUR. (2011b). *Portrait de la première cohorte d'étudiants collégiaux issus du nouveau pédagogique, région de la Mauricie*, 65 pages.
- GAUDREULT, M., SAVARY, F., VEILLETTE, S., LAPAN, J., GAUDREULT, M. M., LABROSSE, J., VEZEAU, C. et N. ARBOUR. (2011c). *Portrait de la première cohorte d'étudiants collégiaux issus du nouveau pédagogique, région de Lanaudière*, 65 pages.
- GAUDREULT, M., GAUDREULT, M. M., LABROSSE, J. et N. ARBOUR. (2011d). *Portrait de la première cohorte d'étudiants collégiaux issus du nouveau pédagogique, régions de la Mauricie, de Lanaudière et du Saguenay–Lac-Saint-Jean*, [60 diapositives].
- GAUDREULT, M., LABROSSE, J., TESSIER, S., GAUDREULT, M. M. et N. ARBOUR (2014). *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens : enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay–Lac-Saint-Jean*, Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 152 pages et annexes.
- GAUVIN, A. et H. JACOT. (1999). *Temps de travail, temps sociaux : pour une approche globale*, Paris, Éditions Liaisons, 228 pages.
- TANG, S.-H. et V. C. HALL. (1995). « The overjustification effect: A meta-analysis ». *Applied Cognitive Psychology*, 9 : 365-404.
- JANOSZ, M., ARCHAMBAULT, I., MORIZOT, J. et L. S. PAGANI. (2008). « School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout », *Journal of Social Issues*, 64, 1 : 21-40.
- KUH, D. G. (2005). *Student Success in College : Creating Conditions that Matter*, San Francisco, Jossey-Bass, 370 pages.
- LAMBERT, M., ZEMAN, K., ALLEN, M. et P. BUSSIÈRE. (2004). *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, document de recherche no 81-595-MIF au catalogue de Statistique Canada, 39 pages.
- LAROSE, S. et R. ROY. (1993). *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*, [Rapport de recherche], Québec, Cégep de Sainte-Foy, 77 pages.
- LAROSE, S. et R. ROY. (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, [Rapport de recherche], Québec, Cégep de Sainte-Foy, 87 pages.
- MARTIN, A. J. (2007). « Examining a Multidimensional Model of Student Motivation and Engagement using a Construct Validation Approach », *British Journal of Educational Psychology*, 77 : 413-440.
- PARADIS, J. (2000). « Les élèves en échec après une première session de collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'intervention », *Pédagogie collégiale*, 14, 1-2 : 18-23.

- PIROT, L. et J.-M. DE KETELE. (2000). « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université, étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 2 : 367-394.
- VAYSSETTES, S. et É. CHARBONNIER (2011). « Lecture par plaisir et performances scolaires à 15 ans dans les pays de l'OCDE », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57 : 55-63.
- VEILLETTE, S., AUCLAIR, J., LABERGE, L., GAUDREULT, M., PERRON, M. et N. ARBOUR. (2007). *Parcours scolaires au secondaire et au collégial*, [Rapport de recherche], Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 169 pages.
- VIAU, R., JOLY, J. et D. BÉDARD. (2004). « La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices », *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 1 : 163-176.



ÉCOBES
RECHERCHE ET TRANSFERT
CÉGEP DE JONQUIÈRE



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