



RAPPORT

Valeur des collégiens et réussite scolaire

Filles et garçons au collège : des univers parallèles?

**Étude sur la problématique des genres
et la réussite scolaire en milieu collégial**

Recherche PAREA

Jacques Roy, chercheur principal,

**Josée Bouchard et Marie-Anne Turcotte,
chercheuses associées,**

**en collaboration avec
Gilles Tremblay et Simon-Olivier Fournier**

Juin 2010

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

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

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

Publication sous la responsabilité du Cégep de Sainte-Foy.

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

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2010
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2010
ISBN 978-2-921299-69-5

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

TABLE DES MATIÈRES

	PAGE
AVANT-PROPOS	1
CHAPITRE 1- REVUE DE LA LITTÉRATURE, PERSPECTIVES THÉORIQUES ET OBJECTIFS	5
- BRÈVE REVUE DE LA LITTÉRATURE	7
- PERSPECTIVES THÉORIQUES	12
- OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	19
CHAPITRE 2- MÉTHODOLOGIE	20
- VOLET QUANTITATIF	22
- VOLET QUALITATIF	27
- CONSIDÉRATIONS DÉONTOLOGIQUES	29
CHAPITRE 3- PORTRAIT DES COLLÉGIENNES ET DES COLLÉGIENS DE L'ÉTUDE	30
- PORTRAIT GÉNÉRAL DES ÉTUDIANTS	32
- PROFIL DE L'ÉTUDIANT SELON LES QUATRE DIMENSIONS DE L'ÉTUDE.....	43
- UNE SYNTHÈSE PRÉLIMINAIRE SELON LE GENRE.....	57
CHAPITRE 4- LA RÉUSSITE SELON LE GENRE.....	58
- LE RENDEMENT SCOLAIRE SELON LE GENRE.....	60
- LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES	66
CHAPITRE 5- ANALYSE THÉMATIQUE DES ENTREVUES DE GROUPE	72
- MÉTHODE D'ANALYSE THÉMATIQUE	74
- LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS.....	78

	PAGE
CHAPITRE 6- DISCUSSION ET PISTES D'INTERVENTION	142
- CONSTATS GÉNÉRAUX.....	144
- DEUX MODÈLES EXPLICATIFS	154
- PISTES D'INTERVENTION	157
- RECOMMANDATIONS.....	161
CONCLUSION	163
BIBLIOGRAPHIE	168
ANNEXE : LE QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE	

RÉSUMÉ DE L'ÉTUDE

L'étude explore la réalité des filles et des garçons au niveau collégial afin de mieux connaître les différences existantes et les aspects communs selon le genre des étudiants au regard de leur parcours scolaire. Son objectif général consiste à « comprendre et expliquer les points de convergence et de divergence du profil des étudiants selon le genre, dans une perspective de réussite scolaire et d'intervention en milieu collégial ».

Sur le plan théorique, la recherche s'appuie sur la théorie de la socialisation différenciée selon le genre afin de documenter l'influence des mécanismes de socialisation sur la réussite scolaire des filles et des garçons distinctement. D'une façon plus particulière, quatre dimensions sont examinées : la relation « professeur et étudiant », la relation « parents et étudiants », la pratique d'activités parascolaires au collège et les valeurs des étudiants.

L'étude a recours à une méthodologie mixte : un volet quantitatif et un volet qualitatif. Le volet quantitatif porte sur une enquête par questionnaire administré à un échantillon aléatoire de 611 collégiens répartis dans 27 collèges au Québec. Des tests statistiques permettent de faire des liens entre les caractéristiques des filles et celles des garçons distinctement, et les indicateurs de réussite scolaire; deux indicateurs sont privilégiés, soit le rendement scolaire et la persévérance aux études. Le volet qualitatif consiste en des entrevues de groupe réalisées auprès de 64 étudiants (33 filles, 31 garçons). Ce volet s'applique à identifier des logiques tenant au genre des étudiants, logiques mettant en scène des comportements, des attitudes et des stratégies employées par les étudiants et relevant de mécanismes de socialisation distincts.

Les résultats de la recherche mettent en relief les principaux constats suivants : d'une manière générale, il existerait peu de différences fondamentales entre filles et garçons, du moins chez celles et ceux qui s'acheminent vers une diplomation certaine. Là où les différences seraient plus manifestes selon le genre, c'est auprès des étudiants « à risque » sur le plan scolaire et sur celui de la persévérance aux études. Par exemple, les filles qui songent à abandonner leurs études vont davantage invoquer le fait qu'elles trouvent la charge de travail trop exigeante, alors que le manque d'intérêt est davantage rapporté comme motif d'abandon chez les garçons.

Globalement, l'analyse des résultats conduit à la reproduction de deux modèles explicatifs traduisant des différences selon le genre. Ainsi, le modèle de **l'engagement de type conformiste** traduirait bien la réalité des filles au regard de leur parcours scolaire, alors que le modèle **d'affirmation de type ludique** rendrait compte du portrait des garçons. Ces deux modèles, selon une lecture interprétative de nos résultats tant quantitatifs que qualitatifs, puiseraient à des traits de socialisation distincts selon le genre des étudiants. Des pistes d'intervention sont proposées; elles concernent le lien affectif « professeur et étudiant », le soutien parental, les activités parascolaires, le tutorat et les méthodes pédagogiques.

En conclusion, les filles et les garçons n'évolueraient pas dans des « univers parallèles » selon nos résultats. Par ailleurs, certains traits distincts de socialisation selon le genre se sont suffisamment imposés dans l'étude pour que l'on puisse en déduire deux modèles explicatifs qui pourront éventuellement contribuer à la réflexion sur les interventions en milieu collégial.

ABSTRACT

ABSTRACT

GIRLS AND BOYS AT COLLEGE: PARALLEL UNIVERSES? A Study on the issue of gender and academic success at the College level

Jacques Roy, Josée Bouchard and Marie-Anne Turcotte, in collaboration with Gilles Tremblay and Simon-Olivier Fournier

The study explores the reality of girls and boys at the college level to get a better comprehension of their differences and their common characteristics with regard to their studies. This research is therefore aimed at “understanding and explaining the gender similarities and differences of students with respect to academic success and to offer insight on the intervention parameters at the college level.”

The theoretical framework used to support this study is one of differentiated socialization to document the influence of social mechanisms on the academic success of both boys and girls separately. More specifically, four aspects are examined: the « teacher-student » relationship, the « parent-student » relationship, the students’ implication in extra-curricular activities and the students’ values.

The research methodology has two components: quantitative and qualitative. The quantitative component deals with a survey using a questionnaire administered to 611 students selected at random spread over 27 colleges across the province. Statistical analyses demonstrate a link between gender-specific characteristics and the performance indicators used for the study: academic performance and academic perseverance. The qualitative component is achieved through focus group interviews with 64 students (33 girls, 31 boys). This component aims at identifying the thought processes attributed to each gender, processes demonstrated through student behaviours, attitudes and strategies pertaining to socialization mechanisms.

The study leads to the following observations: in general, there are few differences between girls and boys, at least among those who follow a path that will most likely lead them to getting their diploma. The gender differences appear to have a greater impact with those students who are “at risk” of failing or of not persevering in their studies. For instance, girls who are thinking of dropping out of college generally claim that they find the workload too heavy, whereas the most common response from boys is lack of interest.

On the whole, the analysis of the results gives rise to two descriptive models depicting the gender differences among college students. Hence, the **conformist commitment model** would best illustrate the girls’ approach towards their studies. On the other hand, it is found that the boys would best be described by the **playful self-assertiveness model**. According to an interpretive reading of our quantitative and qualitative results, these two models would draw on distinct socialization traits related to gender. Intervention parameters are proposed which relate to the « teacher-student » emotional bond, parental support, extracurricular activities, tutoring and pedagogical methods.

In conclusion, the results suggest that girls and boys do not progress as though they were in “parallel universes”. However, certain gender-specific socialization traits incontrovertibly surfaced during the study, allowing us to elicit two descriptive models which could eventually contribute to a reflection on the intervention parameters for the college level.

AVANT-PROPOS

Les différenciations selon le genre des étudiants au regard de leur parcours scolaire constituent un objet de préoccupation important dans le réseau de l'éducation et chez les intervenants, principalement depuis la dernière décennie (Saint-Amant, 2007). Et pour cause : les garçons accusent un net retard sur les filles en éducation et ce, à tous les cycles de l'enseignement, sauf au doctorat (Tremblay, Bonnelli, Larose, Audet et Voyer, 2006). Cependant, depuis les vingt dernières années, filles comme garçons ont enregistré des progrès sur le plan de la scolarisation et du taux de diplomation, mais la comparaison statistique selon le genre révèle que les améliorations notées ont été plus marquées chez les filles, élargissant ainsi le fossé déjà existant entre filles et garçons (Bernard, 2003; Fédération des cégeps, 2005; MEQ, 2004).

Il s'agirait d'une tendance lourde observée également à l'échelle de l'Occident. Toutefois, au Québec, le contraste selon les genres est l'un des plus importants des pays de l'OCDE (MEQ, 2002; Cloutier, 2004). Pour le réseau collégial, l'écart entre filles et garçons quant au taux de diplomation tendrait également à s'élargir dans le temps (Roy, 2006).

Bon nombre de recherches se sont intéressées à cette question en explorant un éventail de facteurs qui expliqueraient des trajectoires parfois différentes entre filles et garçons en éducation. Plus loin, nous présenterons quelques courants qui ont marqué la production de ces études.

Nos propres travaux, en milieu collégial, ont également mis en évidence des écarts parfois sensibles selon le genre en matière de réussite scolaire. En parallèle, le champ des valeurs s'est avéré un terrain fertile quant aux distinctions entre filles et garçons (Roy, 2008; Roy, Bouchard et Turcotte, 2008). Or, nous observerons plus loin que les valeurs exercent une influence tangible sur la réussite scolaire.

Ces valeurs sont, entre autres, tributaires de modes de socialisation différenciés selon le genre. De fait, au regard d'écrits sur la question, la socialisation des individus serait le canal qui contribuerait au développement et à l'intégration des valeurs. D'autres facteurs, conditionnés en partie par des mécanismes de socialisation (réseau social, liens familiaux, degré de stress, relations avec les professeurs, temps consacré à un emploi rémunéré...), reproduisent également des traits distincts entre filles et garçons. Nos travaux passés nous ont donc fait voir la pertinence d'avoir recours à un modèle théorique de socialisation pour mieux comprendre et expliquer l'univers des uns et des autres selon la perspective du genre.

D'une façon toute particulière, quatre dimensions nous sont apparues fécondes pour conduire nos analyses : la relation « professeur et étudiant », la relation « parents et étudiant », la pratique d'activités parascolaires au collège et les valeurs des étudiants. Cette dernière, centrale dans notre étude, agira comme fil d'Ariane des autres dimensions dans nos analyses. D'ailleurs, tant la littérature scientifique que nos propres résultats empiriques nous ont fait voir l'intérêt d'explorer les distinctions selon le genre à partir de ces quatre dimensions.

L'objet de la présente recherche consiste à documenter spécifiquement la réalité des filles et des garçons à travers leur parcours scolaire au collège et à identifier — s'il y a lieu — les aspects susceptibles de les différencier d'une manière significative. Cette perspective, croyons-nous, permettrait d'alimenter la réflexion sur le plan des interventions à conduire en milieu collégial pour favoriser la réussite tant des filles que des garçons.

La recherche a recours à une méthodologie mixte, c'est-à-dire qu'elle comprend deux volets : quantitatif et qualitatif. Le volet quantitatif vise à tracer un portrait des filles et des garçons au collégial ainsi que les principales tendances qui s'y dégagent. Il a été réalisé par l'intermédiaire d'un questionnaire d'enquête complété par un échantillon représentatif d'étudiants. Quant au volet qualitatif, il explore des dimensions tenant à la signification qu'accordent les étudiants à certains aspects de leur réalité ainsi qu'aux stratégies qu'ils adoptent au regard de leur trajectoire scolaire. Pour ce faire, des rencontres de groupe ont été réalisées auprès d'un échantillon d'étudiants du Cégep de Sainte-Foy.

Le rapport de recherche est divisé en six chapitres. Un premier expose une brève revue de la littérature sur la problématique du genre en lien avec la réussite scolaire, présente le modèle théorique retenu et spécifie les objectifs poursuivis par l'étude. Un deuxième chapitre décrit la méthodologie suivie. Un troisième trace un portrait global des étudiants dans les collèges participant à l'étude selon le genre. Un quatrième procède à un examen de la réussite scolaire. Un cinquième brosse une synthèse des entrevues de groupe réalisées auprès des étudiants. Enfin, un dernier chapitre discute des résultats de la recherche dans une perspective d'intervention.

CHAPITRE 1
REVUE DE LA LITTÉRATURE,
PERSPECTIVES THÉORIQUES ET OBJECTIFS

Ce chapitre présente une brève revue de la littérature sur le genre, le modèle théorique de la socialisation différenciée selon le genre ainsi que la notion de valeur et les objectifs de la recherche.

BRÈVE REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans les écrits, on retrouve une variété de courants interrogeant la différenciation selon le genre (Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Tremblay *et al.*, 2006). Dans le cadre de l'actuel projet, quatre problématiques nous sont apparues pertinentes pour rendre compte d'un état des écrits sur le sujet en lien avec la réussite scolaire.

PREMIÈRE PROBLÉMATIQUE : LA QUÊTE IDENTITAIRE DE L'ÉTUDIANT

L'entrée au Cégep constitue un moment fort pour les adolescents, un moment de transition important dans leur vie, un moment qui n'est pas sans interroger leur identité. Bon nombre d'études font référence à ces constats. C'est ainsi qu'un avis du Conseil supérieur de l'éducation mentionne que le collégial serait une étape critique du cheminement scolaire et personnel de l'étudiant dans un contexte de mutations sociales s'ajoutant aux difficultés qu'il a à définir son identité personnelle et professionnelle (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). L'une des conséquences de cette incertitude identitaire réside dans le fait que les trois quarts des étudiants n'ont pas établi un choix clair de leur orientation à l'entrée au Cégep (Conseil supérieur de l'éducation, 1995), ce qui contribue à augmenter les chances de décrochage chez les étudiants (Larose et Roy, 1993; Robbins, Lese et Herrick, 1993). Cette situation est d'autant plus importante que, selon Viau et Sauvé (2002), des aspirations claires représentent un facteur déterminant quant aux efforts que l'étudiant consacrera pour réussir ses études.

Cette difficulté de transition ressentie par les étudiants est mise en évidence dans plusieurs études, notamment celles de Larose (1994), d'Ainslie (1996), de Rivière *et al.* (1997) et de Tremblay *et al.* (2006). Selon ces derniers, les étudiants au Cégep doivent se définir sur différents plans, par exemple social, politique, spirituel, amoureux et de la vocation. Or, les difficultés liées à la transition vers le collégial seraient plus manifestes de manière générale chez les garçons selon Rivière *et al.* (1997) et Tremblay *et al.* (2006), ce qui se traduirait en première session par un parcours scolaire plus sinueux chez plusieurs (Tremblay *et al.*, 2006).

Pour certains auteurs, la question identitaire chez les étudiants transite par les stéréotypes sexuels qui désavantageraient plus les garçons quant à leurs études (Bouchard *et al.*, 2000 et 2003; Saint-Amant, 2007; Tremblay *et al.*, 2006). Ainsi, l'hypothèse d'une socialisation masculine moins compatible avec le monde scolaire où, notamment, les garçons à risque sur le plan scolaire obéiraient davantage à la pression des pairs qu'au respect des règles de l'école, est avancée par certains auteurs (Bouchard *et al.*, 2000; Hébert, 2001; Lamarre et Ouellet, 1999; Martino, 2000).

A contrario, le fait que, de manière générale, les filles se plieraient plus facilement aux exigences et aux contraintes du système scolaire expliquerait en bonne partie leur succès scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1995; Saint-Amant, 2007). C'est ainsi que, souvent, les filles détecteraient mieux que la plupart des garçons les règles en classe, les exigences scolaires et les attentes des enseignants (Larose et Roy, 1993). Quant aux garçons, ils seraient majoritairement plus enclins à développer individuellement leur mode d'apprentissage et ils seraient moins conformistes face aux exigences du milieu scolaire (Lafortune et Daudelin, 2001; Roy, 2006; Sylvain, 2004). Également, ceux qui sont à risque sur le plan scolaire auraient tendance à s'affirmer à travers une culture masculine déconsidérant l'école.

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

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

scolaire et une volonté plus affermie d'y consacrer les efforts nécessaires (Rivière et Jacques, 2002).

DEUXIÈME PROBLÉMATIQUE : L'ENGAGEMENT FACE AUX ÉTUDES

On y retrouve principalement des aspects qui concernent la motivation, les comportements et la pédagogie. Selon Fillion, « Une multitude de données convergent vers cette idée selon laquelle les filles et les garçons n'ont pas le même rapport à l'école, la même approche des études, le même niveau de motivation » (Fillion, 1999, p. 31). Constat qui s'appliquerait au niveau collégial (Bédard-Hô, 1997; Lamarre et Ouellet, 1999; Roy, 2006; Tremblay *et al.*, 2006). Selon Bédard-Hô (1997), plusieurs garçons manqueraient de discipline et de motivation comparativement aux filles qui, en majorité, prendraient plus facilement leur envol vers l'université ou vers une formation technique terminale. Cela se traduit, entre autres, par le fait que nombreux sont les garçons qui accordent visiblement moins de temps à leurs études que la plupart des filles (Roy, 2006; Marshall, 2007).

Dans leur analyse, Tremblay *et al.* (2006) observent que la première session au Cégep peut être un moment de vulnérabilité pour certains garçons, tant sur les plans scolaire que personnel. Ainsi, les garçons les plus à risque sur le plan scolaire se sentiraient davantage désemparés et éprouveraient plus de difficultés à s'organiser, à être autonomes et à gérer leur horaire. Conséquences : ces derniers accumuleraient plus facilement les retards et les échecs.

D'autres auteurs encore se sont tournés du côté des institutions scolaires pour à la fois documenter l'état de la question en faisant intervenir un autre acteur, soit l'école, et pour identifier des pistes de solution. Ainsi, dans cette perspective, l'école serait moins apte à répondre aux aspirations et aux besoins de certains garçons ayant peu recours aux ressources du milieu scolaire (Aubé, 2000; Hébert, 2001; May et Sher, 1988; Lamarre et Ouellet, 1999). Ce qui est d'autant plus problématique puisqu'en général, les garçons seraient plus à risque que les filles pour divers problèmes psychosociaux susceptibles d'interférer sur leur parcours scolaire (Cloutier, 2004; Dulac, 2001; Kaplan *et al.*, 1996) et auraient plus de difficulté à gérer leur stress et leurs émotions (Dulac, 2001).

TROISIÈME PROBLÉMATIQUE : L'ASPECT RELATIONNEL DES ÉTUDIANTS

Là encore, les auteurs consultés s'entendent sur l'existence de différences parfois sensibles entre filles et garçons. Ainsi, de façon générale, les filles s'investiraient davantage dans les relations qu'elles nouent à travers leurs réseaux sociaux (Boisvert et Martin, 2006; Gingras et Terrill, 2006; Rivière et Jacques, 2002). Pour les filles encore, l'esprit de coopération représenterait plus souvent une valeur de référence importante qu'elles ont bien intégrée au Cégep, comme nous l'avons souligné plus haut (Roy, 2006).

Quant aux garçons, en général, l'individualisme et la compétition seraient des dimensions plus prégnantes chez eux (Roy, 2006). Leurs réseaux sociaux seraient généralement moins riches que ceux des filles (Cloutier, 2004). De fait, les réseaux des garçons seraient plus souvent axés sur le ludique et les liens seraient moins intimistes; les garçons entre eux seraient moins disponibles et ils s'offriraient mutuellement moins d'aide que le font, plus régulièrement, les filles sur les plans scolaire et personnel (Larose, 1994). En plus, certains auteurs soulignent l'existence d'une logique négative du réseau social à l'école, soit l'influence négative des pairs (Bouchard *et al.*, 2000; Hébert, 2001; Martino, 2000; Lamarre et Ouellet, 1999).

Autre trait d'une socialisation différenciée selon le genre : généralement, les garçons auraient une propension moins élevée que les filles à recourir aux ressources existantes en cas de problème (Cloutier, 2004; Dulac, 2001; Larose, 1994; Pollack, 1998; Tremblay *et al.*, 2006). Ainsi, selon Larose (1994), la plupart des garçons ont peu tendance à demander de l'aide aux professeurs ou à d'autres intervenants du collège. D'une manière plus générale, Brooks (1998) a illustré schématiquement les contradictions entre les exigences posées pour recevoir de l'aide (ex. : dévoiler sa vie privée, renoncer au contrôle, être vulnérable, faire de l'introspection, faire face à sa douleur et à sa souffrance, etc.) et certains traits de la socialisation masculine (ex. : cacher sa vie privée, conserver le contrôle, être invincible, agir et faire plutôt que de privilégier l'introspection, nier sa douleur et sa souffrance, etc.). Dans nos travaux antérieurs, six fois plus de garçons que de filles, en proportion, ont souligné qu'ils « s'arrangeraient seuls » en cas de problèmes importants (Roy *et al.*, 2005).

Enfin, l'affiliation à l'école dépend également de l'existence de bonnes relations avec un membre du personnel scolaire et, d'une manière plus particulière, avec un enseignant (Duchesne et Larose, 2000; Janosz *et al.*, 2001, Larose et Roy, 1994). Dans ce contexte, des auteurs révèlent l'intérêt que

le rôle de l'enseignant ne soit pas cantonné dans la seule sphère scolaire; ces mêmes auteurs soulignent à grands traits l'importance que revêt la dimension affective dans l'apprentissage (Carpentier, 2002; Gaberan, 2003; Sylvain, 2004; Tremblay *et al.*, 2006).

QUATRIÈME PROBLÉMATIQUE : VALEURS ET RÉUSSITE SCOLAIRE

La relation entre les valeurs des collégiens et la réussite scolaire a fait l'objet d'une exploration spécifique dans nos travaux antérieurs (Roy *et al.*, 2003, 2005 et 2008). Selon nos résultats, les valeurs agiraient comme un déterminant clé de la réussite scolaire. De plus, elles inscrivent des différences parfois significatives entre le genre, différences qui interfèrent directement sur la réussite scolaire.

D'une manière générale, les valeurs qui sont attribuées aux filles seraient plus en harmonie avec les exigences du réseau collégial. Par exemple, la plupart des filles vont globalement accorder, sur le plan de leurs valeurs, plus d'importance que les garçons aux études, au diplôme, à la famille, à l'acquisition d'une culture générale, à l'effort pour réussir (méritocratie), et à la coopération avec d'autres étudiants. Également, elles vont généralement davantage se projeter à long terme et ainsi mieux définir la concordance entre leurs études et leur avenir professionnel. Ces énoncés de valeurs identifiés plus haut pour les filles sont associés positivement à la réussite scolaire. Bien sûr, on les retrouve également chez les garçons (surtout chez ceux qui ont un parcours scolaire au-dessus de la moyenne). Cependant, chez les garçons, le degré d'adhésion à ces énoncés de valeur est, en moyenne, moins élevé que chez les filles, selon nos résultats. Là où les différences sont les plus manifestes selon le genre, c'est lorsque l'on compare distinctement les groupes des filles et des garçons à risque sur le plan scolaire; les différences sont alors exacerbées (Roy *et al.*, 2005, Roy, 2006).

Sur ces questions, les écrits consultés sont porteurs d'un certain nombre de limites. Elles tiennent principalement à deux aspects. Premier aspect : à notre connaissance, aucune étude n'a posé le concept de valeur comme vecteur premier dans l'analyse des facteurs associés à la réussite selon le genre. Deuxième aspect corollaire du premier : aucun approfondissement, quant à la manière dont le champ des valeurs joue sur les comportements des étudiants et des stratégies qu'ils déploient pour réussir leur parcours scolaire, n'a été effectué dans nos travaux comme dans les autres écrits recensés. Pourtant, il s'agit d'une perspective susceptible d'être utile dans la réflexion à conduire sur les interventions, surtout dans le contexte d'une réflexion tenant compte du genre des étudiants.

PERSPECTIVES THÉORIQUES

1) THÉORIE DE LA SOCIALISATION DIFFÉRENCIÉE

Dans le contexte de nos travaux, la théorie de la socialisation différenciée selon le genre nous est apparue pertinente pour mieux comprendre la signification accordée aux parcours individuel et scolaire des filles et des garçons au collège. De fait, selon Cherkaoui, « Les études sur la socialisation tentent de mettre en évidence les processus par lesquels un individu intériorise des contenus et des structures et d'analyser les effets de cette intériorisation sur le comportement » (Cherkaoui, 1990, p. 181). Or, les différences selon le genre constituent un laboratoire fertile pour les modèles théoriques de la socialisation.

En complément à la notion de socialisation, celle de « genre » utilisée dans cette recherche s'apparente aux normes culturelles d'une société qui déterminent des façons d'être, d'agir et de penser ainsi que les sentiments qui apparaissent les plus appropriés pour les femmes et les hommes (Tremblay *et al.*, 2006). Pour sa part, Fougeyrollas-Schwebel précise que « Le concept de genre permet d'analyser comment l'organisation sociale, les pratiques sociales, produisent, institutionnalisent la différence des sexes dans nos sociétés » (Fougeyrollas-Schwebel, 2003, p. 27). Ces perspectives d'analyse s'accordent d'emblée avec le recours à la théorie de la socialisation différenciée selon le genre.

Pour Mead (1963), la culture et la socialisation conditionnent le plus significativement les emprunts sexuels différenciés. Pour sa part, Dubar (1995 et 2005) associe la construction des identités individuelles au processus de socialisation; l'auteur souligne que, selon l'approche culturaliste de la socialisation, celle-ci est : « un modelage des personnalités suivant des traits les plus structurant des cultures jugées essentielles au fonctionnement social » (Dubar, 1995, p. 61).

Selon les préceptes culturalistes, la socialisation s'effectue donc dans l'ancrage d'une culture commune spécifique et modèle ainsi l'identité des personnes. Sous l'angle de l'examen selon le genre des étudiants, la question de la socialisation, telle qu'entendue ici, offre à l'observateur une diversité de points de référence présentant les traits distinguant les pôles féminin et masculin de cette socialisation.

Afin de rendre opérationnelle notre analyse, nous retiendrons la définition qu'accorde Rocher au processus de socialisation : « [...] le processus par lequel la personne humaine apprend et

intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre » (Rocher, 1969, p. 105).

Cette définition implique trois dimensions : l'acquisition d'une culture par l'individu à travers ses contacts avec les autres, l'intégration de cette culture à sa personnalité et son adaptation à son environnement. Ces trois dimensions se vivent simultanément chez les personnes (Fortier, 1997). À leur manière, elles servent de points de référence pour mieux analyser les différences de socialisation selon le genre. Pour Octobre (2005), les effets de genre interviennent sur trois plans :

- La catégorisation sociale (par exemple, des activités, des comportements, des valeurs, etc.);
- La répartition des responsabilités éducatives au sein de la famille (rôle de mère et de père, de grands-parents, etc.);
- Les stéréotypes véhiculés par cette éducation (rôle de pourvoyeur chez l'homme, de soins aux enfants chez la femme, etc.).

La conception que nous avons présentée du modèle de socialisation s'inscrit dans le courant durkheimien où les phénomènes sociaux — telle la culture — exercent une contrainte causale sur les individus (Fillieule, 2005). Ce point de vue, dans le contexte de notre étude, pour utile qu'il soit pour mettre en évidence les traits de la socialisation tenant du genre, est incomplet. De fait, à l'instar de Dubar (2005), nous sommes d'avis qu'il faut considérer l'individu comme un acteur susceptible d'intervenir sur le cours des choses. Il en est ainsi dans le quotidien des collégiens qui, régulièrement, opèrent des choix et adoptent des stratégies pour concilier leurs études avec d'autres milieux de vie, d'autres priorités personnelles et sociales. En se centrant sur le paradigme de l'acteur, l'étude facilite ainsi la réflexion à la fois sur l'analyse de la réalité des collégiens selon le genre et sur le plan de l'intervention. De fait, la connaissance des stratégies et des dynamiques chez les étudiants est un atout certain pour réfléchir sur l'action à conduire en milieu collégial.

Au sens webérien du terme, nous nous intéressons également au sens qu'accordent les étudiants à certains aspects de leur réalité ainsi qu'aux rationalités qui les conduisent à adopter telle ou telle stratégie d'action dans leur vie d'étudiants. Plus particulièrement, la partie qualitative de notre recherche s'intéresse à cette dimension *interactionniste* dans le cheminement personnel et scolaire des étudiants.

Cette double perspective théorique du modèle de socialisation — au sens durkheimien et au sens webérien — nous est apparue indispensable dans l'examen de la réalité des filles et des garçons au collège. Compris à partir de ces deux paradigmes, le modèle de la socialisation différenciée selon le genre nous sera utile pour mieux expliquer certaines tendances statistiques, distinguant les étudiants selon le genre, et mieux comprendre et interpréter le matériel des entrevues de groupe réalisées auprès des collégiens. Dans la partie méthodologique, nous fournirons des indications sur les paramètres de la socialisation que nous retiendrons pour conduire notre examen. Ces paramètres nous sont inspirés par la recension des écrits et les résultats de nos propres travaux sur la réussite scolaire en milieu collégial.

2) LA NOTION DE « VALEUR »

Les valeurs des collégiens constituent un miroir révélateur de leur identité tant individuelle que collective. De plus, nous avons évoqué plus haut le rôle majeur exercé par le système de valeurs sur la réussite scolaire ainsi que l'existence d'un clivage potentiel entre filles et garçons quant à leurs valeurs, du moins pour les étudiants plus à risque sur le plan scolaire. Pour ces motifs et en raison des accointances théoriques et empiriques entre « valeur » et « socialisation », il nous importe de bien définir la notion de valeur au sens où nous l'entendons dans cette étude, car elle nous servira de phare tout au long de notre parcours.

Dans la littérature scientifique, la notion de valeur est polysémique; elle revêt différentes significations qui traduisent elles-mêmes autant d'écoles de pensée, autant de points de vue. La majorité des auteurs consultés considère néanmoins les valeurs comme relevant du domaine de l'idéal recherché par les individus dans une collectivité donnée; ainsi, pour Royer, « Parler de valeurs et les étudier, c'est tenter de pénétrer dans le monde des idéaux » (Royer, 2009, p. 1).

Les valeurs agissent comme repères normatifs facilitant l'intégration des individus à la société, selon un point de vue fonctionnaliste. Dans cette perspective, elles représentent un ordre idéal ou moral tenant lieu de référence commune (Assogba, 2004). Les valeurs participent également à la formation de l'identité des personnes. Ces dernières les intériorisent et s'en servent pour guider leur action et leur vie. En complément à ce qui précède, soulignons que selon Rezsóhary, les valeurs « contribuent à influencer les multiples rapports que nous nouons » (Rezsóhary, 2006, p. 171). Dans cette perspective, les valeurs représentent l'ingrédient constitutif du lien social entre les individus.

En demeurant sur le terrain sociologique, Royer, Pronovost et Charbonneau mentionnent, pour leur part, que les valeurs exercent des fonctions capitales au sein de la société. Entre autres, selon ces auteurs, « Elles [les valeurs] indiquent les manières idéales de penser et de se comporter [...]. Elles sont un élément essentiel d'intégration sociale, par le consensus et l'ordre social qu'elles tendent à instaurer, par le " sentiment " d'appartenance à une communauté d'intérêt et de pensée » (Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004, p. 51).

Les éléments rapportés par Royer *et al.* (2004) offrent une parenté certaine avec le concept de « logique d'intégration », défini par Dubet et Martuccelli : « Il s'agit d'une part de l'intégration sociale, de la place de chacun au sein d'un ensemble, il s'agit d'autre part d'une intégration culturelle, c'est-à-dire d'intériorisation des principes généraux vécus comme valeurs, comme des entités qui dominent les individus et les incluent dans des ensembles collectifs » Dubet et Martuccelli, 1998, p. 59). Précisons que la question de l'intégration de l'étudiant à ses différents milieux constitue l'un des fondements de l'analyse proposée dans ce projet.

Dans le cadre de notre étude, nous adopterons la définition que donne Bréchon (2000 : 9) du concept de valeur : « Les valeurs sont des idéaux, des préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminé. Elles appartiennent aux orientations profondes qui structurent les représentations et les actions des individus » (Bréchon, 2000, p. 9).

À partir de la définition de Bréchon, nous porterons notre attention sur deux aspects spécifiques :

- les valeurs comme fondement de l'intégration de l'individu à la société;
- les valeurs comme fondement de la formation de l'identité des individus.

Nous retenons le premier aspect en raison du fait que les valeurs des collégiens conditionnent en partie les liens qu'ils nouent avec leurs différents environnements, tout particulièrement le collège, la famille, le réseau d'amis et le milieu du travail pendant les études. Ce constat a été documenté dans des travaux antérieurs selon une perspective d'écologie sociale (Roy *et al.*, 2005 et 2008). Selon ces mêmes travaux, les rapports entretenus avec les principaux environnements ont un impact direct sur la réussite scolaire des étudiants. Par ailleurs, les rapports identifiés ne sont toutefois pas toujours de même nature selon qu'il s'agisse des filles ou des garçons, principalement pour des motifs de socialisation et de valeurs différentes (Roy, 2006).

Le second aspect est retenu parce que le collégial constitue le cycle d'enseignement où la quête identitaire de l'étudiant est probablement la plus importante (Roy, 2008). Or, les valeurs représentent un terrain fertile comme laboratoire de l'identité personnelle du collégien. De plus, cette identité se trame pendant les études collégiales; dans ce contexte, le parcours scolaire de l'étudiant est en interaction avec ses valeurs. C'est ce lien à la fois théorique et empirique qui nous intéresse ici pour mieux saisir la contribution des valeurs au cheminement scolaire des étudiants et inscrire les différences selon le genre. Ces deux vecteurs (intégration sociale et formation de l'identité) de la définition du concept de valeur nous serviront de guide tout au long de notre itinéraire.

Parallèlement à ces précisions théoriques de la notion de « valeur », deux autres territoires d'exploration des valeurs nous sont apparus nécessaires pour notre recherche. Il s'agit en premier lieu de la distinction entre valeurs de *préférence* et valeurs de *référence*. Selon Paquette (1982), les valeurs de préférence sont de l'ordre de l'idéal recherché alors que les valeurs de référence sont celles qui, concrètement, s'intègrent au quotidien des individus et guident leurs actions. Cette distinction conceptuelle nous sera utile dans la conduite des entrevues de groupe afin de mieux comprendre et distinguer les différences existantes entre ces deux types de valeurs dans la réalité des étudiants.

En second lieu, nous retiendrons la distinction entre valeurs *instrumentales* et valeurs *expressives*, qui serait couramment utilisée en sociologie selon Doré, Hamel et Méthot. Pour ces auteurs, « Les valeurs acquièrent une qualité instrumentale lorsqu'elles relèvent d'une conception fondée sur la relation d'un moyen par rapport à une fin, tandis qu'elles sont qualifiées d'"expressives" quand cette conception intègre des "sentiments", voire des symboles d'accomplissement personnel et d'identité » (Doré, Hamel et Méthot, 2008, p. 3). D'une manière plus précise, pour les auteurs encore, l'« esprit de réussite », l'« application au travail » et la « conformité aux règles » formeraient des valeurs *instrumentales* alors que l'« individualité », la « capacité d'initiative » et l'« esprit d'indépendance » seraient propres aux valeurs *expressives*.

Or, selon les auteurs toujours, les filles accorderaient plus d'importance aux valeurs instrumentales alors que les valeurs expressives seraient davantage le fait des garçons. Mieux encore : l'étude de Doré *et al.* suggère que la supériorité des filles sur le plan de la réussite scolaire pourrait s'expliquer par « des conceptions différentes des études, fondées sur des valeurs distinctes » (Doré *et al.*, 2008, p. 74). Dans la mesure où notre matériel de recherche le permettra, nous porterons un

examen sur la distinction entre les valeurs « instrumentales » et « expressives » comme fondement d'une forme de différenciation selon le genre des étudiants.

3) DIMENSIONS DE L'ÉTUDE

En complément aux valeurs qui constituent la dimension centrale de l'étude, trois autres dimensions spécifiques seront explorées sous l'angle de la différenciation selon le genre : la relation « professeur et étudiant », la relation « parents et étudiants » dans le contexte du soutien parental aux études et la pratique dans des activités parascolaires au collège. Ces trois dimensions nous sont apparues incontournables dans le contexte de l'actuelle recherche. Elles permettront de délimiter notre exploration de manière à approfondir certains aspects spécifiques qui ont été mis en lumière par la littérature récente et nos propres travaux sur le sujet.

Décrivons brièvement ces trois dimensions complémentaires à celle des valeurs :

a) La relation « professeur et étudiant » constitue une composante de base de la réussite scolaire. Elle représente également un foyer où la question de la socialisation différenciée selon le genre peut interférer directement sur la qualité du rapport. Bon nombre de recherches ont mis en évidence l'effet de la relation « professeur et étudiant » sur la trajectoire scolaire des collégiens et même des universitaires.

En particulier, l'étude de Larose (2005), réalisée en milieu universitaire, souligne que le fait d'avoir des professeurs structurants, soutenant et ouverts aux étudiants apporte une contribution positive à la réussite scolaire. Pour notre part, nos travaux antérieurs (Roy *et al.*, 2005 et 2008) ont révélé l'importance de la qualité de la relation « professeur et étudiant » sur deux indicateurs de la réussite, soit le rendement scolaire et la persévérance aux études.

b) La relation « parents et étudiant » nous intéresse spécifiquement dans le cadre de notre projet, car nos travaux, et d'autres encore, ont mis en relief le fait que le soutien parental exerce une influence tangible sur le parcours scolaire des collégiens. Ainsi, pour Schneider et Stevenson (1999), les jeunes feraient généralement confiance aux parents, ils en auraient une image positive et ils se sentiraient bien appuyés par eux sur le plan scolaire.

Par ailleurs, ce serait sur la persévérance aux études que les effets positifs du soutien parental auraient une influence plus tangible (Gingras et Terrill, 2006; Larose, 2005; Roy, Bouchard et Turcotte, 2008). Notamment, Gingras et Terrill ont observé que l'encouragement parental aux études aurait un effet positif sur la diplomation, entre autres auprès d'étudiants parmi les plus faibles sur le plan scolaire. Prenant acte de l'importance du soutien parental aux études, le Conseil supérieur de l'éducation (2008) a récemment recommandé aux collèges de porter une attention particulière sur le recours au réseau familial pour transmettre de l'information sur les programmes, les services et les activités afin de mieux rejoindre les étudiants et d'interpeller le réseau familial pour qu'il contribue à soutenir l'étudiant dans son projet de formation.

L'examen des mécanismes de socialisation selon le genre nous sera utile pour mieux comprendre les modes de rapport entre parents et étudiant et pour y repérer des logiques de sociabilité et de solidarité familiales potentiellement teintées par la question du genre.

c) Une récente publication portant sur les activités parascolaires en lien avec la réussite scolaire dans l'ensemble du réseau collégial (Roy, Bouchard et Turcotte, 2007) a mis en perspective l'existence d'un lien fécond entre la pratique d'activités parascolaires au collège et la réussite scolaire, tout particulièrement quant à la persévérance aux études. Des différences entre filles et garçons ont pu être observées, notamment sur le plan des types d'activités pratiquées; d'autres dimensions quant à l'effet de ces activités sur leur parcours personnel et scolaire restent néanmoins à être explorées selon le genre des étudiants.

Cette étude fait écho à d'autres travaux traduisant l'étroite relation entre la pratique d'activités parascolaires et la réussite scolaire. Ainsi, selon une recension des écrits sur la question (Bouchard, 2002), les activités parascolaires auraient pour effet de stimuler la motivation des étudiants pour leurs études et de diminuer le taux d'absentéisme et de décrochage scolaires. Les études de Ducharme (1990) et de Cantin et Dubuc (1995), effectuées en milieu collégial, ont présenté des constats analogues. Selon Banning (1992), ces observations s'inscriraient dans un cadre plus global où la pratique d'activités parascolaires chez les étudiants aurait un effet bénéfique sur la qualité de l'environnement éducatif et sur leur parcours scolaire.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Nous avons identifié les objectifs suivants pour la présente recherche :

OBJECTIF GÉNÉRAL

Comprendre et expliquer les points de convergence et de divergence du profil des étudiants selon le genre, dans une perspective de réussite scolaire et d'intervention en milieu collégial.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Documenter la relation « professeur et étudiant » en fonction du genre et l'effet de celle-ci sur la réussite scolaire;
- Documenter la relation « parents et étudiant » dans le contexte du soutien parental aux études en fonction du genre et l'effet de ce soutien sur la réussite scolaire;
- Documenter la pratique d'activités parascolaires au collège et l'effet de cette pratique sur la formation de l'identité personnelle de l'étudiant et sur la réussite scolaire en fonction du genre;
- Produire un profil distinct selon le genre en relation avec la réussite scolaire;
- Reproduire un portrait des valeurs des étudiants et documenter l'effet de celles-ci sur la réussite scolaire en fonction du genre;
- Documenter la signification qu'accordent les collégiens à certains aspects de leur réalité et les stratégies qu'ils adoptent dans le contexte de leur cheminement scolaire;
- Identifier des interventions, de concert avec des intervenants du Cégep de Sainte-Foy, pour améliorer la réussite scolaire, dans une perspective d'appropriation du matériel de la recherche par les intervenants dans le réseau collégial.

Ces objectifs forment entre eux des entrelacs permettant à la fois de dégager des éléments de compréhension plus globaux de la problématique des collégiens selon le genre au regard de la réussite et d'amorcer une réflexion plus systématique sur le plan de l'intervention.

CHAPITRE 2
MÉTHODOLOGIE

La nature de notre problématique se prête bien à une méthodologie mixte, soit un volet quantitatif et un volet qualitatif. Cette façon de faire comporte l'avantage de mettre à profit diverses méthodes de travail découlant des deux familles méthodologiques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Pinard, Potvin et Rousseau, 2004; Tashakkori et Teddlie, 2003). De plus, elle permet de rendre opérationnelles les deux perspectives de l'objectif général poursuivi, à savoir : *comprendre* et *expliquer* les points de convergences et de divergences du profil des collégiens selon le genre et selon un contexte d'intervention éventuelle.

Le volet quantitatif de notre étude (première année du projet) consiste en une enquête par questionnaire, administré à un échantillon représentatif d'étudiants dans l'ensemble du réseau collégial. Ce volet vise à documenter distinctement le profil des filles et celui des garçons, à analyser ces profils selon la théorie de la socialisation différenciée et selon les trois dimensions retenues dans la recherche, soit la relation entre « professeur et étudiant », le rapport entre « parents et étudiant » et la pratique d'activités parascolaires au collège.

Le volet qualitatif de la recherche (deuxième année du projet) se propose d'approfondir et de mieux comprendre certains aspects mis en évidence par le volet quantitatif de l'étude quant aux liens entre genre et réussite : il s'attarde aux questions de sens accordé par les étudiants à certaines dimensions liées à leur parcours au Cégep et de stratégies employés par eux, difficilement saisissables par le mode de l'enquête par questionnaire. Ce volet comporte également un partage avec des intervenants concernant les résultats de la recherche et l'identification de pistes d'intervention. Le volet qualitatif de la recherche a été effectué exclusivement au Cégep de Sainte-Foy.

Ces deux pôles méthodologiques ont une portée synergique entre eux; ils sont complémentaires et essentiels pour produire une analyse plus complète de la problématique des collégiens sur le plan du développement des connaissances et sur celui de l'intervention. Considérons maintenant distinctement chacun des deux volets de l'étude.

VOLET QUANTITATIF

Un questionnaire d'enquête s'est adressé à un échantillon de 1532 étudiants sélectionnés de façon aléatoire dans l'ensemble des collèges publics et privés du Québec. L'échantillon de collégiens, de type systématique et probabiliste, a été déterminé à partir des effectifs étudiants inscrits au secteur

régulier de l'enseignement à l'automne 2008. Au total, 27 collèges (23 du secteur public et 4 du secteur privé) ont participé à la recherche. Les collèges participants représentent plus du tiers de la population des collégiens au Québec (36,8 %). Un total de 611 étudiants a complété le questionnaire. La taille de l'échantillon assure un degré de confiance de 95 % sur le plan des résultats pour les 27 collèges participants, ce qui respecte les standards retenus en sciences sociales pour ce type de recherche (Mayer et Ouellet, 1991).

Pour l'élaboration du questionnaire d'enquête (voir annexe), nous avons puisé à diverses sources, dont nos propres travaux, ceux de Tremblay *et al.* (2006) et ceux de Pronovost (2007). En parallèle, nous avons également consulté des écrits en sociologie des valeurs pour ce volet spécifique. Les paramètres suivants ont été pris en considération dans l'élaboration du questionnaire :

- un certain nombre de caractéristiques personnelles des étudiants (type de ménage, pays d'origine, langue, etc.);
- le collège comme milieu de vie (perception qu'a l'étudiant du collège, temps accordé aux travaux scolaires, relations avec les intervenants et les services, etc.). Dans cette section, une place de choix est réservée aux relations entre professeur et étudiant et à la participation aux activités parascolaires, conformément aux dimensions spécifiques définies dans l'étude;
- les réseaux familial et social (soutien parental, liens avec les amis, bénévolat dans la communauté, etc.). Dans cette section, l'accent est mis sur les relations entre parents et étudiant, conformément aux dimensions spécifiques définies dans l'étude;
- le bien-être personnel (indicateurs de santé mentale, tels que le stress, le sentiment d'être déprimé, le degré d'autosatisfaction, la consommation d'alcool ou de drogues, etc.);
- la situation économique (participation au marché du travail, situation financière, sources de revenus, etc.);
- le système de valeurs (défini selon deux modes : les valeurs telles qu'identifiées par les étudiants eux-mêmes et les valeurs sélectionnées sur la base de propositions d'énoncés couvrant un éventail varié de valeurs et d'aspirations). Nous utilisons l'expression « système de valeurs » dans le sens d'une typologie regroupant des valeurs associées positivement ou négativement ou ayant un effet neutre sur les indicateurs de la réussite scolaire.

En complément au questionnaire d'enquête, une banque de données du système interne des collèges a permis de jumeler des informations d'ordre personnel et scolaire (âge, sexe, résultats scolaires, nombre de sessions complétées et programme d'études) avec celles du questionnaire. Les deux sources d'informations ont été fusionnées pour faciliter l'analyse et le traitement de l'information¹. L'étude est de type transversal, c'est-à-dire que les étudiants ont complété une seule fois le questionnaire d'enquête à l'automne 2008.

La recherche a comme pivot central l'analyse de la question de la réussite scolaire selon le genre. Pour les fins de l'étude, nous avons choisi de circonscrire le concept de réussite scolaire selon deux dimensions : le rendement scolaire et la persévérance aux études. Bien que ces deux dimensions se recoupent potentiellement, il n'en demeure pas moins qu'elles expriment des réalités parfois distinctes qui peuvent conduire à des interventions différentes. De plus, le caractère opérationnel de ces dimensions favorise le développement d'analyses avec les autres variables du questionnaire, permettant ainsi de quantifier des tendances et de mettre à jour des profils étudiants, associés à la réussite scolaire. Sur le plan technique, le rendement scolaire a été mesuré à partir des résultats scolaires cumulatifs de l'étudiant dans son programme de formation actuel (automne 2008). Quant à la persévérance aux études, elle fut appréciée à partir d'une question portant sur l'abandon scolaire dans le questionnaire d'enquête².

La réussite scolaire est la variable dépendante. Toutes les analyses statistiques mesurant le degré d'association et de corrélation des variables ont été systématiquement reproduites distinctement, selon le genre des étudiants.

Les questionnaires ont été informatisés et un plan de codification a été élaboré pour les questions ouvertes. Nous avons eu recours au progiciel SAS pour le traitement et l'analyse des données. Diverses analyses statistiques ont été effectuées sur le matériel de la recherche (test du Khi carré, analyses factorielles, analyses uni-variées, régressions logistiques et multiples).

Conformément à notre cadre de référence sur la socialisation différenciée, notre examen se concentre sur quatre dimensions qui, selon nos travaux antérieurs, sont étroitement associées à la

¹ Un numéro attribué aléatoirement à chaque étudiant nous a servi de jonction entre les deux banques de données. Seuls les services administratifs des collèges pouvaient avoir accès aux informations nominales des étudiants. La confidentialité a ainsi été garantie par rapport à l'équipe de chercheurs.

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

réussite scolaire et constituent un laboratoire fertile pour observer des traits de socialisation différenciés selon le genre. Il s'agit des valeurs des étudiants, de la relation « professeur et étudiant », de la relation « parents et étudiant » et de la pratique d'activités parascolaires au collège. Pour chacune de ces dimensions, des hypothèses de travail ont été formulées à partir de notre recension des écrits et de nos travaux :

Valeurs

Hypothèse 1 : Les valeurs des filles s'accorderaient plus avec les exigences du milieu scolaire;

Hypothèse 2 : Les valeurs des garçons seraient davantage de nature « expressive » alors que celles des filles seraient davantage de nature « instrumentale ».

Relation « professeur et étudiant »

Hypothèse 1 : Les filles seraient généralement plus satisfaites de leur relation avec leurs professeurs;

Hypothèse 2 : Les filles se conformeraient plus aux exigences des professeurs (cette hypothèse sera examinée plus spécifiquement dans le volet qualitatif de l'étude).

Relation « parents et étudiant »

Hypothèse 1 : Les filles auraient plus de relations avec leurs parents;

Hypothèse 2 : Les filles seraient plus soutenues par leurs parents dans leurs études.

Pratique d'activités parascolaires

Hypothèse 1 : Les filles pratiqueraient plus d'activités socioculturelles alors que les garçons seraient davantage engagés dans des activités sportives;

Hypothèse 2 : Les filles se serviraient plus des activités parascolaires pour nouer avec les étudiants des relations d'entraide sur le plan scolaire (cette hypothèse sera examinée plus spécifiquement dans le volet qualitatif de l'étude).

Sur le plan technique, nous avons procédé à des analyses statistiques (factorielles, uni-variées et multi-variées) des variables portant sur le champ des valeurs (questions 43 à 46 du questionnaire d'enquête), sur les relations avec les professeurs (questions 17 et 18), sur la participation à des activités parascolaires au collège (questions 19 à 22) et, enfin, sur la relation parentale (questions 26 à 30), en distinguant selon le genre et en tenant compte des relations existantes entre ces variables et les deux indicateurs de la réussite scolaire.

En complément à ces informations, certaines autres analyses de variables du questionnaire d'enquête permettent de rendre compte de traits de socialisation potentiellement différenciés selon le genre. Il en est ainsi pour les questions suivantes :

- question 1 sur le type de ménage;
- question 5 sur le nombre d'heures consacrées aux études;
- question 6 sur l'intérêt porté aux études;
- question 8 sur les motifs d'abandon des études;
- question 12 sur la perception concernant le collège;
- question 13 sur le recours aux services du collège;
- question 14 sur la charge de travail dans le programme d'études;
- question 38 sur le niveau de stress;
- questions 39 à 42 sur la consommation d'alcool et de drogues;
- question 49 sur le nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré;
- question 50 sur les périodes de travail rémunéré en semaine et en fin de semaine;
- question 52 sur la principale source de revenu.

Au terme des analyses statistiques distinguant les informations selon le genre, nous avons procédé à une autre étape qui consiste à retraduire ces analyses selon un cadre interprétatif identifiant des traits de socialisation afférents aux constats enregistrés. Par cet exercice, nous avons tenté de mettre en lumière une toile de fond plus générale des formes de socialisation différenciées existant entre filles et garçons. Les écrits sur le sujet, tels que recensés plus haut, nous ont servi de point de référence pour effectuer cet examen. Ce matériel est repris à la faveur de l'exploration qualitative de notre recherche afin de mieux décrypter et de comprendre les formes de socialisation agissant selon le genre.

VOLET QUALITATIF

Le volet qualitatif de l'étude est intervenu dans la seconde année de la recherche auprès d'un échantillon d'étudiants du Cégep de Sainte-Foy, pour prendre le relais de l'enquête par questionnaire. D'une manière plus spécifique, le second volet permet d'approfondir certains constats de l'enquête par questionnaire et d'explorer des aspects tenant au sens accordé par les étudiants à des dimensions personnelles, sociales et scolaires et d'autres aspects liés aux stratégies utilisées par les étudiants dans le cadre de leur parcours scolaire. Conformément à notre cadre d'analyse, l'examen s'est effectué distinctement selon le genre des étudiants, ce qui implique la formation de groupes homogènes exclusivement composés de filles ou de garçons. De plus, le matériel des entrevues couvre les trois dimensions spécifiques de l'étude (relations avec les professeurs, avec les parents et pratique d'activités parascolaires).

Sur le plan opérationnel, nous avons procédé selon la méthode des entrevues de groupe focalisé (6 groupes, 90 étudiants au total). Ces étudiants ont été sélectionnés au hasard parmi ceux de la liste des étudiants inscrits au secteur régulier de l'enseignement au Cégep de Sainte-Foy à l'automne 2009 et ils ont été invités par le Cégep lui-même à participer à un groupe de discussion spécifique. De ce nombre, 64 ont participé aux entrevues de groupe (33 filles, 31 garçons). En voici la répartition selon les trois dimensions retenues :

- 10 filles (dimension : relations avec les professeurs);
- 11 garçons (dimension : relations avec les professeurs);
- 13 filles (dimension : relations avec les parents);
- 10 garçons (dimension : relations avec les parents);
- 10 filles (dimension : pratique d'activités parascolaires);
- 10 garçons (dimension : pratique d'activités parascolaires³).

L'entrevue de groupe est de type semi-dirigé, ce qui s'accorde avec la nature de notre étude où nous désirons à la fois couvrir des paramètres déterminés (logique du chercheur) et enregistrer des

³ Pour ces deux groupes (filles et garçons pratiquant des activités parascolaires), les étudiants devaient être inscrits à l'automne 2009 à une activité de type socioculturel au Cégep. Nous avons retenu le domaine des activités socioculturelles afin de favoriser des comparaisons avec notre étude précédente sur le sujet, d'une part (Roy, Bouchard et Turcotte, 2007) et en raison de la trop grande hétérogénéité des pratiques parascolaires, d'autre part, compte tenu de notre échantillon restreint (30 étudiants).

éléments surgissant de la libre expression des étudiants eux-mêmes (logique du sujet). Des questions ouvertes et fermées ont été élaborées à partir de trois sources d'information : le matériel de notre récente étude en milieu collégial (Roy *et al.*, 2008), la recension des écrits sur les trois dimensions retenues et les tendances enregistrées dans l'enquête par questionnaire. Pour chacune des trois dimensions explorées, il y a des questions mettant en évidence les liens existants avec le milieu des études et, plus précisément, avec la réussite scolaire.

Nous avons retenu la méthode des groupes de discussion focalisée, car celle-ci mise sur l'interaction des membres du groupe afin d'obtenir des données qui, autrement, ne seraient pas accessibles (Mayer et Ouellet, 1991). Cette méthode s'accorde avec la nature du questionnement de notre étude. De fait, dans la mesure où l'on désire mettre en évidence des dynamiques existantes, cette méthode favorise l'expression des sujets en ce sens, notamment en raison du fait que la réalité exprimée est sujette à réaction par les autres participants, ce qui permet de renforcer, de compléter, de nuancer ou de corriger les perceptions et les propos des participants sur les dynamiques en question.

Le groupe de discussion focalisée se définit comme une « méthode de recherche sociale qualitative qui consiste à recruter un nombre représentatif de groupes de 6 à 12 personnes répondant à des critères homogènes, à susciter une discussion ouverte à partir d'une grille d'entrevue de groupe définissant les thèmes de l'étude et à en faire une analyse-synthèse permettant de relever les principaux messages clés émis par les participants, de même que les points de convergence et de divergence entre les groupes de l'échantillon » (Simard, 1989, cité dans Mayer et Ouellet, 1991, p. 79).

L'animation des groupes de discussion focalisée s'est effectuée à partir du scénario suivant :

- présentation des participants;
- présentation des objectifs de la rencontre;
- présentation des principaux résultats de l'enquête par questionnaire sur le thème retenu pour l'entrevue de groupe;
- questions spécifiques contenues dans les schémas d'entrevue de groupe;
- interventions souhaitées par les étudiants pour améliorer la réussite.

Pour les fins d'analyse du matériel des entrevues, nous avons enregistré chacune des entrevues de groupe par un procédé de sténotypie. De cette manière, l'analyse de contenu a été effectuée à partir des textes de transcription qui reproduisent intégralement le *verbatim* des discussions en groupe.

Nous avons retenu la méthode de l'analyse thématique à des fins de condensation, de codage et d'analyse du matériel qualitatif (Bardin, 1991; Paillé et Mucchielli, 2003). Ce type d'analyse nous est apparu davantage indiqué compte tenu de la nature de notre recherche, désirant explorer les différences selon le genre sur la base de dimensions spécifiques. Nous avons procédé à une division du matériel en sous-thèmes — il s'agit d'une opération de codage de l'information — afin de repérer des catégories d'analyse. Par la suite, des analyses interprétatives du matériel des entrevues ont été effectuées dans la perspective d'un repérage des thématiques dominantes. Au chapitre cinq, nous présenterons le plan d'analyse de contenu thématique.

Enfin, une consultation auprès des membres du comité sur la réussite du Cégep de Sainte-Foy a été effectuée sur les constats de l'étude et sur les pistes d'intervention à développer. Ce comité est composé de cadres, de professionnels et de professeurs du Cégep de Sainte-Foy.

CONSIDÉRATIONS DÉONTOLOGIQUES

Comme dans nos travaux antérieurs, les contacts avec les étudiants, pour solliciter leur participation aux deux volets de la recherche, ont été effectués par les collègues participants par une lettre personnelle qui a été adressée à chacun des étudiants sélectionnés par un membre de l'administration de son collègue. Cette lettre précise les objectifs de la recherche, les mesures prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat des personnes ainsi que le caractère facultatif de la participation de l'étudiant à la recherche. En ce qui a trait au volet qualitatif, un formulaire de consentement (voir en annexe) a été signé par l'étudiant au début de l'entrevue de groupe, après que la chercheuse ait expliqué les objectifs de la rencontre, l'autorisation de consigner ses propos et les garanties de confidentialité, notamment que seul son prénom sera utilisé pour les fins de la recherche.

CHAPITRE 3

PORTRAIT DES COLLÉGIENNES ET DES COLLÉGIENS DE L'ÉTUDE

Ce chapitre brosse un portrait d'ensemble des étudiants selon le genre, fréquentant le collège à l'automne 2008, à partir du questionnaire d'enquête (voir questionnaire en annexe). Rappelons qu'il porte sur un échantillon de 611 étudiants provenant de 27 collèges répartis dans l'ensemble du Québec.

Plus spécifiquement, nous examinerons dans ce chapitre les points de convergence et de divergence à la lumière des données générales de l'enquête par questionnaire, selon le genre des étudiants. À travers chacune des étapes de notre exploration, nous ferons intervenir les aspects et les questions qui nous sont apparus pertinents au regard de la théorie de la socialisation différenciée, telle que définie au premier chapitre.

Le présent chapitre est divisé en deux parties. Une première reproduit le profil des étudiants selon les paramètres du questionnaire d'enquête, à savoir, les caractéristiques personnelles des étudiants, le collège comme milieu de vie, les réseaux familial et social, le bien-être personnel et la situation économique. Une seconde partie documente les quatre dimensions retenues dans le cadre de référence, soit la relation « professeur et étudiant », la relation « parents et étudiant », la pratique d'activités parascolaires au collège et les valeurs des collégiens.

PORTRAIT GÉNÉRAL DES ÉTUDIANTS

Dans notre échantillon, 62,1 % des étudiants sont de sexe féminin et 37,9 % de sexe masculin, soit relativement les mêmes proportions que dans l'ensemble des collèges au Québec. Ils sont, en moyenne, âgés de 19 ans et demi; les trois quarts ont entre 17 et 20 ans. Selon le secteur d'études, ils se répartissent comme suit : 54,8 % du secteur technique, 41,4 % du secteur pré-universitaire et 3,8 % secteur hors programme, en accueil et en transition. Enfin, 44,4 % étaient en première session à l'automne 2009, 27,2 % en troisième session et 15,1 % en cinquième session; les autres étudiants (13,3 %) étaient en 2^e, 4^e et 6^e sessions et plus.

Sur le plan des ménages, la majorité vit avec ses parents (59,5 %), 13,0 % avec des colocataires, 12,1 % avec un conjoint, enfin, une minorité vit seule (5,4 %). Les autres étudiants (10 %) évoluent dans d'autres types de ménage.

Concernant la provenance des étudiants, 7,7 % sont nés à l'extérieur du Canada. La très grande majorité est de langue maternelle française (92,0 %); 2,3 % sont de langue maternelle anglaise alors que 5,7 % ont une autre langue que le français et l'anglais. Les proportions sont similaires quant à la langue le plus souvent parlée à la maison : 93,6 % des étudiants parlent le français; 2,1 %, l'anglais et 4,3 %, une autre langue.

Pour les diverses informations qui précèdent, l'étude n'a pas repéré de différence notable entre filles et garçons.

Au collège, les étudiants consacrent par semaine 11,8 heures, en moyenne, à leurs études en dehors de la classe. De manière générale, les filles accordent davantage d'heures à leurs études que les garçons (12,9 heures comparativement à 10,0 heures chez les garçons).

L'intérêt pour les études collégiales serait manifeste chez les étudiants. C'est ainsi que 87,7 % d'entre eux considèrent que leur intérêt est « élevé » (dont 37,4 %, « très élevé »). Une minorité (11,5 %) rapporte un intérêt « peu élevé » pour les études et 0,8 % « pas du tout élevé ». Peu de différences selon le genre sont enregistrées si ce n'est que 38,7 % des filles mentionnent avoir un intérêt « très élevé » comparativement à 33,2 % pour les garçons.

En corollaire à l'intérêt porté pour les études, la grande majorité des étudiants ne songe pas à abandonner leurs études (85,2 %); par ailleurs, 14,0 % y songent « à l'occasion » et 0,8 %, « sérieusement ». Au total, 16,7 % des garçons songent à décrocher de leur programme d'études « à l'occasion » ou « sérieusement » comparativement à 13,9 % des filles. Au chapitre 4 sur les indicateurs de la réussite scolaire, nous aurons l'occasion d'analyser plus spécifiquement la problématique de la persévérance scolaire. Pour le moment, considérons deux aspects : les motifs d'abandon éventuels et la relation avec les amis.

Chez les étudiants songeant à abandonner leurs études, les motifs suivants ont été identifiés :

TABLEAU 1		
RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS SELON LES MOTIFS D'ABANDON DES ÉTUDES		
MOTIFS D'ABANDON	N[°]BRE D'ÉTUDIANTS	%
Réorientation	26	28,6 %
Manque d'intérêt	18	19,8 %
Charge de travail trop lourde	10	11,0 %
Consacre beaucoup de temps à un emploi	9	9,9 %
Difficultés scolaires	8	8,8 %
Autres motifs	20	22,0 %
Total	91	100,00 %

Ce tableau a une valeur indicative, compte tenu du fait que nous avons un total de 91 répondants; de plus, ce faible nombre ne permet pas une comparaison valable selon le genre. Cependant, il est intéressant de noter que le premier motif identifié par les étudiants s'accorde à tout le moins avec les résultats d'une étude du Conseil supérieur de l'éducation soulignant que le tiers des étudiants changeaient au moins une fois d'orientation pendant leurs études collégiales (CSE, 2008). On note que le manque d'intérêt aux études supplante des motifs intrinsèquement scolaires, tels que l'appréciation de la charge de travail ou les difficultés scolaires ressenties. On connaît dans la littérature l'importance de la motivation des étudiants comme facteur de réussite et de persévérance scolaires.

Une autre question explore le réseau d'amis des étudiants sous l'angle de la persévérance aux études. Il en ressort que 26,8 % des étudiants ont, parmi leurs meilleurs amis, des amis qui ont abandonné leurs études; 30 % ont des amis songeant à abandonner leurs études et 94,4 % ont des amis qui pensent poursuivre leurs études. Aucune différence à ce titre n'a été observée selon le genre. Au chapitre 4, nous aurons l'occasion d'apprécier l'influence du réseau social sur les indicateurs de la réussite scolaire.

Quatre indicateurs permettent de constater que l'intégration des étudiants au collège est plutôt réussie. C'est ainsi que 94,5 % des étudiants considèrent se sentir « très bien » ou « assez bien » au collège; 91,8 % estiment que leur intégration au collège est « très facile » ou « plutôt facile »; 80,6 % sont d'avis que le collège est un milieu « très stimulant » ou « stimulant »; enfin, 90,3 % qualifient de « très satisfaisantes » ou « satisfaisantes » leurs relations avec les étudiants de leurs différents groupes-classes. Sur le plan de ces indicateurs liés à l'intégration au collège, aucune différence n'est enregistrée entre filles et garçons. Les résultats sont presque identiques à ce titre.

À la première session, les services du collège de nature pédagogique (aide pédagogique individuelle, conseillers d'orientation, centre d'aide pour les études) et le service d'aide financière, sont ceux les plus fréquentés par les étudiants, comme en témoigne le tableau 2.

TABLEAU 2				
RÉPARTITION PROCENTUELLE DES ÉTUDIANTS SELON LEUR DEGRÉ D'UTILISATION DES SERVICES DU COLLÈGE⁴				
À ta première session au collège, combien de fois as-tu utilisé les services suivants?				
	Aucune	1 ou 2 fois	3 et plus	Ne s'applique pas (Pas de service)
A. Centre d'aide pour matières scolaires	75,2 %	10,9 %	8,4 %	5,5 %
B. Aide pédagogique individuelle	64,5 %	25,3 %	7,9 %	2,3 %
C. Conseiller d'orientation	72,7 %	17,8 %	4,3 %	5,2 %
D. Service de psychologie	90,2 %	2,2 %	1,6 %	6,0 %
E. Travailleur social	92,1 %	1,5 %	0,0 %	6,4 %
F. Travailleur de corridor	88,4 %	3,9 %	0,5 %	7,2 %
G. Service d'aide financière	73,3 %	19,1 %	5,6 %	2,0 %
H. Service de santé	86,2 %	7,7 %	0,6 %	5,5 %
I. Service de la vie spirituelle	92,1 %	0,5 %	0,2 %	7,2 %

Les filles, en général, sont légèrement plus enclines que les garçons à recourir aux services offerts par le collège, surtout pour les services d'aide pédagogique individuelle et d'orientation (pour ces deux services, les filles y auraient recours environ une fois et demie la valeur de la fréquence des garçons).

⁴ Le total des répondants varie entre 598 et 605 pour les différents énoncés.

En retournant spécifiquement au registre des études, il appert que plus de huit étudiants sur dix considèrent que la charge de travail est soit « très élevée » (27,2 %) ou « assez élevée » (57,5 %). À peine 15,3 % des étudiants l'estiment « peu ou pas du tout élevée ». L'appréciation de la charge de travail diffère selon le genre. En proportion, les garçons considèrent moins que les filles que la charge de travail est élevée. Ainsi, 19,2 % des garçons l'estiment « très élevée » contre 32,5 % pour les filles alors que ces dernières évaluent cette charge de travail de « peu » ou « pas du tout élevée » dans une proportion de 12,3 %, comparativement à près du double chez les garçons (21,0 %) accordant le même degré d'appréciation.

Si l'on s'en remet à l'indicateur mesurant le degré ressenti de difficultés scolaires selon l'auto-évaluation des étudiants, 14,6 % de ces derniers seraient potentiellement à risque dans leur programme d'études. C'est ainsi que 2,1 % estiment éprouver « beaucoup » de difficultés scolaires dans leur programme d'études actuel, 12,5 % « assez », 61,1 % « peu » et 24,3 % « pas du tout ». Filles et garçons ont, en proportion, à peu près la même perception quant à leur degré de difficultés scolaires éprouvées.

D'une manière complémentaire aux études, à l'extérieur du collège, 68,7 % des étudiants mentionnent qu'ils lisent des journaux, 56,8 % des livres et 63,1 % des revues ou des magazines. À l'inverse, ils sont 9,1 % à ne jamais lire un journal (22,2 % « rarement »), 15,3 % à ne jamais lire un livre (27,9 % « rarement »); enfin, 12,6 % à ne jamais lire un livre ou un magazine (24,3 % « rarement »). Les filles liraient « souvent » des livres dans une proportion de 30,0 % comparativement à 22,0 % des garçons; à l'inverse, ceux-ci liraient « souvent » les journaux dans une proportion de 35,7 % comparativement à 24,3 % des filles. Mais il faut demeurer prudent sur le plan de l'interprétation, car, en considérant l'ensemble des choix de réponses pour ces deux questions⁵, les écarts observés ne sont pas aussi manifestes bien que, pour la lecture de livres, on obtient un indice de 2,82 pour les filles et de 2,46 pour les garçons⁶.

À l'extérieur du collège toujours, ils sont 42,5 % à pratiquer des activités physiques « souvent » et 37,4 % « quelques fois ». Un étudiant sur cinq (20,1 %) est peu ou pas actif sur ce plan (dont 5,1 % n'en pratiquent « jamais »). Des différences appréciables existent selon le genre des étudiants.

⁵ « souvent », « quelquefois », « rarement » et « jamais ».

⁶ L'indice est calculé de la manière suivante : on attribue 4 points à « souvent », 3 à « quelquefois », 2 à « rarement » et 1 à « jamais ». On multiplie ces valeurs par le nombre de sujets, puis on divise par l'ensemble des sujets ayant répondu à la question.

Ainsi, 56,1 % des garçons pratiqueraient « souvent » une telle activité comparativement à 33,6 % des filles; également, deux fois plus de filles que de garçons ne font « jamais » d'activités physique en dehors du collège (6,4 % chez les filles comparativement à 3,1 % chez les garçons).

Sur le plan de leur réseau social, en dehors de leur famille, les étudiants estiment en majorité que leurs relations sociales ont plutôt un effet positif sur leurs études. C'est ainsi que près des deux tiers des étudiants (64,5 %) sont de cet avis comparativement à 3,7 % à peine qui considèrent que ces relations nuisent à leurs études. Près du tiers des étudiants (31,8) croient que leurs relations sociales n'ont pas d'effet sur leurs études. Portrait similaire selon le genre des étudiants.

Un étudiant sur quatre (24,6 %) fait du bénévolat au sein de sa communauté (29,3 % des garçons, 21,7 % des filles). Plus loin, nous aurons l'occasion de constater l'existence de liens étroits entre le bénévolat à l'extérieur du collège et la pratique d'activités parascolaires au sein de l'institution collégiale.

En cas de problèmes importants, les étudiants auraient recours en premier lieu au cercle d'amis et conjoints (55,2 %) puis, en second lieu, aux parents (29,9 % dont 26,1 % à la mère). Un étudiant sur vingt (4,9 %) s'arrangerait seul avec son problème. Ici, un aspect tenant à une socialisation différente selon le genre tient à une réalité sociale courante : les garçons sont plus nombreux, proportionnellement aux filles, à ne pas consulter et à s'organiser seuls en cas de problème. C'est ainsi que, dans notre étude, les garçons sont cinq fois plus nombreux que les filles (10,1 % comparativement à 1,8 % chez les filles) à mentionner qu'ils « s'arrangeraient seuls avec leur problème ». Ce mécanisme de socialisation plus typiquement masculin, traduisant un malaise réel et une volonté autarcique chez les garçons, a été mis en lumière par nombre d'auteurs dont Dorais (1988), Dulac (2001) et Cloutier (2004).

Les catégories « intervenants », « enseignants » et « voisins » viennent loin derrière les autres catégories identifiées plus haut (moins de 1 % chacune). Ces constats traduisent une réalité bien documentée dans la littérature où il est constaté qu'à cet âge, c'est la logique des pairs qui prévaut en cas de problèmes. À cet âge encore, on fait peu confiance au monde adulte et aux professionnels.

Concernant les indicateurs du bien-être des étudiants, ceux retenus dans notre étude reproduisent un portrait bigarré. C'est ainsi que, du côté de l'autosatisfaction des étudiants, les résultats sont largement positifs : neuf étudiants sur dix (89,4 %) se considèrent « très satisfaits » ou « satisfaits »

d'eux-mêmes. Cependant, un étudiant sur cinq (19,6 %) s'estime « très souvent » ou « souvent » déprimé, ce qui n'est pas négligeable. Dans une étude antérieure (Roy, Bouchard et Turcotte, 2008), nous avons eu l'occasion d'enregistrer à ce titre la même tendance et d'y associer une variété de facteurs tenant, entre autres, à l'emploi pendant les études et à la précarité financière, et plus largement, au phénomène de désynchronisation des temps sociaux où les frontières entre les études, le travail et la vie personnelle et familiale sont de plus en plus poreuses, engageant l'étudiant dans un rapport au temps complexe avec, comme boussole, un agenda bien noirci. La présente recherche reproduit des constats similaires. Bien sûr, ces constats n'excluent nullement la présence d'autres facteurs parfois concomitants tenant à des difficultés personnelles autres, notamment sur le plan relationnel et affectif.

Enfin, le stress est bien présent dans la vie des collégiens. La moitié des étudiants (51,8 %) se disent « très stressés » ou « stressés ». Par ailleurs, il faut dire que la recherche n'a pas départagé ce qui tiendrait d'un *bon* stress d'un *mauvais* stress. De fait, un minimum de stress est parfois nécessaire sur le plan des études sans qu'il soit préjudiciable aux étudiants. Nous discuterons plus loin, au chapitre 4 sur la réussite scolaire, du rôle du stress dans le rendement scolaire.

Les trois prochains tableaux rendent compte de la situation des étudiants selon les indicateurs retenus en matière de bien-être personnel, selon le genre des étudiants.

TABLEAU 3					
RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS SELON LEUR DEGRÉ DE STRESS ET SELON LE GENRE					
	FILLES			GARÇONS	
DEGRÉ	N^{BRE}	%		N^{BRE}	%
Très stressés (es)	78	20,8 %		24	10,6 %
Stressés (es)	141	37,6 %		68	29,9 %
Peu stressés (es)	142	37,8 %		98	43,2 %
Pas du tout stressés (es)	14	3,7 %		37	16,3 %
Total	375	100,00 %		227	100,00 %

TABLEAU 4					
RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS SELON LA FRÉQUENCE DE SE SENTIR DÉPRIMÉ ET SELON LE GENRE					
	FILLES			GARÇONS	
FRÉQUENCE	N^{BRE}	%		N^{BRE}	%
Très souvent	24	6,4 %		5	2,2 %
Souvent	68	18,2 %		23	10,0 %
Occasionnellement	257	68,7 %		163	71,2 %
Jamais	25	6,7 %		38	16,6 %
Total	374	100,00 %		229	100,00 %

TABLEAU 5					
RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS SELON LEUR DEGRÉ D'AUTOSATISFACTION ET SELON LE GENRE					
	FILLES			GARÇONS	
DEGRÉ	N^{BRE}	%		N^{BRE}	%
Très satisfaits (es)	83	22,1 %		65	28,4 %
Satisfaits (es)	245	65,3 %		146	63,8 %
Peu satisfaits (es)	46	12,3 %		17	7,4 %
Pas du tout satisfaits (es)	1	0,3 %		1	0,4 %
Total	375	100,00 %		229	100,00 %

Ces résultats, quelque peu contrastants selon le genre, n'étonneront pas le lecteur de publications s'intéressant aux données publiques portant sur la santé mentale et physique, notamment l'enquête de Santé Québec (ISQ, 2001; MSSS, 2005).

Ces dimensions mises en évidence par nos résultats ne sont pas sans refléter des modes de socialisation différents entre filles et garçons en tenant compte, toutefois, que la socialisation différenciée n'est nullement le seul facteur qui contribue à ces résultats. La question est plus complexe.

Mais, que les filles soient plus exigeantes envers elles-mêmes au regard de leurs études n'expliquerait-il pas en partie qu'elles soient moins satisfaites d'elles, qu'elles soient généralement stressées et qu'elles se sentent plus déprimées que les garçons? Cette « exigence » additionnelle

envers soi ne traduirait-elle pas un mécanisme de socialisation davantage présent chez les filles et intimement lié à une forme de conformisme social? Trait de socialisation qui, du reste, comme nous l'avons précédemment souligné, serait garant d'un meilleur rendement scolaire chez les filles (Conseil supérieur de l'éducation, 1995; Saint-Amant, 2007).

L'hypothèse de Rivière et Jacques (2002), précédemment exposée, à l'effet que chez les filles, les études s'inscriraient davantage dans un projet personnel — d'où leur volonté d'y consacrer les efforts nécessaires — alors que les garçons feraient preuve d'un certain « dilettantisme » face aux études, est invitante! À moins que le dilettantisme observé chez les garçons ne soit plutôt que le symptôme d'une cause plus large portant sur une réticence davantage ressentie par eux à se conformer au milieu de l'éducation, à y trouver un lieu d'expression et d'affirmation de soi. La question reste ouverte. Peut-être que les entrevues de groupe permettront d'apporter un éclairage sur cette question.

L'univers de la consommation est présent au collège, mais sans que celle-ci ne se distingue du niveau de consommation des autres jeunes de leur âge, si ce n'est qu'elle apparaît moins élevée pour l'alcool⁷. Au total, 72,1 % des étudiants consommeraient « à l'occasion » de l'alcool, 14,1 % « jamais », 11,5 % « régulièrement » et 2,3 % « très souvent ». Quant à la drogue, 80,3 % des étudiants n'en prendraient pas, 17,4 % « à l'occasion » et 2,3 % « régulièrement » ou « souvent ».

Les indicateurs de consommation d'alcool et de drogue font voir une quantité plus élevée chez les garçons⁸, ce qui s'accorde avec les écrits sur le sujet (Comité de travail en matière de prévention et d'aide aux hommes, 2004). Nous pourrions observer au prochain chapitre le lien existant entre la consommation et la trajectoire scolaire.

Sur le plan socioéconomique, nous avons exploré deux dimensions : la participation des étudiants au marché du travail pendant les études et leur situation financière.

⁷ Nous avons comparé nos données avec celles publiées par l'Institut de la statistique du Québec (2001). En comparant avec le groupe des 15-24 ans, le nombre de consommations d'alcool par semaine serait moins élevé chez les collégiens, soit 4,4 chez les 15-24 au Québec contre 3,8 chez les collégiens (voir le tableau 4.3 de l'étude de ISQ, 2001).

⁸ Par exemple, en moyenne, les garçons prendraient 4,5 consommations par semaine contre 2,8 chez les filles.

À l’instar d’autres études sur le sujet, il appert que sept étudiants sur dix (69,3 %) occupent un emploi pendant l’année scolaire. Ils y accordent en moyenne 16 heures par semaine. Le prochain tableau regroupe les étudiants selon le nombre d’heures accordées à un travail rémunéré sur une base hebdomadaire.

TABLEAU 6		
RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS SELON LE NOMBRE D’HEURES TRAVAILLÉES PAR SEMAINE DANS LE CADRE D’UN EMPLOI PENDANT LES ÉTUDES		
N^{BRE} HEURES	N^{BRE} D’ÉTUDIANTS	%
N’occupent pas d’emploi	187	30,7 %
Entre 1 et 4 heures	14	2,3 %
Entre 5 et 9 heures	52	8,5 %
Entre 10 et 14 heures	93	15,3 %
Entre 15 et 19 heures	122	20,0 %
20 heures et plus	141	23,2 %
Total	609	100,00 %

L’emploi est généralement occupé de jour durant la fin de semaine (79,8 %), le soir, sur semaine (59,1 %) et le soir, la fin de semaine (52,4 %⁹). Quatre étudiants sur dix (40 %) considèrent que leur emploi nuit quelque peu à leurs études et, pour 5 %, ce serait souvent le cas. Près de la moitié des collégiens (46 %) croit que le travail rémunéré n’a pas d’effet sur les études et 9 % estiment même qu’il améliore les conditions pour leurs études.

Trois différences méritent d’être évoquées selon le genre : en premier lieu, les garçons consacrent légèrement plus de temps que les filles à un emploi rémunéré (17,6 heures par semaine contre 15,1 chez les filles). Également, ils sont plus nombreux, en proportion, à travailler la nuit et le soir en fin de semaine¹⁰, périodes de travail moins propices aux études. Enfin, les garçons estiment, davantage que les filles (deux fois plus), que le travail nuit aux études (8,3 % contre 3,3 % des filles). Trois indicateurs qui traduisent un inconfort plus grand chez les garçons quant à la conciliation « travail et études ».

⁹ Les pourcentages sont calculés sur la base du nombre d’étudiants ayant répondu qu’ils occupaient un emploi durant l’année scolaire, soit 422 étudiants.

¹⁰ $R = .088$ ($P = .003$) pour le travail de nuit, la fin de semaine, et $R^2 = .070$ ($P = .008$) pour le travail de soir, la fin de semaine.

De façon générale, trois étudiants sur quatre (76,6 %) sont plutôt satisfaits de leur situation financière. Cependant, 19,1 % la considère « plutôt » précaire et 4,3 %, « très précaire ». Ils sont 16,2 % à estimer que leur situation financière nuit aux études (37,6 % pensent l'inverse et 46,2 % mentionnent que leur situation financière n'a pas d'effet sur les études).

La famille et le travail rémunéré composent les principales sources de revenu des étudiants à parts égales (39,6 % « la famille »; 37,1 % « le travail rémunéré »). Au total, 27,8 % des étudiants reçoivent un prêt du service de l'aide financière du MELS et 18,3 %, une bourse.

En ce qui a trait à la situation financière telle que perçue par les étudiants, globalement, filles comme garçons ne se signalent pas par leurs différences. Ils ont la même appréciation de leur situation financière et ils bénéficient des mêmes sources de revenu.

Avant d'entamer le profil des étudiants selon les quatre dimensions de la recherche, discutons d'un autre trait de socialisation suggéré par les résultats précédents, soit l'engagement plus affirmé des filles au regard des études. Ce trait se traduirait entre autres par un effort scolaire plus marqué chez les filles (elles accordent plus d'heures aux études que les garçons) et une appréciation de la charge de travail plus élevée chez les filles que chez les garçons. Ce constat n'est pas nouveau; on le retrouve régulièrement dans la littérature comme dans notre précédente étude (Roy, Bouchard et Turcotte, 2008).

Sur le plan interprétatif, on pourrait par ailleurs suggérer que des éléments de socialisation inciteraient davantage les filles à l'engagement scolaire et que, pour elles, la valeur « études » est véritablement une valeur de *référence* bien intégrée à leur quotidien, enfin plus que chez les garçons selon nos résultats. Une mise en garde : nous ne disons pas que la majorité des garçons ne sont pas « engagés » à l'endroit des études. C'est plutôt le contraire : par exemple, 79,0 % des garçons estiment que la charge de travail au collège est élevée (comparativement à 87,7 % des filles) et ils sont 85,4 % à avoir un intérêt « élevé » ou « très élevé » pour les études (comparativement à 88,8 % des filles). Il faut simplement considérer ici que « l'intensité » de l'engagement scolaire apparaît plus manifeste chez les filles. Au prochain chapitre, une comparaison avec les valeurs et les indicateurs de la réussite scolaire permettra de soutenir plus à fond l'hypothèse d'un engagement plus important chez les filles quant à leurs études.

PROFIL DE L'ÉTUDIANT SELON LES QUATRE DIMENSIONS DE L'ÉTUDE

Rappelons les quatre dimensions de la recherche pour lesquelles nous avons choisi de conduire un examen plus spécifique : la relation « professeur et étudiant », la relation « parents et étudiant », la pratique d'activités parascolaires au collège, enfin les valeurs des collégiens.

D'entrée de jeu, mentionnons que les quatre dimensions retenues dans l'étude totalisent la majorité des facteurs associés à la réussite scolaire — ce que nous examinerons plus attentivement au prochain chapitre. Ce constat renforce l'intérêt de porter une attention plus spécifique à chacune des dimensions afin de repérer certaines logiques de socialisation différenciée susceptibles de nous éclairer sur les différences selon le genre au plan de la réussite scolaire.

A. Relation « professeur et étudiant »

Les données recueillies auprès des collégiens traduisent un portrait globalement positif des relations entre les professeurs et les étudiants, selon la perception de ces derniers. C'est ainsi que le taux de satisfaction à l'endroit des professeurs est élevé (94,4 %, dont le tiers se disent « très satisfaits »). Filles comme garçons enregistrent un degré de satisfaction semblable à l'endroit des professeurs.

Une autre manière d'analyser les rapports entre professeurs et étudiants consiste à évaluer le degré d'accord des collégiens à des énoncés qualifiant l'enseignement des professeurs. Le prochain tableau rend compte des résultats de l'analyse.

TABLEAU 7				
RÉPARTITION PROCENTUELLE DES ÉTUDIANTS SELON DES ÉNONCÉS QUALIFIANT L'ENSEIGNEMENT DES PROFESSEURS ¹¹				
Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes relations avec tes professeurs?				
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. Les professeurs enseignent bien	31,8 %	62,2 %	5,4 %	0,6 %
B. Les professeurs connaissent bien leur matière	62,9 %	34,4 %	2,3 %	0,4 %
C. Les professeurs savent nous intéresser	18,9 %	62,0 %	16,5 %	2,6 %
D. Les professeurs sont soucieux de notre réussite	41,4 %	45,5 %	11,7 %	1,4 %
E. Les professeurs nous écoutent bien	44,2 %	47,9 %	7,2 %	0,7 %

Là encore, le bilan apparaît positif en général. La seule réserve consiste dans le fait que près d'un étudiant sur cinq (19,1 %) ne considère pas que les professeurs savent les intéresser. Au prochain chapitre, nous pourrions constater l'existence de liens étroits entre certains de ces indicateurs de la relation « professeur et étudiant » et de la qualité d'enseignement avec les indicateurs de la réussite scolaire. Pour le moment, posons la lentille du côté du genre.

En sondant les étudiants sur les énoncés qualifiant l'attitude et l'enseignement des professeurs, des différences apparaissent selon le genre. Pour les résumer, soulignons que les garçons sont une fois et demie plus nombreux que les filles en proportion à ne pas être d'accord avec l'affirmation voulant que « les professeurs savent nous intéresser »; au total, 24,9 % des garçons se sont dits « plutôt en désaccord » ou « tout à fait en désaccord » avec cette affirmation, contre 15,9 des filles.

Il s'agit d'un aspect important à considérer, selon nous, pour deux motifs principaux. Le premier tient au lien étroit entre l'intérêt suscité par les professeurs et la persévérance aux études, comme nous le constaterons au prochain chapitre. Et les garçons y seraient plus sensibles que les filles¹². Le second motif a trait à des perceptions différentes de l'intérêt suscité par les enseignants à partir de formes de socialisation selon le genre — question qui sera explorée dans le cadre des entrevues de groupe dans le volet qualitatif de l'étude.

¹¹ Le total des répondants varie entre 608 et 611 pour les différents énoncés.

¹² Chez les garçons, le degré de corrélation (R) entre l'intérêt suscité par les professeurs et la persévérance aux études est le suivant : .180 (P = .007). Chez les filles, le coefficient est de .130 (P = .014).

Deux autres différences ont été identifiées entre filles et garçons, l'une portant sur l'appréciation de la connaissance de la matière chez les professeurs (les garçons sont plus critiques), et l'autre étant relative à la capacité d'écoute des enseignants (les filles sont plus critiques). Mais attention : les différences observées à ce titre sont plutôt en demi-teinte¹³; elles ont une valeur indicative alors que la question de l'intérêt suscité par les professeurs offre davantage de contrastes selon le genre des étudiants.

B. Relation « parents et étudiant »

À l'instar de la relation « professeur et étudiant », celle portant sur la relation entre les collégiens et leurs parents apparaît sous un jour favorable. C'est ainsi que les étudiants sont globalement satisfaits de leurs relations avec leur mère (88,5 %) et avec leur père (78,0 %). Comme l'illustrent les deux prochains tableaux, les étudiants se sentent appuyés par leurs parents pour leurs études.

TABLEAU 8		
RÉPARTITION PROCENTUELLE DES ÉTUDIANTS SELON LE DEGRÉ D'ENCOURAGEMENT DES PARENTS AUX ÉTUDES (MÈRE, PÈRE)		
DEGRÉ D'ENCOURAGEMENT DES PARENTS AUX ÉTUDES (PERCEPTION DES ÉTUDIANTS)	MÈRE	PÈRE
Beaucoup	74,2 %	64,2 %
Assez	18,3 %	17,4 %
Peu	4,3 %	7,2 %
Pas du tout	0,3 %	1,5 %
On n'en discute pas	1,6 %	3,0 %
Ne s'applique pas (pas de mère ou de père ou aucun contact)	1,3 %	6,7 %
Total (608 étudiants pour la mère, 610 pour le père)	100,00 %	100,00 %

¹³ 53,7 % des garçons contre 67,7 % des filles considèrent que « les professeurs connaissent bien leur matière » et 49,3 % des garçons contre 40,5 % des filles estiment que « les professeurs nous écoutent bien ».

TABLEAU 9	
RÉPARTITION PROCENTUELLE DES ÉTUDIANTS SELON LE SOUTIEN FINANCIER PARENTAL AUX ÉTUDES¹⁴	
DEGRÉ DE SOUTIEN FINANCIER PARENTAL AUX ÉTUDES (PERCEPTION DES ÉTUDIANTS)	% DES ÉTUDIANTS
Beaucoup	51,6 %
Assez	21,8 %
Peu	12,0 %
Pas du tout	13,9 %
Ne s'applique pas (pas de mère ou de père ou aucun contact)	0,7 %
Total (610 étudiants)	100,00 %

Ces informations expriment certainement des formes de solidarités familiales au regard des études et ces formes de solidarités constitueraient un point d'appui à la réussite selon la littérature (Gingras et Terrill, 2006; Larose, 2005; Roy, Bouchard et Turcotte, 2008; Schneider et Stevenson, 1999). Ce que nous aurons l'occasion de constater au prochain chapitre, notamment quant à l'influence du soutien parental aux études sur la persévérance scolaire.

Expression d'un certain déterminisme familial, toujours est-il que la très grande majorité des étudiants (93,7 %) considèrent que la poursuite des études est quelque chose d'important dans leur famille; six étudiants sur dix estiment qu'elles seraient même « très importantes » pour elle. Constats qui font écho aux travaux de Doré, Hamel et Méthot pour qui « les parents exercent une influence considérable sur la conception qu'ont les enfants des études et des valeurs qui la sous-tendent » (Doré *et al.*, 2008, p. 74). Même conclusion ailleurs en France selon l'étude de Millet (2003).

Le portrait des relations « parents et étudiant » offre, sur le plan statistique, peu de différences selon le genre. Ainsi, les filles comme les garçons bénéficieraient d'un soutien parental aux études relativement semblable. Quant à l'aspect relationnel, tout au plus, avons-nous constaté qu'un plus grand nombre de filles (18,3 %) que de garçons (13,1 %) se disent insatisfaites de leur relation avec leur père. Mais, là encore, il faut souligner que, globalement, les filles comme les garçons

¹⁴ Il s'agit de la perception des étudiants quant au soutien financier des parents aux études. Nous n'avons nullement mesuré la valeur monétaire de ce soutien.

enregistrent des taux élevés — et comparables — de satisfaction quant à leurs relations avec leurs deux parents (surtout la mère).

Le volet qualitatif de l'étude nous permettra peut-être de mieux apprécier la logique des rapports avec les parents selon le genre. Pour le moment, le matériel quantitatif de la recherche nous fournit peu d'indications à ce titre.

C. Pratiques d'activités parascolaires

Contrairement aux autres dimensions analysées, celle-ci ne porte que sur 101 étudiants, comparativement à 611 étudiants. Les résultats ont donc une valeur indicative. Selon nos résultats, un étudiant sur six (16,5 %) pratique des activités parascolaires au collège, principalement dans le secteur sportif (soit la moitié des étudiants inscrits au secteur parascolaire), dans le secteur social et communautaire et au secteur culturel et artistique (environ un étudiant sur cinq pour chacun de ces secteurs). En moyenne, ces étudiants s'adonnent à ces activités 4,8 heures par semaine. Voici la perception qu'ils ont de l'effet de la pratique d'activités parascolaires sur leur intégration au collège, sur leurs études et sur leur propre développement personnel.

TABLEAU 10				
RÉPARTITION PROCENTUELLE DES ÉTUDIANTS PRATIQUANT DES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES AU COLLÈGE SELON CERTAINS ÉNONCÉS¹⁵				
Dirais-tu que la pratique de tes activités parascolaires (encercle la bonne réponse) :				
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. T'aide à mieux t'intégrer au collège	53,9 %	32,4 %	9,8 %	3,9 %
B. A un effet positif sur tes études	36,3 %	41,2 %	18,6 %	3,9 %
C. Contribue à te réaliser davantage et à avoir une meilleure estime de toi	61,8 %	32,3 %	3,9 %	2,0 %

¹⁵ Le total des répondants est de 101 pour les différents énoncés.

Ce tableau nous fait voir le rôle potentiellement positif de la pratique d'activités parascolaires sur l'intégration au collège et, dans une moindre mesure, sur les études. Mais, c'est surtout sur le plan de la réalisation personnelle et de l'estime de soi que s'exercerait davantage l'influence du parascolaire selon la perception des répondants.

Une analyse univariée des caractéristiques des étudiants engagés dans des activités parascolaires au collège, avec l'ensemble des informations du questionnaire d'enquête, nous trace le portrait suivant reproduit au tableau 11.

TABLEAU 11		
FACTEURS ASSOCIÉS À LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS PARASCOLAIRES AU COLLÈGE		
FACTEURS	VALEUR DU COEFFICIENT DE PEARSON (R)	P
1. Pratique des activités physiques hors du collège	.16	***
2. Fait du bénévolat dans la communauté	.16	***
3. Considère le collège comme un milieu stimulant	.14	***
4. Se sent bien au collège	.12	**
5. A un père dont la scolarité est plus élevée	.12	*
6. Accorde de l'importance à la valeur « dépassement »	.11	**
7. Travaille moins fréquemment le jour à un emploi	.10	*
8. Est satisfait(e) de sa relation avec ses professeurs	.10	*
9. Accorde de l'importance à la valeur « compétition »	.09	*
10. A une mère dont la scolarité est plus élevée	.09	**
11. Est plus jeune	.09	*
12. Est moins stressé(e)	.08	*

Légende :

* $P \leq .05$

** $P \leq .01$

*** $P \leq .001$

Ce portrait traduit, pour l'essentiel, trois logiques que nous avons eu l'occasion de mettre en évidence dans une étude sur la pratique d'activités parascolaires et la réussite scolaire en milieu collégial (Roy, en collaboration avec Bouchard et Turcotte, 2007). La première logique tient au fait que les étudiants pratiquant des activités parascolaires au collège sont plus nombreux en proportion à s'impliquer bénévolement dans la communauté; on serait en présence d'une même famille d'intérêts. La seconde logique concerne le rôle joué par les pratiques d'activités parascolaires sur l'intégration au collège : ces activités agiraient comme facilitateur de l'intégration des étudiants. Enfin, dernière logique : les parents de ces étudiants sont généralement plus scolarisés que la moyenne.

La question du genre offre quelques singularités selon que l'on soit une fille ou un garçon, bien que la faible taille de notre échantillon (101 étudiants) ne nous autorise pas à conclure sur des tendances différenciées selon le genre des étudiants. Néanmoins, rapportons quelques constats qui s'accordent avec certains de nos travaux antérieurs sur la réussite scolaire en milieu collégial : ainsi, davantage de garçons que de filles, en proportion, sont impliqués dans des activités parascolaires au collège¹⁶ (Roy, Gauthier, Mainguy et Giroux, 2003 et Roy, 2006). Constat similaire pour le bénévolat au sein de la communauté. Aussi, plus de filles que de garçons, en proportion toujours, pratiquent des activités socioculturelles alors que l'inverse s'observe pour les sports. Il faut par ailleurs mentionner que la pratique d'activités sportives au collège figure en tête de liste des activités parascolaires, tant chez les filles que chez les garçons, même si la fréquence est nettement plus élevée chez ces derniers.

Enfin, les filles sont en proportion plus nombreuses à estimer que la pratique d'activités parascolaires au collège a un effet positif sur leurs études¹⁷. Cet aspect mérite un examen. Dans le volet qualitatif de l'étude, il sera intéressant de mieux documenter le maillage entre la pratique d'activités parascolaires et les études selon le genre des étudiants. Mais, à ce stade, formulons une hypothèse : la pratique d'activités parascolaires se nouerait plus facilement chez les filles au monde des études en raison d'une socialisation misant sur l'aspect relationnel et sur des valeurs d'entraide, généralement plus prégnantes chez les filles alors que l'individualisme et l'esprit de compétition seraient davantage répandus chez les garçons (Roy, 2008). Dans cette perspective, la pratique

¹⁶ 23,6 % des garçons comparativement à 12,0 % des filles.

¹⁷ Près de la moitié des filles pratiquant des activités parascolaires (46,8 %) se sont dites « tout à fait d'accord » avec cet énoncé comparativement au quart chez les garçons (26,4 %).

d'activités parascolaires pourrait être à la fois un prétexte et une occasion chez les filles de s'entraider sur le plan scolaire. Les écrits scientifiques ont déjà mis en évidence la plus grande capacité des filles à investir dans leurs réseaux sociaux. Cette question sera reprise à la faveur des entrevues de groupe au chapitre 5.

D. Valeurs des étudiants

Il s'agit de la dimension centrale de l'étude. Pour cause : selon la littérature, les valeurs seraient un terrain fertile pour distinguer les filles et les garçons. De plus, le système de valeurs des collégiens constituerait un vecteur de la réussite scolaire (Doré, Hamel et Méthot, 2008; Roy, 2008; Roy, Bouchard et Turcotte, 2008). Avant d'analyser ces questions à la faveur des résultats de la présente étude, reproduisons un portrait général des valeurs des étudiants.

Nous avons procédé à l'analyse de ces valeurs selon deux méthodes : par questions ouvertes et par choix d'énoncés. Le prochain tableau reproduit les « valeurs » des étudiants à partir de la question suivante : *Quelle est la chose la plus importante dans ta vie?*

TABLEAU 12		
PRINCIPALES VALEURS DES COLLÉGIENS¹⁸		
RANG	VALEURS	% DES RÉPONDANTS
1	Famille	26,6 %
2	Bonheur/ bien-être	13,6 %
3	Proches	11,3 %
4	Études/savoir	6,8 %
5	Réussite personnelle/réalisation de soi	6,7 %
6	Amitié	5,0 %
7	Santé	4,3 %
8	Respect	3,7 %
9	Honnêteté	3,0 %
10	Travail/carrière	2,7 %
11	Autres (- de 2 % chacune)	16,3 %
	Total	100,00 %

¹⁸ Le total des répondants est de 601.

La famille, les proches, le bonheur et le bien-être personnel arrivent aux premiers rangs des « choses les plus importantes dans la vie » pour les répondants. Les études et le savoir ainsi que la réalisation personnelle suivent en second. Dans notre étude en milieu collégial (Roy, Bouchard et Turcotte, 2008), le libellé des deux questions sur les valeurs était différent : *Quelles sont les trois valeurs les plus importantes pour toi?* et *Parmi ces trois valeurs, quelle est la plus importante pour toi?* Bien que, pour l'essentiel, on retrouvait les mêmes valeurs, l'échelle de préférence fut par ailleurs différente. C'est ainsi, par exemple, que le respect et l'honnêteté figuraient au haut de la liste. Des valeurs telles que la justice, l'égalité ou la fidélité apparaissaient au registre.

Cette observation laisse entrevoir qu'un sens différent découlant de la formulation des deux questions des deux recherches a pu s'introduire dans l'esprit des collégiens. Se peut-il alors que, pour les collégiens, des valeurs, tel le bonheur, puissent s'apparenter davantage à « la chose la plus importante dans sa vie » alors que le respect ou l'honnêteté constitueraient des valeurs au sens classique d'un idéal recherché, fût-il abstrait? La question demeure.

La seconde méthode (par choix d'énoncés) a donné les résultats suivants que l'on retrouve dans les deux prochains tableaux.

TABLEAU 13		
IMPORTANCE RELATIVE DES VALEURS DES ÉTUDIANTS SUR LA BASE D'ÉNONCÉS PORTANT SUR DES VALEURS ¹⁹		
RANG	ÉNONCÉS	INDICE ²⁰
1	Devenir compétent(e) sur le plan professionnel est important pour moi.	2,81
2	Je crois à l'importance de l'effort pour réussir dans mes études.	2,76
3	Respecter l'autre dans sa différence est important pour moi.	2,75
4	Acquérir des connaissances est important pour moi.	2,69
5	La famille est une dimension importante dans ma vie.	2,68
6	Réussir ma vie de couple est important pour moi.	2,67
7	Bien faire les choses que j'entreprends est important pour moi.	2,63
8	Le diplôme collégial a une signification pour moi.	2,61
9	Il est important pour moi de se dépasser dans ce que l'on fait.	2,56
10	Posséder une bonne culture générale est important pour moi.	2,52
11	Coopérer avec les autres est important pour moi.	2,48
12	Avoir des projets à long terme est important pour moi.	2,45
13	Il est important pour moi d'être autonome.	2,41
14	Ce qui compte, c'est le plaisir.	2,27
15	Ce qui compte, c'est le présent.	2,13
16	L'apparence est quelque chose d'important pour moi.	1,87
17	Il est important d'être compétitif dans la vie.	1,73
18	La consommation de biens matériels est importante pour moi.	1,59
19	Les valeurs spirituelles sont une dimension importante dans ma vie.	1,35
20	Ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent.	1,24

Contrairement aux résultats enregistrés à partir de la question ouverte sur les valeurs, l'analyse des énoncés mis en priorité par les étudiants reflète des résultats très similaires – presque identiques – à ceux de notre recherche dans le réseau collégial (Roy, Bouchard et Turcotte. 2008). Les mêmes logiques d'ensemble sont apparues, à savoir que les valeurs associées à l'éducation, au respect de la différence et à l'importance de la famille, occupent les premières places. Celles liées à la matérialité, à la compétition et à la spiritualité, se situent au bas de la liste, à l'instar de ce qu'en dit la littérature scientifique sur le sujet.

¹⁹ Le total des répondants varie entre 605 et 611 pour les différents énoncés.

²⁰ Les étudiants avaient à évaluer leur degré d'accord à chacun des énoncés. La légende suivante a servi à déterminer l'indice en reproduisant la moyenne : 1-Tout à fait en désaccord; 2-Plutôt en désaccord; 3-Plutôt en accord; 4-Tout à fait en accord.

L'importance de la famille et de la vie de couple chez les étudiants est bien reflétée dans le prochain tableau.

TABLEAU 14 ²¹		
Plus tard, tu penses avoir réussi dans la vie si :		
RANG	ÉNONCÉS	INDICE ²²
1	Tu as une famille unie.	1,93
2	Tu es heureux(se) dans ta vie de couple.	2,25
3	Tu obtiens du succès dans ton travail.	2,89
4	Tu fais beaucoup d'argent.	4,48
5	Tu t'engages dans ton milieu.	4,63
6	Tu es important(e) et influent(e).	4,84

Ici, l'ordre des valeurs est identique aux résultats de l'enquête précédente dans des collèges (Roy, Bouchard et Turcotte, 2008). La famille avant le travail, l'argent... voilà ce que traduit ce tableau en plaçant bien haut ce qui tient de l'univers affectif et relationnel.

À l'examen, les valeurs constitueraient un lieu d'observation fertile aux différences selon le genre, différences qui peuvent puiser naturellement au territoire de la socialisation différenciée selon le genre. Regardons de plus près.

On l'a mentionné, le kaléidoscope des valeurs est à deux dimensions : questions ouvertes et énoncés fermés. À la question : *Quelle est la chose la plus importante dans ta vie?*, les filles comme les garçons ont sensiblement la même structure de valeurs : la famille, le bonheur et le bien-être, et les proches, sont au sommet de la liste. C'est ainsi que la famille recueille 29,5 % chez les filles, 21,0 % chez les garçons; le bonheur et le bien-être sont retenus par 18,3 % des garçons et 11,1 % des filles; enfin, les proches sont le choix premier de 13,2 % des filles et de 8,0 % des garçons.

²¹ Le total des répondants est de 573.

²² Les étudiants avaient à évaluer leur degré d'accord à chacun des énoncés. La légende suivante a servi à déterminer l'indice en reproduisant la moyenne : 1-Tout à fait en désaccord; 2-Plutôt en désaccord; 3-Plutôt en accord; 4-Tout à fait en accord.

Par ailleurs, des nuances selon le genre surgissent lorsque nous déplaçons l'écran du côté des énoncés de valeurs. Pour l'essentiel, à l'instar des résultats de notre récente étude en milieu collégial (Roy, Bouchard et Turcotte, 2008), nous observons une forte parenté entre les filles et les garçons quant aux énoncés mis en priorité. Ils auraient une même structure de valeurs. Cependant, l'intensité de ces valeurs va varier selon le genre. Ainsi, en identifiant les valeurs pour lesquelles les filles et les garçons enregistrent des différences notables quant au degré d'adhésion aux énoncés de valeurs, on obtient le résultat suivant :

TABLEAU 15			
RÉPARTITION PROCENTUELLE DES GARÇONS ET DES FILLES SELON LE DEGRÉ D'IMPORTANCE ACCORDÉE À DIFFÉRENTS ÉNONCÉS DE VALEURS²³			
ÉNONCÉS DE VALEURS	DEGRÉ D'IMPORTANCE²⁴		
	GARÇONS	FILLES	ÉCART GARÇONS FILLES EN %
Famille	61,6 %	82,4 %	20,8 %
Respect	63,6 %	83,5 %	19,9 %
Compétition	30,1 %	10,7 %	19,4 %
Effort pour réussir	67,5 %	82,4 %	14,9 %
Vie de couple	63,3 %	77,2 %	13,9 %
Minutie	56,3 %	70,1 %	13,8 %
Diplôme d'études collégiales	59,3 %	72,3 %	12,9 %
Projet à long terme	48,0 %	58,9 %	10,9 %

Le portrait de ces différences sera repris au prochain chapitre afin de mieux interpréter ces différences en fonction des indicateurs de la réussite scolaire. Pour le moment, explorons une autre question, soit la différenciation des valeurs selon le genre à partir du modèle classique de différenciation entre valeurs *expressives* et valeurs *instrumentales*. En reprenant la même terminologie employée dans l'étude de Doré, Hamel et Méthot (2008), où les valeurs expressives tiennent à l'accomplissement de soi alors que les valeurs instrumentales réfèrent à des moyens pour atteindre une fin, et en appliquant à nos propres énoncés de valeurs une catégorisation basée sur les

²³ Le total des répondants varie entre 609 et 611 pour les différents énoncés.

²⁴ Le degré d'importance est reflété par le pourcentage d'étudiants ayant répondu être « tout à fait d'accord » avec l'énoncé en question.

caractéristiques que les auteurs exposent pour qualifier l'un et l'autre des types de valeurs, on obtient le portrait suivant.

VALEURS EXPRESSIVES	VALEURS INSTRUMENTALES
- Esprit d'indépendance, capacité d'initiatives, individualité	- Esprit de réussite, conformité aux règles, application au travail
- Acquisition de connaissances	- Obtention du diplôme
- Autonomie	- Effort pour réussir
- Compétition	- Minutie
- Dépassement	- Projet à long terme

Ces énoncés sont les seuls qui nous sont apparus correspondre à la typologie présentée par Doré *et al.* (2008). Un énoncé, soit celui de la compétence professionnelle, nous a semblé appartenir aux deux types de valeurs. Cet énoncé a un caractère expressif en ce sens que l'obtention d'une compétence professionnelle enrichit l'individu et participe de son développement personnel. Par ailleurs, le fait d'aspirer à devenir, par exemple, technicien en travail social ou architecte après un parcours universitaire, s'inscrit dans une logique de type instrumental de relation de moyens à fin, cette dernière référant à l'obtention d'un statut professionnel pour évoluer sur le marché du travail. Du reste, cet énoncé ne discriminait pas les filles et les garçons, les uns et les autres le plaçant au sommet de l'échelle des énoncés de valeurs.

Que nous révèle l'analyse sommaire des énoncés plus haut répertoriés pour départager le genre selon la typologie de valeurs (expressives et instrumentales)? Avec les limites méthodologiques de notre étude sur cet aspect (les énoncés n'ont pas été conçus selon cette typologie expressément), nous pouvons par ailleurs souligner que les quatre énoncés de valeurs attribués plus haut aux valeurs *instrumentales* sont, de fait, des énoncés davantage retenus par les filles; de fait, ils figurent sans exception au tableau 15 comme énoncés de valeurs distinguant le plus nettement les filles des garçons.

Du côté des valeurs *expressives*, le portrait est plus nuancé. Ainsi, pour trois énoncés de valeurs (acquisition de connaissances, autonomie et dépassement), il n'y a pas de différences selon le genre des étudiants; la compétition est le seul énoncé de ce groupe de valeurs qui offre une différence notable entre filles et garçons (ces derniers y adhérant davantage). À la faveur des entrevues de groupe, certains aspects tenant à cette typologie, « valeurs expressives et instrumentales »,

pourraient être repris pour prolonger la réflexion sur le sujet. Pour le moment, retenons que le modèle instrumental trouve davantage écho chez les filles selon les résultats de l'enquête par questionnaire avec — rappelons-le — les limites de celle-ci pour ce type d'exploration.

Les résultats relatifs à la question : *Plus tard, tu penses avoir réussi dans la vie si [...]*, n'ont nullement départagé les filles et les garçons. Les deux groupes ont, entre autres, placé au sommet, le fait d'avoir une famille unie et d'être heureux dans leur vie de couple comme élément premier d'une vie réussie. L'univers affectif et relationnel supplanterait donc le travail, l'argent, l'engagement dans le milieu et le fait d'être considéré comme important et influent dans l'échelle des valeurs des filles et des garçons.

De la même façon, — c'est notre dernier élément sur les valeurs, — les filles et les garçons soulignent sans ambiguïté que la réussite des études est quelque chose de « très important » pour eux (86,4 % chez les filles, 73,7 % chez les garçons). Une fois de plus, on reprend un même constat qui s'est répété régulièrement dans ce texte, à savoir que les filles comme les garçons ont pour l'essentiel un même système de valeurs, mais que c'est parfois l'intensité dans l'adhésion à ces valeurs qui va les différencier. Tout particulièrement, sur les valeurs de type relationnel. Par exemple, 58,1 % des filles ont accordé la valeur 1 à l'énoncé *Tu as une famille unie* apparaissant au tableau 1, comparativement à 42,7 % des garçons. À l'inverse, 30,7 % des garçons ont donné la valeur 1 à l'énoncé *Tu es heureux(se) dans ta vie de couple*, dans le même tableau, comparativement à 22,2 % des filles.

UNE SYNTHÈSE PRÉLIMINAIRE SELON LE GENRE

Le prochain tableau présente une synthèse des principales différences observées entre les filles et les garçons au collège à partir du matériel de l'enquête par questionnaire. Il traduit diverses logiques qui sont ressorties dans ce chapitre tout en anticipant sur le prochain chapitre quant aux résultats scolaires qui figurent dans ce tableau comme facteur discriminant selon le genre à l'avantage des filles. Bon nombre de ces logiques seront reprises et discutées dans les prochains chapitres.

TABLEAU 16		
SYNTHÈSE DES DIFFÉRENCES SELON LE GENRE DES ÉTUDIANTS		
RANG	DIFFÉRENCES SELON LE GENRE ²⁵	VALEUR DU P
1	Les garçons accordent plus d'importance à la compétition.	.000000
2	Les garçons font plus d'activités physiques hors collège.	.000002
3	Les filles accordent plus d'importance à la famille.	.000003
4	Les filles accordent plus d'importance au respect.	.000004
5	Les filles sont plus souvent stressées.	.000007
6	Les filles ont plus souvent le sentiment d'être déprimées.	.000099
7	Les garçons s'arrangeraient plus souvent seuls en cas de problème.	.002616
8	Les filles accordent davantage d'importance à l'effort pour réussir.	.002679
9	Les filles lisent plus souvent des livres.	.003442
10	Les filles considèrent davantage que la charge de travail est élevée.	.004426
11	Les filles consacrent davantage d'heures à leurs études.	.008820
11	Les garçons consomment davantage d'alcool.	.008820
13	Les filles accordent plus d'importance à la réussite des études.	.009627
14	Les filles accordent plus d'importance à avoir une famille unie.	.017327
15	Les garçons font davantage d'activités parascolaires.	.017988
16	Les filles ont de meilleurs résultats scolaires.	.018600
17	Les filles accordent plus d'importance à la réussite de leur couple.	.023138
18	Les filles ont plus souvent une mère davantage scolarisée.	.025034
19	Les filles accordent davantage d'importance au diplôme collégial.	.025917
20	Les filles considèrent plus élevé le degré de connaissance des professeurs	.034070

Portons maintenant notre regard sur la réussite scolaire.

²⁵ Les tests statistiques utilisés pour la différenciation entre les garçons et les filles sont : le test de Student, le test de Wilcoxon, le test CMH ainsi que le test du Khi-deux. Les deux premiers ont servis pour les variables continues (plusieurs choix de réponses possibles avec une progression). Le test de CMH était pour les variables ordinales (où les choix de réponses correspondent à une échelle de mesure). Finalement, le test du Khi-deux était utilisé pour les variables dichotomiques (deux choix de réponses) et catégoriques (plusieurs de choix de réponses mais sans progression).

CHAPITRE 4

LA RÉUSSITE SCOLAIRE SELON LE GENRE

Ce chapitre propose un examen de la réussite scolaire selon le genre des étudiants sur la base de deux indicateurs classiques que sont le rendement scolaire et la persévérance aux études. Chemin faisant, il tentera de mettre en évidence certains traits de socialisation différenciée selon le genre susceptibles d'expliquer leur contribution sur la trajectoire scolaire des filles et des garçons.

D'une certaine manière, ce chapitre a valeur de première synthèse de l'étude, en ce sens qu'il met en scène les relations possibles entre le portrait des filles et des garçons, tel que vu dans les chapitres précédents, et la réussite scolaire. Il est divisé en deux parties : le rendement scolaire et la persévérance aux études.

LE RENDEMENT SCOLAIRE SELON LE GENRE

Comme en témoigne largement les écrits sur la question, les filles ont un meilleur rendement scolaire que les garçons. C'est ainsi qu'elles enregistrent une moyenne cumulative de 77,8 % comparativement à 74,0 % pour les garçons.

Le prochain tableau reproduit la toile de fond des facteurs associés au rendement scolaire²⁶.

²⁶ Dans notre étude, nous n'avons pas colligé la variable « moyenne scolaire obtenue au secondaire ».

TABLEAU 17		
PRINCIPAUX DÉTERMINANTS DU RENDEMENT SCOLAIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS ²⁷		
Comparativement aux autres étudiants, plus les résultats scolaires sont élevés, plus l'étudiant :		
DÉTERMINANTS	VALEUR DU COEFFICIENT DE PEARSON (R)	P ²⁸
1. Considère davantage que la pratique d'activités parascolaires a un effet positif sur ses études	.35	**
2. Accorde moins d'heures à un travail rémunéré	.27	***
3. N'éprouve pas de difficultés scolaires	.26	***
4. A davantage d'intérêt pour ses études	.22	***
5. Accorde de l'importance à l'effort pour réussir ses études	.21	***
6. Accorde de l'importance au dépassement de soi	.19	***
7. Se sent davantage stressé(e)	.18	***
8. Considère davantage que les professeurs sont soucieux de leur réussite	.18	***
9. Accorde de l'importance à bien faire les choses	.18	***
10. Accorde de l'importance à réussir sa vie de couple	.17	***
11. Accorde de l'importance à la réussite des études	.15	**
12. Accorde moins d'importance à gagner rapidement de l'argent	.14	**

Légende :

** P ≤ .01

*** P ≤ .001

Une première observation à partir de ce tableau nous fait constater le caractère varié des facteurs mis en cause, dont la majorité semble être exogène au système de l'éducation. Une seconde observation concerne le rôle majeur que sembleraient exercer les valeurs des collégiens sur le rendement scolaire; la moitié des déterminants est composée d'indicateurs de valeurs. On aura par ailleurs noté parmi les déterminants endogènes aux collèges que la perception des étudiants, quant

²⁷ Pour les fins de ce tableau, nous avons retenu les variables dont le P du coefficient de Pearson était ≤ .01.

²⁸ ** P ≤ .01; *** P ≤ .001.

au souci accordé par les professeurs à leur réussite, exercerait un rôle certain sur leur rendement scolaire.

Une régression linéaire a été effectuée afin de déterminer quels facteurs prédisaient le mieux le rendement scolaire²⁹. En voici le résultat.

TABLEAU 18			
RÉGRESSION LINÉAIRE MULTIPLE APPLIQUÉE SUR LES VARIABLES ASSOCIÉES AU RENDEMENT SCOLAIRE³⁰			
VARIABLES	ESTIMATION DES PARAMÈTRES	VALEUR T-VALUE	P³¹
1. N'éprouve pas de difficultés scolaires	3.75087	4.23	***
2. Considère davantage que les professeurs sont soucieux de leur réussite	- 1.93710	- 2.36	*
3. Se sent davantage stressé (e)	- 2.21310	- 3.22	**
4. Accorde de l'importance à l'effort pour réussir ses études	- 3.24719	- 2.46	*
5. Accorde moins d'heures au travail rémunéré	- 0.37445	- 4.43	***

Légende :

- * $P \leq .05$
- ** $P \leq .01$
- *** $P \leq .001$

En comparant les facteurs associés au rendement scolaire selon le genre des étudiants, on obtient le tableau comparé suivant.

²⁹ Une sélection de variables a été effectuée afin de déterminer le meilleur modèle de régression. Les méthodes de sélection Stepwise, Backward et CP de Mallows ont été utilisées pour obtenir ce modèle. Avant d'effectuer la sélection, un diagnostic d'influence a été fait afin de déterminer les individus les plus influents du modèle.

³⁰ Pour les fins de ce tableau, nous avons retenu les variables dont le P du coefficient de Pearson était $\leq .01$.

³¹ * $P \leq .05$; ** $P \leq .01$; *** $P \leq .001$.

TABLEAU 19					
PRINCIPAUX DÉTERMINANTS DU RENDEMENT SCOLAIRE SELON LE GENRE ³²					
	VALEUR DU		GARÇONS	VALEUR DU	
	R	P		R	P
FILLES					
Considère davantage que la pratique d'activités parascolaires a un effet positif sur les études	.47	**	N'éprouve pas de difficultés scolaires	.31	***
Accorde moins d'heures à un travail rémunéré	.28	***	A davantage d'intérêt pour ses études	.31	***
Se sent davantage stressée	.24	***	N'a pas ou peu d'amis qui songent à abandonner leurs études	.27	**
Fait jamais ou rarement d'excès d'alcool	.23	***	Est davantage satisfait de lui-même	.25	**
N'éprouve pas de difficultés scolaires	.21	***	Travaille jamais ou rarement le soir sur semaine	.25	*
			Accorde de l'importance à bien faire les choses	.25	**
			Fait du bénévolat au sein de sa communauté	.23	**
			Accorde moins d'heures à un travail rémunéré	.23	*
			Accorde de l'importance à la réussite des études	.22	**
			Se sent bien au collège	.21	**

Légende :

- * $P \leq .05$
- ** $P \leq .01$
- *** $P \leq .001$

Ce tableau nous révèle des traits communs (rôle joué par le travail rémunéré et les difficultés rencontrées sur le plan scolaire), mais également quelques différences entre filles et garçons qui méritent qu'on y porte un premier examen. Certaines de ces différences feront l'objet d'une exploration dans les entrevues de groupe afin de mieux décrypter le sens de ces différences et les dynamiques mises en cause.

³² Pour les fins de ce tableau, nous avons retenu les variables dont le coefficient de Pearson (R) était de $\geq .20$ et le $P \leq .05$.

Deux traits chez les filles retiennent notre attention : le rôle exercé par la pratique d'activités parascolaires sur la réussite et le stress nettement plus élevé chez les étudiantes. Nous l'avons déjà évoqué : les filles s'investiraient davantage que les garçons dans leurs relations à travers leurs réseaux sociaux (Boisvert et Martin, 2006; Gingras et Terrill, 2006; Rivière et Jacques, 2002). À la faveur de ces liens, il est possible qu'elles puissent plus spontanément que les garçons se servir de la pratique d'activités parascolaires comme lieu d'entraide et de coopération sur le plan scolaire; en conséquence, cela pourrait expliquer en partie que les filles pratiquant de telles activités aient davantage la perception que ces activités contribuent positivement aux études. Cette hypothèse que nous soumettons réfère à un trait de socialisation plus marqué chez les filles sur le plan relationnel.

La seconde question concerne le stress. On l'a vu au chapitre précédent : deux fois plus de filles que de garçons, en proportion, s'estiment « très stressées³³ »; à l'inverse, quatre fois plus de garçons se considèrent « aucunement stressés³⁴ ». C'est connu dans la littérature scientifique : les femmes rapportent vivre davantage de stress que les hommes. Ce qui l'est peut-être moins, c'est le rôle du stress dans la réussite scolaire, à tout le moins sur le plan du rendement scolaire. Ici, le lien est significatif sur le plan statistique : le stress perçu figure dans notre modèle de régression linéaire parmi les cinq variables pouvant le mieux prédire le rendement scolaire et il se retrouve, au tableau 18, dans la liste des déterminants les plus importants du rendement scolaire chez les filles.

Il est tentant d'avancer l'hypothèse qu'une volonté plus affermie chez les filles de correspondre aux exigences scolaires et de réussir leurs études, exercerait une pression accrue qu'elles se donneraient volontiers, pression se traduisant par un stress plus élevé que chez les garçons. C'est une hypothèse alimentée par le fait, comme nous l'avons souligné au chapitre précédent, que, dans l'échelle de valeurs des filles, celles associées à la réussite scolaire sont plus prégnantes et que différents indicateurs (nombre d'heures consacrées aux études, la perception de la charge de travail, l'importance de la méritocratie sur le plan des valeurs, ainsi que de la minutie dans le travail ou la signification accordée au diplôme d'études collégiales) sont autant d'éléments témoignant d'un engagement plus soutenu aux études chez les filles.

Ajoutons à l'argument que le « conformisme scolaire » des filles leur permettrait d'en tirer des dividendes certains sur le plan des résultats scolaires (Conseil supérieur de l'éducation, 1995;

³³ 20,8 % chez les filles, 10,6 % chez les garçons.

³⁴ 3,7 % chez les filles, 16,3 % chez les garçons.

Saint-Amant, 2007). Ce trait de socialisation chez elles aurait une contrepartie non négligeable, à savoir un stress davantage présent dans leur quotidien. Mais, là encore, les entrevues de groupe pourront apporter un éclairage additionnel sur le lien existant entre le stress ressenti et le parcours scolaire des filles au collège; d'autres dimensions pourront alors s'y greffer pour mieux comprendre la nature et le rôle du stress dans la vie des étudiantes.

Du côté des garçons, un aspect tenant à la problématique des valeurs a soulevé plus spécifiquement notre intérêt. Ainsi, au tableau 18, on a pu constater que le degré d'intérêt pour les études et l'importance accordée à la réussite représentent des déterminants du rendement scolaire chez eux. Ce qui signifie que, chez les garçons davantage que chez les filles, le facteur « valeurs associées à la réussite » aurait un effet plus discriminant sur le plan du rendement scolaire. Dit autrement : les valeurs associées à la réussite sont davantage généralisées chez les filles. Donc, ces valeurs n'auraient pas pour effet de les discriminer entre elles au titre du rendement scolaire, du moins pas autant que chez les garçons. Chez ces derniers, il est manifeste que le niveau d'adhésion aux valeurs de réussite oscille plus sensiblement entre eux; des écarts peuvent mêmes être très prononcés, en particulier, entre ceux qui sont à risque sur le plan scolaire, pour qui les valeurs de type éducatif auraient moins de signification, et ceux enregistrant de bons résultats scolaires.

On l'a déjà évoqué à quelques reprises : la socialisation des garçons les conduit moins spontanément que les filles à adhérer aux valeurs du système de l'éducation. Il sera intéressant à travers les entrevues de groupe de voir dans quelle mesure et de quelle façon la question des valeurs associées à la réussite exercerait un rôle plus discriminant chez les garçons.

Avant d'examiner les facteurs associés à la persévérance aux études, il est une autre dimension distinguant les filles des garçons sur le plan du rendement scolaire que nous désirons souligner, sans pour autant pouvoir y repérer un trait de socialisation distinctif selon le genre. Il s'agit du fait que la présence d'amis songeant à abandonner leurs études serait un facteur d'influence chez les garçons quant à leur rendement scolaire, contrairement aux filles pour qui ce facteur ne jouerait que pour la persévérance aux études, comme nous le constaterons plus loin (dans le cas des garçons, ce facteur a une incidence sur les deux indicateurs de la réussite scolaire simultanément). Est-ce à dire que les garçons seraient potentiellement plus perméables à l'influence négative des pairs au regard des études? Ajoutons que le conformisme scolaire n'est pas, chez eux, une dimension aussi répandue que chez les filles. Les limites de notre étude ne permettent pas de répondre à cette question bien qu'elle nous semble d'intérêt comme nouvelle avenue de recherche.

LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES

Même si les logiques s'entrecroisent entre les facteurs associés au rendement scolaire et ceux reliés à la persévérance aux études, il reste néanmoins que ces deux indicateurs traduisent à l'occasion des réalités différentes, interpellant d'une autre manière la réflexion sur la réussite scolaire. Examinons la question en abordant, dans un premier temps, quelques données d'ordre général.

Au registre de la persévérance aux études, les filles seraient moins enclines à abandonner leurs études. Ainsi, 16,7 % des garçons comparativement à 13,9 % des filles songent « à l'occasion » ou « sérieusement » à abandonner leurs études au collège pendant l'année scolaire en cours.

Un examen sommaire des motifs d'abandon scolaire nous apprend que les filles comme les garçons placent la « réorientation » comme motif premier d'abandon. Cependant, les garçons sont, en proportion, deux fois plus nombreux que les filles à pointer du doigt le manque d'intérêt pour les études et le temps consacré à un emploi, comme motifs d'abandon, alors que l'inverse s'observe quant aux difficultés scolaires qui sont un motif plus fréquemment souligné par les filles³⁵.

Une digression : des attitudes différentes envers les études selon le genre semblent s'exprimer à nouveau à la faveur de cette première lecture des motifs d'abandon scolaire. Pour l'essentiel, elles laissent entrevoir un rapport aux études différent chez les garçons, à savoir que ces derniers auraient un rapport plus distancié avec l'univers de l'éducation que les filles, ce qui pourrait se traduire par un laxisme plus grand chez eux (ici, manque d'intérêt et plus de temps accordé à un emploi). Cependant, une mise en garde s'impose : les données portent sur un groupe d'étudiants potentiellement à risque, soit ceux et celles qui « songent » à abandonner leurs études. Or, dans un ouvrage précédent (Roy, 2008), nous avons eu l'occasion de souligner que les différences entre filles et garçons sont davantage exacerbées chez les étudiants à risque sur le plan de la réussite scolaire.

Le prochain tableau trace le profil des facteurs associés à l'abandon scolaire, servant à mieux prédire le décrochage dans les collèges.

³⁵ Tel que précédemment souligné, ces constats ont une valeur indicative car ils portent sur un échantillon réduit de 91 étudiants.

TABLEAU 20		
PRINCIPAUX DÉTERMINANTS DE L'ABANDON SCOLAIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS³⁶		
Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant songeant « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner ses études :		
DÉTERMINANTS	VALEUR DU COEFFICIENT DE PEARSON (R)	P
Accorde moins d'importance à la réussite des études	.36	***
A moins d'intérêt pour ses études	.36	***
Accorde moins d'importance au diplôme d'études collégiales	.27	***
Accorde moins d'importance à l'effort pour réussir ses études	.25	***
Éprouve davantage de difficultés scolaires	.23	***
Se sent plus souvent déprimé	.23	***
Accorde moins d'importance à la famille	.22	***
Est moins satisfait de lui-même	.21	***
Se sent moins bien au collège	.20	***
Est moins satisfait de sa relation avec sa mère	.20	***
Accorde moins d'importance à la compétence professionnelle	.19	***
Considère moins que le collège est un milieu stimulant	.19	***
Accorde moins d'importance à avoir des projets à long terme	.19	***
A des amis qui songent à abandonner leurs études	.19	***
Accorde moins d'importance au dépassement de soi	.19	***
Est moins satisfait de sa relation avec son père	.17	***
Considère plus difficile son adaptation au collège	.17	***
Accorde moins d'importance à la compétition	.16	***
Accorde moins d'importance à l'apparence	.16	***
Travaille plus souvent le soir sur semaine	.16	**
Considère moins que les professeurs savent intéresser les étudiants	.15	***
Consomme davantage d'alcool	.15	***
Accorde moins d'importance à l'acquisition de connaissances	.15	***
Est moins satisfait de ses relations avec ses professeurs	.15	***
Accorde plus d'heures à un travail rémunéré	.14	**
Fait plus souvent d'excès de consommation d'alcool	.14	***
Considère davantage que son réseau social a un effet négatif sur ses études	.14	***

³⁶ Pour les fins de ce tableau, nous avons retenu les variables dont le P du coefficient de Pearson était $\leq .01$.

TABLEAU 20 (SUITE)		
PRINCIPAUX DÉTERMINANTS DE L'ABANDON SCOLAIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS ³⁷		
Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant songeant « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner ses études :		
DÉTERMINANTS	VALEUR DU COEFFICIENT DE PEARSON (R)	P
Accorde moins d'importance à bien faire les choses	.14	***
A une famille qui accorde moins d'importance à la poursuite des études	.13	***
Est moins encouragé par sa mère dans la poursuite des études	.12	**
Accorde moins d'importance à coopérer	.12	**
Considère moins que les professeurs enseignent bien	.12	**
Considère moins que les professeurs écoutent bien les étudiants	.12	**
Accorde moins d'importance à réussir sa vie de couple	.12	**

Légende :

** P ≤ .01

*** P ≤ .001

En comparant la liste des déterminants de l'abandon scolaire avec celle des déterminants du rendement scolaire (tableau 16), on peut présenter les observations suivantes : en premier lieu, l'éventail des déterminants de l'abandon scolaire est beaucoup plus large que celui du rendement scolaire. Tout particulièrement, le tableau 19 sur les déterminants de l'abandon scolaire fait intervenir trois logiques de facteurs relativement absentes (ou moins significatives) chez les déterminants du rendement scolaire : il s'agit du bien-être personnel (sentiment d'être déprimé, degré d'autosatisfaction, consommation d'alcool), de la famille (relations avec les parents, soutien de la mère pour les études, importance accordée pour la poursuite des études dans la famille) et du réseau social (influence du réseau social sur les études, présence d'amis songeant à abandonner leurs études).

³⁷ Pour les fins de ce tableau, nous avons retenu les variables dont le P du coefficient de Pearson était ≤ .01.

En deuxième lieu, même s'il existe une parenté certaine entre les déterminants du rendement scolaire et ceux de l'abandon scolaire³⁸, il y a une différence qui mérite d'être soulignée. Ainsi, même si des facteurs tels que l'importance à accorder à la réussite des études et l'intérêt témoigné à l'endroit des études, figurent dans les deux listes, ils occupent une position de premier plan quant aux déterminants de l'abandon scolaire³⁹; leur présence est nettement plus significative que dans le tableau des déterminants du rendement scolaire, ce qui renforce l'argument de la motivation pour les études comme facteur central agissant sur le décrochage scolaire, enfin davantage que sur la performance scolaire.

Dernière observation : comme pour le rendement scolaire, les valeurs des étudiants occupent une place centrale dans les déterminants de l'abandon scolaire. Formant plus du tiers de la liste des déterminants de l'abandon scolaire, les valeurs composent trois des quatre déterminants en importance, mesurés par le coefficient de Pearson, de l'abandon scolaire (tableau 20).

Le recours à un modèle de régression logistique nous a permis d'identifier les variables qui prédiraient le mieux l'abandon scolaire. La liste est relativement longue, une vingtaine de variables qui, à l'exception de quelques-unes, composent les vingt premiers déterminants du tableau 20 (abandon scolaire). Notre intérêt s'est porté sur une comparaison entre les filles et les garçons afin de mieux voir si la logique des déterminants de l'abandon scolaire est similaire ou différente selon le genre. Regardons le tableau suivant.

³⁸ Entre autres, sur les 12 déterminants du rendement scolaire du tableau 16, 8 se retrouvent au tableau 19 (déterminants de l'abandon scolaire).

³⁹ Pour ces deux déterminants dans le tableau 19 (abandon scolaire), les coefficients de Pearson s'élèvent à .36 alors qu'il est respectivement de .22 pour l'intérêt aux études et de .15 pour l'importance accordée à la réussite des études au tableau 16 (rendement scolaire).

TABLEAU 21					
PRINCIPAUX DÉTERMINANTS DE L'ABANDON SCOLAIRE SELON LE GENRE ⁴⁰					
	VALEUR DU			VALEUR DU	
FILLES	R	P ⁴¹	GARÇONS	R	P ⁴²
A moins d'intérêt pour les études	.32	***	Accorde moins d'importance à la réussite des études	.46	***
Accorde moins d'importance au diplôme d'études collégiales	.29	***	A moins d'intérêt pour les études	.41	***
Accorde moins d'importance à la réussite des études	.28	***	Accorde moins d'importance à la compétence professionnelle	.30	***
Accorde moins d'importance à l'effort pour réussir ses études	.26	***	Accorde moins d'importance à la famille	.28	***
Se sent davantage déprimée	.24	***	Est moins satisfait de lui-même	.27	***
Accorde moins d'importance à avoir des projets à long terme	.23	***	Éprouve davantage de difficultés scolaires	.27	***
Considère moins que le collègue est un milieu stimulant	.22	***	Se sent davantage déprimé	.25	***
Éprouve davantage de difficultés scolaires	.21	***	Se sent moins bien au collège	.25	***
			Est moins satisfait de sa relation avec sa mère	.24	***
			Accorde moins d'importance à l'effort pour réussir ses études	.23	***
			Accorde moins d'importance au diplôme d'études collégiales	.23	***
			A une famille qui accorde moins d'importance à la poursuite des études	.23	***
			Accorde moins d'importance au dépassement de soi	.22	***
			Accorde moins d'importance à la consommation de biens matériels	.22	***
			Consomme davantage d'alcool	.21	**
			Fait plus souvent d'excès de consommation d'alcool	.20	**
			Est moins encouragé par sa mère dans la poursuite des études	.20	**
			A des amis qui songent à abandonner leurs études	.20	**

⁴⁰ Pour les fins de ce tableau, nous avons retenu les variables dont le coefficient de Pearson était de $\geq .20$.

⁴¹ * $P \leq .05$; ** $P \leq .01$; *** $P \leq .001$.

⁴² * $P \leq .05$; ** $P \leq .01$; *** $P \leq .001$.

À la lecture de ce tableau, deux facteurs communs aux filles et aux garçons, soit l'importance accordée à la réussite des études et l'intérêt pour les études, se retrouvent plus fortement corrélés chez les garçons quant à l'abandon scolaire. Également, le rôle exercé par le réseau social (présence d'amis désirant abandonner leurs études) semble exercer davantage d'influence chez les garçons quant à l'abandon scolaire, à l'instar de ce que nous avons constaté pour le rendement scolaire.

Deux autres dimensions distingueraient les étudiants selon le genre quant à la persévérance scolaire. Ainsi, des facteurs liés au bien-être personnel (autosatisfaction, sentiment d'être déprimé, consommation d'alcool) et au réseau familial (relations avec les parents et soutien parental aux études⁴³, valeur accordée à la famille, valeur accordée par le milieu familial aux études) semblent agir d'une manière plus sensible chez les garçons⁴⁴.

Des questions se posent : existe-t-il un lien entre le bien-être personnel des garçons et la qualité de leur rapport avec leurs parents? Quelles logiques de socialisation différenciée pourraient en partie expliquer le rôle des facteurs de bien-être sur la persévérance scolaire chez les garçons? Même interrogation du côté de l'univers des liens avec les parents. À la faveur des entrevues de groupe avec les étudiants, nous pourrions rediscuter de ces questions dans la mesure où notre matériel le permettra.

Avant d'aborder le chapitre sur le volet qualitatif de notre étude, un mot sur la question du stress chez les filles. Alors que celui-ci semblait jouer un rôle certain quant au rendement scolaire, voilà qu'il aurait un effet plutôt neutre sur la persévérance aux études. Ce qui signifie que le stress serait un facteur constant ne discriminant pas les filles qui persévèrent dans leurs études (86 %) de celles qui songent à abandonner leurs études « à l'occasion » ou « sérieusement » (14 %).

⁴³ Même si la variable « père » est absente du tableau 20, elle est statistiquement associée à l'aspect relationnel (coefficient de Pearson de .19, $P \leq .01$).

⁴⁴ Chez les filles, l'aspect relationnel avec les parents et la valeur accordée à la famille sont des facteurs statistiquement associés négativement à l'abandon scolaire, mais en intensité moindre que chez les garçons. Pour ces variables, le coefficient de Pearson est inférieur à .20 (il varie de .15 à .17) et le P est $\leq .01$.

CHAPITRE 5

ANALYSE THÉMATIQUE DES ENTREVUES DE GROUPE

En complément de l'enquête par questionnaire, nous avons effectué six rencontres de groupe sur la base des trois dimensions de l'étude, soit la relation « professeur et étudiant », la relation « parents et étudiant », et la pratique d'activités socioculturelles. Rappelons que ce volet qualitatif de l'étude se propose d'approfondir des constats mis en évidence par l'enquête et de « documenter la signification qu'accordent les collégiens à certains aspects de leur réalité et les stratégies qu'ils adoptent dans le contexte de leur cheminement scolaire⁴⁵ ». Tel que mentionné précédemment, 64 étudiants (33 filles et 31 garçons) ont participé aux rencontres de groupe.

Le présent chapitre rend compte de l'analyse des entrevues de groupe pour chacune des trois dimensions de la recherche. Également, il traduit les différences observées selon le genre des étudiants. Le volet « interventions souhaitées » par les étudiants, bien qu'ayant été traité dans le cadre des entrevues de groupe, sera examiné au prochain chapitre. Avant de nous engager dans l'analyse des entrevues, il importe de décrire la méthode d'analyse que nous avons retenue, soit l'analyse thématique.

MÉTHODE D'ANALYSE THÉMATIQUE

En concordance avec les objectifs de notre étude, nous avons retenu l'analyse thématique telle que définie par Paillé et Mucchielli :

Avec l'analyse thématique, la thématization constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, en ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observations. (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 123)

Par ailleurs, tel que suggéré dans la méthode qualitative que nous avons adoptée, nous avons gardé une position d'ouverture quant à l'émergence de nouvelles dimensions suggérées par le matériel des entrevues ne relevant pas *a priori* de notre cadre d'analyse.

⁴⁵ Voir « Objectifs spécifiques » au premier chapitre.

Étapes de l'analyse thématique

Notre analyse qualitative thématique a été réalisée en quatre étapes : la préparation du matériel, la pré-analyse, l'exploitation du matériel (codage et catégorisation) qui nous a conduits à une description thématifiée de notre problématique à l'étude et, finalement, l'analyse et l'interprétation des résultats (Mayer et Deslauriers, 2000). Toutes les étapes de l'analyse qualitative ont été réalisées pour chacune des dimensions de la recherche, soit la relation « professeur et étudiant », la relation « parents et étudiant » et la pratique d'activités parascolaires au collège.

1. La préparation du matériel

Les entrevues de groupe ont été retranscrites selon un procédé de sténotypie, ce qui permet une analyse de contenu à partir de documents contenant le verbatim des entrevues. Ce matériel constitue notre corpus de recherche. Nous avons assuré l'anonymat du matériel retranscrit en n'utilisant que le prénom des participants.

2. La pré-analyse

Lors de cette deuxième étape, nous avons effectué en premier lieu une lecture flottante du matériel à analyser, soit les notes d'observations ainsi que le verbatim de chacune des entrevues de groupe. Cette procédure répétée nous a permis d'organiser notre matériel d'entrevue, d'en faire plusieurs lectures et de nous en imprégner, ce qui a favorisé une vue d'ensemble du matériel. Ainsi, nous avons pu également repérer certaines difficultés éventuelles de même qu'entrevoir les catégories susceptibles d'être utilisées (Mayer et Deslauriers, 2000).

3. L'exploitation du matériel

Cette troisième étape a actualisé la fonction de repérage de l'analyse thématique et a suivi une démarche de thématification en continu (Paillé et Muchielli, 2003). En effet, nous avons effectué un repérage, un découpage et un regroupement des contenus sous la forme des thèmes pertinents et en lien avec les objectifs de la recherche afin de réduire, de synthétiser et de traiter notre corpus de recherche. Le thème se définit comme étant « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Muchielli, 2003, p. 133).

Ensuite, nous avons procédé à la codification et à la catégorisation de nos données. La méthode de catégorisation retenue a suivi une formule mixte qui consiste à considérer à la fois : a) des catégories issues de la théorie de la socialisation différenciée selon le genre; b) des catégories tenant au sens accordé par les étudiants à des dimensions personnelles, sociales et scolaires, et à des aspects liés aux stratégies utilisées par les étudiants dans le cadre de leur parcours scolaire; c) d'autres catégories ayant émergé du matériel des entrevues (catégories induites du matériel et non prévues initialement).

Cette procédure nous a permis de décomposer notre matériel traité en éléments d'analyse constituant ainsi nos unités d'enregistrement (mots ou thèmes) ou de sens. Pour la création des thèmes, nous avons suivi les recommandations de Paillé et Muchielli (2003) quant au choix d'un bon niveau d'inférence, privilégiant ainsi le niveau d'inférence moyen et faible : « Une inférence de faible niveau présente un rapport très étroit et direct entre les indices et le thème proposé » (Paillé et Muchielli, 2003, p. 136).

4. Analyse et interprétation des résultats

La réalisation de cette quatrième étape nous a permis de répondre peu à peu à nos questions de recherche. Nous avons procédé à deux niveaux d'analyse distincts, soit un niveau thématique et un niveau discursif (Paillé et Muchielli, 2003).

a) Premier niveau d'analyse

Le premier niveau d'analyse est d'ordre thématique, analysant progressivement par thème les grandes lignes du matériel catégorisé. Il ne s'agit donc pas là d'un niveau interprétatif. Pour actualiser la fonction de documentation de l'analyse thématique, nous nous sommes attardés à repérer l'importance de certains thèmes dans l'ensemble thématique, leur récurrence, leurs regroupements, ce qui nous a permis progressivement de raffiner nos thèmes, de les fusionner ou encore de les subdiviser. Ces éléments de thématisation nous ont permis d'obtenir un portrait global des dimensions à l'étude et ils ont conduit à la construction progressive de notre arbre thématique qui consiste en une représentation synthétique et structurée du contenu analysé.

Cette construction s'opère à la fois à partir d'affinités entre les thèmes et sur la base de la récurrence de plusieurs d'entre eux. [...] L'un des objectifs de l'analyse consiste donc à documenter les récurrences thématiques, de façon à pouvoir cerner les thèmes communs. Dans la pratique, ceci signifie qu'une attention sera portée aux ressemblances d'un sujet à l'autre ou d'un document à l'autre, avec comme objectif de reprendre des thèmes existants, lorsque cela est possible, et ce faisant, de cerner les points communs des expériences ou des événements analysés. En même temps, il s'agit d'être à l'affût des possibilités d'association entre les thèmes (donc entre les expériences ou les événements), en vue de construire progressivement l'arbre thématique. (Paillé et Muchielli, 2003, p. 139)

Concernant les éléments nouveaux non répertoriés dans notre recension des écrits et dans l'élaboration de notre cadre d'analyse, ils sont intégrés dans la discussion des résultats de ce premier niveau d'analyse.

b) Deuxième niveau d'analyse

Notre second niveau d'analyse nous a conduits à une analyse interprétative du matériel des entrevues de groupe nous permettant ainsi de donner du sens aux regroupements identifiés et aux extraits correspondants lors de notre premier niveau d'analyse et d'en dégager des logiques d'ensemble. Voici ce que disent Paillé et Muchielli quant à ce niveau d'analyse :

Certains cherchent à aller plus loin que cette première opération en procédant à un examen discursif des thèmes et des extraits correspondants. Nous passons par le fait même de la logique thématique à une logique plus interprétative. Il ne s'agit plus seulement de relever des thèmes, mais de les examiner, de les interroger, de les confronter les uns avec les autres de manière à déboucher sur l'exercice discursif appelé traditionnellement *discussion*. Les résultats sont donc à ce moment « discutés », on cherche à les « faire parler », ils sont parfois mis en lien avec des référents théoriques, puis comparés, relativisés ou corroborés. (Paillé et Muchielli, 2003, p. 145)

C'est précisément le sens que nous avons accordé à ce second palier d'analyse où les questions liées à la socialisation différenciée selon le genre sont examinées en lien avec les autres catégories portant sur le sens accordé par les étudiants à des dimensions personnelles, sociales et scolaires, et à d'autres aspects tenant aux stratégies utilisées par les étudiants dans leur passage au collège.

Tel que mentionné plus haut, le matériel des entrevues a aussi été confronté aux résultats de l'enquête par questionnaire afin d'identifier les zones de convergence et de divergence des deux

volets de l'étude. Nous avons également effectué des liens avec notre recension des écrits portant principalement sur des éléments se rapportant à la socialisation différenciée selon le genre, mais aussi sur d'autres dimensions qui nous sont apparues pertinentes à l'analyse. Ces diverses analyses ont avantageusement préparé le terrain pour la réflexion sur les interventions au prochain chapitre. Regardons maintenant les résultats des entrevues de groupe.

LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS

Nous avons procédé à une analyse distincte selon les trois dimensions de l'étude. Nous avons repéré des thèmes à partir d'une analyse de contenu des entrevues de groupe; pour chacune des trois dimensions, le texte reproduit une synthèse analytique du matériel des entrevues de groupe sur la base de ces thèmes. De plus, nous avons examiné les différences observées selon le genre des étudiants. Dans le texte qui suit, les prénoms des étudiants sont fictifs.

A) Relation « professeur et étudiant »

Pour la dimension concernant la relation entre professeur et étudiant, quatre thèmes principaux se sont dégagés : l'adaptation aux études collégiales, le rapport au collègue, l'importance de la relation avec le professeur ainsi que le portrait d'un « bon » professeur. Les deux premiers thèmes sont plus globaux que la relation « professeur et étudiant » en tant que telle, mais ils permettent de saisir dans quel état d'esprit certains étudiants arrivent au Cégep. Ces conditions plus larges peuvent teinter la relation avec le professeur.

Le premier thème soulevé par les participants est **l'adaptation aux études collégiales**. Pour certains, il peut s'avérer difficile de savoir de quelle façon s'organiser lors de l'arrivée au Cégep, leur connaissance de ce qu'est la réalité des études collégiales n'étant pas complète. Quelques-uns mentionnent que même avec des mises en garde posées par certains enseignants au secondaire, il s'avère difficile de bien évaluer la réalité.

(...) tu sais, même si au secondaire ils nous disent : « Préparez-vous, au Cégep ça va être du travail », tu sais. « Oui oui, O.K., ça va être du travail, tu sais, bon. » Mais tu sais quand tu arrives au Cégep, tu fais : « O.K., c'est ça qu'ils entendaient par travail. » (...) même s'ils nous disent au secondaire, (...) : « Ça va être comme ça au Cégep. » Tu sais, on fait : « Oui oui oui. » Tu sais, on ne l'écoute pas vraiment (...)

Une étudiante

Ça fait que c'est quelque chose de complètement différent, mais au fond, ça prendrait presque un cours, là, pour dire c'est quoi le changement drastique qui se fait, tu sais, comme apprendre à chercher dans ses livres pour vraiment trouver les réponses spécifiques.

Un étudiant

La transition entre le secondaire et le collégial peut donc être plus ardue pour un certain nombre d'étudiants. La méthode pour établir des priorités dans ce qu'ils ont à faire n'est pas toujours acquise en arrivant au Cégep. Ils doivent donc en arriver à trouver un équilibre entre les différentes sphères de leur vie. À cet égard, une étudiante croit que les garçons auraient plus de difficulté à avoir cet équilibre en arrivant au collégial.

(...) quand tu arrives comme dans un programme où tu as juste vraiment besoin d'étudier beaucoup, bien tu ne coupes peut-être pas aux bonnes places, là, je pense, là. Parce que moi, ça m'a pris comme du temps à faire la transition, tu sais, dire, genre : bien là, ce soir, il faut que tu restes à faire tes devoirs, là, tu sais. Je ne faisais pas ça, j'allais faire d'autre chose, j'allais courir ou voir des amis. J'avais de la misère comme à mettre les priorités à la bonne place, là.

Une étudiante

(...) je pense qu'il faut être équilibré en rentrant, là, au Cégep, puis c'est peut-être ce que les gars ont plus de difficulté à faire, mais je ne peux pas dire que moi, quand je suis rentrée au Cégep, ce n'était pas ici, je n'étais pas équilibrée du tout, là. Moi, les études ça ne marchait pas, là (...)

Une étudiante

Selon une participante, il importe d'encadrer davantage les étudiants pendant la première session et de leur laisser ensuite de plus en plus d'autonomie. Cela pourrait leur permettre d'effectuer une meilleure transition entre le secondaire et le collégial.

Tu sais (...) pas qu'ils nous maternent puis qu'ils nous tiennent par la main, non, mais tu sais justement qu'ils nous contrôlent en disant « Remettez vos... » des petits travaux, tu sais, un peu nous imposer la discipline, peut-être juste au début, mais tu sais puis tranquillement nous la lâcher (...) moi, je suis rentrée au Cégep j'avais 16 ans, là, je n'étais pas à l'étape encore de transition de pas travailler à travailler, là, ça fait que... je ne suis pas une adulte à 16 ans puis j'ai encore besoin d'apprendre sur mon organisation personnelle, là, je pense que... je pense vraiment que ce serait important ça, là, tu sais d'un peu aider à faire la transition.

Une étudiante

(...) mais tu sais... peut-être je pense qu'au Cégep ce serait comme vraiment bien en première session, là, en tout cas, moi, je trouve, là, qu'ils nous encadrent un peu plus, là.

Une étudiante

D'ailleurs, un étudiant insiste sur l'importance de l'acquisition de cette autonomie au Cégep pour la poursuite des études universitaires.

(...) comme il y en a qui veulent aller à l'université après, (...)... ils veulent te préparer à ça, un peu travailler tout seul, par toi-même puis que tu apprennes par toi-même, pas les professeurs de tout le temps être là pour te couvrir puis te laisser évoluer un peu dans ça, là.

Un étudiant

En ce qui concerne le deuxième thème, **le rapport au collègue**, plusieurs participants ont insisté sur des distinctions qu'ils observent entre les garçons et les filles. Tout d'abord, quelques étudiants considèrent que les filles s'adaptent mieux au Cégep.

(...) Moi, je pense que oui, les filles ont un peu plus de facilité (...), la difficulté de s'adapter c'est peut-être... (...) ça revient plus chez les gars, je pense, en tout cas, là.

Une étudiante

Certains étudiants mentionnent que les filles se projettent davantage dans l'avenir que les garçons et qu'elles seraient plus capables d'y mettre l'énergie ans le présent. Elles auraient ainsi plus de motivation au quotidien. Elles seraient davantage capables de se centrer sur ce qu'elles ont à faire (tâches et objectifs) alors que les garçons iraient plus facilement vers le plaisir immédiat.

Bien moi, j'ai cru remarquer ça, mais en général, les filles vont aussi avoir tendance comme à pouvoir mieux garder un objectif en avant d'elles. (...) elles, quand je leur en parle, c'est constamment ça, c'est tout le temps, c'est la perspective d'avenir alors qu'en général, si je me prends moi comme exemple, (...) j'ai beaucoup de misère avec ça. J'ai de la misère comme, à chaque examen, à me dire c'est important que je l'aie ou c'est important que j'étudie parce que plus tard, admettons, ça va me servir à quelque chose. Ça me rentre difficilement dans la tête puis tu sais souvent c'est : oui, mais là, moi, ça ne me tente pas, ça me tente de jouer ou ça ne me tente pas, là, ça me tente de...

Un étudiant

(...) les filles ont souvent plus de motivation, là, elles sont... un soir de semaine, admettons, tu te fais appeler pour aller veiller, bien elles vont plus avoir tendance à dire non qu'un garçon.

Un étudiant

Bien moi, je pense que la mise à jour dans nos travaux, c'est quelque chose qui est vraiment important puis que peut-être les filles ont plus développée.

Une étudiante

De plus, les garçons auraient davantage besoin de voir l'utilité de ce qu'ils font pour garder leur motivation.

(...) je n'aime pas ça travailler sans vraiment voir à quoi ça peut me servir éventuellement (...) Puis je me dis que peut-être justement, moi, j'ai besoin de ça pour travailler dans une matière, mais peut-être justement les filles n'ont pas nécessairement besoin de voir, tu sais, qu'est-ce que ça leur apporte, dans l'immédiat d'apprendre cette matière-là, tout ça puis... en tout cas, c'est ce que je pense, là.

Un étudiant

Cependant, les filles seraient en général plus stressées face à leurs études et à leur réussite.

(...) je regarde mes amis, par exemple, pas mal, là, mais... c'est ça, mais les filles on dirait qu'elles sont plus stressées par ça. Les gars vont dire : « Ah, ce n'est pas grave, tu sais, je ne l'ai pas fait puis c'est tout, là. » Mais les filles, elles vont être plus stressées, ça fait que si elles échouent, ça va plus les faire capoter que les gars, ils vont dire : « Ah, je vais le refaire plus tard. » Ça fait que peut-être, tu sais, oui, elles s'adaptent mieux, mais quand elles échouent, bien c'est comme plus grave pour elles.

Une étudiante

Le troisième thème soulevé par les témoignages touche **l'importance de la relation avec le professeur**. À ce niveau, tous les étudiants rencontrés indiquent qu'ils apprécient avoir une bonne relation avec leurs professeurs. Certains mentionnent que la qualité de la relation avec le professeur est très importante pour eux. Ils parlent de complicité, du besoin de ce contact ou d'avoir un bon dialogue.

Oui, c'est ça, Cégep à distance que tu peux suivre puis personnellement, moi, je pense que je ne serais pas capable, je serais démotivé à fond, (...) il faudrait que j'aie quelqu'un d'humain en avant de moi qui me parle puis je suis quand même visuel aussi, ça fait que tu sais, ça va beaucoup m'influencer puis je vais retenir les affaires mieux puis il va pouvoir m'expliquer plus, tu sais, personnaliser selon mon apprentissage, genre, qu'est-ce que moi je veux. Je pense que c'est vraiment important la relation.

Un étudiant

(...) ce n'est pas un parent que je veux à côté de moi puis ce n'est pas nécessairement un chum non plus, mais je veux un complice qui sache c'est quoi mon but puis qu'il m'amène à ce que dans trois ans j'aie réussi ce projet-là de mener ça tout ensemble, là. Puis je le vois beaucoup puis je trouve que c'est le côté important.

Un étudiant

(...) je pense que c'est important qu'on soit capable d'avoir un bon dialogue avec... bien, « un bon dialogue », une bonne relation avec nos professeurs, là.

Une étudiante

(...) je comprends la position rationnelle donc comme quoi, dans le fond, le fait qu'un professeur, admettons, ne soit pas compatible avec notre personnalité, ça ne devrait pas avoir d'influence, techniquement, tu sais, si on veut... surtout pour ceux qui sont un peu autodidactes, donc qui sont capables, admettons, d'aller chercher leurs informations eux-mêmes. Là, effectivement ça ne touchera pas. Le problème, en général, c'est que dès que tu as un certain orgueil, dès qu'il y a un certain sentiment, dans le fond... moi, je parle, là, j'ai quand même un professeur, (...) qui m'a ri en plein visage quand je lui posais une question. Bien ça, pour moi, ça l'a ruiné le cours. (...)

Un étudiant

Certaines filles ajoutent qu'il est important que la relation soit positive avec l'ensemble du groupe car cela engendre une chimie de groupe qui est plus appropriée à l'apprentissage et un climat de travail plus agréable.

Quand on a une bonne relation, bien la chimie de groupe est vraiment intéressante là, parce que si je reviens à mon exemple de tout à l'heure, bien les autres qui étaient alentour de moi l'ont senti que ça ne marchait pas puis ils ont été aussi affectés par ça.

Une étudiante

Je pense que c'est vraiment important de rendre les étudiants à l'aise, de stimuler un peu ce climat de confort, là, là, puis d'aisance.

Une étudiante

Selon la majorité des étudiants rencontrés, la relation avec leurs professeurs a de l'influence sur leur réussite scolaire à différents niveaux. Ils mentionnent d'ailleurs que cette relation a de l'impact dès le début d'un cours. En effet, le premier contact du professeur avec les étudiants peut leur donner « le ton » du cours et cela peut jouer sur leur envie de le réussir.

Bien, ils ont beaucoup d'impact parce que, mettons, moi, le premier cours c'est comme la première impression, c'est ce qu'il va y avoir de plus, que si dès le départ le professeur arrive à encourager les gens d'y aller à son cours parce qu'il est bon puis la matière est le fun puis il va être dynamique puis tout, ça a beaucoup d'impact sur la réussite, vraiment beaucoup.

Une étudiante

Ça fait que dans le fond, plus tu as une bonne relation avec ton prof, tu sais, la relation avec ton prof peut tout le temps t'aider, il peut toujours ressortir du bon là-dessus puis tu peux toujours t'en servir pour... dans le fond, pour mieux réussir tes études, tu te sers de ta relation avec ton prof. Je pense que c'est vraiment d'une très grande importance.

Un étudiant

Une étudiante précise qu'étant donné le fait que, dans certains programmes (surtout techniques), les étudiants ont les mêmes professeurs à plus d'une reprise, il est important pour eux d'établir une bonne relation dès le départ, car cela peut avoir des impacts négatifs à plus long terme, parfois même avant le début d'une session.

Ça fait que moi, je trouve que, tu sais, ils devraient vraiment entretenir une bonne relation justement avec les étudiants, si éventuellement il repogne la même classe comme dans notre cas à nous autres, là. Parce que ce n'est vraiment pas rare qu'on repogne les mêmes profs, là. (...) Tu sais, je ne suis pas la seule non plus à faire comme : « Ah, on a tel prof! Ah non! » Tu sais puis là, ça te crée déjà un blocage, tu viens juste d'avoir ton horaire puis tu as déjà pas le goût d'y aller parce que tu sais c'est qui le prof puis comment qu'il agit puis... ça fait que tu sais, ça gâche l'ambiance aussi dans la classe, là, s'il n'y a pas une bonne relation entre le prof puis les étudiants.

Une étudiante

Certains participants indiquent que, pour eux, la réussite est un travail d'équipe entre l'étudiant et le professeur.

Bien moi, je pense que la réussite dans un cours, c'est 50 % le professeur, 50 % l'étudiant parce que si le prof est vraiment motivé puis qu'il t'amène à écouter dans son cours puis à faire tes devoirs puis que même... même demander de faire des exercices puis qu'il les ramasse après, qu'il les corrige ou non, tu les fais puis tu n'as pas le choix de les faire puis tu étudies en même temps puis tu approfondis tes connaissances et tout (...)

Une étudiante

D'autres participants insistent sur l'impact de la relation avec leurs professeurs concernant leur motivation et leur persévérance scolaire. Selon eux, une bonne relation les incite à mieux écouter durant les cours.

Bien oui, parce que moi, j'ai un prof que souvent quand je pose une question ou bien j'ai de la misère des fois peut-être à être claire dans ma question, puis elle me regarde, là, tu sais, on dirait qu'elle nous regarde comme si on était des enfants, là, tu sais, comme... tu sais, elle nous regarde... bien, excusez-la, elle n'est pas capable d'expliquer, là, tu sais. Puis tu sais, ça me porte à ne pas écouter dans son cours, là, ça fait que vu que ma relation n'est pas bonne, bien je n'écoute pas puis après j'ai de la misère, ça fait là, ça ne m'aide pas. Ça serait mieux, tu sais, que ce soit bon, là.

Une étudiante

Je pense que c'est important, puis surtout important dans le sens où si tu n'as pas une bonne relation avec tes étudiants, comme tu veux qu'ils écoutent ce que tu dis. Moi, en tout cas, je suis tellement orgueilleuse que si un prof me fait vraiment chier, là, je vais tellement me « buckner », là, je ne vais rien écouter de ce qu'il dit puis je sais qu'il ne faut pas faire ça, mais je vais tellement le faire, là.

Une étudiante

Quelques-uns constatent qu'ils se forcent davantage dans la réalisation des travaux demandés lorsqu'ils ont une bonne relation avec leurs professeurs. Ils ajoutent que, dans ce contexte, ils veulent montrer à leurs professeurs de quoi ils sont capables. Ils s'impliquent donc davantage.

(...) s'ils s'impliquent, s'ils veulent vraiment que nous, on réussisse, bien on va être motivés, on va être là, on va vouloir étudier leur matière, être dans nos livres le soir pour essayer de mieux comprendre, d'enrichir la matière quand on va être avec eux. Ça fait que oui, ils ont vraiment... bien, pour moi, ils ont vraiment un gros impact, là, pour ma réussite, là.

Une étudiante

Puis il y a des cours qui peut-être m'intéressent moins, mais que le professeur je le trouve... j'ai une bonne relation avec lui, je le trouve sympathique, il est drôle puis il aborde bien la matière, bien je vais être plus poussé... je vais mieux retenir la matière qui est dite puis je vais quasiment plus accepter les tâches qu'il va me donner, même si ça ne me tente pas. (...)

Un étudiant

Puis tu sais autant qu'un prof qui est sympathique, ça donne juste le goût, tu sais, de lui montrer que, dans le fond, tu sais, tu as compris la matière.

Un étudiant

D'autres mettent l'accent sur l'importance de cette relation dans le fait de poser des questions au professeur ou d'aller le consulter.

(...) je n'étais pas intéressée à suivre son cours parce que dès que je posais une question, je n'avais pas de réponse.

Une étudiante

Moi justement, j'ai un professeur qui, durant les pauses, il n'est jamais disponible, dès que la pause est commencée, il s'en va, il prend son dix minutes au complet puis il revient puis il continue toute la matière. Puis tu sais, des fois c'est dans les pauses que tu as des questions puis juste une petite question qui va faire que tu vas comprendre le reste du cours. Puis vu qu'il s'en va, tu ne peux pas lui poser, donc tu continues puis tu ne comprends pas le reste. Puis aussi, en dehors des cours, il n'a vraiment pas beaucoup de disponibilité, donc on dirait que la motivation aussi, à ce cours-là, est difficile vu qu'il n'y a pas beaucoup de disponibilité.

Une étudiante

Finalement, certains étudiants parlent de l'impact de la relation qu'ils ont avec leurs professeurs sur l'intégration de la matière vue en classe et sur leurs résultats scolaires. La majorité des étudiants affirment qu'ils approfondissent plus la matière et ont de meilleurs résultats avec un professeur avec lequel ils entretiennent une bonne relation.

Bien, je pense que c'est vraiment important d'avoir une bonne relation puis ça va inciter autant les élèves justement à poser des questions puis ça va souvent amener la matière à se développer plus rapidement puis de manière plus approfondie peut-être, là.

Une étudiante

Ça fait que je pense vraiment que mettons qu'un étudiant donne la même motivation à un cours qui est donné par un bon professeur que par professeur qui n'est pas trop dans son environnement puis qui... ça ne lui tente pas trop de le donner, bien je pense que les résultats vont être vraiment supérieurs avec le professeur qui aime ça, qui donne plein de... qui donne des méthodes d'apprentissage puis tout.

Une étudiante

(...) les professeurs dans les matières que j'ai le mieux performées que j'ai retenu plus tard des informations, c'est pas nécessairement les professeurs qui avaient les plus grandes connaissances ou tu sais qui donnaient des gros cours théoriques avec beaucoup de matière, c'est les profs qui ont... ils étaient proches des élèves puis ils étaient drôles puis tu sais, ils créaient un climat qui était propice à l'étude puis à apprendre. C'est vraiment ça, je pense, qui fait une grosse différence.

Un étudiant

Cependant, quelques garçons nuancent cette position en affirmant que, pour leur part, le fait d'avoir une bonne relation est « un plus » car cela est plus agréable en classe mais que cela a peu d'influence sur leurs résultats en tant que tels.

Je trouve ça très intéressant, je trouve ça très important que j'aie une bonne relation, par exemple, avec la professeure justement quand j'ai des questions à poser, même si j'ai plus de difficulté dans la matière, mais même si j'ai une bonne relation avec cette professeure-là, je n'ai pas l'impression que ça a vraiment influé sur ma réussite.

Un étudiant

De plus, ce dernier participant parle de l'importance du travail de l'étudiant, de son rôle dans sa réussite, et ce, peu importe le professeur.

(...) ce n'est pas nécessairement de ma faute si le professeur n'est pas motivant, tout ça, mais je dois quand même faire l'effort de performer, c'est mon travail en tant qu'étudiant. Ça fait que, dans le fond, peu importe mon professeur, pour moi, ça n'a vraiment pas d'importance, ce qu'il y a d'important, c'est la volonté de travailler et de performer. Donc, c'est juste ça qui influe sur mes résultats.

Un étudiant

Le quatrième thème qui a surgi des entrevues de groupe porte sur le **portrait d'un « bon » professeur**. Les participants, garçons et filles, ont une idée claire de la manière dont devrait se comporter un bon professeur, sur le plan relationnel ainsi que sur celui du déroulement des cours comme tel.

Sur le plan relationnel, les étudiants ont fait ressortir certaines attitudes positives qu'un professeur devrait démontrer en classe et qui faciliteraient l'écoute et l'attention. Parmi celles-ci, retenons le fait d'être dynamique, d'avoir l'air content d'être en classe ainsi que de démontrer de la motivation et de l'ouverture face aux étudiants.

Ça fait que, tu sais, je trouve ça important (...) qu'il ait l'air content aussi d'être là. Tu sais, s'il arrive puis qu'il a l'air bête puis ça ne lui tente pas en partant de donner son cours, ça ne tentera pas de le suivre, là, ça c'est sûr. Ça fait que tu sais, s'il a l'air, tu sais, content d'être là, qu'il veut donner le cours, bien ça nous donne plus l'envie de suivre aussi, là.

Une étudiante

Bien moi, je pense qu'un bon professeur, ça doit être dynamique, ce n'est même pas un choix parce que si tu veux motiver tes étudiants, tu n'as pas le choix d'avoir l'air d'aimer ta matière, de connaître ta matière puis d'être capable de répondre aux questions des étudiants.

Une étudiante

D'autres qualités recherchées sont le fait d'avoir un bon sens de l'humour et d'être un bon orateur. Pour ces étudiants, un professeur qui utilise bien sa voix avec différentes intonations est beaucoup plus intéressant. Ces aspects faciliteraient la prise de contact entre le professeur et ses étudiants.

(...) que le professeur parle comme du monde, là, qu'il ait une bonne intonation parce que des fois, tu sais, je suis dans mon cours puis là, le prof, il parle, il parle, il parle, mais il parle, tu sais, il n'a pas de fun dans sa voix, ça fait que là, moi, c'est là que je me dis, bon regarde, je vais essayer d'écouter, là, mais j'ai de la misère un peu là-dessus, là.

Un étudiant

Bien, une autre bonne qualité d'un professeur, c'est qu'il soit un bon orateur; quand il arrive en avant, qu'il parle, qu'il est à l'aise, qu'il ne soit pas stressé, que... comme avec le PowerPoint, qu'il l'utilise juste en second appui puis qu'il nous parle en avant, que dès qu'il ouvre la bouche, on est intéressés à le regarder.

Un étudiant

(...) tu sais, il parle... il parle bien en général, tu sais, il est très motivé, il utilise beaucoup sa voix. Donc, oui tu sais, au fond, c'est presque... c'est presque des acteurs qu'on a devant nous, les professeurs, donc c'est un petit peu ça, c'est savoir jouer un rôle presque, tu sais.

Un étudiant

Bien moi, c'est vraiment, il faut qu'il soit... il faut qu'il vulgarise bien la matière puis qu'il soit drôle. Moi, les personnes, tu sais, qui vont faire de l'humour en avant pendant qu'ils parlent, ça va vraiment attirer mon attention puis je vais plus avoir tendance à l'écouter.

Un étudiant

Quelques répondants ont mentionné qu'ils trouvaient important que le professeur démontre qu'il se soucie de leur réussite et qu'il les motive à avoir de bons résultats.

Quand tu es professeur, normalement, tu dois vouloir motiver tes élèves à étudier, à avoir des bons résultats, puis si tu n'es pas motivé à faire réussir tes étudiants, tu n'auras pas un bon taux de réussite dans ton cours. Ça démotive les étudiants, tu sais, quelqu'un qui se fout de la réussite des étudiants, ça te démotive complètement puis tu n'as pas envie de réussir dans ce cours-là.

Une étudiante

D'autres mettent l'accent sur la capacité du professeur à gérer « les relations humaines » en étant à l'écoute des étudiants. Il devrait aussi être en mesure de s'adapter à chacun de ses groupes, en démontrant de la flexibilité au regard de ce qui se passe et à la dynamique du groupe.

Mais donc capacité à l'écoute. Donc, tu sais, admettons là, qu'il y a un problème ou quand tu veux parler aux professeurs. Donc, effectivement qu'ils soient capables, dans le fond, de gérer une relation humaine, là.

Un étudiant

Ça fait que peut-être que les professeurs, ils se fient plus à la dynamique du groupe ou qu'ils soient peut-être plus flexibles (...) Tu sais, on voit que mettons au bout de 50 minutes qu'on n'est plus capables de... tu sais d'être assis sur notre chaise, là, bien c'est peut-être parce que ça fait trop longtemps puis il est temps de nous laisser partir. Tandis qu'il y en a qui continuent leur matière encore, mais là, on vient de perdre tout ce qui est dit, tu sais. Ça fait que d'être vraiment attentif au groupe puis...

Une étudiante

D'ailleurs, quelques étudiants questionnent la capacité de certains professeurs à établir des relations adéquates avec les étudiants. Selon eux, il y en a qui n'ont même pas des relations dites minimales (par exemple : dire bonjour) avec leurs étudiants. De plus, certains répondants leur reprochent de ne pas toujours être capables de se mettre « d'égal à égal », c'est-à-dire de s'adapter sur le plan des connaissances et de la compréhension des étudiants. Quelques-uns ont l'impression de se faire regarder de haut, sans considération. Cela représenterait, pour eux, un frein important à l'établissement d'une bonne relation avec les professeurs qui manifestent ces attitudes.

Avoir une relation au minimum, là, parce qu'il y a des profs... en tout cas, ça m'est déjà arrivé, il y a un prof qui rentrait dans la classe, il allait devant le tableau, il écrivait. Il faisait des questions, tu levais ta main, genre, il était accoté après son tableau, là.

Une étudiante

C'est important que les professeurs aient de la considération.

Une étudiante

Moi, en fait, c'est... un professeur, pour moi, la plus grande qualité qu'il peut avoir c'est peut-être justement de sentir qu'au niveau, bien d'égal à égal dans les connaissances. Dans le fond, oui, on le sait qu'ils ont fait des études supérieures, sauf que moi, mettons, s'il y a un problème que je ne comprends pas, c'est sûr que ça ne me tente pas de me faire comme... pas ridiculiser, mais tu sais, me faire dire : « Bien, c'est simple », tu sais. (...) Ça fait que c'est vraiment, je pense, la capacité de se mettre d'égal à égal puis de comprendre que même s'il a appris sa matière puis qu'il l'a poussée encore plus loin, bien nous, on n'est pas rendus à ce stade-là. Ça fait que juste de... dans le fond de transcrire, bien un peu vulgariser, là, tu sais vraiment...

Une étudiante

Puis aussi, quand un étudiant vient te poser une question parce qu'il ne comprend pas quelque chose, de ne pas le regarder puis faire : « Bien voyons, pourquoi tu ne comprends pas? »

Une étudiante

Plusieurs participants insistent sur l'importance que le professeur suscite beaucoup les interactions en classe, car cela est plus intéressant et motivant. Ils apprécient les échanges avec le professeur puisque, selon eux, cela leur permettrait de conserver une attention plus soutenue et de mieux intégrer les apprentissages. De plus, le partage entre les étudiants faciliterait la compréhension de la matière.

Moi, quelque chose que j'aime vraiment dans l'enseignement, c'est quand... les professeurs qui font de l'interaction avec les élèves, qui posent des questions puis qui font des activités un peu pour appliquer la matière vue théorique (...) Ça fait que faire de l'interaction avec les étudiants, je pense que c'est très important pour garder leur attention puis qu'ils apprennent.

Un étudiant

Moi, aussi j'apprécie beaucoup qu'un professeur interagisse avec les élèves (...) c'est-à-dire qu'au lieu de juste présenter la matière, faire des exemples, peut-être juste des fois, tu donnes... par exemple, en mathématiques, tu donnes une formule, le professeur montre comment l'appliquer puis après ça, il demande à des élèves peut-être : « Comment vous, est-ce que vous résoudriez ce problème-là? » Dans le fond de... méthode, dans le fond, les élèves donnent chacun leur avis comme ça puis moi, en tout cas, je trouve que c'est plus facile d'apprendre quand tu as l'opinion de plusieurs.

Un étudiant

Puis le fait aussi qu'il soit comme disponible, qu'il soit à l'écoute des gens puis qu'on interagisse, ça fait une bonne différence.

Une étudiante

Quelques répondants mentionnent aussi qu'ils souhaitent que le professeur effectue une gestion de classe appropriée (discipline) car les attitudes ou comportements inadéquats de certains étudiants peuvent brimer ceux qui souhaitent écouter le cours.

Aussi savoir garder la discipline dans ses classes. Il y a certains professeurs que c'est vraiment dommage parce que le cours qu'ils donnent est vraiment très intéressant, mais il y a des élèves qui sont très dérangeants. C'est parfois un peu tannant, surtout pour les élèves qui veulent écouter, qu'il y ait des cellulaires qui sonnent dans les classes, ça, ce n'est pas le contrôle des professeurs nécessairement, mais il y a des professeurs qui malgré ça ne donnent pas d'avertissement, laissent ça presque libre. C'est dommage, mais il y a de la matière qui se perd de certains élèves, surtout qui sont à côté ou en arrière, à cause de ça.

Un étudiant

Finalement, le dernier élément qui a été relevé par les étudiants concernant l'aspect relationnel est la disponibilité du professeur. En effet, plusieurs participants ont souligné le fait qu'un professeur qui est disponible facilite la réussite de ses étudiants.

Moi, j'ai un prof que c'est vraiment un bon prof, là, tu sais, il est vraiment dynamique puis tu sais, tout le monde l'aime dans la classe, là, c'est un de mes profs de technique puis tu sais, tout le monde aimerait ça l'avoir dans tous ses cours, là. Sauf qu'il n'est tellement pas disponible, là. Tu sais, mettons que tu lui as écrit un MIO quatre jours avant la remise d'un projet, qui vaut vraiment pour beaucoup puis il ne te répond pas.

Une étudiante

Tu sais, ils sont vraiment corrects là-dessus parce que, tu sais, ils vont toujours répondre à tes questions puis tu peux toujours aller les voir puis ils répondent à leurs MIO vraiment vite, là. Ça fait que tu ne restes pas bloqué sur un problème vraiment longtemps, là. Mais le fait qu'on puisse tout le temps aller les voir pour la moindre petite question puis tu sais : « Ah oui, je vais t'aider » puis ils peuvent passer le temps que tu as de besoin avec toi, bien ça, je trouve ça vraiment bien, là.

Une étudiante

Bien comme, moi, il y a un prof qu'elle voyait bien que personne ne comprenait sa matière puis qu'elle nous a offert le soir, astéure, de faire un cours de rattrapage. Ça, c'était vraiment le fun, là, puis tu sais, sans ça, je pense que toutes les personnes, qui ne seraient pas venues, n'auraient pas réussi à passer. Ça fait que tu sais, comme quand elle voit que personne ne comprend, là, que... tu sais, c'est le fun qu'ils proposent des affaires comme ça.

Une étudiante

Bien moi, je pense que de se faire, tu sais, de se faire dire plus qu'une fois au début du premier cours qu'il y a des disponibilités, c'est aidant (...) Ça fait que je pense que ces disponibilités-là qu'ils nous avertissent, bien ça nous fait toujours comme un petit flash pour nous dire : « Eh, je suis disponible si tu as besoin d'aide, je suis là puis tout. »

Une étudiante

D'ailleurs, la plupart des étudiants se disent disposés à aller voir leurs professeurs en cas de besoin, à l'extérieur des périodes de cours. Ils identifient différentes circonstances qui les amènent à aller les consulter. Pour certains, la compréhension de la matière ou des exigences du cours ou pour d'autres, le soutien moral ou le besoin de se faire rassurer.

Dès qu'il y a quelque chose que je ne suis pas sûre, un exemple, un travail juste ou bien juste une petite évaluation, même pas... qui ne compte pas, là, il faut vraiment que je me fasse sécuriser. (...) je veux voir les profs (...) je ne veux pas commencer un travail, partir sur une dérape puis que ce ne soit pas ça pantoute, là. Parce que ça, ça m'est arrivé (...)

Une étudiante

J'ai besoin d'aller voir le prof qui me raccroche un peu à la matière, là, mais ce n'est pas nécessairement qu'il me refait le cours qu'il vient de faire, mais c'est rien que de me dire : « Bon bien, oui, tu peux avoir de l'aide » (...)

Un étudiant

Une participante indique que le fait de prendre rendez-vous avec un professeur l'aide à se mettre à jour dans ses travaux, car elle doit préparer ses questions.

Mais aussi moi, c'est comme une manière de me tenir à jour dans mes devoirs, là. Donc, si j'ai comme un rendez-vous, mettons, le jeudi puis que je n'ai pas commencé mes devoirs de chimie, bien je vais tout clencher mes devoirs de chimie avant jeudi pour être sûre de pouvoir poser mes questions de tous les devoirs, jusqu'à temps que je sois à jour pour jeudi. (...) Ça fait que moi, c'est comme un peu une mesure disciplinaire, là, les rendez-vous avec les profs (...)

Une étudiante

Cependant, même si la majorité des étudiants va consulter leurs professeurs au besoin, quelques garçons ont indiqué qu'ils ne vont pas les voir parce qu'ils préfèrent se débrouiller par eux-mêmes ou demander à leurs amis. Aucune fille n'a rapporté des propos similaires. Trait de socialisation davantage masculin ici.

Moi, je veux dire, c'est ça, je ne vais pas vraiment voir les professeurs parce que je suis quelqu'un d'assez introverti, tout ça, j'aime bien apprendre par moi-même, c'est-à-dire que si j'ai un problème, je vais « gosser » trois heures s'il le faut pour le trouver, pas par orgueil, c'est parce que si je vais voir le prof, le prof va me l'expliquer, je sais que je vais l'oublier après.

Un étudiant

(...) je suis plus à l'aise de demander à mes amis que je suis tout le temps avec eux autres (...), puis eux autres, ils m'expliquent tout le temps puis ils m'aident. Donc, je suis plus porté à aller au plus facile, à mes amis, qu'à aller voir le prof puis lui demander.

Un étudiant

Les participants ont aussi relevé différentes caractéristiques qu'un bon professeur doit démontrer sur le plan du déroulement des cours. Ces caractéristiques pourraient être divisées en trois catégories : la matière abordée dans le cours, les méthodes pédagogiques utilisées et l'évaluation.

En ce qui a trait à la matière abordée dans le cours, plusieurs participants insistent sur l'importance que la matière soit enseignée de façon intéressante et bien vulgarisée. Le fait que le professeur aime sa matière est un élément motivant dans le cours et vient contaminer positivement les étudiants.

Bien moi, il y a juste deux affaires, c'est qu'il ne faut pas qu'il soit endormant puis il faut que sa matière soit intéressante aussi. Si sa matière est poche, bien je suis moins disposé à écouter.

Un étudiant

Je pense que c'est logique que le professeur aime sa matière aussi, là, parce que j'avais un professeur qu'il avait juste raté un truc, il s'était retrouvé là, genre, et ça se voyait que ça le faisait chier d'enseigner ça. Donc, ce n'est pas pareil, là.

Un étudiant

(...) tu n'as pas le choix d'avoir l'air d'aimer ta matière, de connaître ta matière puis d'être capable de répondre aux questions des étudiants.

Une étudiante

Bien moi, c'est vraiment, il faut qu'il soit... il faut qu'il vulgarise bien la matière.

Un étudiant

(...) c'est quand même une matière complexe puis tu sais, se dire que, pour nous, elle est complexe, ça fait qu'essayer de la rendre la plus simple possible, je pense, ça c'est vraiment ce qui... bien, je trouve que c'est la grande qualité puis tous les professeurs qui font ça, moi, ça m'étonne, ça m'épate, je suis là : « Yes, enfin. »

Une étudiante

De plus, certains étudiants ajoutent que le professeur doit être capable d'expliquer « de différentes façons » afin de s'adapter aux étudiants, qu'il doit avoir un bon débit dans les informations et explications qu'il transmet, qu'il doit prendre le temps de répondre aux questions de ses étudiants et de s'assurer de leur compréhension.

(...) d'être capable de lui expliquer de différentes façons. Tu sais, s'il ne comprend pas la façon que tu as expliquée dans le cours puis que tu vas le voir à son bureau pour avoir plus d'explications, bien de réexpliquer exactement la même chose que ce que tu as dit dans le cours, ce n'est pas la bonne façon. Il faut que tu trouves une façon de l'adapter à l'étudiant.

Une étudiante

Ça fait que c'est très important d'être capable... puis d'avoir une ouverture d'esprit. Si je bloque à quelque part, (...), je ne suis pas capable, il faut que j'ose le faire, mais il faut que le professeur soit réceptif à ce que : « Oup! Arrête, là, j'ai un problème, je veux comprendre pour aller plus loin, fais pas rien que me garrocher de la matière. »

Un étudiant

Moi, je pensais au débit des informations, tu sais, comme il y a des cours où est-ce qu'ils vont trop lentement puis tu n'écoutes plus parce que tu te dis : « Voyons, c'est niaiseux, je vais faire d'autre chose », tu sais ou tu n'y vas plus. Puis, il y a d'autres cours où est-ce qu'ils te bourrent d'informations puis, dans le fond, la semaine d'après, tu ne te souviens déjà plus parce qu'il y en a trop, là.

Une étudiante

Puis nous demander si on comprend aussi. Bien tu sais, il y a des profs, mettons, ils vont dire : « Il y a-tu des questions? Non, O.K. » Puis là, il continue tout de suite, là. Moi, ça me frustre, là, parce que tu sais, mettons, il demande ça vite puis là, tu oublies ta question juste parce qu'il dit ça trop vite puis là, il continue tout de suite, ça fait que...

Une étudiante

Le deuxième aspect ressorti par les répondants sur le plan du déroulement des cours concerne les méthodes pédagogiques. Tout d'abord, certains étudiants ont affirmé qu'ils aiment que le

professeur utilise des méthodes pédagogiques variées. Selon eux, une pluralité de moyens favoriserait l'apprentissage.

Je pense qu'il faut que la méthode d'enseignement soit variée aussi, là. Il y en a qui ne vont utiliser que des PowerPoint ou que des PowerPoint plus, mettons, le livre, là, on se réfère aux pages puis on lit quasiment, tu sais, tel quel, là. Je pense que de varier toutes les méthodes d'enseignement puis d'en amener des nouvelles, là, je pense que ça peut être intéressant.

Une étudiante

(...) par rapport un peu à la compréhension, mais peut-être autant stimuler le visuel que l'auditif, un peu pour l'étudiant.(...) Tandis que si le prof a des démonstrations pour chaque nouvelle chose qu'il introduit, bien tu peux tout de suite le visualiser puis faire : « Ah, O.K., oui c'est vrai », tu sais.

Une étudiante

Quelques étudiants ont d'ailleurs mentionné que le PowerPoint était sur-utilisé par certains professeurs, que cela devient redondant et endormant durant ces cours. Ils ne remettent pas en question cette méthode en tant que telle, mais bien son utilisation excessive.

(...) il y a d'autres professeurs que le PowerPoint fait vraiment toute la matière. Donc, la théorie est entièrement sur le PowerPoint puis tout ce qu'ils font c'est défiler le PowerPoint, répondre à une ou deux questions, mais beaucoup, beaucoup, c'est textbook, le PowerPoint et dans le fond c'est complètement, tu sais, aller chercher des PowerPoint sur Internet et l'étudier chez nous, c'est aussi valable parce que tu sais, le professeur amène strictement rien.

Un étudiant

(...) on perd le fil, surtout mettons des PowerPoint tout le long des cours, tu sais, ça peut être intéressant des PowerPoint, mais quand c'est utilisé vraiment pour tout passer la matière vite vite vite, bien ce n'est pas intéressant, vraiment pas. Puis il y en a beaucoup qui font ça. Ça fait que c'est ça, là.

Une étudiante

Pour leur part, plusieurs garçons ont insisté sur le fait qu'ils appréciaient avoir du concret dans les cours qu'ils suivent et qu'ils aimaient expérimenter la matière par eux-mêmes. Ils affirment que cela leur permet de mieux comprendre et d'intégrer ce qui est enseigné dans les cours, mais aussi, parfois, de mieux se projeter dans l'avenir sur le plan professionnel.

Moi, quelque chose que j'aime vraiment dans l'enseignement, c'est quand... les professeurs (...) font des activités un peu pour appliquer la matière vue théorique (...).

Un étudiant

Oui, bien un autre truc que j'aime bien, en tout cas, de certains profs, quand c'est possible, c'est sûr, mais de faire... surtout en physique, mais de rendre ça plus concret, de rendre la matière, tu sais, visible puis pas... tu sais, qu'on peut voir par nous-mêmes, qu'on peut l'expérimenter (...) c'est le fun quand les professeurs le font parce que ça permet vraiment, tu sais, de l'expérimenter, de le voir par nous-mêmes puis tu sais, c'est... je trouve que ça, c'est vraiment une attitude des professeurs qui est vraiment vraiment intéressante, là

Un étudiant

(...) les exercices où c'est que... bien que tu donnes une situation concrète, (...) ça je trouve ça vraiment le fun parce que tu vois qu'est-ce que... tu sais, je suis en première session, donc je ne sais pas vraiment tous les travaux qu'on peut avoir dans la vie. Ça fait que ça m'aide à percevoir les métiers qui viennent à ça, là.

Un étudiant

Dans un même ordre d'idées, certains garçons ajoutent qu'ils apprécient que leurs professeurs leur racontent des anecdotes et leur vécu en lien avec la matière. Pour eux, en plus d'être intéressants dans le cours, cela leur permet de se faire une meilleure idée, par exemple, du marché du travail. Selon eux, certains apprentissages réalisés avec « ces témoignages » pourront être réinvestis ultérieurement dans un emploi.

(...) souvent les professeurs qu'est-ce que j'aime, c'est quand ils mettent des anecdotes dans leur... ils parlent, tu sais, puis ils « fitent » une anecdote en lien avec qu'est-ce qu'ils parlent. Ça fait que ça change le cours puis souvent c'est humoristique. (...) Tu sais, comme moi, je m'en souviens puis je vais m'en souvenir encore longtemps. Ça fait que quand je vais arriver sur le marché du travail, mettons, je vais faire : « Ah, je vais repenser, bien oui, mon prof m'avait dit ça, ah, c'est vrai. » Ça fait que là, je vais l'appliquer.

Un étudiant

Et ce qui est intéressant justement, c'est quand tu es capable d'avoir le vécu des professeurs parce que la plupart de nos profs sont mi-temps professeur puis mi-temps encore... ils sont dans les hôpitaux, bien souvent. Ça fait qu'on reçoit énormément le concret du quotidien, c'est quoi l'emploi, c'est quoi le travail. Il y a beaucoup d'interrelations entre les profs et nous dans le sens que : « Le marché du travail s'en vient puis vous allez avoir à faire ça, ça, ça, ça. » Ça fait que c'est un côté intéressant que le professeur peut garder beaucoup l'intérêt des étudiants, même les plus jeunes, là, quand ils sont capables de nous ramener dans le concret du travail, ça va être quoi.

Un étudiant

En terminant, le dernier élément soulevé par les participants en lien au portrait d'un « bon » professeur est l'évaluation. À cet égard, certains étudiants insistent sur l'importance de varier les moyens d'évaluation utilisés en fonction des différents cours.

Ça fait que j'ai bien aimé un professeur en psychologie, on faisait des analyses de cas puis c'était la journée d'un examen, ça fait que là, on avait certaines théories qu'il fallait évidemment qu'on sache. Sauf que pendant l'examen, elle nous a fait faire un examen de groupe. On a des équipes qu'on a formées au début de la session, aléatoires. Ça fait que là, on a fait une partie de l'examen qui était individuelle puis, par la suite, elle nous a dit : « Bon bien là, vous allez faire vos équipes de quatre. » On a eu deux, trois mises en situation à analyser, bon la psychologie du patient puis des choses comme ça puis j'ai trouvé intéressant que tu puisses comme si quelqu'un avait peut-être un peu moins assimilé la matière, mais que vraiment sur le côté d'un examen tu sois capable de partager avec l'autre, (...) Ça fait que des fois, c'est peut-être des types d'examens qui seraient pertinents à peut-être appliquer dans différents cours que la psychologie, là. Donc, j'avais aimé ça.

Un étudiant

(...) je trouve que, dans le fond, cette méthode d'examen là, dans ce contexte-là, est vraiment parfaite parce que, dans la vraie vie, tu n'es jamais tout seul devant ta feuille de papier, tu as toujours d'autres personnes avec qui tu peux interagir, échanger des opinions, tout ça. Donc, de faire des examens comme ça, ça permet vraiment de te mettre comme si tu étais dans ton milieu de travail futur puis, dans le fond, de savoir comment tu réagiras puis connaître l'opinion des autres par rapport à un certain sujet. Ça fait que tant qu'à moi, c'est beaucoup plus vrai comme évaluation que si tu étais juste tout seul devant ta feuille puis il faut que tu aies tout appris par cœur puis que tu répondes selon le manuel, tout ça.

Un étudiant

Une analyse plus approfondie des entrevues de groupe concernant la relation avec les professeurs a permis de dégager certaines différences selon le genre. En effet, garçons et filles ne sembleraient

pas percevoir de la même façon certaines situations touchant la relation avec leurs professeurs, ne se comporteraient pas de manière semblable dans certains contextes ou n'adopteraient pas les mêmes attitudes envers leurs études.

Tout d'abord, selon les propos recueillis, les filles s'adapteraient mieux au Cégep que les garçons. Cette situation s'expliquerait, entre autres, par le fait que généralement les filles se projettent davantage dans l'avenir. Elles se fixeraient un objectif à atteindre et s'en serviraient comme point d'ancrage dans les choix qu'elles ont à faire. Cette attitude faciliterait également leur capacité à fournir des efforts et de l'énergie dans leurs études au quotidien et aiderait à maintenir leur motivation. Elles verraient ainsi plus facilement les impacts à long terme des actions effectuées au moment présent. Pour leur part, les garçons auraient davantage de difficultés à se concentrer sur leurs objectifs à plus long terme et iraient plus facilement vers le plaisir immédiat. Cela pourrait vouloir dire, par exemple, que les garçons opteraient plus volontiers pour une activité ludique que les filles, même s'ils ont des travaux scolaires à réaliser.

(...) tu sais, j'ai un examen puis tu sais, des fois ça ne te tente pas, tu es là, tu as un examen, tu fais : « Ah, tu sais, pourquoi j'étudierais ça? », (...) tu n'accordes pas d'importance, mais les filles vont plus... on dirait qu'elles ne se posent pas trop de questions, genre, elles le font puis c'est ça, genre, tu sais. Je ne sais pas comment dire ça, là, mais tu sais c'est genre : « Ah, il faut que j'étudie à soir, ah, ça ne me tente pas », mais elles le font pareil. (...) Oui, bien tu sais, c'est ça, genre, tu sais, elles le font, elles le font puis regarde : « Il faut que je fasse ça, je le fais » puis tu sais, des buts à court terme qu'elles le font puis elles sont plus motivées à ça, là. Je ne sais pas où est-ce qu'elles puisent leur motivation nécessairement, là, mais... en tout cas, moi, je les admire, mettons.

Un étudiant

Cependant, ce conformisme scolaire plus grand observé chez plusieurs filles pourrait engendrer certains effets plus négatifs chez elles. Parmi ceux-ci, garçons et filles s'entendent pour dire que, de façon générale, les filles seraient davantage stressées face à leurs études et à leur réussite scolaire. Par exemple, en étant plus conscientes des conséquences d'un échec sur leur parcours scolaire ou de l'importance d'obtenir une bonne cote R pour accéder à un programme universitaire qu'elles convoitent, leur niveau d'anxiété face aux résultats scolaires serait plus élevé et elles réagiraient plus négativement à un échec. Elles seraient donc plus susceptibles de vivre du stress dans leur réalité quotidienne d'étudiante au collégial que les garçons.

(...) je pense aussi, par contre, pour les filles, ça cause des difficultés aussi par contre, là, quelque chose aussi au niveau de tellement prévoir l'avenir qu'à un moment donné ça devient, tu sais, souvent celles qui ont des ambitions comme la médecine, ça vient les bloquer au fond, parce que ça les stresse à fond à chaque chose qu'elles font.

Un étudiant

Pour leur part, les garçons démontreraient un côté plus pragmatique que les filles dans leurs études. Ils seraient, en effet, plus nombreux à affirmer qu'ils ont besoin de constater l'utilité de ce qu'ils font pour garder leur motivation. À cet égard, ils mentionnent l'importance d'avoir du concret dans les cours, que ce soit par le biais d'application des contenus, en expérimentant eux-mêmes ce qui est vu en classe ou en bénéficiant d'exemples vécus par leurs professeurs. Les liens avec le marché du travail ou l'obtention d'information sur des professions qui pourraient les intéresser les stimulent dans leurs études. Ce sont des éléments qui ont été peu abordés par les filles.

Tout ce qui est application pratique, comme par exemple, beaucoup... dans les travaux, j'ai beaucoup plus de facilité avec ça, tandis que si on arrive avec un examen sur papier, j'ai beaucoup plus de difficulté avec ça.

Un étudiant

Les garçons et les filles ont mentionné que la qualité de la relation avec leurs professeurs serait importante. Tous apprécieraient donc avoir une bonne relation avec eux. Cependant, en ce qui a trait à la dynamique présente dans la classe, les filles, plus que les garçons, ont mis l'accent sur l'importance de la relation que les professeurs développent avec l'ensemble du groupe. Pour elles, il importerait non seulement que les professeurs aient des relations positives avec chacun de leurs étudiants, mais elles considèrent que le professeur doit avoir une bonne relation avec tout le groupe. Selon elles, ce climat de groupe positif favoriserait l'apprentissage en facilitant les échanges et l'ouverture. Pour leur part, les garçons insisteraient moins sur le fonctionnement de la classe comme tel et sur l'importance d'avoir une « bonne chimie » entre le groupe et le professeur.

(...) dans les cours où ça [va] bien (...) on voit que tout le monde est comme bien accepté puis qu'il y a une bonne relation, bien on voit que tout le monde est bien puis que personne n'est comme stressé par ce que le prof pourrait dire ou l'intervention qu'elle pourrait faire.

Une étudiante

Dans un même ordre d'idées, les filles ont davantage insisté sur l'impact de la relation avec leurs professeurs sur leur réussite scolaire. Pour elles, il ne fait aucun doute que le professeur exerce de

l'influence directement sur ce plan. Certains garçons ont, pour leur part, nuancé l'influence potentielle du professeur sur les résultats scolaires obtenus en affirmant que le fait d'avoir une bonne relation était un « plus » dans un cours puisque cela était plus plaisant et intéressant, mais que cela jouerait peu sur leurs résultats en tant que tels. Quelques garçons ont aussi insisté sur le fait que l'étudiant a sa part de responsabilité dans sa réussite et qu'il doit se prendre en charge et ce, peu importe le professeur. Cet aspect de responsabilisation de l'étudiant n'a pas été abordé aussi clairement par les filles.

(...) tantôt, j'ai dit que ma relation avec les professeurs n'influçait pas mes résultats scolaires, ça, c'est vrai, mais par exemple, si le climat dans la classe est agréable, je vais avoir plus de plaisir au cours, mais ça ne va pas influencer sur mes notes. C'est juste que je vais passer un meilleur moment dans mon cours puis ça va faire en sorte que je vais apprécier mieux ma session.

Un étudiant

En lien avec l'autonomie, certains garçons ont également mentionné qu'ils n'allaient pas consulter leur professeur parce qu'ils préféraient se débrouiller seuls ou demander de l'aide de leurs amis. Les filles consultées n'ont pas vraiment abordé ces éléments, insistant davantage sur l'importance qu'un professeur soit disponible pour ses étudiants.

(...) si je le trouve moi-même, [si] je passe mon temps à chercher puis je le trouve moi-même, dans ce cas-là, c'est certain que je vais m'en rappeler puis c'est la façon dont j'apprends.

Un étudiant

B) Relation « parents et étudiant »

En ce qui a trait à la dimension concernant la relation « parents et étudiant », trois thèmes principaux ont émergé des groupes de discussion : **la nature de la relation avec les parents, le soutien parental et le rapport aux études.**

En lien avec la **nature de la relation avec les parents**, les étudiants ont abordé l'aspect de la pression parentale sur le plan des études, de même que l'importance de l'acquisition de l'autonomie. Ce dernier point a été surtout abordé par les garçons.

Concernant la pression parentale face aux études, certains participants ont mentionné que leurs parents respectaient leurs choix mais que ce n'était pas nécessairement le cas pour tous. D'autres reconnaissent sentir un peu de pression mais ne la trouvent pas trop forte.

(...) moi, mes parents, ils acceptent mes choix, (...). C'est ça, puis tu sais, moi, mes parents, ils sont ouverts à ce que je fais puis il y en a d'autres que c'est strict, là, c'est vraiment... tu sais, c'est propre à chacun.

Un étudiant

Ma mère : « Ah, va à l'université, nanana », tu sais, un petit peu de pression, mais ça va.

Une étudiante

Selon deux étudiants, la pression mise par leurs parents serait liée au fait qu'ils croient en leur potentiel et qu'ils veulent les pousser à aller plus loin. Ils la percevraient donc positivement.

Bien moi, si on considère mes parents, il y en a beaucoup de la pression, je le sais, chez les jeunes, mais souvent les parents, en tout cas les miens, ils te donnent cette pression-là parce qu'ils savent que tu es capable d'en faire plus. (...) Mais eux, ils t'ont côtoyé toute ta vie, ça fait qu'ils savent un peu plus, pas nécessairement plus que toi, mais que tu es capable de faire quelque chose de plus que ce que tu veux faire nécessairement.

Un étudiant

Donc, eux autres, ce qu'ils veulent, ils savent ce qu'ils disent (...) ce n'est pas des paroles en l'air, ils savent ce que... tu sais, mettons, il t'impose à aller dans un programme parce qu'il sait que toi, tu es capable et qu'il ne dit, tu sais, comme on dit en bon québécois, il ne dit pas de la « marde », là, il sait vraiment... il sait vraiment dans quoi il s'embarque, là.

Un étudiant

D'autres participants ajoutent que, selon eux, ce serait peut-être davantage par esprit de protection de leur enfant ou pour ne pas que celui-ci reproduise les mêmes erreurs qu'eux, que certains parents mettraient de la pression sur les études.

Bien, pour continuer un peu dans la lignée, là, je suis d'accord avec le fait que c'est triste quand il y a des pressions puis qu'on ne peut pas faire ce qu'on veut. Sauf que je pense qu'aussi il y a des parents là-dedans que, sans peut-être l'exprimer de la façon qui leur convient le mieux, que ce n'est pas... tu sais, qu'ils sont conscients aussi que les obligations qu'ils imposent à leurs enfants, ça peut leur faire de la peine ou un peu les brimer, mais je pense que c'est souvent dans un esprit plus de protection que d'égoïsme, sans se dire : « Moi, je veux que mon enfant soit médecin pour moi », mais le vouloir pour lui.

Un étudiant

Puis là, il me disait, tu sais, il s'est frustré après moi puis il m'a dit qu'il ne voulait pas que je finisse comme lui puis que c'était pour ça qu'il fallait que je continue d'aller à l'école. Ça fait que tu sais, c'est un petit peu qu'est-ce qui fait, genre, qu'est-ce qui fait que ça me motive, moi, là, tu sais, il ne veut pas que je finisse comme lui, ça fait que...

Une étudiante

(...) je suis d'accord avec ce qu'il dit que les parents, des fois, ils font une imposition aux études parce qu'ils savent ce qu'ils ont vécu. Des fois, ils veulent donner, admettons, meilleur que ce qu'ils ont reçu, eux autres (...)

Un étudiant

A contrario, un étudiant a mentionné que, dans d'autres situations, les parents peuvent être fiers que leur enfant s'identifie à eux et qu'il les prenne comme modèles. Cela dépendrait donc de la situation vécue par chacun.

Sans aucun doute, mais... puis je pense que c'est sûr que les parents, tu sais, ils ont comme une espèce de fierté à ce que leur enfant s'identifie à eux puis qu'il le prenne comme modèle.

Un étudiant

Finalement, quelques participants croient que, malgré le fait que les études soient importantes pour leurs parents, il importerait surtout pour ces derniers que leur enfant fasse « quelque chose de sa vie ». Cela pourrait s'exprimer de deux façons. Dans certains cas, les parents modifieraient leurs attentes et s'ajusteraient au cheminement de leur enfant. Par exemple, si, au départ, ils avaient des aspirations universitaires pour leur fils ou leur fille, ils pourraient en venir à dire, à celui-ci ou celle-ci, qu'un programme technique est très bien aussi. Terminer une formation, quel que soit son niveau scolaire, deviendrait donc parfois le plus important et non atteindre le plus haut niveau scolaire.

Bien, je pense que, tu sais, ils disent, tu sais, comme moi, j'avais le choix, j'aurais pu faire un DEP, j'aurais pu aller à l'université, j'aurais pu faire ce que je voulais, dans le fond, j'étais tout le temps en projet, à vraiment faire ce que je veux, mais tant que je fais quelque chose.

Une étudiante

Au Cégep, ils m'ont toujours soutenue financièrement aussi puis ça a toujours été, tu sais, continu, mais là, on dirait que plus ça avance c'est plus un peu : « Fais ce que tu veux, mais fais de quoi, là », tu sais, un peu comme Geneviève, là, tu sais. Ce n'est plus nécessairement d'aller le plus haut possible, là, comme... bien, au secondaire, c'était plus ça, mais maintenant, c'est vraiment : « Réussis ce que tu es en train de faire puis après ça, bien, ça va bien aller, là. »

Une étudiante

Dans d'autres cas, les études représenteraient pour les parents un moyen parmi plusieurs pour réussir dans la vie.

(...) mes parents, ils veulent que je réussisse, là, ce n'est pas ça que je dis, là, c'est juste que, tu sais, il n'y a pas juste les études pour eux que c'est important, là. Tu sais, si je réussis à persévérer dans la vie sans passer par les études, je ne penserais pas qu'ils vont être fâchés.

Un étudiant

La relation établie entre les participants et leurs parents comporterait des distinctions selon le genre. Parmi celles-ci, plusieurs garçons ont mis l'accent sur l'importance de leur autonomie et de leur besoin de « voler de leurs propres ailes ». Ils souhaiteraient se détacher progressivement de leurs parents.

Tu sais, j'essaie de progressivement, genre, couper les ponts parce que je ne pourrai pas vivre à leurs dépens toute ma vie. Donc ça, c'est important pour moi puis...

Un étudiant

Les filles ont moins insisté sur cet aspect de l'autonomie. En effet, quelques-unes ont exprimé qu'elles s'ennuyaient plus de leurs parents que les garçons et qu'elles maintenaient des contacts plus fréquents avec ceux-ci. Cela corrobore les propos rapportés par les garçons. Ces derniers se situeraient donc dans une logique de détachement des parents alors que les filles investiraient plutôt sur l'aspect relationnel qu'elles souhaiteraient entretenir avec eux.

Bien, moi, admettons si j'appelle... si je ne parle pas à ma mère pendant une semaine, je vais m'ennuyer d'elle puis je vais l'appeler puis lui, il peut ne pas lui parler pendant un mois puis tu sais... bien, tu sais, il va finir par l'appeler, là, mais en plus ils sont séparés ses parents, ça fait que son père, il lui parle une fois par trois mois, là, environ. Puis moi, mon père, il faut que je lui parle aussi une fois par semaine parce que je vais m'ennuyer d'eux autres puis c'est ça, là, je trouve ça vraiment différent.

Une étudiante

Selon plusieurs garçons, le développement de leur autonomie pourrait même engendrer des impacts positifs dans la relation qu'ils entretiennent avec leurs parents.

(...) [Un] professeur il disait que c'était important que nos tuteurs, dans le fond, nous laissent voler un peu de nos propres ailes. Puis je crois que mes parents font bien ça, là, ça fait que c'est pour ça que je crois que c'est une très bonne relation que j'ai avec mes parents.

Un étudiant

Pour certains, cette transition vers une autonomie plus grande se serait concrétisée lors de leur départ en appartement. Cette étape leur aurait permis d'être moins dépendants de leurs parents et d'entretenir une relation davantage égalitaire avec ceux-ci, ce qu'ils apprécient. Selon eux, le fait de demeurer en appartement et d'assumer plus de responsabilités ferait en sorte que l'autorité parentale disparaîtrait progressivement et que la relation avec leurs parents se transformerait positivement.

Moi, ça va très bien aussi, je dirais, c'est ça, moi mes parents, avant j'habitais à Montréal, j'ai déménagé à Québec quand je suis parti de chez eux (...) on est plus rendus à un stade vraiment plus amis que parents-enfant, parce qu'ils m'ont comme laissé... puis ça, ça l'a participé à la bonne relation qu'on a aujourd'hui, tu sais, ils m'ont vraiment laissé comme partir, sans chicane, sans rien, tu sais.(...) Tu sais, ils savent que je suis très à l'aise avec eux, donc je peux communiquer, là, s'il y a un besoin quelconque. Mais sinon, c'est très libre, ça fait que c'est vraiment comme une relation plus amicale, là, que... comme l'autorité un peu entre les deux s'est comme cassée avec le [déménagement].

Un étudiant

Une fille a également mentionné que la relation avec ses parents s'était améliorée depuis qu'elle vivait en appartement. Elle a cependant moins insisté sur la notion d'autonomie inhérente à ces changements mais plutôt sur une amélioration de leur relation.

Bien moi, je suis très satisfaite de la relation que j'ai avec mes parents, là, surtout depuis que je n'habite plus chez eux. C'est comme avec toi, là, mon père c'était un peu explosif. Ça fait que... maintenant, c'est génial, là, on s'adore.

Une étudiante

Le départ en appartement semble ainsi apporter certaines modifications dans la relation entre les étudiants et leurs parents. À cet égard, un étudiant a aussi mentionné que le rapport établi avec ses parents, depuis qu'il habite en appartement, est satisfaisant pour lui mais que ses parents sont moins satisfaits, étant donné les contacts moins fréquents qu'ils entretiennent.

Ça fait que moi, je trouve, je suis très satisfait de ma relation avec mes parents, c'est eux, au contraire, qui ne sont pas nécessairement satisfaits de la relation avec moi parce que j'ai moins de temps pour eux.

Un étudiant

Le deuxième thème concernant la relation « parents-étudiant » est le **soutien parental**. D'une manière plus spécifique, le soutien matériel et financier ainsi que le soutien affectif ont été abordés par les participants.

En ce qui a trait au soutien matériel et financier, la réalité s'avère très différente d'une personne à l'autre. En fait, il serait possible d'illustrer le soutien matériel et financier sous la forme d'un continuum allant d'une absence de soutien financier parental à un soutien total. Entre les deux, il semblerait exister autant de réalités que de participants. Cependant, la majorité indique bénéficier d'un soutien matériel et financier tangible.

Tout d'abord, pour un bon nombre d'étudiants, les parents couvriraient la très grande majorité des coûts inhérents à leurs études.

Bien moi, ils paient tout ce qui a rapport à l'école, que ce soit passe de bus, inscription, livres, le côté financier, dans le fond, c'est total, là, je n'ai rien à payer de ce côté-là.

Un étudiant

Oui, bien moi, c'est ça, un peu comme Jean puis Michel, le soutien financier c'est total, au niveau scolaire.

Un étudiant

Bien moi, chez nous, en fait mon père, étant donné qu'il nous a toujours encouragés à aller faire des études puis faire ce qu'on aimait, bien il nous a toujours dit justement : « L'argent ce n'est pas un problème. » Puis, dans le fond, il m'a toujours payé mes études.

Une étudiante

Bien moi, (...) j'ai quand même pas mal de soutien financier de mes parents. Ils n'ont pas bien bien d'argent, mais ils ont toujours... ils ont tout payé mes sessions, si j'ai un livre à 80 \$ à m'acheter, ils vont... ma mère va tout le temps essayer de me l'offrir puis...

Une étudiante

Moi, mes parents, ils m'aident à 70 % financièrement puis pour le reste, il n'y a rien, quoi, c'est plutôt, moi, j'ai ma vie, eux, ils font la leur (...)

Un étudiant

Cependant, pour d'autres, la contribution parentale serait inexistante.

Bien moi, mes parents, ils ne m'aident pas financièrement pantoute parce que depuis que je reste en appartement, dans le fond, ils ont arrêté de m'aider (...)

Un étudiant

Au point de vue financier, ils ne m'aident pas puis c'est bien correct de même, tu sais, ils ne me doivent rien, là, puis je trouve ça bien correct.

Une étudiante

Bien moi, j'ai quand même... j'ai droit aux prêts et bourses, j'en ai même quand même beaucoup justement parce que j'ai une clause qui dit que je n'ai pas de soutien financier de la part de mes parents.

Une étudiante

Il y a également certaines participantes qui affirment qu'elles sont plutôt autonomes financièrement mais qu'en cas de problème, leurs parents seraient là pour les aider. Ce soutien s'actualiserait donc sporadiquement lors de besoins spécifiques.

Bien, il y a aussi comme moi, mes parents sont en arrière de moi, admettons, je ne suis pas capable de payer mon loyer pendant un mois, je sais qu'ils sont en arrière de moi (...)

Une étudiante

Bien moi, je n'ai pas vraiment de soutien financier de mes parents, mon frère non plus, il n'en a pas beaucoup. Sinon, bien on se débrouille puis je sais que s'il m'arrive de quoi, je peux toujours demander à mon père, là. J'ai toujours ça en recours si jamais je suis un peu dans la merde, là.

Une étudiante

Puis mes études, bien, tu sais, je le sais, si jamais je me ramasse vraiment dans la « merde », bien ils vont m'aider financièrement, mais sinon, il faut que je fasse le plus que je peux.

Une étudiante

Une étudiante qui n'a plus de contact avec ses parents a, par ailleurs, indiqué que cet appui de « dernier recours » sur lequel elle ne peut pas compter lui créerait un stress. Elle ne pourrait se fier sur personne d'autre qu'elle-même.

Bien moi, l'aspect financier, j'avoue que j'ai un... même si pour l'instant je n'ai pas de problème d'argent, à cause de mes prêts et bourses puis en plus de mon travail que je fais 15 heures, j'ai quand même un stress parce que je sais que si je me plante, je n'ai personne pour me rattraper en arrière, moi, là.

Une étudiante

À l'opposé, deux participantes ont indiqué que leurs parents les aidaient financièrement afin qu'elles ne se pas retrouvent avec des dettes à la fin de leurs études. Cela représenterait quelque chose d'important pour eux.

Ça fait que le soutien financier, je l'ai puis j'ai même... j'ai droit aux prêts et bourses justement parce que... bien quand même pas mal aussi vu que mes parents n'ont pas beaucoup d'argent, mais ils ne veulent pas vraiment que j'en prenne non plus parce qu'ils ne veulent pas que je me ramasse avec des dettes puis, tu sais, c'est vraiment important pour eux autres, là.

Une étudiante

C'est sûr que je suis enfant unique puis mes parents ont des bons salaires, ça fait qu'eux autres, ils ne veulent pas que je sorte avec des dettes. Donc, soutien financier, regarde, je n'ai rien à dire. Quand ça ne va pas, ils peuvent m'en donner plus ou moins, tu sais, c'est vraiment super le fun.

Une étudiante

Une étudiante précise que, dans sa situation, si ce n'était de ce soutien financier, elle n'aurait sans doute pas pu venir étudier au Cégep.

(...) parce que le côté financier, c'est très important aussi parce que moi, je considère que je ne serais pas là, en ce moment, si mes parents ne m'avaient pas aidée. Peut-être que j'aurais tout simplement fait un DEP puis que je ne serais pas... parce que je viens d'une région, ça fait que je ne serais pas venue en ville.

Une étudiante

Malgré un soutien matériel et financier parental, certaines participantes mentionnent qu'elles souhaitent travailler pour garder leur autonomie, se changer les idées ou pour faire leur part financièrement. L'aspect du travail rémunéré n'a pas été abordé par les garçons.

Moi non plus, je n'ai pas le droit aux prêts et bourses puis moi, mes parents, on s'est arrangés en début d'année parce que je travaille la fin de semaine pour moi parce que ça me change les idées de mes études puis de mon chum, ça fait que c'est ça, ça m'aide...

Une étudiante

Bien moi, je suis... je me considère quand même très chanceuse financièrement parce que, dans le fond, mes parents ils ne voulaient quasiment pas que... tu sais, je travaille pareil pour garder mon indépendance, là, mais ils n'étaient pas d'accord, là. Ils étaient, là : « Oui, mais là, ça va t'enlever du temps pour étudier puis l'étude avant tout, là. » (...) Ça fait que je me considère quand même chanceuse parce que quand je manque d'argent -- parce que je ne travaille pas beaucoup d'heures, là, on a fait comme un compromis -- ça fait que quand je manque d'argent, ils m'en donnent quand même, là, ça fait que... puis j'habite chez eux. Je n'ai pas besoin de beaucoup d'argent.

Une étudiante

(...) c'est vraiment eux ma source de... qu'ils me paient à peu près tout, malgré que je travaille les fins de semaine aussi, là, pour avoir une certaine autonomie parce que c'est quand même quelque chose, là, qu'est-ce qu'ils font pour moi.

Une étudiante

Puis c'est sûr que je travaille quand même parce que, tu sais, je trouve que c'est beau qu'ils paient, là, mais tu sais, moi, pour moi, il faut que je travaille. Ça fait que c'est sûr que je travaille mon 15 heures/semaine aussi. Ils ne voudraient pas, mais moi, je le fais quand même, ça fait que... mais tu sais, je sais qu'ils sont toujours, tu sais, mettons, si j'avais à lâcher ma job parce que je tombe malade ou quoi que ce soit, tu sais, ils vont toujours être là.

Une étudiante

(...) moi, je n'ai pas droit aux prêts et bourses, donc ça peut être, il faut que tu travailles, mais en même temps, il faut que tu étudies puis il faut que tu te mettes à 100 % dans tes études. (...) mais j'aime ça avoir de l'indépendance par rapport à ça, parce que tu sais, à 20 ans, je trouve que, tu sais, je peux avoir un peu plus d'indépendance pour payer mes affaires que tout le temps faire payer par mes parents.

Une étudiante

Ça fait que, côté financier, c'est peut-être pour ça que je travaille, moi, justement, mes deux frères, ils n'ont pas travaillé, moi, je travaille justement pour prendre un peu plus d'indépendance.

Une étudiante

Quelques étudiantes ont également identifié que, pour ceux qui reçoivent beaucoup de leurs parents financièrement, il peut y avoir certains effets négatifs. Par exemple, une participante affirme qu'étant donné la sécurité et l'« aisance » dans lesquelles elle vit, elle a été peut-être moins assidue dans ses études et qu'elle se sent peu débrouillarde.

Bien moi, (...) étant donné que mes parents m'ont vraiment donné tout l'appui qu'il fallait puis même trop, tu sais, moi, je suis du genre à lâcher mes cours puis à... tu sais, ma technique, je la fais en quatre ans parce que, tu sais, j'aime mieux travailler 30 heures puis aller moins à l'école. Puis ce n'est pas vraiment une priorité, tu sais, finir à 22 ans ou à 24 ans, on dirait que ça ne me dérange pas parce que mes parents m'ont toujours dit, tu sais : « Prends le temps que tu veux puis... » (...) Ça fait que... puis tu sais, le fait aussi qu'ils paient tout, bien tu sais, chez ma mère, je suis super bien. L'autre fois, je pensais peut-être partir en appartement, mais j'ai calculé ça puis quand même que je fais beaucoup d'argent, là, je veux dire, moi, je serais dans le trou, là, parce que tu sais, je connais... j'ai comme pris un certain... une aise, comme chez nous, à tout le temps avoir tout cru dans le bec. (...) C'est le fun avoir beaucoup d'aide, mais en même temps, des fois c'est... justement, je ne suis pas très débrouillarde, là, je ne pourrais pas avoir une auto, je ne pourrais pas être en appartement présentement, là, j'aurais de la misère.

Une étudiante

Le fait de devoir se débrouiller avec peu de moyens favoriserait donc le développement de l'autonomie, ce qui s'avérerait utile dans différentes sphères de la vie.

C'est drôle, hein, la première affaire que je dirais, c'est que je suis jalouse, tu sais, ceux pour qui les parents les aident, là. Puis d'un autre côté, je trouve que c'est mieux que mes parents ne m'aident pas parce que j'ai développé un super système D, là, pour me débrouiller, pour... tu sais, pour plein d'affaires, là, la bouffe, les vêtements, tout ça, là. Tu sais, je peux vraiment me débrouiller à partir de pas grand-chose, là. Puis ça, je pense que c'est un plus pour la vie, là. (...) Oui puis tu sais, c'est super utile dans d'autres domaines de la vie, ça fait que je trouve que c'est un bon acquis, là.

Une étudiante

(...) tu sais, moi, tu sais, ça fait déjà vraiment un bon bout de temps, là, que je suis habituée à payer tous mes trucs, à gérer mes affaires. Puis tu sais, l'aspect genre plus... vu que je suis déjà pas mal indépendante, bien ça me permet d'être plus débrouillarde puis de me trouver des trucs pour ne pas, tu sais, me démotiver...(..)

Une étudiante

Un autre aspect soulevé par quelques étudiants est le lien qui peut exister entre le soutien financier et le fait de donner des nouvelles aux parents ou de garder contact avec ceux-ci. Selon ces participants, le fait de devoir parler d'argent avec les parents peut augmenter la fréquence des contacts.

Bien moi, je suis en appartement, donc nécessairement vu qu'ils me supportent financièrement, j'ai besoin d'avoir beaucoup de contacts avec eux, là. Mais maintenant, quand faut que tu fasses ta bouffe toi-même, que tu fasses tout toi-même, tu as moins de temps puis à un moment donné, tu te rends compte que tu as moins de temps de leur envoyer, comme trois e-mails par semaine pour raconter comment ta semaine va puis à un moment donné, tu te rends compte que tu n'as plus grand-chose d'intéressant à leur dire. Puis, pourtant, tu te sens obligé de leur parler parce qu'ils te fournissent de l'argent.

Un étudiant

C'est ça, puis je ne sais pas si ça peut avoir une cause... bien, ça peut-être une cause à effet, mais peut-être pas une cause à effet, mais en tout cas, mes parents, ils ne m'apportent pas de soutien financier puis je ne sens pas vraiment le besoin non plus de les appeler à toutes les semaines, là, tu sais. Je suis capable de passer un mois de temps sans parler à ma mère puis je ne me sens pas tellement mal, là, de ne pas lui parler. Je me sens plus mal du fait de ne pas me sentir mal.

Une étudiante

En ce qui concerne le soutien affectif, tous les étudiants ayant des contacts avec leurs parents, ont dit qu'ils appréciaient sentir un certain intérêt de ces derniers face à leurs études. Néanmoins, tout comme pour le soutien matériel et financier, les réalités vécues sur le plan du soutien affectif sont

variées. Si certains participants rapportent bénéficier de beaucoup de soutien de leurs parents, pour d'autres, le soutien s'avérerait insuffisant ou même inexistant.

Les étudiants qui indiquent recevoir du soutien affectif de leurs parents mentionnent que cela leur fait du bien de sentir que leurs parents sont là pour eux, de se faire féliciter dans leurs réussites ou encourager dans les moments plus difficiles.

Sinon, soutien moral, c'est comme je disais tantôt, là, regarde, mes parents, c'est incroyable, quand ça va moins bien, comme au mois de novembre, tu sais, mes parents savent que je suis un peu plus fragile, ça fait que là, ils m'appellent souvent : « Comment va ton moral? »

Une étudiante

Bien moi, le soutien moral, je pense que tu te sens important que tes parents soient fiers de toi, là. Si ton père te dit ou ta mère te dit : « Bravo, tu as eu une bonne note, je suis content » puis... tu sais, c'est le fun. Il n'y a personne qui peut dire que ce n'est pas le fun de se faire féliciter, là.

Un étudiant

Puis le soutien moral, c'est merveilleux, là. À chaque fois que ça va mal avec mon chum, avec les études, avec n'importe quoi, que je me pose des questions sur ma carrière, sur n'importe quoi, je peux les appeler n'importe quand puis l'un ou l'autre va me répondre.

Une étudiante

Quelques filles nuancent leur position en affirmant que leurs parents les soutiendraient « en mots » mais pas en actions concrètes. Elles aimeraient également sentir ce type de soutien plus tangible. Aucun garçon n'a abordé cet aspect.

Bien moi, je dirais que mes parents m'ont toujours vraiment soutenue dans mes études, bien tu sais, à étudier puis tout, mais c'est juste en mots, tu sais, qu'ils m'ont poussée à arriver dans mes études, mais sinon je dirais que c'est... tu sais, je n'ai pas vraiment, tu sais, côté études, là, ils ne m'apportent pas vraiment de soutien plus que ça, là.

Une étudiante

Bien moi, mon père, bien c'est sûr avec la relation que j'ai avec, pourvu que j'aille à l'université, c'est tout ce qu'il veut, mais tu sais, il ne va pas m'appuyer financièrement ou quoi que ce soit, il veut juste que j'aille à l'université.

Une étudiante

Mais le soutien moral, je l'ai, ça dépend... ils veulent que j'aille à l'école, ils veulent, tu sais, que je fasse de quoi de ma vie, sauf que, tu sais, ne va pas leur parler de l'école puis ne va pas... Admettons, si j'ai un problème, tu sais, si je leur en parle, ils comprennent rien puis ils ne veulent pas comprendre non plus puis... mettons, ils s'en foutent un petit peu que j'aie des examens ou que j'aie des problèmes ou... je suis en train de... « Ah, je suis en train de faire tel projet. », « Ah, O.K., oui. ».

Une étudiante

Pour d'autres répondants, le soutien affectif serait peu présent ou même absent. Cette situation serait engendrée par le fait qu'ils n'ont plus aucun contact avec leurs parents ou qu'ils ne les voient pas fréquemment.

Bien moi, je dirais que c'est un peu moyen, mais ils m'ont toujours un peu... bien, de temps en temps, ils continuent à m'encourager un petit peu, sauf que mon père, je le vois une fois par année parce qu'il habite comme en Europe, ça fait que je ne le vois pas beaucoup. Puis notre relation n'est pas toujours très bonne, là, parce qu'on ne s'entend pas vraiment, là, pas tout le temps. Puis sinon, ma mère, je ne lui parle pas souvent, ça fait que je n'ai pas trop de relations avec mes parents.

Une étudiante

Bien moi, ça fait quatre ans que je suis parti de chez mes parents, donc j'avais 14 ans. Donc, c'était assez jeune puis c'est vraiment différent, c'est comme si c'était moi qui m'étais créé tout seul et puis j'ai dû apprendre par moi-même, être autonome, tout ça. Puis, à l'heure actuelle, ça se passe bien avec eux, c'est juste que, comme disait Francis, c'est plutôt une relation amicale et il n'y a pas... il n'y a pas de retour comme quoi, si j'ai un besoin, je ne peux pas me référer spécialement à eux puis le fait qu'ils soient loin aussi ça ne favorise pas.

Un étudiant

(...) ça fait neuf ans que je n'ai pas vu mes parents, là, puis je ne sais même pas où ils habitent, là. J'ai été placée en famille d'accueil quand j'avais 11 ans, là, ça fait que...(...) Bien moi, c'est plus... je ne veux pas finir comme ma mère, ça fait que moi, je fais quasiment tout le contraire de ce que ma mère fait. C'est ma ligne de conduite pour ne pas arriver à son stade, là. Parce que ma mère, je pense qu'elle n'est même pas allée au secondaire puis mon père, il a fait secondaire I, c'est tout, ça fait que...

Une étudiante

Pour d'autres, le manque de soutien serait davantage lié au peu de proximité affective dans leur relation avec leurs parents. Par exemple, certains affirment vivre sous le même toit qu'eux mais sans réellement communiquer.

(...) je suis dans ma deuxième technique, bien dans ma technique puis que mon père ne sache pas encore des fois c'est quoi le nom de la technique (...) Mais tu sais, essaie au moins d'apprendre le nom de la technique puis en un an et demi, ce serait pas trop dur, là.

Un étudiant

Puis mon père, bien tu sais, c'est comme je dis, genre, il est tout le temps surchargé de travail, il n'est jamais à la maison puis... ça fait que tu sais, je ne le vois pas bien bien puis tu sais, j'aimerais ça le voir plus souvent. Ça fait que tu sais, c'est poche.

Une étudiante

D'ailleurs, quelques étudiants ont clairement exprimé qu'ils aimeraient bénéficier de plus de soutien de la part de leurs parents.

(...) bien moi, j'aimerais ça quand même avoir plus d'appui moral de la part de mes parents, je sens que ça m'aiderait vraiment beaucoup (...)

Une étudiante

(...) moi, j'ai ma vie, eux, ils font la leur puis je pense que ça m'a manqué vraiment parce qu'à chaque sphère de ma vie, j'ai senti qu'il y avait un manque, je n'avais personne sur qui me rattacher et ça m'a permis de... j'ai toujours ce problème-là avec les autres, j'ai du mal à aller vers l'autre (...) [En lien au manque de soutien parental] est incontestable, ça reste quand même des parents et puis des parents c'est quand même fait pour aider quand il y a un petit problème et puis ce n'est pas le cas, quoi.

Un étudiant

Selon certains, la présence et la qualité du soutien ne serait pas toujours liée à la proximité géographique ou au lieu d'habitation. Par exemple, des étudiants considèrent bénéficier de plus de soutien du parent avec qui ils n'habitent pas.

Bien moi, j'ai une super belle relation, comme je disais, avec mon père, mais je ne le vois vraiment pas souvent, là, je le vois peut-être une fois par mois, mais tu sais, je sais que c'est lui que vraiment je peux compter... je peux l'appeler puis il va toujours m'écouter.

Une étudiante

Plusieurs participantes ont indiqué qu'il existait des distinctions entre le type de soutien qu'elles obtenaient de la part de leur père ou de leur mère. Parfois, un seul parent leur offrirait du soutien affectif, l'autre étant plus distant ou s'occupant du soutien financier. Dans d'autres situations, les parents auraient chacun leur « zone de soutien », par exemple, la mère concernant les relations amoureuses et le père relativement aux études.

Moi, je suis très satisfaite de la relation que j'ai avec ma mère, elle m'a toujours encouragée, autant financièrement que moralement à aller à l'école puis toujours pousser à aller plus haut. Mon père aussi, sauf que c'est différent parce qu'il me le démontre moins, ça va être plus... je dirais plus financier, mais je sais que pour lui c'est important d'aller à l'école puis il a fait beaucoup d'études aussi, sauf qu'il ne me le dit pas puis je ne le sens pas toujours comme ça, ça fait que... mais ma relation avec lui est quand même, je dirais, bonne, moins qu'avec ma mère, mais bonne.

Une étudiante

Beaucoup mon père en paroles, en soutien, il m'envoie des e-mails quasiment à tous les jours, il est fier de moi. Ma mère, c'est un peu moins expressif au niveau des émotions puis de la fierté, mais tu sais, je sais qu'elle est toujours là puis on s'appelle régulièrement aussi, là.

Une étudiante

Sinon, ma mère c'est elle plutôt qui va, mettons, pour elle, genre, elle va m'acheter le matériel. Je vais payer mes frais scolaires, sauf qu'elle m'achète le matériel ou elle va me payer des déplacements ou des choses comme ça. C'est plus elle qui y va financièrement. Elle m'appuie moins, on dirait que c'est comme partagé, on dirait qu'elle m'appuie moins... moralement, mais à cause qu'elle m'appuie financièrement, je peux voir, dans le fond, qu'elle a de l'intérêt à...

Une étudiante

Mais le côté moral, je me suis rendu compte que c'est plus ma mère qui me le donne puis que ça suffit parce qu'elle me le donne tellement puis elle veut tellement pour moi puis elle a tellement une bonne relation que le fait que mon père le démontre moins, c'est correct. Il n'y a pas... c'est sûr que ce serait le fun que ce serait plus, mais tu sais, j'ai quand même des bonnes notes puis... ça fait que c'est moins... je trouve ça moins grave.

Une étudiante

Oui. Bien mon père, admettons, les notes que j'ai, le financement, tout l'aspect école, ça va être plus mon père parce que [ma] mère, admettons, que je dis : « J'ai eu 85 % », elle va être contente. Mais tu sais, mon père il demande : « Ah oui, c'était sur combien? Puis tu sais, c'était sur quoi? » Puis lui, il va plus comprendre. Puis ma mère, c'est plus au niveau, admettons, moral, là, au niveau affectif puis moral, là, je dirais.

Une étudiante

Des garçons ont souligné que leur père, contrairement à la croyance populaire, leur offrirait autant de soutien et parfois plus que leur mère.

Bien, justement face à ce qu'il dit, je trouve ça... je pense que c'est important, dans le fond, que même s'il y a une généralité de personnes qui vont se tourner vers leur mère, ça ne fait pas que le père, mettons... on ne peut pas, mettons, attribuer au père qu'il est moins important, là, même si dans la majorité des cas la plupart des personnes vont préférer aller voir leur mère. Moi aussi, je préfère aller voir mon père que ma mère dans ce genre de truc là. C'est ça.

Un étudiant

Une distinction a également été soulevée en lien avec le niveau de scolarité des parents. Quelques répondants ont mentionné que leur parent, qui a le plus haut niveau de scolarité, offrirait plus de soutien en lien aux études car il comprendrait davantage cette réalité.

(...) ils disaient surtout que c'était leur mère tout ça, alors que moi, c'est le contraire, moi, c'est mon père parce que mon père a été à l'université puis ma mère a juste son diplôme de secondaire.

Un étudiant

Ma mère... même que mon père me soutient plus pour mes études vu que lui, il a un bac puis il est enseignant. Ma mère, elle travaille dans une épicerie, ça fait que les études, elle se dit : « Bien, j'ai réussi sans, ça fait que ce n'est pas si grave que ça. »

Une étudiante

Puis ma mère, c'est sûr qu'elle est comme plus mal à l'aise avec ça parce qu'elle ne sait pas vraiment quoi répondre à ça parce qu'elle, elle n'a pas vraiment fait d'études longues puis il y a moins un bon contact, là.

Une étudiante

Même si tous, garçons et filles, apprécient être encouragés par leurs parents, certaines différences sont notées concernant l'importance du soutien parental dans la vie des garçons et des filles. En effet, certains garçons croient que les filles se réfèreraient davantage à leurs parents en cas de besoin. Selon eux, elles seraient plus portées à aller vers les parents et seraient plus dépendantes de ceux-ci. Ils identifient comme facteur explicatif possible à cette situation le fait que les filles soient plus émotives et que, par conséquent, elles auraient davantage besoin d'un soutien affectif. Plusieurs filles ont également rapporté des propos similaires. Elles reconnaissent avoir davantage besoin de soutien, d'écoute et d'attention que les garçons.

(...) entre les deux, qui va s'ouvrir le moins, je suis pas mal sûr que le gars va être celui qui va moins s'ouvrir aussi à ses parents. Donc, la fille, si elle a des problèmes, elle va probablement aller voir sa mère pour en parler automatiquement.

Un étudiant

(...) la différence, je pense que c'est à cause que les filles sont plus émotives puis elles sont plus portées à aller voir leurs parents. Ça fait que nous autres, on est plus détachés, là.

Un étudiant

Moi, je sais que je veux plus qu'ils m'écoutent, là, qu'ils soient intéressés par mes projets puis qu'ils regardent les choses que j'ai faites, mais je pense que les gars c'est... pour eux, c'est moins important qu'ils prennent le temps de regarder avec eux qu'est-ce qu'ils veulent faire puis... Tu sais, c'est plus indépendant, j'ai l'impression, en tout cas, moi, mes deux frères c'est comme ça puis c'est ça. C'est ça, c'est plus, je pense... bien, tu sais, ils vont l'appeler quand ça va leur tenter puis quand ils vont vraiment en avoir besoin, puis tu sais, ils n'ont pas besoin de faire un constat tout le temps, tu sais, poser des questions puis... c'est plus aléatoire quand ils ont... c'est ça, c'est moins présent, je trouve, qu'ils ont besoin de soutien parental.

Une étudiante

Oui, bien on dirait que souvent la fille, elle a besoin d'un soutien affectif... Un confident, elle a besoin de plus de s'exprimer puis tu sais, ce n'est pas pour rien qu'une petite fille, elle parle beaucoup beaucoup beaucoup.

Un étudiant

De façon plus spécifique, un étudiant a précisé que sa motivation partait davantage de lui-même que des encouragements de ses parents.

Bien, je ne le sais pas, là, mais dans les derniers mois, je ne me suis jamais autant forcé, pas vraiment... ce n'est pas à cause d'eux, là, dans le fond, ce n'est pas parce qu'ils sont là que je me force, là, c'est peut-être d'autres facteurs externes qui viennent me faire dire : dans le fond, ah bien, je suis capable de me forcer. Puis ce n'est pas mes parents qui vont me dire : « Ah, tu devrais le faire puis je sais que tu es capable. »

Un étudiant

Plusieurs garçons considèrent que les parents entretiendraient cette situation car ils n'éduqueraient pas les filles et les garçons de la même façon et seraient plus protecteurs envers les filles.

Puis dans le fond, moi, je trouve que les parents avec une fille, ils sont plus protecteurs tandis qu'avec un gars, ils vont plus le laisser aller.

Un étudiant

S'il arrive de quoi dans ma vie, je n'irai pas pleurer à mon père, là. Il va dire : « Fais ton homme, là », c'est ça. (...) Tandis que, tu sais, ma petite sœur, mettons qu'elle pleurait, bien ce n'était pas pareil. Ils vont plus aller vers elle puis tu sais, ma sœur est plus portée à aller vers eux autres aussi, là. Ça fait que ce n'est pas la même... ce n'est pas la même relation qu'on a, là.

Un étudiant

Bien, moi aussi j'ai une petite sœur puis je l'ai remarqué vraiment la même chose puis pas juste avec ma petite sœur, aussi avec des amies, que les filles puis les parents, ils sont comme plus... ils sont plus portés à les resserrer parce que, plusieurs facteurs, exemple, elles peuvent tomber enceintes. Un gars, on ne tombe pas» enceint » on peut avoir un enfant, mais tu sais, c'est... je ne sais pas, mais... (...) je crois que justement les gars, on a moins de... les parents sont comme moins autour de nous pour nous protéger dans notre petit cocon, on est plus : « Ah, vous pouvez comme bien vous amuser. »

Un étudiant

Des garçons reconnaissent avoir eux-mêmes ce sentiment de protection à l'égard des filles.

Mais ce n'est comme pas pareil, on dirait que c'est comme plus précieux, genre.

Un étudiant

Parce qu'on considère ça vraiment comme -- bien je ne veux pas porter de jugement, là -- le sexe faible, mettons, tu sais, c'est vraiment moins de techniques de défense, mettons... bien ça c'est totalement physique, tu sais, l'homme est nécessairement plus bâti que la fille (...) Mais c'est vraiment l'aspect d'être le sexe faible, comme je peux dire, mais tu sais, elle a moins tendance à avoir une bonne défense, là, tu sais, comme le violeur comme il disait, là.

Un étudiant

À l'inverse, ils seraient davantage encouragés par leurs parents à s'organiser seuls que les filles et apprendraient plus « à la dure ».

Mais tu sais, mon père, il me laissait aller puis il me disait : « Si tu tombes en pleine face, relève-toi puis continue à marcher, là. »

Un étudiant

Donc, moi... moi, je pense que la fille est plus disposée... elle est plus disposée à parler avec ses parents puis avoir... à rester accrochée un peu parce qu'elle est peut-être un peu moins indépendante que les gars par la culture qu'on a reçue, tu sais, nous... moi aussi, je viens de la région, c'était genre, tape sur l'épaule puis va faire ta job, là. C'est ça : « Si tu te fais mal bien là, montre-moi le pas, là, à part si tu te fais couper le bras », mais dans ce temps-là, tu sais... en tout cas, c'est ça que je veux dire puis ensuite, moi, je ne crois pas qu'il y ait un gars qui soit plus aîné qu'une fille.

Un étudiant

Tu sais, comme tantôt, toi, tu disais, si tu tombes en pleine face, tu sais, tu te relèves, tu continues. Je pense que les parents, avec un gars, vont créer cette autonomie-là que...

Un étudiant

D'autres éléments sont identifiés par les participants pour expliquer les différences constatées entre les garçons et les filles, mais aussi entre les étudiants et ce, peu importe leur sexe. Le besoin de soutien pourrait ainsi s'expliquer de diverses façons. Tout d'abord, certains répondants croient que le type d'éducation que l'enfant reçoit viendrait déterminer comment il sera plus tard. Ce ne serait donc pas nécessairement une question de sexe de l'enfant mais davantage d'éducation.

(...) tu sais, un parent qui s'occuperait de ses deux enfants de sexe différent, exactement de la même façon, je pense que les deux enfants auraient le même besoin, là, de confiance avec les parents.(...) Tu sais, le petit gars, c'est plus : « occupe-toi », tu sais, puis la petite fille, les parents vont plus être portés à la protéger, sans nécessairement que la petite fille à la base ait demandé d'avoir plus d'attention.

Un étudiant

Par ailleurs, d'autres étudiants croient que la personnalité de l'enfant joue également sur le fait qu'il ira chercher du soutien ou non de ses parents.

(...) je pense que ça dépend plus de la personnalité de la personne qui se fait offrir le soutien que du sexe qu'elle a, là. Tu sais, une fille qui va... que ça va l'écœurer de se faire dire ça, n'aura pas plus de soutien parce qu'elle est une fille, tu sais. Je pense que le parent essaie jusqu'à un certain point, à un moment donné quand ça ne passe pas, tu restes là, mais tu n'essaies plus, tu sais, tu vis avec, là. Je pense que ça vient vraiment de la personne.

Un étudiant

Je ne pense pas qu'à la base, il y a un favoritisme selon le sexe, là, je pense que c'est vraiment selon l'attitude. Si tu as la fille qui étudie beaucoup, qui passe, je ne sais pas, deux heures par jour dans ses livres avant le souper ou après, puis que tu as le gars qui arrive, qui mange sa pointe de pizza sur le bord de la table puis qu'il ressort après, bien tu vas peut-être plus être porté à soutenir ta fille qui étudie que ton gars qui n'étudie pas, tu sais. Je pense que c'est vraiment l'enfant qui crée le soutien qu'il va recevoir.

Un étudiant

La situation de « protection » plus présente des parents à l'égard des filles pourrait engendrer des conflits selon certains garçons.

(...) les filles si elles ne sont pas d'accord avec la décision de leur père, mettons, bien elles sont comme pognées avec parce que son père, il ne veut pas lui laisser de « lousse », là. Ça fait que c'est peut-être bien pour ça qu'elles ont plus de conflits tandis que moi... bien, pour moi, mes parents, ils me disaient : « Ah tu es capable de te débrouiller » puis ils me laissaient plus aller...

Un étudiant

O.K. Bien, c'est comme vraiment... moi, on en parle souvent avec des amis puis c'est souvent les filles qui ont des problèmes avec leurs parents, là, plus que les garçons.

Un étudiant

Quelques filles ont mentionné que le soutien affectif serait plus important que le soutien matériel et financier et elles croient que cela pourrait être différent pour les garçons. D'ailleurs certains propos rapportés par ces derniers vont dans le même sens.

Moi dans le fond, ce que j'ai à dire c'est que j'accorde beaucoup plus d'importance au soutien moral que financier, là. (...) j'aimerais mieux que ce soit bien plus moral que financier.

Une étudiante

(...) je trouve qu'ils [les garçons] ont beaucoup moins besoin du soutien moral de mes parents que du soutien financier.

Une étudiante

Ça diffère aussi des besoins, tu sais, on n'a pas les mêmes besoins que les gars, c'est sûr, là. Comme moi, j'ai plus besoin de moral que de financier, là. Puis mes frères, c'était le contraire.

Une étudiante

(...) un moment donné, tu te rends compte que tu n'as plus grand-chose d'intéressant à leur dire. Puis pourtant, tu te sens obligé de leur parler parce qu'ils te fournissent de l'argent.

Un étudiant

Quelques garçons ont insisté sur le fait qu'ils apprécient être encouragés par leurs parents mais qu'ils ne souhaitent pas que leurs parents soient trop insistants ou les questionnent beaucoup. Ils préfèrent aller vers eux en cas de besoin. Sentir leurs parents présents serait suffisant pour eux.

Ça fait que de là, tu sais, ils savent que je sais qu'ils sont là s'il y a un problème, mais ils ne vont pas venir cogner... bien appeler, plutôt, à chaque jour ou à chaque deux jours ou : « Tu es-tu correct, il y a-tu quelque chose? As-tu besoin de parler d'une affaire? »

Un étudiant

Certaines filles ont tenu des propos similaires en affirmant que, selon elles, les garçons exprimeraient moins ce qu'ils ressentent et demanderaient moins d'aide. Cela ne voudrait cependant pas toujours dire qu'ils n'en ont pas besoin. Elles pensent qu'il faudrait parfois leur ouvrir la porte à la discussion. Ils n'oseraient pas toujours le faire d'eux-mêmes mais pourraient souhaiter se faire interpeller.

(...) l'impression que ça me donne, c'est que peut-être que les gars sont un petit peu plus renfermés puis ils expriment moins, genre, ce qu'ils ressentent, ça fait que ça nous donne peut-être plus l'impression qu'ils ont moins besoin d'un soutien moral, mais moi, je pense que ça doit être quand même semblable pour les deux sexes, là. Parce que c'est ça, tu sais, les gars, ils sont moins portés à dire... bien, tu sais, à montrer leurs émotions, ça fait que ça nous donne plus l'impression que dans le fond, c'est... ils ont sûrement autant besoin que nous d'un soutien moral.

Un étudiant

(...) Ce n'est pas nécessairement lui qui va aller le chercher parce que des fois, il a de la misère à s'avouer qu'il a de la misère, là.

Une étudiante

Bien moi, je pense que quand tu ouvres la porte, souvent ils vont s'ouvrir sur le sujet, il s'agit juste qu'une personne lui pose la question pour qu'il commence à en parler. C'est sûr que si on ne lui pose jamais la question puis si on ne s'intéresse jamais à ce qu'il fait, ça ne sera pas lui qui va faire les premiers, moi, je pense.

Une étudiante

Bien moi, mes deux frères, ils n'avaient pas de soutien de mes parents moralement, mais ils n'en demandaient pas puis ma mère, elle est vraiment... elle appelle à chaque semaine mes deux frères pour prendre des nouvelles puis elle aimerait ça, tu sais, en parler.

Une étudiante

Quelques participants, garçons et filles, ont mentionné que les garçons préféreraient aller chercher du soutien chez d'autres personnes, telles que leurs amis ou leur blonde, plutôt que de référer à leurs parents.

Ou bien, tu peux aller chercher quelque chose d'autre dans ta vie qui va te motiver que ton père, là. (...) Oui, c'est ça, il n'y a pas juste les parents, là. (...) mes amis puis ma blonde puis ces affaires-là.

Un étudiant

Bien moi, je disais que mes deux frères n'allaient pas le chercher chez mes parents nécessairement, ils ont les deux une blonde, peut-être qu'ils allaient chercher le soutien moral chez la copine au lieu d'aller le chercher chez mes parents.

Une étudiante

Sinon, bien c'est sûr qu'il y a beaucoup moi qui rentre en ligne de compte, tu sais, qui le soutiens [son chum].

Une étudiante

Je pense que c'est un minimum, parce que le reste, tu peux aller le chercher ailleurs, exemple, justement cercles sociaux, comme il dit, souvent... moi, ça va être plus mes amis qui vont prendre note... (...) de l'école, tout ça.

Un étudiant

Malgré tout, d'autres garçons considèrent que le soutien de leurs parents est important pour eux.

Bien moi, je trouve que c'est quand même important, vraiment, un soutien des parents parce que, tu sais, ça démontre que... tu sais, que tu es déterminé à ce que tu fais, que c'est, genre... en fait, c'est juste avoir un petit suivi, comment ça va dans ta vie (...) C'est juste pour voir à quel point, bon, où est-ce que tu es rendu dans ton cheminement de la vie, tu sais. C'est sûr que c'est... des fois, c'est juste pour jaser, une petite jasette de temps en temps, mais, tu sais, le soutien moral, moi, je trouve ça... c'est quand même assez important, là.

Un étudiant

Par rapport aux études, par exemple, bien, eux autres, ils m'ont encadré dans mon choix de carrière, si on veut, parce que quand que... à 16 ans, je ne savais pas comme où aller puis c'est jeune pour savoir... ça fait que c'était des conseils. Ça a tout le temps été du monde qui m'ont conseillé.

Un étudiant

Un étudiant ajoute que, même s'il a moins besoin de se faire encourager par ses parents, il est content de leur rapporter ses bons coups.

(...) ce n'est pas mes parents qui vont me demander : « Comment tu as eu cette session-ci? », tout ça. Mais un peu c'est une valorisation personnelle quand même d'aller les voir puis de dire : « Crime, ce coup-là, j'ai eu 100 % à mon examen. » Tu sais, même s'ils nous le demandent pas, tu vas quand même aller lui dire puis... c'est souvent peut-être plus personnel quand c'est nous autres qui se la créent notre pression puis... mais même si on sait que, finalement, on va quand même la donner à nos parents.

Un étudiant

Deux autres étudiants ont exprimé que, pour eux, garder le contact est important mais qu'ils sont conscients que leurs parents ne peuvent pas les aider dans tout.

Bien, c'est à propos du soutien moral, moi, je ne trouve pas personnellement que c'est une... que c'est quelque chose que tu as besoin pour avoir de l'aide ou quoi que ce soit, c'est plus pour socialiser, pour rester proche, je trouve que c'est important de... (...) c'est une preuve d'intérêt, la personne s'intéresse à comment tu vas, qu'est-ce que tu veux faire, qu'est-ce que tu aimes, qu'est-ce que tu aimes moins, tes difficultés, tes faiblesses. Même s'ils ne peuvent pas t'aider, tu peux, tu sais, mon père, il ne pourrait pas m'aider, genre, mettons en allemand, là, il ne comprend rien à ça.

Un étudiant

Bon, bien moi, mes parents me supportent dans beaucoup de choses, là, mon appartement, ma voiture, beaucoup de choses, mais moralement puis il y a comme une limite, ils s'intéressent, ils sont vraiment contents que je fasse des études, mais ils ne m'aident pas nécessairement dans mes études.

Un étudiant

Finalement, un étudiant ajoute qu'il s'avère important pour lui d'apprendre à se valoriser lui-même, de ne pas attendre cela des autres.

Je trouve que c'est un peu tout le temps la même chose puis, souvent, ça vous est sûrement tous déjà arrivé que vos parents vous disent : « Ah, c'est toi le plus beau puis c'est toi le plus fin puis... » Mais tu sais, c'est nos parents, là, on le sait puis ils nous répètent toujours la même chose puis ils le disent à tous leurs enfants puis tu sais c'est... ça fait qu'à un moment donné, ça perd peut-être de sa valeur, en tout cas, pour moi, là, puis tu en viens à ne plus vraiment les écouter puis il faut que tu fasses ton opinion toi-même, là.

Un étudiant

Le dernier thème abordé par les étudiants est le **rapport aux études**. À ce sujet, garçons et filles s'entendent pour dire qu'il est important de faire « quelque chose de sa vie ». Ils expriment donc des propos cohérents avec ceux rapportés par leurs parents précédemment. La vision des études et du parcours scolaire est cependant différente selon les étudiants.

Pour certains étudiants, il s'avère surtout nécessaire de terminer une formation quel que soit son niveau scolaire (DEP, technique ou universitaire), ce qui leur permettra d'occuper un emploi plus tard.

(...) tu sais, comme moi, j'avais le choix, j'aurais pu faire un DEP, j'aurais pu aller à l'université, j'aurais pu faire ce que je voulais, dans le fond, j'étais tout le temps en projet, à vraiment faire ce que je veux, mais tant que je fais quelque chose.

Une étudiante

Pour quelques garçons, la réussite ne passerait pas nécessairement seulement par un diplôme scolaire, mais par l'expérience de vie, l'utilisation de son intelligence et de stratégies, ou le développement de contacts.

Puis, ça importe peu si vraiment tu es intelligent puis tu sais dans quoi tu vas te lancer, tu sais, c'est vraiment être stratégique, tu peux avoir un meilleur salaire des fois avec le moins d'années d'études, là, que... il faut que tu sois bien bien chanceux aussi, là, mais ça vient... c'est juste l'expérience puis d'avoir... c'est vraiment, tu sais, c'est un principe d'être chanceux, avoir des bons contacts, mettons, en administration ou des choses comme ça, peu importe, là.

Un étudiant

(...) mes parents, ils veulent que je réussisse, là, ce n'est pas ça que je dis, là, c'est juste que, tu sais, il n'y a pas juste les études pour eux que c'est important, là. Tu sais, si je réussis à persévérer dans la vie sans passer par les études, je ne penserais pas qu'ils vont être fâchés.

Un étudiant

À l'opposé, d'autres garçons mentionnent que les études seraient importantes afin d'obtenir une meilleure carrière et un salaire plus élevé ou pour acquérir beaucoup de connaissances.

(...) je ne pense pas que ce soit juste le salaire qui soit important. Moi, juste moi, là, je veux faire beaucoup d'années d'université puis ce n'est pas le salaire qui me motive, c'est juste parce que... surtout en informatique, tu te rends compte très très vite que tu ne sais absolument rien puis que même si tu fais un bac, même si tu fais un doctorat, tu n'en sauras pas plus. Il y a toujours des milliards d'affaires que tu ne sauras pas puis si ce qui t'intéresse, toi, c'est de savoir, moi, ça m'intéresse beaucoup, va-t'en là-dedans puis le salaire, regarde, ça va venir comme ça va aller, là.

Un étudiant

(...) c'est toujours vraiment pousser le plus loin et [le] plus d'études possible parce qu'ils [les parents] me disent : « Si tu veux faire un métier que tu aimes et qui peut être important pour la société, tu sais, tu es mieux de faire beaucoup d'études, pas te ramasser avec un diplôme du secondaire, exemple, un stéréotype, genre, tu vas te ramasser à travailler chez McDo toute ta vie », là, tu sais. Tu sais, à un moment donné, moi... parce qu'ils me disaient : « Si tu veux fonder une famille, ça va te prendre bien plus que ça, tu sais. »

Un étudiant

Un autre étudiant nuance en affirmant que, même si quelqu'un possède un diplôme, cela lui prendra néanmoins une bonne dose de confiance en soi pour faire sa place sur le marché du travail. Un diplôme serait important, mais ne garantirait pas nécessairement le succès.

(...) je pense que, dans le fond, il faut avoir confiance en soi quand tu fais quelque chose, il ne faut pas que tu... il ne faut pas juste que tu te bases sur : j'ai fait beaucoup d'années d'études, ça fait que je vais être correct. Il faut que tu le saches que tu es correct, il faut que tu aies confiance en toi, puis il faut que tu aies le goût aussi, le goût de savoir, par exemple, que lui il parlait, je trouve ça très important.

Un étudiant

De plus, le sentiment d'avoir pris un chemin plus difficile et d'avoir investi des efforts dans leurs études peut être satisfaisant pour des étudiants.

(...) c'est juste à la fin que j'ai su que j'étais capable de faire quelque chose de difficile puis encore aujourd'hui, je trouve ça difficile, mais suis content d'avoir choisi le chemin le plus difficile au lieu d'avoir pris l'alternative facile. Tu sais, tu ne peux pas toujours prendre des raccourcis dans la vie.

Un étudiant

Ici, opérons une digression en marge du rapport avec les parents. En lien avec le niveau d'études, certaines filles ont insisté sur le fait qu'elles croyaient que les garçons pouvaient mieux réussir dans la vie sans diplôme ou avec un diplôme d'études moins élevé, tel qu'un DEP. La diversité des DEP « payants » serait plus grande dans les domaines qui intéresseraient les garçons, alors que les DEP « pour les filles » seraient beaucoup moins payants.

(...) je trouve qu'un gars qui ne va pas à l'école, c'est plus facile pour lui d'avoir un bon travail qu'une fille qui ne va pas à l'école. (...) Parce qu'un gars peut toujours, bon, s'il est manuel, il peut aller travailler dans la construction puis faire son chemin, avoir ses cartes, c'est quand même des bons... tu sais un travail qui est payant, là. Tu sais, un travail de fille, là, aussi payant que charpentier-menuisier, il ne doit pas y en avoir bien bien.

Une étudiante

Moi, j'ai déjà fait de la recherche, tu sais, pour les DEP, là, qu'on peut faire au Québec, là, puis des DEP de filles, là, il n'y en a pas, là, puis qui sont quand même payants comme les DEP de gars, là, il n'y en a pas, là. Tu sais, c'est quand même difficile, là, pour nous, genre, d'aller chercher, tu sais, du travail comme ça avec des études, tu sais, qui sont plus courtes, là. Tu sais, il y a des gars, genre, moi, j'ai plusieurs de mes amis qui ont fait des DEP de même puis leur première année de vrai travail, là, après leur DEP, ils gagnent déjà 50 000 \$ par année, là. Tu sais, j'en connais plusieurs comme ça, ce n'est pas la même réalité pour nous, là. Nous, on ne peut pas vraiment s'embarquer, genre, dans le même type de travail, là, ce n'est pas pareil.

Une étudiante

Elles mentionnent que, de toute façon, selon elles, les garçons aimeraient moins l'école et qu'ils seraient peut-être moins exigeants quant à leur qualité de vie dans l'avenir.

(...) les gars que je connais, on dirait, oui, ils ont choisi peut-être plus rapidement ce qu'ils voulaient, mais on dirait que c'est parce qu'ils n'aimaient tellement pas l'école qu'ils voulaient vraiment comme faire : « O.K., je fais faire deux ans là, après c'est fini puis plus jamais je vais retourner à là parce que... » En tout cas, d'après moi, les gars en général n'aiment pas tant l'école, là, mais... bien, c'est ça.

Une étudiante

Puis les gars sont peut-être moins difficiles aussi sur leur qualité de vie plus tard. Peut-être qu'ils se disent : « Bien peu importe dans quelle branche je vais aller, je vais peut-être... » -- ils trouvent peut-être plus de côtés positifs dans chaque chose, je ne sais pas.

Une étudiante

De plus, elles pensent que les garçons sauraient plus rapidement ce qu'ils veulent faire dans la vie et se poseraient moins de questions.

Bien moi, par rapport aux gars autour de moi, j'ai souvent l'impression qu'ils savent plus ce qu'ils veulent faire que les filles puis, ils vont souvent, exemple, leur premier choix, ça va être souvent le bon, ils vont souvent continuer jusqu'à la fin puis obtenir leur diplôme puis travailler dans ce qu'ils ont étudié. Tandis que les filles, moi, je trouve, elles ont plus de difficulté à trouver ce qu'elles aiment ou elles cherchent encore probablement ce qui les anime. Ça fait qu'elles changent plus d'idées, en tout cas, moi, par rapport à ce que je remarque, là.

Une étudiante

Bien c'est ça, moi aussi je trouve vraiment que les gars, ils ne se posent pas de questions : « Ça, ça va bang! De même, pas de problème, c'est ça que je vais faire puis, je vais travailler là plus tard puis... »

Une étudiante

Elles ajoutent que la perception des parents ne serait pas la même concernant les garçons et les filles. Elles pensent qu'il serait mieux perçu qu'un garçon fasse un DEP ou une formation technique qu'une fille.

Moi, je pense que c'est bien vu, je pense, pour les parents, que les garçons, ils fassent plus ce genre d'études là que contrairement, mettons, aux filles qu'il faut tout le temps qu'elles aillent à l'université. C'est comme moi, mes cousins, il y en a un qui a fait un DEP, l'autre fait une technique en... pour devenir pompier, sauf que moi, par exemple, pour ma grand-mère, c'est important que j'aille à l'université, que je fasse une maîtrise puis que je fasse un doctorat.

Une étudiante

Par conséquent, les parents encourageraient plus les filles à aller à l'université.

Je pense que, majoritairement, les parents souvent ils vont plus soutenir les filles à aller à l'université plutôt que les garçons qui peuvent faire, s'ils veulent, un DEP ou une technique.

Une étudiante

(...) il fallait juste qu'il complète, dans le fond, ses études secondaires, sauf qu'il pouvait se rendre à n'importe quel niveau, ça l'aurait été bien. Contrairement aux filles, il faut... en tout cas, chez nous, c'est de même, là, il faut que tu aies un peu plus, là. Technique, c'est correct, mais tu sais, l'université c'est comme wow! Là, c'est là que c'est bien pour les filles.

Une étudiante

Une étudiante émet comme hypothèse que cela est peut-être dû à l'accessibilité aux études universitaires qui aurait changé. Dans son esprit, il serait important que les filles bénéficient de cette possibilité.

Je ne sais pas si c'est à cause que, bon, avant on n'avait pas vraiment accès à l'université, les filles, là, peut-être... les parents qui sont un peu plus vieux puis qui ont vu ça aller, ils se disent : « Bien là, tu veux, vas-y, tu sais, profite-en, ta grand-mère n'a pas pu y aller puis moi, je n'ai pas pu y aller », tu sais, je ne le sais.

Une étudiante

En terminant, certains participants aux groupes de discussion ont mentionné que, selon eux, les filles se projettent davantage dans le futur et sont plus matures.

Les filles se projettent plus, oui. (...) Elles sont plus capables de se voir dans cinq ans que les garçons. Bien, pas pour toujours, là, mais je parle quand tu es jeune adulte, là.

Une étudiante

D'ailleurs, je pense que la fille est mature plus vite que le gars, tu sais, ce n'est pas pour rien que les filles se pognent des gars plus vieux, là. Il y a un lien, là, tu sais.

Un étudiant

C'est vrai que la plupart du temps, les filles ont tendance à être plus matures mais pas sur les mêmes choses que les gars.

Un étudiant

Je pense que les filles sont plus matures plus jeunes que les garçons.

Une étudiante

Certaines distinctions selon le genre ont été identifiées par les étudiants concernant la relation avec les parents. Tout d'abord, si le soutien matériel et financier ne semble pas comporter de différences entre les garçons et les filles, il en serait tout autrement pour le soutien affectif. Tous s'entendent pour dire que les filles auraient davantage besoin du soutien affectif de leurs parents que les garçons et qu'elles se référeraient plus fréquemment à eux. Plusieurs d'entre elles ont également affirmé qu'elles appréciaient que ce soutien soit tangible, c'est-à-dire qu'il s'actualise par des gestes concrets et non seulement par des paroles.

Une des hypothèses avancées par les participants pour expliquer ces différences selon le genre serait la plus grande émotivité des filles qui engendrerait un plus grand besoin de se faire rassurer et supporter.

Les garçons, quant à eux, apprécieraient sentir un intérêt des parents concernant leurs études ainsi que leur confiance, mais ils ne ressentiraient pas un besoin aussi important de se confier à ces derniers, ni d'obtenir leur soutien constant.

(...) ils m'encouragent, mais en même temps, ils ne regardent pas mes notes, ils ne regardent pas rien, tu sais, ils me font confiance là-dedans, mais tu sais, j'aurais aimé ça qu'ils soient plus assidus, là, j'aurais pu... oui, plus sévères un peu.

Une étudiante

Moi, je suis quand même d'accord avec le fait que les relations parents-enfants varient selon le gars et la fille. Je crois que la fille est plus portée à voir ses parents pour des raisons qu'on a dit, là, de protection, d'émotions.

Un étudiant

L'importance de l'autonomie des garçons a été soulevée par les participants des deux sexes. De façon plus spécifique, les garçons ont affirmé qu'ils ne souhaitaient pas que leurs parents soient « envahissants » dans leur vie. Ils préféreraient les solliciter en cas de besoin ou pour leur faire part de leurs réussites. Selon eux, les parents entretiendraient cette distinction entre les garçons et les filles en n'agissant pas de la même façon avec eux. Ils seraient plus protecteurs à l'égard des filles et ils encourageraient plus l'autonomie des garçons. Il s'agirait ainsi d'un trait de socialisation différenciée selon le genre, lié à l'éducation familiale.

Tu sais, ils savent que je suis très à l'aise avec eux, donc je peux communiquer, là, s'il y a un besoin quelconque.

Un étudiant

Bien moi, j'ai une sœur de 20 ans puis elle, elle est en appartement depuis au moins cinq, six ans puis, honnêtement, ça fait plus longtemps qu'elle est partie puis elle est plus dépendante à mes parents que moi. Elle, elle trouve le moyen de faire les trois, quatre e-mails par semaine. Donc, moi... moi, je pense que la fille est plus disposée... elle est plus disposée à parler avec ses parents puis avoir... à rester accrochée un peu parce qu'elle est peut-être un peu moins indépendante que les gars par la culture qu'on a reçue (...)

Un étudiant

Je pense que les parents, avec un gars, vont créer cette autonomie-là que... tu sais un parent qui s'occuperait de ses deux enfants de sexe différent, exactement de la même façon, je pense que les deux enfants auraient le même besoin, là, de confiance avec les parents. Je pense que les parents font en sorte qu'un petit gars, tu sais, tu vas jouer à la balle, tu vas lui donner une petite taloche, tu sais, tu... ça va être plus physique puis ça va moins être porté sur tu sais, je ne sais pas, je n'ai pas de petite sœur, mais tu sais, moi, mon père, il ne m'a jamais pris pour comme : « Tu veux-tu qu'on parle de quelque chose? » Tu sais, ce n'est pas... ce n'est pas dans la mentalité, si on veut, tu sais, de la société aujourd'hui. Tu sais, le petit gars, c'est plus occupé toi, tu sais, puis la petite fille, les parents vont plus être portés à la protéger, sans nécessairement que la petite fille à la base ait demandé d'avoir plus d'attention.

Un étudiant

D'ailleurs, les garçons iraient plus fréquemment chercher du soutien auprès de leurs amis ou de leur blonde lors de difficultés. Ces sources d'aide potentielles, extérieures au milieu familial, n'ont pas été identifiées par les filles comme un soutien qu'elles utilisent.

Bien moi, je pense que le soutien moral est important, mais des parents, je ne croirais pas, là, que je le reçoive de mes parents ou que je le reçoive d'une belle fille qui passe dans le corridor, qui dit : « Eh, tu as eu ça à cet examen-là, félicitations! » Moi, j'aime mieux celui de la belle fille parce que, je ne sais pas, ça nous rapproche un peu! Que mes parents, tu sais, ils vont me dire genre : « Félicitations », mais tu sais, est-ce que... je ne sais pas, je trouve que c'est plus valorisant quelqu'un qui vit la même chose que toi qui te félicite que quelqu'un...

Un étudiant

C) **Pratique d'activités parascolaires**⁴⁶

Pour cette dimension, six thèmes ont surgi de l'analyse des entrevues de groupe, soit la motivation aux études, l'intégration au Cégep et l'entraide, le développement personnel et identitaire, l'appartenance au groupe, le lien avec le secondaire et l'organisation du temps.

Le premier thème porte sur **la motivation aux études**. Celle-ci transiterait en partie par la pratique d'activités parascolaires selon certains :

⁴⁶ Rappelons que, pour cette dimension, nous avons retenu principalement des étudiants pratiquant des activités socioculturelles au collège.

Tu sais, vu que les études puis le parascolaire c'est comme relié ensemble, bien ça aide comme à faire aimer plus les études vu qu'on aime une autre partie, c'est comme tout un tout qui fait que ça aide à mieux aimer le tout, là, vu qu'il y a une partie qui est intéressante, là, qui est plus « cool » (...) faire du théâtre, je ne sais pas, puis du parascolaire, c'est peut-être à peu près genre le tiers de ma motivation pour venir au Cégep, sincèrement.

Un étudiant

(...) quand tu reviens de ton activité, on dirait que tu es plus libérée puis tu es plus motivée à faire tes devoirs que si tu arrivais justement de ton cours, tu remarques directement après dans ton cours, je trouve que ça aide de penser à d'autre chose.

Une étudiante

(...) pour certaines personnes, ça les pousse à... parce qu'ils aiment beaucoup cette activité-là, ils vont travailler plus fort, ils vont vraiment vouloir réussir leurs cours de ce côté-là. Ça fait que moi, je trouve que c'est un plus.

Une étudiante

Par ailleurs, au début de l'entrevue de groupe, d'autres étudiants ne voyaient pas véritablement l'existence d'un lien entre la pratique d'activités parascolaires et les études. Puis, à la faveur d'exemples donnés par des étudiants, ils soulignaient à leur tour l'existence d'une contribution de ces activités sur le parcours scolaire, mais elle agirait d'une manière « indirecte » selon eux :

(...) c'est sûr qu'indirectement je pense que oui, ça l'a un effet sur nos résultats scolaires parce que justement on est plus aptes à avoir des bons résultats quand on est de bonne humeur que quand on a l'impression que tout va mal puis qu'on est complètement démotivés, là.

Un étudiant

(...) on est moins motivés, bien on va avoir quelque chose d'autre qu'on aime, ça fait qu'en quelque part, ça va faire... ça va jouer dans nos études d'une certaine manière, peut-être pas directement, mais ça va aider un peu.

Un étudiant

Cependant, c'est sur le plan de la persévérance aux études que les témoignages se sont faits plus nombreux. Comme si, dans l'esprit de certains étudiants, ce n'est pas tant par la positive (par exemple, l'obtention de bons résultats scolaires résultant de l'engagement parascolaire) que par la négative (le parascolaire serait un antidote au décrochage scolaire) que la relation « études et activités parascolaires » s'exercerait le plus favorablement. Le discours des étudiants emprunte alors diverses avenues pour illustrer l'importance du parascolaire sur la rétention aux études :

Moi, je dirais que sur la persévérance puis tout cet aspect-là, oui, beaucoup parce que, tu sais, à un moment donné, surtout en... moi, je le vis en troisième session, je vis une « écoeurite » aigüe des cours que je fais, là. Tu sais, ce n'est pas parce que j'ai une perte d'intérêt, c'est juste parce que ça revient, en tout cas, c'est un peu... bien, pas redondant, mais c'est les mêmes cours, les mêmes choses puis il n'y a pas de pause, ça fait que je trouve que m'impliquer dans le théâtre puis tout ça, ça me donne vraiment... ça me dit : O.K., il faut que je « toffe » jusqu'à la quatrième session parce que ma pièce est à la quatrième session (...) Pour certaines personnes, ça les pousse à... parce qu'ils aiment beaucoup cette activité-là, ils vont travailler plus fort, ils vont vraiment vouloir réussir leurs cours de ce côté-là. Ça fait que moi, je trouve que c'est un plus (...) Ça te rattache au Cégep alors que tu pourrais être dans une équipe civile qui ne te donnerait pas tant de lien avec tes études, tandis que je trouve que vraiment les activités parascolaires nous permettent de rester accrocher à ça puis de se faire... de faire des nouvelles connaissances, tu sais.

Une étudiante

(...) ça l'amène quelque chose comme que j'avais vraiment envie de m'impliquer. Ça fait que, tu sais, même si je n'ai pas le goût d'aller au Cégep, bien ça m'amène quelque chose que, tu sais, je ne voudrais pas décrocher de ça puis qui m'intéresse, ça fait que ça l'aide, d'une certaine manière. J'ai remarqué que j'étais un peu plus motivé, là. Tu sais, mes notes ça va jouer pas mal dans les mêmes résultats, mais je me sens plus motivé puis je n'ai pas le goût de... j'ai moins le goût de décrocher, mettons, là.

Un étudiant

(...) je pense que si je n'avais pas d'activités en dehors, j'aurais peut-être moins de motivation pour ce que je fais au Cégep (...) si je n'avais pas eu mes activités à côté, je ne serais pas restée jusqu'au bout pendant... pendant mon année. Et ce qui m'a quand même permis de valider une année d'études en fait, c'était le théâtre et puis mon engagement dans un hôpital, en fait. Ce qui m'a amenée, oui, voilà, à poursuivre et je pense que c'est quelque chose, enfin moi, pour ma part, en tout cas, c'est quelque chose dont j'ai besoin pour mon équilibre parce que si je ne faisais pas autre chose à côté, si je ne faisais que mes études, mes devoirs et puis c'est tout, je ne pourrais pas. C'est tout simplement, je ne pourrais pas.

Une étudiante

(...) je trouve que c'est vrai que ça remonte... ça aide à mieux avoir des... comme à mieux se motiver au Cégep parce que tu sais, tu... tu sais, des fois, tu sais on a des "down" tout le monde un peu puis on n'a plus envie d'étudier, on est tannés, on a trop de travaux. Tu sais, on se dit des fois... c'est comme t'arrives le soir, tu vas être à la pratique de théâtre puis tu es content d'y aller parce que tu te dis : enfin, je vais pouvoir décrocher, je vais pouvoir faire quelque chose que j'aime puis tu sais, c'est avec le Cégep.

Un étudiant

Cet étudiant parle de « décrocher » au sens d'« évasion nécessaire » pour poursuivre ses études avec intérêt. Cela donnerait une « énergie nouvelle ». Ces dimensions ont été évoquées par d'autres participants et de diverses façons. Dans l'esprit de ces étudiants, l'évasion procurée par des activités parascolaires significatives aurait l'effet de les disposer davantage aux études... à la condition que le temps accordé à ces activités ne vienne pas réduire celui consacré aux études :

(...) je suis convaincu que toutes nos activités qu'on pratique ça nous motive un peu, là, parce que ça nous permet de décrocher puis comme tu disais, là, tu sais tu es content d'aller là, ça fait que quand tu sors de là, bien là, tu sais, tu n'es plus découragé par ta journée, là.

Un étudiant

Admettons qu'on a une réunion puis tout le monde se parle puis tu sais, on rentre dans des discussions, on sort de là, on a le sourire sur la face. Il me semble que quand je souris puis quand je suis content, c'est plus facile faire des devoirs que quand je suis découragé parce que j'ai passé une journée de huit heures puis je suis fatigué, là. Même quand on est fatigué, on rentre là puis on dirait que ça nous « réénergise » ça puis... bon bien, je suis prêt, là, je rentre dans mes devoirs de maths, là.

Un étudiant

Cette « évasion » ne serait pas que ludique, selon certains. Dans la mesure où elle s'inscrit dans une perspective d'engagement personnel, ce temps accordé aux activités parascolaires prend toute sa signification pour leur propre développement. C'est le cas d'une étudiante :

Je pense qu'à partir du moment où on est engagés, par exemple, dans une pièce de théâtre, qu'on doit la jouer, bien il faut qu'on soit opérationnels, quoi, pour le faire et c'est aussi important que nos études et notre réussite scolaire (...) si je suis dans la pièce de théâtre, j'ai un rôle à jouer, on a des répétitions à faire, on a des mises en scène à préparer et tout ça puis... bien si je ne peux pas y aller une fois, ça va, deux fois, mais au fur et à mesure, ça s'accumule beaucoup et puis bien, c'est tout le groupe qui est pénalisé et c'est un engagement que j'ai pour tout le groupe et pour la pièce, de la faire.

Une étudiante

Cet engagement personnel n'est pas sans lien avec la question identitaire, comme nous le verrons plus loin, car c'est là sur le plan personnel que des étudiants trouveraient à la fois la motivation d'aller le plus loin possible dans leur mode d'expression parascolaire et, conjointement, dans leurs études. Portons maintenant notre regard sur notre deuxième thème, soit **l'intégration au Cégep et l'entraide**.

D'entrée de jeu, des étudiants soulignent que le fait de faire partie d'un groupe à travers des activités parascolaires faciliterait leur intégration au Cégep :

Mais, tu sais, moi, je trouve que c'est positif dans le sens de l'intégration puis du fait que j'aime mieux le Cégep à cause de ça...

Une étudiante

Bien moi, je pense qu'il y a une intégration, premièrement dans le groupe qu'on fait partie, là, parce que c'est tout le monde... tout le monde est réuni pour le même intérêt qu'on a, puis il y a une intégration aussi dans le Cégep parce que, tu sais, on sent qu'on a plus notre place parce qu'on est utiles aussi, parce que... tu sais, on fait quelque chose en dehors des heures de cours, ça fait qu'on est là, admettons, quand il y a moins de monde au Cégep, ça fait qu'on sent peut-être qu'on fait partie du Cégep, à cause de ça.

Un étudiant

(...) je suis arrivée au Cégep puis il y a tellement de monde que tu fais juste sortir dans le corridor puis tout ce que tu vois c'est des gens qui regardent par terre puis qui vont faire leurs affaires. Moi, je trouve que de se rencontrer le soir puis de voir des gens du Cégep qui font leurs études comme toi puis qui sont capables de faire des activités comme ça puis avec qui tu peux échanger, je trouve que ça m'a vraiment apporté du côté intégration.

Une étudiante

(...) je suis arrivée ici puis là, je voyais... c'était vraiment immense, il y avait du monde partout puis là, je ne trouvais pas ma place, là. Tu sais, je ne comprenais pas comment ça fonctionnait ici, tout ça, les premiers jours, je capotais complètement, là. Puis là, tu sais, j'ai voulu m'inscrire au début à des activités, mais je n'ai pas été capable finalement puis là, ça m'a vraiment nui parce qu'après, j'avais le goût d'abandonner des fois, j'étais comme... je me sentais vraiment seule, tout ça. Il n'y avait personne dans mon programme que je connaissais. Ça fait que là, à la deuxième session quand j'ai fait partie d'un groupe tout ça, on avait... on a eu notre photo qui a paru deux fois dans *Le Rapporteur*, tout ça, là, mes profs m'en parlaient puis tout ça. Ça fait que je ne me sentais plus autant anonyme puis c'est ça, j'ai commencé à apprécier le Cégep enfin, là. Puis là, cette année, je me sens prête à continuer.

Une étudiante

Cette intégration au collège par l'entremise du parascolaire peut signifier, pour certains, une forme d'appropriation d'un espace bien à eux au Cégep, leur « place » :

(...) je veux pouvoir continuer à faire du parascolaire puis à m'impliquer quelque part pour avoir une place où je peux m'impliquer puis me sentir... me sentir chez moi, là. Parce que tu sais, l'école, on passe... on ne peut pas le nier, on passe la majeure partie de notre vie ici quasiment puis, tu sais, c'est quasiment une deuxième maison, là, puis c'était... tu sais, faire du parascolaire c'était un peu me sentir m'impliquer à une place, là, parce que juste aller aux cours, c'est comme aller chez toi, juste manger puis aller te coucher, là.

Un étudiant

Tu sais, tu ne fais pas juste occuper pendant deux heures un cours puis après ça tu ramasses toutes tes affaires puis tu t'en vas. Tu sais, nous autres le soir, on a, tu sais, on a comme le Cégep à nous autres.

Un étudiant

Ces modes d'intégration conduisent, à l'occasion, à de l'entraide, surtout chez les filles :

(...) ça arrive souvent qu'on va au Club Optimiste puis que, tu sais, on chiale sur nos profs ou on s'aide parce que, tu sais, ça arrive souvent qu'on est frustrées de travailler dans nos affaires ou qu'on a eu un problème, ça fait que ça nous aide beaucoup, là. Puis on s'est beaucoup rapprochées aussi parce que juste en classe, tu sais, tu n'as pas nécessairement le temps de parler, ça fait qu'au début c'était, genre, salut de temps en temps, mais là, on est vraiment proches puis c'est vraiment rendu une de mes bonnes amies à cause du Club Optimiste, là, ça nous a vraiment rapprochées.

Une étudiante

Bien moi, je trouve... bien, ça ne m'est pas arrivé personnellement vraiment souvent, mais je trouve que... je considère ça comme une banque de ressources vraiment pratique aussi parce que c'est vraiment des gens, tu sais, dans ma troupe, on est 14; 14 filles qui viennent de presque... qui sont dans presque... oui, à peu près 9, 10 programmes différents, tu sais, ça fait qu'on... tu sais, dans mes cours complémentaires où je ne connais rien à une bibliographie, je ne suis pas capable de faire ce truc-là, bien je fais juste parler à une fille, à une fille qui est en sciences humaines, puis elle va m'aider puis ça va me régler bien des problèmes, là.

Une étudiante

Bien moi, je ne pense pas qu'on s'en va faire nos activités, tu sais, dans le but d'avoir de l'aide pour bien des études parce qu'on essaie de décrocher tout le temps. Mais moi, ça m'a aidé à rencontrer des personnes qui, tu sais, j'en ai dans mes cours, là, puis... des personnes que je sais, mon Dieu, je l'ai connu : « Ah toi, tu es dans tel programme puis tu fais tel cours », tu sais. Ça m'est arrivé au moins cinq fois d'aller voir les personnes puis de faire : « Ah oui, viens m'aider », mais tu sais, en dehors, là, des activités, là, c'est quand je les recroise, là, parce que quand je vais faire du théâtre, là, je décroche, là.

Un étudiant

Parfois aussi, ce n'est pas tant sur le plan scolaire que l'entraide s'exprime par l'entremise des activités parascolaires, mais plutôt sur le plan moral :

Mais moi, ce n'est pas tant sur le plan, tu sais, genre, il m'aide à faire... pour un devoir ou de quoi de même, c'est plus, mettons, tu sais, il ya des filles qui sont en troisième session de sciences « nat », puis là, l'autre jour, on était là, tu sais, on capotait avec notre cote R. Bien tu sais, on se demandait si les notes qu'on avait, tu sais, c'est suffisant, tu sais, pour avoir une bonne cote R. Puis tu sais, eux, bien ils nous rassurent, ils font, tu sais, au début c'est vraiment la première session, tu capotes, tu n'as aucune idée c'est quoi ta cote R, que tu peux avoir puis tout ça puis ils disent... tu sais finalement, tu te rends compte que c'est bien correct. Ça fait que moi, c'est plus m'aider à savoir que tu sais, je peux... je peux y arriver, c'est parce qu'on est comme dans le néant, là, avec la cote R, on n'a aucune idée ça va être quoi, là. Ça fait que là, ils me disaient : « Non, tu vas être correcte, là. »

Une étudiante

Ce dernier exemple n'est pas sans exprimer des traits de socialisation qui caractérisent davantage les filles que les garçons dans leur rapport aux études, soit l'investissement qu'elles y consacrent et, parfois, le stress qui peut en découler.

Sur un plan plus général, la pratique d'activités parascolaires peut exercer une influence sur **le développement personnel et identitaire** de l'étudiant. C'est notre troisième thème. Il s'agit manifestement d'une dimension importante aux yeux des répondants qui ont souventes fois souligné que les activités parascolaires étaient une occasion privilégiée pour mieux se connaître personnellement et s'affirmer en tant qu'individu. Cette contribution à la formation identitaire emprunte différentes formes comme en font foi les propos suivants des étudiants.

En premier lieu, le sentiment de pouvoir se découvrir comme personne est mentionné par des étudiants :

(...) le théâtre, ça aide vraiment comme à avoir de la confiance en toi, se découvrir, à se donner des buts. Tu sais, on apprend à se découvrir nous-mêmes en vivant d'autre chose, comme d'autres personnages puis c'est ça, dans le fond.

Un étudiant

Oui, bien moi [la pratique d'activités parascolaires] ça m'aide à approfondir mes intérêts dans le fond puis à découvrir ce que je voudrais faire dans le futur, tout ça, là, parce que... comme, genre, les groupes de littérature, tout ça, bien ça m'apprend que j'aime lire puis que j'aime la réflexion.

Une étudiante

Dans le cheminement identitaire, la phase d'affirmation de soi est une composante majeure. Sur cette dimension, l'apport de la pratique d'activités parascolaires serait appréciable, selon quelques étudiants rencontrés en entrevue, notamment sous l'angle de la confiance en soi, de l'auto-valorisation :

Bien, en impro, puis je suis convaincu que c'est la même chose pour le théâtre, c'est niais, mais tu as tellement plus de confiance en toi quand tu fais un oral ou quand tu parles devant la classe que... tu sais, juste ça, là, je suis convaincu que tu vas chercher au moins facilement un 5 % juste à cause de ton aisance. Puis c'est plus facile aussi de... comme de convaincre les gens ou... parce que tu sais, quand tu es à l'aise devant le monde bien... quand tu assumes ce que tu fais puis ce que tu dis, le monde embarque plus que si... si tu n'as pas -- comment dire? -- si tu n'as pas... si ça paraît que tu n'as pas confiance, bien tu sais... si toi-même, tu n'as pas confiance, les gens n'auront pas confiance en toi, ça fait que...

Un étudiant

(...) ça aide à trouver ses forces puis ses... c'est ça, ça aide à remonter l'estime de soi, là, quand tu pratiques une activité.

Un étudiant

(...) puis pour l'auto-valorisation aussi, là, sentir qu'on est capables de faire quelque chose puis de se faire accepter aussi puis tout ça, puis de faire entendre nos idées, nos opinions.(...) quand on réalise qu'on peut faire quelque chose puis... ça apporte une fierté, dans le fond, de réussir quelque chose comme, mettons, que j'arriverais à la fin de l'année puis je pourrais présenter ma pièce de théâtre, je me sentirais vraiment fière puis tout puis je sentirais que mon année a servi à quelque chose, tout ça.

Une étudiante

Parfois, cette affirmation de soi à travers une activité parascolaire peut prendre la forme d'un but :

(...) tu sais, je vois ça comme un défi puis juste de se mettre un défi puis de savoir que tu es capable de le faire, là, à la fin, là, rentrer dans le personnage, quelque chose comme ça, bien tu sais, tu te dis, tu sais, j'ai réussi, tu sais, je suis capable de faire ça.

Un étudiant

Oui, c'est ça, bien dans le fond, tu sais, le théâtre ce n'est pas seulement, mettons, la confiance devant les autres, mais c'est... tu sais, comme toi tu disais, c'est un peu une espèce de grand but, tu sais, que tu t'étais visé puis là, tu l'as vraiment... tu l'as fait puis tu l'as présenté devant le monde puis, tu sais, tu reçois des commentaires puis c'est valorisant recevoir des commentaires des gens quand ils ont trouvé que c'était bon.

Un étudiant

Bien, je veux dire, une activité parascolaire, ça aide à avoir un but puis... dans tes études, mais c'est ça, quand tu es orienté, tu sais où tu t'en vas, bien ça te donne un but encore plus, là.

Un étudiant

Toute cette reconnaissance personnelle et collective que peut procurer la pratique d'activités parascolaires laisse parfois des traces, des souvenirs qui contribuent au renforcement identitaire :

Bien, tu sais comme... moi, je sais que dans ma polyvalente on était intégrés puis tous ceux qui ont fait du parascolaire, on a tous laissé notre trace, là. Tous les adultes responsables du parascolaire, ils ont tous dit : « On va se souvenir de vous autres. » Tu sais, on a plus laissé notre trace que quelqu'un qui allait à l'école puis qui repartait chez eux le soir (...) Puis aussi c'est que tous ceux qui faisaient du parascolaire, on allait tous signer sur un mur à l'école, mais les autres ne pouvaient pas signer, c'était juste nous, ça fait qu'on s'est dit qu'on a vraiment laissé notre trace.

Une étudiante

Sur un plan plus existentiel, une étudiante considère que, sans activité parascolaire, elle ressentirait un vide dans sa vie, une forme de déséquilibre :

Voilà, ça me permet... enfin, je veux dire, c'est presque un équilibre, c'est... ça me manquerait si je ne le faisais pas et même là, bon, aussi j'en ai pas mal et c'est bizarre, quoi, mais... oui, c'est sûr que si je ne faisais rien à côté, il y aurait un trou dans ma vie, il y aurait un trou, je ne serais pas... je n'aurais pas l'impression que la vie ne se limite pas aux études et au travail.

Une étudiante

Le maillage entre quête identitaire et activités parascolaires est une réalité qui, à la manière de chacun et de chacune, s'exprime de diverses façons. Dans tous les cas, la pratique d'activités parascolaires semblerait exercer une influence sur le développement personnel et identitaire, selon les étudiants. Sans compter que cette pratique constituerait un lieu d'expression et d'affirmation de soi, selon plusieurs participants. Par ailleurs, l'identité de l'étudiant ne serait pas sans transiter par une autre réalité, soit **l'appartenance au groupe**. C'est notre quatrième thème.

Mais de quelle appartenance parlons-nous? L'appartenance au groupe (une équipe de basket-ball, une troupe de théâtre, un comité de rédaction de journal étudiant, etc.? Ou au collège, comme communauté? Ou encore aux deux simultanément?

Certains étudiants font un lien entre les deux univers, soit leur groupe parascolaire et le collège :

Le Cégep c'est comme une grande communauté, là, c'est comme un village puis justement dans ce village-là, bien il y a nous autres, là, on se sent partie de ça puis qui fait partie de la communauté.

Un étudiant

D'autres n'y voient que leur groupe, leur « gang » :

Bien, le sentiment d'appartenance au groupe, mais pas nécessairement au Cégep, là, je dirais.

Une étudiante

Mais, dans tous les cas, le groupe revêt une importance singulière aux yeux des étudiants, un lieu où s'expriment des formes de solidarités, un lieu aussi où l'étudiant peut s'affirmer sur le plan identitaire, où il vit l'apprentissage de « prendre sa place », comme l'ont souligné des étudiants :

En gros c'est que c'est ça, c'est pas mal la gang avec qui qu'on est, là, tu sais, on est une gang puis on se tient quand même un peu, là.

Un étudiant

Je pense que ça aide aussi à se faire une place, c'est-à-dire que... bien, on fait partie d'un groupe puis même si... comme moi, je sais... je me suis vue évoluer, en fait, au fur et à mesure de mes implications, mais c'est vrai que là, rendue où j'en suis aujourd'hui, je sais que j'ai ma place dans mon groupe de théâtre et j'ai ma place dans mes Rapi-Secours (...) voilà, je ne sais pas trop comment l'exprimer, mais on se sent quelqu'un dans un groupe.

Une étudiante

Ça fait que, tu sais, c'est le fun de pouvoir descendre au local puis tu sais parler avec le monde, tu sais, tiens : « Tu viens manger ici », tu sais. Je veux dire, tu sais, je sens que j'ai ma place.

Une étudiante

Le partage dans le groupe peut favoriser d'autres apprentissages qui sont ressentis comme étant positifs. C'est l'opinion d'une étudiante :

C'est du temps où on apprend des choses, c'est du temps où on vit ensemble, c'est du temps... moi je trouve que c'est du temps très positif en fait, que ce soit dans les Rapi ou dans le théâtre, c'est vraiment du temps positif.

Une étudiante

L'esprit de groupe puise parfois ses racines dans l'expérience du secondaire. Pour certains, cette expérience se poursuit tout naturellement au collège qui devient un lieu de continuité à cet égard. **Le lien avec le secondaire** est notre cinquième thème.

La continuité avec le secondaire emprunte différentes formes, notamment celle de la fidélité à une activité parascolaire et celle favorisant une intégration au collège :

(...) je suis en sciences nature, c'est ma deuxième année puis je fais... depuis l'année dernière, bien en fait, j'en ai fait pas mal tout mon secondaire, mais je fais du théâtre, c'est deux fois par semaine, trois heures, puis au début de l'année, je fais du rugby aussi.

Une étudiante

(...) j'ai fait aussi du théâtre pas mal tout mon secondaire puis... bien, j'ai vraiment aimé ça puis je me suis dit aussi en arrivant ici bien, tu sais, pour faire un lien avec tantôt, là, que ça me permettrait de m'intégrer beaucoup, là. Bien moi, ça a fonctionné, là, j'ai rencontré beaucoup de personnes.

Un étudiant

Pour quelques-uns, le collège est l'occasion de poursuivre un engagement dans une activité parascolaire avec les amis du secondaire :

Bien, quand je me suis inscrit en impro, j'en avais déjà fait pendant cinq ans puis tu sais, en faisant de l'impro, bien tu vas dans d'autres écoles, tu connais du monde, ça fait que tu sais, veux, veux pas la Ligue collégiale, c'était ceux qui étaient un an, deux ans plus vieux que moi, j'avais tout déjà joué avec eux, ça fait que je savais... puis j'allais voir leur match, ça fait que je me suis dit « pourquoi pas! », tu sais, je pourrais m'essayer.

Un étudiant

En gros c'est que c'est ça, c'est pas mal la gang avec qui qu'on est, là, tu sais, on est une gang puis on se tient quand même un peu, là. Moi, j'avais une amie avec qui on s'était dit au secondaire que c'est sûr qu'on allait s'inscrire au théâtre en arrivant, mais tu sais, c'est sûr que... mais même si elle avait décidé qu'elle n'en faisait plus, je l'aurais quand même fait, c'est sûr puis même pendant les auditions, tu sais, il y avait quatre pièces différentes puis on n'a pas été pris dans la même pièce puis tu sais, genre, ça ne me dérangeait pas si on n'était pas pris dans la même pièce, ce qu'on voulait c'était en faire nous-mêmes, là, mais au départ c'était vraiment une initiative à deux, là. On s'était dit « on en fait », c'est sûr, là, on s'était motivés puis on a réussi, là.

Un étudiant

Pour certains étudiants, donc, il existerait une sorte de « culture » du parascolaire qui puiserait à l'expérience du secondaire et qui se poursuivrait au collège. Parfois, ce lien avec le secondaire se traduirait en atout pour l'étudiant quant à son intégration au collège.

Notre dernier thème concerne **l'organisation du temps**, sa gestion par les étudiants. Il s'agit d'un thème important, car les étudiants pratiquant des activités parascolaires n'accusent pas de différences significatives avec les autres quant au temps d'études à domicile⁴⁷, au nombre d'heures de cours par semaine et au temps consacré à un emploi pendant l'année scolaire⁴⁸. Mieux encore : ils sont deux fois plus nombreux en proportion à effectuer du bénévolat dans leur communauté⁴⁹.

⁴⁷ 12,4 heures par semaine pour les étudiants inscrits à des activités parascolaires comparativement à 11,8 heures pour les autres étudiants.

⁴⁸ Concernant l'emploi, les étudiants inscrits à des activités parascolaires y consacrent en moyenne 15,9 heures par semaine comparativement à 16,0 heures pour les autres étudiants. De plus, 73,3% des premiers ont un emploi pendant les études comparativement à 68,5% pour les seconds. À remarquer que les étudiants du parascolaire sont, en proportion, moins nombreux à occuper un emploi le jour sur semaine (voir tableau 11 du chapitre 3).

⁴⁹ 39,6 % pour les étudiants inscrits à des activités parascolaires comparativement à 21,6 % pour les autres étudiants.

Comment arrivent-ils alors à concilier toutes ces activités? Ils seraient « mieux organisés » dans la gestion de leur temps! Regardons de plus près.

En premier lieu, le fait d'avoir à l'agenda des activités parascolaires aurait l'effet, pour certains étudiants, de favoriser une meilleure utilisation du temps, parfois par la contrainte :

Bien, moi je trouve que pour moi, ça m'aide à organiser mon temps parce qu'admettons... quand j'ai de la danse le soir puis je finis, admettons, à 5 heures, j'ai deux heures que je fais des devoirs, ça fait que ça m'aide vraiment à organiser mon temps. Je sais que vu que je n'aurai pas le temps de le faire le soir, je le fais à un autre période de temps. Ça fait que c'est peut-être aussi le fait que ce n'est pas beaucoup de fois par semaine, tu sais, nous, c'est juste une fois, mais pour ma part, bien souvent si je n'avais pas la danse, je serais chez nous, j'écouterais la télé, ça fait que pour moi, ça m'aide, là.

Une étudiante

Bien moi, je pense que ça dépend des personnes en fait, parce que ça nous permet de mieux organiser notre temps puis, tu sais, quand tu as trop de temps, tu te dis, genre : ah bien, tu sais, j'ai le temps de faire mes devoirs plus tard puis, tu sais, on a souvent tendance à remettre ça à plus loin. Puis là, tu organises ton temps puis tu sais que, tu sais, tu as besoin de cette période-là pour avancer dans tes projets. Ça fait que moi, je fonctionne mieux quand j'ai plus d'activités à faire, là.

Un étudiant

Moi, je trouve que ça te force à organiser ton horaire plus que si tu arriverais chez vous, tu dirais : « Bon bien à soir, il faudrait peut-être que je fasse ça. » Là, c'est... tu dis : « Bon bien j'ai telle, telle choses à faire à soir, si je veux aller à mon activité. » Tu n'as pas le choix.

Une étudiante

S'il y a contraction du temps dans l'agenda de l'étudiant, l'alternative ne serait pas toujours les études, comme en fait foi ce témoignage :

Mais en même temps, moi, je trouve, bien, pour ma part je trouve que, admettons, le trois heures que je passe un mercredi soir à faire du théâtre, après ma journée de huit heures de cours, je ne suis pas sûre que je le passerais à faire mes devoirs, tu sais. Je le passerais peut-être plus chez nous à lire, à regarder la télé. Ça fait que pour moi, je trouve que c'est un moyen de... d'ajouter, je ne sais pas, à mon bagage culturel.

Une étudiante

Ce qui peut aider, à l'occasion, à bien organiser son temps, ce sont les responsabilités à relever au sein d'un groupe :

Bien moi, ça m'a vraiment aidée à être plus organisée, là, parce que je suis arrivée puis oups! j'étais vice-présidente, je ne savais pas trop quoi faire, ça fait que... D'habitude je suis un peu lunatique, ça fait que là, ça m'a appris à plus me baser puis je connaissais beaucoup de monde déjà qui était dans le Club Optimiste, mais j'ai appris à me connaître moi-même puis à me rendre compte que j'aimais vraiment ça m'impliquer dans mon entourage.

Une étudiante

Le prochain témoignage est représentatif d'un trait qui caractérise les nouvelles générations : ils veulent tout faire, ne rien laisser. Quitte à couper dans les heures de sommeil :

(...) je ne veux jamais abandonner de quoi, bien tu sais, ce n'est pas...je ne dis pas que tu abandonnes du tout, là, c'est juste que je ne suis jamais capable de dire : non, tu sais, ah, je n'irai pas à ces formations-là, tu sais, parce qu'elles sont obligatoires, mais tu sais il y en a plein qui n'ont jamais de problème pour ça, là, mais tu sais... Mais je me dis tout le temps au pire, tu sais, à la place, je coupe dans mes heures de sommeil.

Une étudiante

Dans le prolongement de ces thèmes se rapportant à la pratique d'activités parascolaires au collège, nous avons sondé les étudiants sur les différences pouvant exister à ce titre entre filles et garçons. Dans un premier temps, quant à ce qui les motiverait pour s'engager dans des activités parascolaires, les motifs seraient globalement les mêmes :

Moi, je crois que, peu importe le sexe, ce que l'activité a à donner à l'étudiant, à contribuer à l'estime de soi, s'intégrer, tout ça, c'est la même chose. Moi, c'est vraiment les motivations, que nous soyons un gars ou une fille, qui nous font aller s'inscrire, tu sais.

Un étudiant

Mais, il existerait une différence selon le genre des étudiants, et filles comme garçons avaient une opinion relativement semblable sur la question. En gros, les filles accorderaient davantage d'importance au groupe en tant que tel, alors que les garçons auraient plutôt une attitude individualiste, voire pragmatique, du style « qu'est-ce que ça me rapporte de faire telle activité? ». Écoutons-les :

Oui, les filles, elles ont plus tendance comme à se soutenir ensemble, tu sais, mettons nous autres au théâtre, là, toutes les filles, elles partent tout le temps ensemble puis elles rient ensemble puis tout ça.

Un étudiant

Oui, je suis comme ça, moi, j'aurais apporté la notion que qu'est-ce qu'une activité aurait à me donner, comment on pourrait en profiter? Admettons, le travail, la raison qu'on travaille, bien c'est pour gagner de l'argent, admettons. Bien, en tant que gars, avant de m'impliquer dans quelque chose, je veux savoir qu'est-ce que ça va me donner, tu sais (...) Je ne dis pas que les filles, elles ne voient pas ça, au contraire, je dis qu'elles voient ça, mais peut-être la raison qu'il y en a plus, c'est qu'elles sont plus sociables, elles parlent plus de leurs problèmes entre elles puis elles se motivent l'une sur l'autre, tu sais. « Ah oui, on va embarquer en gang puis nanana. »

Un étudiant

Chez les garçons, on aimerait bien pouvoir dire qu'on a réalisé seul telle activité, qu'on en porte le crédit sur le plan individuel :

(...) la gang de filles, là, l'effet de chaîne, là (...) les gars, on est plus indépendant, un peu, on aime dire qu'on est capable de faire quelque chose tout seul, là. « Ah, j'ai fait ça moi-même, là. »

Un étudiant

J'aime autant le faire tout seul, on est capable tout seul.

Un étudiant

Trait de socialisation typiquement masculin? On en discute au prochain chapitre. Un dernier aspect qui ressort des entrevues porte sur le fait que les filles auraient davantage que les garçons une vision intégratrice de leurs activités parascolaires avec le collège comme milieu de vie et comme milieu intellectuel :

(...) moi, les gars que je vois, ils sont moins intéressés, tu sais, dans les techniques, je trouve que les gars sont moins intéressés que les filles dans leurs études, ça fait que je pense que les filles vont être plus portées... justement vu que ça va bien puis qu'elles sont intéressées par ça, elles vont être plus portées à aller vers d'autre chose qui vont les intéresser et puis... pour augmenter leur culture puis s'amuser (...) tu sais, ils [les gars] font leurs études puis « that's it, that's all », tu sais. On dirait qu'ils ne s'ouvriront pas à des choses qu'il faut faire à l'école, ça va être plus en dehors de l'école.

Une étudiante

Voilà qui complète notre exploration des trois dimensions de l'étude, à savoir la relation « professeur et étudiant », la relation « parents et étudiant » et la pratique d'activités parascolaires, à partir du point de vue des étudiants, selon leurs perceptions personnelles. Dans le prochain chapitre, nous aurons l'occasion de revenir sur certains des constats qui ont émergé de l'analyse des entrevues, tout particulièrement sur des différences notées par les étudiants selon le genre.

CHAPITRE 6

DISCUSSION ET PISTES D'INTERVENTION

Ce chapitre propose une relecture des résultats de la recherche, tant quantitatifs que qualitatifs, afin de dégager les constats les plus manifestes de l'étude et de mettre en lumière les mécanismes de socialisation différenciée selon le genre des étudiants, qui nous sont apparus pertinents pour expliquer certains de ces constats. De plus, des pistes d'intervention sont identifiées pour favoriser la réussite scolaire des filles et des garçons.

Le chapitre est subdivisé en deux parties : les constats généraux de l'étude, incluant ceux se rapportant spécifiquement à la réussite scolaire et les pistes d'intervention suggérées. Dans l'analyse, une attention privilégiée sera accordée à l'identification des mécanismes de socialisation existants selon le genre des étudiants.

CONSTATS GÉNÉRAUX

Avant de mettre en relief ce qui a distingué les filles et les garçons dans notre étude, il importe de souligner qu'à l'instar d'autres travaux, nous avons également constaté l'existence d'un portrait fort similaire selon le genre des étudiants, du moins chez ceux et celles qui s'acheminent vers une diplomation certaine. Ainsi, selon St-Amant (2007), les filles et les garçons qui réussissent à l'école auraient pour l'essentiel les mêmes caractéristiques, notamment sur le plan de la prise en charge de leurs études. L'auteur mentionne même qu'il existerait plus de différences entre les garçons eux-mêmes qu'entre filles et garçons.

Nos résultats font écho à ces constats de différentes manières. C'est ainsi, par exemple, que la structure des valeurs serait sensiblement la même entre filles et garçons; notamment, une bonne majorité dans chacun des deux groupes considèrent « très importante » la réussite de leurs études et l'aspiration « *avoir une famille unie dans l'avenir* » arrive en tête de liste chez les étudiants, peu importe le genre⁵⁰. Aussi, plus des quatre cinquièmes des filles et des garçons rapportent avoir un intérêt « élevé » ou « très élevé » pour les études au collège, même si, pour cet indicateur, l'intensité serait plus forte chez les étudiantes⁵¹.

⁵⁰ C'est le premier choix de 29,5 % des filles et de 21,0 % des garçons.

⁵¹ C'est ainsi que 38,7 % des filles considèrent « très élevé » leur intérêt pour les études comparativement à 33,2 % chez les garçons.

Le rapport aux enseignants et aux parents, la situation socioéconomique, l'état de bien-être personnel ou l'engagement scolaire sont également des dimensions qui configurent un profil *globalement* semblable entre filles et garçons, nonobstant des différences que nous discuterons plus loin, mais qui n'ont pas pour effet de poser l'existence de deux planètes distinctes dans lesquelles évolueraient différemment les étudiants selon le genre. De la même manière, la revue des indicateurs d'intégration au collège a reproduit un portrait presque identique entre filles et garçons; dans chacun des deux groupes, une forte majorité estime « bien se sentir » au collège et s'y être bien intégrée, en plus de considérer le Cégep comme un milieu « stimulant » et d'être satisfaite de la relation avec les groupes d'étudiants en classe.

Parfois, tout est une question de prise d'angle. Un exemple classique : nous venons de souligner que la réussite des études est une valeur « importante » pour les filles et les garçons. C'est vrai pour la grande majorité d'entre eux. Mais, en même temps, cette variable figure dans un tableau au chapitre 3 comme distinguant les filles des garçons à l'avantage des premières⁵². Or, les données nous révèlent que 86,4 % des filles considèrent « très importante » la réussite de leurs études comparativement à 73,7 % des garçons. Structurellement, nous enregistrons une tendance similaire chez les deux groupes, mais, statistiquement, nous pouvons discriminer selon le genre sur la base de « l'intensité », du degré d'adhésion à cette valeur. Voilà une question d'interprétation qui va nous accompagner régulièrement dans l'analyse des résultats; heureusement que le matériel des entrevues permettra, à l'occasion, de débusquer certaines logiques ou attitudes pouvant être attribuées distinctement aux filles ou aux garçons.

Après avoir posé cet état de fait, à savoir l'existence d'une convergence générale entre le portrait des filles et celui des garçons, il n'en demeure pas moins que des différences persistent et que celles-ci peuvent se révéler d'intérêt pour mieux comprendre les étudiants selon le genre et mieux définir les interventions en milieu collégial. Regardons de plus près!

La relation « professeur et étudiant »

La relation « professeur et étudiant » est un laboratoire intéressant des différences selon le genre, mais aussi de certains lieux de convergence. Ainsi, les garçons et les filles, qui ont participé aux groupes de discussion, ont indiqué qu'ils trouvaient important d'avoir une bonne relation avec leurs

⁵² Voir tableau 16 au chapitre 3. La valeur du P est de .009627.

professeurs. Selon ces étudiants, la qualité de cette relation peut avoir des effets plus globaux sur la motivation aux études ou sur leur persévérance scolaire. Ces constats sont en concordance avec ceux de plusieurs recherches qui ont démontré que l'affiliation à l'école dépend de l'existence de bonnes relations avec un membre du personnel scolaire et particulièrement avec un enseignant (Duchesne et Larose, 2000; Janoz *et al.*; Larose et Roy, 1994).

Ces propos sont aussi cohérents avec certains déterminants de l'abandon scolaire chez les étudiants. Parmi ceux-ci, quatre touchent directement les professeurs (« considère moins que les professeurs savent intéresser les étudiants », « est moins satisfait de ses relations avec ses professeurs », « considère moins que ses professeurs enseignent bien », « considère moins que les professeurs écoutent bien les étudiants »). Donc, des étudiants qui développent de moins bonnes relations avec leurs professeurs ou qui considèrent que ceux-ci ne les écoutent pas, sont davantage à risque d'abandonner leurs études collégiales. Même si ces énoncés concernant la relation entre les professeurs et les étudiants n'étaient pas parmi les premiers déterminants en termes de significativité statistique, ils demeurent néanmoins importants de les considérer lorsque l'on porte un examen attentif à la réussite scolaire au collégial.

Mais, des différences surgissent selon le genre. En ce qui concerne les cours, plusieurs garçons ont mentionné qu'ils souhaitaient qu'ils soient concrets, axés sur la pratique et le marché du travail. Des liens entre cette affirmation et certains résultats quantitatifs pourraient s'avérer pertinents à l'analyse. Ainsi, les garçons ont été une fois et demie plus nombreux que les filles à dire que les professeurs ne savent pas les intéresser (24,9 % contre 15,9 % pour les filles). Serait-ce en raison de cet élément du concret et de l'expérimentation qui a été soulevé dans les entrevues de groupe et qui se rapporte aux garçons?

Également, dans les rencontres de groupe, quelques garçons ont indiqué qu'ils ne consultaient pas les professeurs, étant donné qu'ils préféraient se débrouiller seuls ou s'arranger avec leurs amis. Aucune fille n'a soulevé des propos semblables. Ces éléments de différenciation selon le genre sont en concordance avec des résultats de la partie quantitative. En effet, en réponse à un énoncé leur demandant qui ils iraient voir en cas de problèmes importants, les garçons sont cinq fois plus nombreux que les filles (10,1 % comparativement à 1,8 %), à affirmer qu'ils ne consulteraient personne et s'organiseraient seuls. Voilà bien un trait de socialisation manifeste chez les garçons qui a été mis en évidence dans bon nombre de travaux, dont ceux de Dorais (1988), de Dulac

(2001) et de Cloutier (2004), et qui nous invite à tenir compte de ce facteur dans la réflexion à conduire sur les interventions si nous désirons davantage rejoindre les garçons.

Sur un autre registre, mentionnons à partir des propos recueillis chez les étudiants que le rôle du professeur, tel qu'attendu par les étudiants, dépasserait largement le cadre scolaire, l'aspect affectif faisant partie de l'apprentissage (Carpentier, 2002; Gabernan, 2003; Sylvain, 2004; Tremblay *et al.*, 2006). À cet égard, certains étudiants ont affirmé qu'ils mettraient plus d'efforts dans leurs travaux ou participeraient plus activement en classe quand ils ont une bonne relation avec leur professeur, car ils souhaiteraient lui démontrer la réciprocité par leurs attitudes et leurs comportements. Le lien positif engendrerait donc un engagement supplémentaire de la part de certains étudiants. Filles comme garçons accordent beaucoup d'importance à l'aspect relationnel avec les professeurs et à son impact sur leur réussite scolaire; cependant, il importe de souligner que les filles ont insisté davantage sur ce point.

Plusieurs filles ont également ajouté qu'elles attendraient d'un professeur qu'il développe une bonne relation avec l'ensemble du groupe, car elles apprécieraient un climat de classe positif. Elles ont insisté sur le fait que cela favoriserait leur apprentissage et leur participation. Cela rejoint des différences de genre déjà identifiées par certains auteurs (Boisvert et Martin, 2006; Gingras et Terrill, 2006; Rivière et Jacques, 2002). En effet, selon eux, les filles s'investiraient davantage dans les relations qu'elles nouent à travers leurs réseaux sociaux. Cela pourrait expliquer l'importance plus grande que les filles accordent à l'établissement d'une bonne relation, pas seulement avec le professeur mais avec l'ensemble du groupe.

L'intégration au collègue

Sur le plan de l'intégration au Cégep, certains étudiants ont mentionné qu'ils croyaient que les garçons avaient plus de difficultés à faire la transition entre le secondaire et le collégial ainsi qu'à s'adapter à ce nouvel environnement. Cela s'avère différent des résultats obtenus dans la partie quantitative de la recherche puisque aucune différence significative n'avait été notée entre les garçons et les filles en lien avec l'intégration au collégial. Cependant, ces données concordent avec des résultats obtenus dans d'autres recherches, notamment les travaux de Rivière et *al.* (1997) et de Tremblay et *al.* (2006). Ces derniers auteurs ont mis en évidence le fait que les difficultés de transition étaient plus présentes chez les garçons que chez les filles, ce qui les mettrait plus à risque sur le plan de la réussite.

Dans les résultats quantitatifs, il est ressorti que les filles considéraient davantage que les garçons que la charge de travail est très élevée (32,5 % pour les filles contre 19,2 % pour les garçons). Selon les participants aux entrevues de groupe, les filles intégreraient davantage les études dans leur vie quotidienne et seraient plus centrées sur la tâche. Cela pourrait peut-être expliquer, en partie, ce qui induirait ce sentiment de surcharge plus élevée. Ainsi, le fait qu'elles mettent de l'énergie immédiatement en vue d'atteindre leurs objectifs futurs pourrait-il leur créer une pression supplémentaire pour la performance et ainsi générer une charge de travail perçue comme étant plus lourde?

Rappelons que les filles consacrent plus d'heures à leurs études que les garçons (12,9 heures comparativement à 10, heures). Ainsi, le trait de socialisation concernant l'engagement aux études plus affirmé chez les filles, qui a été soulevé par les résultats quantitatifs, semble se confirmer à la lumière des propos recueillis dans le cadre des groupes de discussion. Les garçons comme les filles ont indiqué que les filles se concentraient davantage sur leurs études dans les choix qu'elles avaient à faire alors que les garçons allaient plus facilement vers le côté ludique, comme les sorties ou les loisirs.

Plusieurs participants aux groupes de discussion ont affirmé que les filles seraient plus stressées face à leurs études et réagiraient également moins bien face aux échecs. D'ailleurs, la partie quantitative a permis de dégager des différences notables entre garçons et filles concernant cet aspect. En effet, les filles se disent stressées ou très stressées dans une proportion de 58,4 % comparativement à 40,5 % pour les garçons. De plus, la proportion de filles très stressées est deux

fois plus importante que celle des garçons très stressés (20,8 % contre 10,6 %). Selon un indice de stress utilisé dans la recherche, le degré de stress des filles serait de 48,3 % supérieur à celui des garçons⁵³.

Les données quantitatives vont donc dans le même sens que celles qualitatives. Mais pourquoi les filles seraient-elles plus stressées? L'hypothèse que nous avons avancée précédemment, c'est-à-dire la volonté plus ferme des filles de correspondre aux exigences scolaires et de réussir leurs études exercerait une pression accrue qu'elles se donneraient, celle-ci se traduisant par un stress plus élevé que les garçons, demeure une piste intéressante sur laquelle s'attarder. En même temps, cet élément (se sentir davantage stressée) a été identifié comme un des principaux déterminants du rendement scolaire pour les filles. Ainsi, vivre du stress pourrait engendrer des effets positifs mais à partir de quel moment ce stress devient-il négatif? Cela s'avérerait une avenue de réflexion certaine.

Des liens peuvent également être effectués entre ces éléments et certains énoncés de valeurs selon le genre. Par exemple, les filles ont indiqué à 72,3 % que le diplôme d'études collégiales était important, contre 59,3 % des garçons. De plus, 58,9 % d'entre elles ont mentionné un projet à long terme comme étant important, comparativement à 48,0 % des garçons. Ces deux résultats s'avèrent concordants avec les résultats présentés précédemment. En effet, les filles semblent accorder plus d'importance que les garçons à des projets à plus long terme, ce qui peut expliquer l'énergie qu'elles y mettent et le stress vécu. Ces aspects sont reliés aux valeurs instrumentales qui réfèrent, rappelons-le, à des moyens pour atteindre une fin (selon la typologie employée dans Doré, Hamel et Méthot, 2008). Tout comme dans les résultats quantitatifs, les entrevues de groupe ont fait ressortir que les filles s'identifient davantage aux valeurs instrumentales que les garçons (esprit de réussite, conformité aux règles, application au travail, obtention du diplôme, effort pour réussir et projet à long terme).

Plus globalement, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (1995) et de Saint-Amant (2007), les participants ont indiqué que les filles semblaient davantage se conformer au système scolaire québécois et à son mode de fonctionnement. Dans les entrevues de groupes réalisées, les filles n'ont pas remis en question la façon dont les cours se déroulent ou les exigences demandées alors que, par exemple, plusieurs garçons ont mentionné leur besoin de comprendre l'utilité de ce qu'ils

⁵³ L'indice a été construit en comparant les catégories « très stressé » et « pas du tout stressé » selon le genre.

voient en classe par des exemples concrets ou d'expérimenter eux-mêmes ce qui est enseigné, ce qui ne serait pas toujours le cas actuellement. Ces aspects ne sont pas sans témoigner à leur façon de l'existence de mécanismes de socialisation qui diffèrent selon le genre des étudiants et qui, pour l'essentiel, peuvent se traduire à travers deux modèles distincts que nous aurons l'occasion plus loin de développer.

Le parascolaire au collège

Dans la foulée des facteurs favorisant le plus l'intégration au collège, la pratique d'activités parascolaires occupe une place de choix selon nos résultats. De fait, un des liens les plus féconds entre ce que nous ont révélé les participants dans les entrevues de groupe et la partie quantitative des résultats de l'étude, concerne spécifiquement la qualité de l'intégration des étudiants au collège. Nous avons constaté précédemment que des facteurs tels que « bien se sentir au collège » et le fait de considérer que le « Cégep est un milieu stimulant » sont davantage présents chez les étudiants pratiquant des activités parascolaires. Notamment, ces étudiants ont affirmé que la pratique de ces activités les aidait à mieux s'intégrer au collège et aurait même un effet positif sur les études. Rappelons qu'à ce titre, il s'agit de la perception de ce groupe d'étudiants; néanmoins, plus de 80 % de ces étudiants étaient de cet avis⁵⁴.

Or, ces mêmes facteurs que nous venons de présenter sont associés positivement à la réussite scolaire, tout particulièrement à l'indicateur de la persévérance scolaire. Parallèlement, les entrevues de groupe ont permis, de diverses façons, de mettre en évidence que la pratique d'activités parascolaires au collège pouvait concourir à une meilleure intégration à l'institution d'enseignement. C'est ainsi que cette pratique serait, de l'avis des répondants, un ingrédient favorisant une motivation accrue aux études tout en facilitant l'intégration au Cégep.

Ces différents constats liés à une meilleure intégration au collège via le parascolaire rejoignent, entre autres, les conclusions des travaux de Ducharme (1990), de Berthelot (1992), de Royer, Moisan, Payeur et Vincent (1995), du MEQ (2005) et de Roy, Bouchard et Turcotte (2007). Soulignons, par ailleurs, que, selon nos résultats, la contribution des activités parascolaires, à l'intégration au collège et aux études, serait un facteur davantage prégnant chez les filles en raison

⁵⁴ En combinant les résultats des deux énoncés, on obtient une proportion de 81,9 % d'étudiants pratiquant des activités parascolaires au collège étant d'accord avec les deux énoncés.

de leur vision plus « intégratrice » de leurs activités en lien avec la vie du Cégep et à leur parcours scolaire.

Un des résultats les plus significatifs concerne le fait que ces étudiants considèrent que la pratique d'activités parascolaires contribuerait à « se réaliser davantage et à avoir une meilleure estime de soi »; ainsi, 94,1 % des répondants à l'enquête se sont dits soit « tout à fait d'accord » avec cet énoncé (61,8 %) ou « plutôt d'accord » (32,3 %). Ces résultats trouvent écho dans l'analyse des entrevues de groupe où les étudiants n'ont eu de cesse de souligner l'apport des activités parascolaires à ce titre; des dimensions telles que « se découvrir comme personne », l'« affirmation de soi » et la « reconnaissance personnelle » ont notamment été évoquées régulièrement par les répondants.

Sur ce plan, c'est ici que la convergence entre les parties quantitative et qualitative de la recherche a été la plus forte. Également, ces résultats s'accordent avec ceux de Bouchard (2002), du Conseil supérieur de l'éducation (1988 et 2008) et du MEQ (2005) pour qui les activités parascolaires seraient un véritable ferment du développement personnel et de l'affirmation de soi des étudiants.

En ce qui a trait aux liens entre pratique d'activités parascolaires et réussite, tout particulièrement sous l'angle de la persévérance aux études, nos résultats plaident en faveur de l'existence d'une relation directe ou indirecte entre les deux à l'instar d'autres travaux sur la question (Rombokas, 1995; Bouchard, 2002; Feldman et Matjasko, 2005; Larose, 2005; Pronovost, 2007; Roy, Bouchard et Turcotte, 2007).

Mais, c'est ici, en particulier, où l'on peut observer une des différences les plus significatives de la présente recherche sur le plan des genres. Ainsi, le facteur portant sur la perception de l'effet positif de la pratique d'activités parascolaires sur les études se retrouve en tête de liste des facteurs associés au rendement scolaire chez les filles (voir tableau 19); il s'agirait d'une différence significative avec les garçons pour qui ce facteur aurait une moins grande incidence sur le rendement scolaire.

Là encore, les entrevues de groupe ont largement témoigné de ces différents constats. Sur le plan scolaire, tant les filles que les garçons n'ont eu de cesse de confirmer que les premières sont plus appliquées et davantage impliquées au regard de leurs études; cela s'exprimerait à travers leurs

attitudes et leur détermination à mettre en priorité les études, alors que les garçons seraient plus enclins à délaisser un travail scolaire au profit d'une activité plus ludique si l'occasion se présente.

Plus globalement, l'engagement plus soutenu des filles à l'endroit des études et leur manière d'investir davantage dans leurs réseaux sociaux, en plus de contribuer directement à leur succès scolaire, relèveraient d'un mécanisme de socialisation plus typiquement féminin, imbriquant deux aspects de socialisation (un conformisme scolaire et une socialisation moins individualiste que les garçons). C'est une hypothèse découlant d'une lecture interprétative de nos résultats.

La relation « parents et étudiant »

Ce champ nous intéresse ici car, selon des écrits, le soutien parental est un des vecteurs de la réussite au collégial, tout particulièrement sous l'angle de la persévérance scolaire (Gingras et Terrill, 2006; Larose, 2005; Roy, Bouchard et Turcotte, 2008). Et nos résultats ne font pas exception, tout en mettant en évidence des différences de socialisation selon le genre sur le plan du soutien parental tout comme sur celui du mode de relation « parents et étudiant ». Regardons de plus près.

Dans les entrevues de groupe, la famille a été identifiée comme étant importante, tant pour les filles que les garçons. Tous les étudiants, ayant des contacts avec leurs parents, ont affirmé qu'ils appréciaient sentir un intérêt de ceux-ci au regard de leurs études. Ils ont affirmé qu'ils aimaient se faire féliciter pour leurs succès et se faire encourager lors de moments plus difficiles. Même ceux qui n'avaient pas de contact avec leurs parents ont mentionné que cela leur manquait. Parallèlement, des liens peuvent être effectués entre ces affirmations et les valeurs jugées comme étant prioritaires par les étudiants. En effet, la valeur « famille » a occupé une place de premier plan dans nos différents tableaux sondant les valeurs des collégiens. Aussi, le discours tenu par les participants aux groupes de discussion est en concordance avec les valeurs identifiées comme importantes pour les collégiens d'une façon plus globale.

Cependant, comme on l'a vu précédemment, les garçons et les filles n'ont pas démontré le même degré d'importance pour différentes valeurs, dont celle de la famille. Même si cette valeur arrivait au premier rang dans les deux cas, les filles l'ont identifiée comme importante pour 82,4 % d'entre elles, comparativement à 61,6 % pour les garçons (voir le tableau 15). Également, dans les

entrevues de groupe, les participants des deux sexes ont affirmé que les filles auraient davantage besoin du soutien de leurs parents que les garçons. Enfin, ces derniers ont plutôt rapporté vouloir développer leur autonomie et devenir plus indépendants de leurs parents.

Concernant ce dernier point, il importe de souligner que, tout au long des entrevues de groupe sur le thème de la relation « parents et étudiant », les garçons ont, de fait, démontré davantage le besoin de s'émanciper de leurs parents et d'être autonomes. Si cela peut être en partie le fruit d'un type de socialisation familiale, en complément, il s'avère également pertinent de faire des liens avec le concept de valeur. En effet, selon Doré, Hamel et Méthot (2008), les garçons démontreraient, en général, davantage de valeurs dites *expressives*, telles que l'individualité, l'initiative et l'indépendance, alors que les filles accorderaient plus d'importance aux valeurs dites *instrumentales*, comme l'esprit de réussite ou l'application au travail. Cela apparaît cohérent avec ce qui a été exprimé dans les entrevues de groupe.

En complément, soulignons que les étudiants ayant participé aux groupes de discussion ont mentionné que, de l'avis des filles, les garçons exprimeraient moins ce qu'ils ressentent et demanderaient moins d'aide. Elles ont aussi ajouté que cela ne voudrait pas dire qu'ils n'en ont pas besoin, mais qu'ils hésiteraient à aller chercher de l'aide d'eux-mêmes. Elles croient qu'en allant vers eux et en suscitant le dialogue, ils se montreraient ouverts. Pour leur part, certains garçons ont, par ailleurs, mentionné qu'ils ne souhaitaient pas sentir leurs parents trop insistants ou « envahissants » et préféreraient aller vers eux en cas de besoin.

Ces constats ne sont pas sans susciter certaines interrogations : comment offrir du soutien aux garçons sans leur donner l'impression qu'ils sont surprotégés? De quelle manière peut-on répondre adéquatement à leurs besoins?

Enfin, plusieurs liens peuvent également être effectués entre la théorie de la socialisation différenciée selon le genre et la relation avec les parents. Les participants aux entrevues de groupe ont identifié différents comportements ou attitudes démontrés par leurs parents et qui teinteraient, selon eux, leur façon d'être ou de se comporter en tant que garçon ou fille. Par exemple, garçons et filles s'entendent pour affirmer que les filles auraient davantage besoin de soutien affectif des parents que les garçons. Certains garçons avancent comme hypothèse d'explication possible le fait que les parents entretiendraient cette situation en n'éduquant pas de la même façon les enfants des deux sexes. Ils seraient plus « protecteurs » envers les filles et développeraient davantage

l'autonomie chez les garçons. Les garçons ont reconnu avoir eux-mêmes ce sentiment de protection à l'égard des filles. Selon eux, cela engendrerait une dépendance plus grande des filles envers leurs parents alors que les garçons apprendraient plus « à la dure », c'est-à-dire à se relever en cas de difficulté et à foncer.

Ces explications fournies par les participants peuvent être reliées avec les trois dimensions par lesquelles transite l'acquisition de la culture chez une personne et son adaptation à son environnement. Ces dimensions servent de point de référence pour mieux analyser les différences de socialisation selon le genre (Octobre, 2005). Il s'agit de la catégorisation sociale (par exemple, des activités, des comportements, des valeurs, etc.), la répartition des responsabilités éducatives au sein de la famille (rôle de mère et de père, de grands-parents, etc.) et les stéréotypes véhiculés par cette éducation (rôle de pourvoyeur chez l'homme, de soins aux enfants chez la femme, etc.).

Il est tentant de suggérer que l'éducation familiale, telle que rapportée par les participants, puisse vraisemblablement exercer une influence, à la fois sur le besoin de soutien des garçons et des filles, mais aussi sur le niveau d'autonomie développé par ceux-ci. Cet effet de la socialisation familiale a d'ailleurs été bien illustré par un participant qui a mentionné qu'il croyait que si les parents agissaient exactement de la même façon avec deux enfants de sexe différent, ceux-ci agiraient certainement de manière similaire. En tout état de cause, selon les étudiants rencontrés en entrevue, les parents eux-mêmes, de par leurs attitudes, encourageraient à l'occasion ces clivages observés entre filles et garçons. Mais il s'agit d'une hypothèse; nos travaux n'ont pas permis d'explorer spécifiquement cette question qui, par ailleurs, n'est pas sans intérêt dans le contexte d'études sur le genre.

DEUX MODÈLES EXPLICATIFS

Dans notre exploration des facteurs conditionnant la réussite scolaire, il est apparu que le champ des valeurs des collégiens occupait une place significative et ce, tant pour le rendement scolaire que pour la persévérance aux études. L'importance de l'effort pour réussir ses études fut une valeur phare dans l'examen des indicateurs de la réussite. Et la « méritocratie », comme on peut la surnommer, est l'une des caractéristiques qui distinguent le mieux les filles des garçons, les premières adhérant davantage que les seconds à cette valeur.

Plus globalement, des valeurs telles que l'importance des études et du diplôme d'études collégiales, valeurs associées positivement à la réussite scolaire, s'ajoutent à celle de la méritocratie comme vecteurs de la réussite. Or, ces valeurs caractérisent davantage les filles, selon nos résultats, en créant une sorte de toile de fond. De fait, ensemble, elles ne sont pas sans traduire des traits de socialisation plus axés sur l'engagement à l'endroit des études chez les filles. Traits qui, de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1995) et de Saint-Amant (2007), prédisposeraient davantage les filles au monde scolaire, comme nous l'avons souligné précédemment.

Certains de ces traits de socialisation distincts ont été régulièrement évoqués dans les entrevues de groupe; de l'avis des participants, les filles seraient plus « à leur affaire », plus déterminées au regard de leurs études et de leur avenir, davantage prêtes à fournir les efforts nécessaires pour réussir... D'ailleurs, il est symptomatique de constater à cet égard que les garçons seraient deux fois plus nombreux que les filles, en proportion, à songer à abandonner leurs études en raison d'un manque d'intérêt alors que, chez les filles, les difficultés scolaires constituent un motif plus important, pour elles, que l'absence d'intérêt. Rappelons tout de même que le premier motif d'abandon potentiel pour les filles comme pour les garçons, dans leur programme d'études, réside dans la « réorientation » vers un autre programme de formation.

Une lecture interprétative de nos résultats, tant quantitatifs que qualitatifs, nous invite à considérer l'existence de deux modèles (ou idéaux-type dans le langage webérien) distinguant pour l'essentiel les filles des garçons. Chez les filles, le modèle de **l'engagement de type conformiste** traduirait bien ce que nous avons constaté, à savoir un engagement plus intégré et soutenu chez les filles concernant leur cheminement scolaire. Ce dernier se maillerait davantage à leurs propres aspirations personnelles à travers un mode de socialisation où est recherchée la conformité aux exigences scolaires. Les résultats plaident d'emblée en faveur de la présence d'un tel modèle chez les filles.

Du côté des garçons, un modèle a été déduit de nos résultats, mais sans qu'il n'apparaisse aussi étanche que celui identifié pour les filles. Il s'agit d'un modèle **d'affirmation de type ludique**. Expliquons-nous! Dans les entrevues de groupe en particulier, les garçons ont manifesté de différentes façons leur volonté d'être autonomes : autonomes devant les professeurs, devant leurs parents, et valorisant l'esprit de compétition ainsi que la capacité de réaliser **seuls** une activité parascolaire par exemple. Les garçons carbureraient donc davantage à l'autonomie personnelle et même à une forme d'individualisme, selon des propos recueillis en entrevues de groupe, mais aussi

dans une perspective ludique où le plaisir doit être présent dans les mécanismes d'apprentissage, où ils peuvent s'éprouver à travers des activités pédagogiques axées, par exemple, sur la recherche de solutions. C'est ce que nous ont reflété les garçons qui nous ont révélé leur goût du « concret », leur désir de créer, d'être mis à contribution dans les apprentissages. D'autres, par ailleurs, peuvent exprimer ce côté ludique par une sorte de « dilettantisme », selon l'expression de Rivière et Jacques (2002), au regard de leurs études.

Ces deux modèles traduisent un « idéal-type », soit une représentation abstraite à l'état pur d'un groupe d'individus permettant de saisir le réel à travers une représentation bipolaire (Cherkaoui, 1990). À partir de pôles extrêmes, on pourrait donc déduire ici des conduites propres aux filles et aux garçons en tant que groupes distincts. C'est dans ce contexte que nous proposons ces deux modèles (engagement de type conformiste chez les filles et autonomisme de type ludique chez les garçons) comme cadre interprétatif de nos résultats.

Toujours en lien avec les indicateurs de réussite scolaire, la dimension « bien-être personnel » de l'étudiant a, à l'instar des valeurs, distingué régulièrement les filles des garçons, tout en interrogeant les mécanismes de socialisation sous-jacents aux différences observées selon le genre. Au premier chef, le stress! Il s'agit d'une plaque-tournante qui s'est manifestée régulièrement dans l'étude en traduisant des différences significatives entre filles et garçons. Nous avons eu l'occasion de décrire en quoi, par exemple, la pression des études ressentie avec plus d'acuité chez les filles, en fonction de leurs valeurs et de leur mode de socialisation, pouvait traduire des différences certaines avec les garçons à ce titre.

Aussi, un examen attentif des facteurs associés à l'abandon scolaire a permis de mettre en évidence que des indicateurs, tels qu'une faible autosatisfaction, le sentiment d'être déprimé, la consommation abusive d'alcool et le fait de ne pas bien se sentir au collège, étaient des attributs davantage associés aux garçons à risque d'abandon scolaire. Notre attention s'est aussi portée sur certaines difficultés relationnelles vécues par les garçons à risque d'abandon scolaire sur le plan des relations avec les parents ainsi que sur celui de l'influence négative des pairs au regard des études. Ces aspects mériteraient éventuellement une analyse plus approfondie; sur cette question, notre recherche était porteuse de limites certaines pour explorer ces aspects même si, par ailleurs, les résultats quantitatifs plaident en faveur d'un tel examen.

PISTES D'INTERVENTION

Dans un premier temps, nous dressons les différents commentaires et suggestions des étudiants rencontrés quant aux interventions à développer pour favoriser la réussite ainsi que ceux provenant d'intervenants membres du comité sur la réussite du Cégep de Sainte-Foy. Dans un second temps, à partir de l'ensemble du matériel de la recherche incluant les deux consultations précédentes, nous avons identifié quelques pistes d'intervention que nous recommanderions pour les intervenants en milieu collégial.

A- Le point de vue des étudiants

Nous reproduisons les commentaires et suggestions des étudiants selon trois axes : enseignement, services aux étudiants, organisation scolaire et intégration.

Premier axe : Enseignement

1- Développer l'aspect **relationnel** chez les professeurs (par exemple : attitude positive à l'égard des étudiants, encadrement et suivi individuel, moments de récupération scolaire, occasions d'échanges avec les étudiants, disponibilité plus grande).

Cette dimension rattachée à la relation professeurs-étudiants a été rapportée par nos groupes de garçons et de filles. Par contre, les filles ont insisté davantage sur cet aspect.

2- Améliorer l'aspect **pédagogique** (par exemple : innovation et diversification des moyens pédagogiques, notes de cours dispensées aux étudiants, liens entre cours et marché du travail, etc.).

Cet élément a été abordé autant par les filles que les garçons. Cependant, ces derniers ont mis un accent plus important sur le fait d'employer du concret en classe pour stimuler leur intérêt (par exemple : occasions d'expérimentation, liens avec des emplois potentiels, etc.).

3- Revoir certains éléments concernant la **structure des cours** (par exemple : respect des horaires et des plans de cours, correction dans les délais prévus, concertation entre professeurs, etc.).

Globalement, filles et garçons, indépendamment du genre, souhaitent que les professeurs respectent les différentes règles établies par le collège et qu'ils travaillent davantage en concertation.

Deuxième axe : Services aux étudiants

4- Développer les **services** aux étudiants en lien avec leurs besoins et leur réalité (par exemple : tutorat individuel et tutorat par les pairs, tandem de groupe dans plusieurs disciplines, API, services de psychologie et de counselling-orientation, activités sportives, accès à la garderie et aux services pour les « étudiants-parents »).

Autant les filles que les garçons ont mentionné qu'offrir des services adaptés aux étudiants était un élément positif pour leur réussite. Toutes les formes de tandem ont été nommées par eux. Par contre, les filles ont davantage insisté sur les services de consultation (psychologie, API, etc.) et ceux qui touchent les étudiants qui sont parents. Les garçons, eux, ont suggéré d'améliorer l'accès aux activités sportives. Enfin, ils ont mentionné qu'il serait souhaitable d'éviter le piège lié à la surprotection des étudiants qui fonctionnent bien.

5- Promouvoir la dimension **parascolaire** dans la communauté collégiale, son impact positif chez les étudiants et les activités possibles (par exemple : affiches, article dans le répertoire des programmes et sur Omnivox, message lors des soirées Portes Ouvertes, etc.).

Autant les garçons que les filles qui s'impliquent dans une activité parascolaire croient que cet aspect devrait être amélioré. Pour eux, le Cégep devrait davantage faire la promotion de ce secteur trop souvent laissé pour compte à leur avis. Ils ont fait la remarque qu'il y aurait matière à mieux informer les étudiants sur les choix possibles d'implication, les gains potentiels à y faire, etc.

Troisième axe : Organisation scolaire et intégration

6- Sensibiliser certains groupes-cibles, comme les parents ou la société, à la **réalité étudiante** et à l'**importance des études** (par exemple : lettre, soirée d'info pour les parents des étudiants nouvellement admis, article de journal, rencontres parents-professeurs, etc.).

Ce sont les filles qui ont mentionné qu'il faudrait miser sur des campagnes d'information pour la population en général et cibler davantage les parents par des mesures concrètes. Les garçons, quoique en accord avec certaines mesures, telles qu'une lettre aux parents, ont plutôt exprimé que ceux-ci ne soient pas être trop sollicités (par exemple : pour des rencontres au Cégep). Ils ont fait référence au piège lié au « maternage ».

7- Repenser certains aspects liés à l'**organisation scolaire** (par exemple : taille et stabilité des groupes, session de 30 heures de cours, ponts entre les programmes d'études et les activités parascolaires, règle des absences et horaires tenant compte de l'engagement parascolaire, plage-horaire du mercredi midi, choix des horaires, etc.).

Ce sont, en majorité, les étudiants engagés dans des activités parascolaires qui ont suggéré les avenues mentionnées plus haut pour faciliter leur réussite et la conciliation entre leurs études et leurs activités complémentaires. Aucune distinction selon le genre des étudiants n'est apparue concernant cet aspect. Par ailleurs, certains étudiants ont mentionné qu'ils souhaiteraient un assouplissement de certaines règles afin de tenir compte d'autres types de contraintes (par exemple : famille).

8- Permettre une utilisation plus judicieuse et un meilleur accès pour certains **lieux** en vue de développer le sentiment d'appartenance chez les étudiants (par exemple : locaux pour tutorat, local pour chaque programme, gymnases, endroits de repos, aménagement de l'environnement extérieur, autre bâtiment, etc.).

Garçons et filles ont indistinctement soulevé des suggestions touchant les espaces physiques. Cependant, les garçons ont insisté de façon plus marquée sur l'accessibilité des gymnases qui, à leur avis, laisse à désirer.

9- Développer des mesures favorisant une meilleure **intégration** des étudiants au collégial (par exemple : ateliers d'informations sur la transition secondaire-Cégep, davantage de cours au choix de l'étudiant en 1^{re} session, mesures d'encadrement plus « serrées » en 1^{re} session, etc.).

Bien que les garçons se soient avancés sur cet aspect, ces principales suggestions nous sont venues des filles.

B- Le point de vue des intervenants

L'équipe de chercheurs a présenté les principaux constats de la recherche et les pistes d'intervention identifiées par les étudiants au Comité interne sur la réussite, formé de plusieurs intervenants du Cégep de Sainte-Foy. Cette rencontre d'échange a donné lieu à certaines discussions et quelques commentaires ou réflexions ont surgi. Par exemple :

- Sur le fond, les données obtenues par cette recherche correspondent à des travaux du Conseil supérieur de l'éducation;
- Plusieurs actions à l'intérieur du collège existent sans que les étudiants le sachent;
- Certaines suggestions des étudiants font référence à leurs droits (par exemple : respect des horaires et des plans de cours, correction dans les délais prévus). Ce qui amène quelques membres du Comité à s'interroger sur la capacité des étudiants à s'engager en contrepartie sur l'aspect des responsabilités;
- Les principaux déterminants de l'abandon scolaire (tableau 21) sont des éléments sur lesquels des actions concrètes pourraient être envisagées; entre autres, celles qui touchent la qualité du milieu de vie qu'est le Cégep;
- Le défi est aussi de poser des actions qui interpellent le système de valeurs des jeunes de façon à accroître leur intérêt en lien avec le collège, particulièrement chez les garçons qui présentent davantage des indices de « mal-être »;
- L'institution scolaire, dans sa forme traditionnelle, n'est peut-être pas toujours la formule gagnante pour tous les styles d'étudiants, entre autres, pour certains garçons.

Plus concrètement, certaines actions ont déjà été entreprises pour tenir compte des différences entre les garçons et les filles. Citons, par exemple, le Carrefour conseil (plus spécifiquement le Service de psychologie) qui porte une attention particulière aux demandes exprimées par les garçons. Ces dernières sont traitées le plus souvent possible en priorité, et en raccourcissant les délais, afin de répondre ainsi plus rapidement à leurs besoins.

C- Le point de vue des chercheurs

À la lecture de nos résultats, cinq paramètres d'intervention nous sont apparus pertinents afin de stimuler la réflexion des intervenants pour élaborer des interventions en fonction de la réalité de leur collège et de leur milieu.

Avant de les présenter, il importe cependant de souligner la difficulté de penser des interventions qui pourraient s'adresser spécifiquement aux étudiants selon le genre. En effet, selon nos résultats, peu de distinctions sont observables entre les interventions à privilégier pour l'un ou l'autre genre. Il nous semble que, dans la très grande majeure partie des paramètres d'intervention proposés, filles et garçons peuvent y trouver leur compte. Par contre, comme vous le remarquerez, certaines interventions mériteraient qu'on s'y intéresse en tenant compte du genre des étudiants.

RECOMMANDATIONS

Recommandation 1 : Le lien affectif professeur et étudiant

La pédagogie repose en grande partie sur l'aspect relationnel entre le professeur et l'étudiant. Selon nous, il est impératif de considérer cet élément lorsqu'on parle de réussite. Nos résultats en ont largement témoigné. Par ailleurs, selon nos résultats encore, compte tenu que les filles seraient plus sensibles au climat de classe, les professeurs qui s'occupent de cet aspect (par exemple : gestion de classe) pourraient donc avoir un impact positif sur leur réussite. Du côté des garçons, un professeur qui a un lien significatif avec eux pourrait s'attendre à ce que ces derniers s'impliquent davantage, tant en classe qu'à l'extérieur.

Recommandation 2 : Le soutien parental

Comme le laissent entendre les étudiants (particulièrement les filles), il importe de trouver les moyens pour rappeler aux parents qu'ils peuvent encore être un incitatif à la réussite de leurs enfants. Un soutien financier (quand c'est possible) et moral (bien dosé) est encore apprécié même chez ces « grands » étudiants. Nous pensons que le Cégep pourrait informer les parents de la réalité des études collégiales de leurs enfants, de l'importance du rôle qu'ils peuvent encore avoir à jouer auprès d'eux ainsi que des différences observables entre garçons et filles, différences qui peuvent teinter leur rapport avec leurs enfants. Un éventail de moyens pourrait être envisagé, notamment une lettre adressée aux parents et des conférences pouvant outiller les parents sur le type de soutien qu'ils peuvent apporter à leurs enfants ainsi que la manière de l'offrir en tenant compte du genre.

Recommandation 3 : Les activités parascolaires

Selon nos résultats, puisque les étudiants engagés dans des activités parascolaires réussissent bien leurs études en général et qu'ils paraissent avoir développé un certain sentiment d'appartenance au sein du collège, nous croyons pertinent que ce dernier encourage les étudiants à s'y investir davantage. Concrètement, le Cégep pourrait faire la promotion des gains potentiels qu'il peut y avoir à s'impliquer, tant sur le plan scolaire que sur celui du développement personnel.

Par ailleurs, un questionnement a été soulevé par les étudiants quant à l'équité de l'effort fait par le collège pour accommoder les collégiens engagés dans le programme sport-études, sur le plan de la conciliation de l'horaire des cours avec leurs activités, alors que ces accommodements seraient absents ou non-automatiques dans les autres secteurs du parascolaire (socioculturel, social et communautaire, etc.).

Recommandation 4 : Le tutorat

Nous recommandons que, dans les activités de tutorat et dans l'élaboration des outils d'évaluation des étudiants, une attention particulière soit portée aux indicateurs de bien-être personnel (surtout chez les garçons) et à la gestion du stress (surtout chez les filles). Selon nos résultats, ces deux aspects mériteraient d'être davantage développés dans les formules de tutorat pour faciliter le dépistage d'étudiants potentiellement à risque et pour favoriser leur réussite en début de formation.

Recommandation 5 : Les méthodes pédagogiques

Notre étude a mis en évidence l'existence de mécanismes de socialisation différents selon le genre des étudiants. Pour notre part, ces différences nous ont inspiré deux suggestions : plus spécifiquement, chez les garçons, une pédagogie axée sur du concret, introduisant quelques éléments de compétition et tenant compte du désir d'autonomie plus prononcé chez eux serait, à notre avis, à privilégier. Pour rejoindre davantage les filles, on pourrait penser à des activités pédagogiques faisant appel au principe de collaboration entre pairs et qui les valoriseraient.

CONCLUSION

Nous avons fait le pari que certains traits de socialisation distinguant les filles et les garçons pouvaient exercer une influence sur le parcours scolaire des étudiants, sur leur réussite au collège. Nous en avons débusqué quelques-uns qui nous sont apparus significatifs. Mais, à l'évidence, ces traits ne sont pas apparus suffisants pour parler véritablement d'« univers parallèles » dans lesquels évolueraient les filles et les garçons séparément. Non, les passerelles sont trop nombreuses, notamment au chapitre des valeurs, même si l'intensité des unes ou la nature des autres pouvaient, à l'occasion, déplacer la lentille du côté de ce qui distingue les étudiants selon le genre. L'exemple des valeurs nous apparaît intéressant, car celles-ci sont des révélateurs de formes de socialisation en plus de composer un indicateur de premier plan servant à prédire la réussite scolaire. Pas le seul, bien sûr, puisqu'on a pu apprécier dans cette étude le caractère multifactoriel de la réussite.

Néanmoins, notre itinéraire nous a permis d'identifier certains clivages entre filles et garçons, qui se sont imposés suffisamment pour que deux modèles explicatifs des différences selon le genre surgissent de nos analyses. Un modèle d'engagement de type conformiste chez les filles, les prédisposant davantage au monde scolaire. Un modèle d'affirmation de type ludique chez les garçons, favorisant l'autonomie personnelle et un rapport plus distancié (voire ludique) au regard du collègue et des études. Tant les résultats de l'enquête par questionnaire que ceux tirés des entrevues de groupe ont convergé, permettant ainsi de présenter une lecture de traits de socialisation distincts selon le genre des étudiants. Or, ces traits de socialisation ont servi de socle dans l'élaboration de ces deux modèles explicatifs.

Certains de ces traits nous sont apparus plus révélateurs des différences selon le genre. Par exemple, le degré de stress nettement plus élevé chez les filles et certaines difficultés sur le plan du bien-être personnel chez les garçons à risque d'abandon scolaire. Deux figures qui ont inscrit des différences marquées selon le genre des étudiants. Nous pourrions ajouter l'esprit de groupe, davantage caractéristique d'une socialisation féminine chez les filles, et l'individualisme ainsi que l'esprit de compétition qui se retrouvent davantage chez les garçons (autres expressions d'une socialisation au masculin).

Sur le plan de la réussite scolaire, nous avons pu constater, à l'instar d'une légion de travaux sur le sujet, que les filles ont de meilleures notes et qu'elles persévèrent davantage que les garçons dans leurs études. Mais, demeurer sur ce constat liminaire, sans approfondir l'analyse, occulterait totalement le fait que filles comme garçons, très majoritairement, réussissent bien au collège, qu'ils s'y sentent bien, que leur intégration au Cégep s'est bien faite et qu'ils trouvent que celui-ci est un

milieu « stimulant ». Entre 80 et 90 % des filles et des garçons, selon les thèmes abordés, sont dans cette situation. Ajoutons que 86,1 % des filles et 83,3 % des garçons ne songent « jamais » à abandonner leurs études, selon nos résultats. Ce n'est pas rien!

Ces données parlent par elles-mêmes. Elles accréditent l'idée qu'il n'y a pas péril en la demeure quant à la réussite scolaire selon le genre des étudiants. Enfin, globalement! Globalement, car là encore, on peut être victime d'un artifice statistique. C'est ainsi que, si le portrait de la majorité des collégiens ne souffre pas trop de distinction selon le genre, il en va autrement pour la frange des étudiants plus à risque. Déjà, dans leur étude, Gingras et Terrill (2006) avaient observé que c'était chez les étudiants plus faibles scolairement que les différences entre les filles et les garçons étaient les plus exacerbées. Pour sa part, Saint-Amant (2007) avait mis en évidence le fait qu'il existerait plus de différences entre les garçons eux-mêmes (ceux qui réussissent et ceux qui sont à risque) qu'entre les filles et les garçons comme groupes d'étudiants. Les résultats de notre recherche font écho à ces constats.

Bien sûr, des limites interprétatives se sont posées dans notre étude. Par exemple, de quelle manière opérerait le stress chez les filles quant celui-ci se révèle être un point d'appui aux études? Ou, encore, comment l'aspect ludique des garçons pourrait-il servir leur trajectoire scolaire par l'apport de pédagogies s'appuyant sur cette caractéristique? Sans compter une difficulté de taille qui s'est imposée lorsque nous avons entrepris de réfléchir sur les interventions à privilégier, à savoir : identifier des pistes d'actions calquées sur les mécanismes de socialisation différenciés des filles et des garçons.

Sur ce dernier point, il a fallu effectuer un travail d'analyse mettant à contribution diverses sources (résultats de l'étude et des consultations effectuées, retour sur les écrits) avec comme mission d'éviter un écueil, soit celui de discriminer en faveur de l'un ou l'autre des sexes des étudiants dans la réflexion à conduire. Notre préoccupation a porté essentiellement sur trois points : la contribution de différents acteurs à la réussite (principalement, les professeurs et les parents), les étudiants davantage à risque sur les plans scolaire et personnel, et les stratégies d'intervention tenant compte du genre des étudiants.

Notre souhait premier consiste à ce que les intervenants du réseau collégial développent une sensibilité accrue quant à l'importance d'incorporer des éléments de la culture des filles et de celle des garçons dans leurs réflexions concernant les stratégies à développer pour mieux accompagner les étudiants, selon leur genre, vers la réussite scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

Ainslie, R., C. A. Shafer et J. Reynolds (1996), « Mediators of Adolescent's Stress in a College Preparatory Environment », *Adolescence*, vol. 31, n° 124, p. 913-924.

Assogba, Y. (2004), « État de la question sur l'étude des valeurs », dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-29.

Aubé, R. (2000), *Des pistes concrètes pour favoriser la réussite scolaire des garçons au collégial*, rapport de recherche, Saint-Georges, Cégep Beauce-Appalaches.

Bédard-Hô, F. (1997), « Les étudiants du collégial », dans M. Gauthier et L. Bernier (dir.), *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC, p. 175-191.

Bernard, J.-P. et D. Charest (2003), « Quelques chiffres pour éclairer une réalité qui nous interpelle », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai, p. 17-21.

Berthelot, J. (1992), « Les exigences d'une école de la réussite », dans Centrale de l'enseignement du Québec (ED.), *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*, Montréal, Éditions Saint-Martin, p. 77-88.

Boisvert, J. et C. Martin (2006), *Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

Bouchard, M. (2002), *La réussite scolaire et les activités parascolaires*, mémoire de maîtrise, Québec, département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval.

Bouchard, P., I. Boily et M.-C. Proulx (2003), *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*, Ottawa, Condition féminine, Canada.

Bouchard, P., J.-C. Saint-Amant et C. Gagnon (2000), « Pratiques de masculinité à l'école québécoise », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 25, n° 2, p. 73-87.

Boudon, R. (2002), *Déclin de la morale? Déclin des valeurs?*, Québec, Éditions Nota Bene.

Bréchon, P. (dir.) (2000), *Les valeurs des Français. Évolution de 1980 à 2000*, Paris, Armand Colin.

Brooks, G.-R. (1998), *A New Psychotherapy for Traditional Men*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Charbonneau, J. (2004), « Valeurs transmises, valeurs héritées », dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 31-47.

Cherkaoui, M. (1990), « Socialisation », dans R., P. Besnard, M. Cherkaoui et B.-P. Lécuyer (dir.), *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Librairie Larousse, p. 181.

Cloutier, R. (2004), *Les vulnérabilités masculines. Une approche biopsychosociale*, Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Comité de travail en matière de prévention et d'aide aux hommes (2004), *Les hommes : s'ouvrir à leurs réalités et répondre à leurs besoins*, Québec, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2008), *Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation (2002), *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1999), *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1995), *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue d'étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1988), *Les activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ducharme, R. (1990), *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants*, Montréal, Fédération des cégeps.

Dorais, M. (1998), *L'Homme désemparé. Les crises masculines : les comprendre pour s'en débarrasser*, Montréal, VLB Éditeur.

Doré, G., J. Hamel et C. Méthot (2008), *Étudier, un moyen ou une fin? Analyse des valeurs des étudiants*, Montréal, Observatoire Jeunes et Société, Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.

Dubar, C. (2005), « Socialisation », dans M. Borlandi, R. Boudon, M. Cherkaoui et B. Valade (dir.), *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 647-650.

Dubar, C. (1995), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 2^e édition, Paris, Armand Colin.

Dubé, G., J. Hamel et C. Méthot (2008), *Étudier, un moyen ou une fin? Analyse des valeurs des étudiants*, Montréal, Observatoire Jeunes et Société, Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.

Dubet, F. et D. Martucelli (1998), *Dans quelle société vivons-nous?*, Paris, Éditions du Seuil.

Duchesne, S. et S. Larose, (2000), « Pour une approche développementale du tutorat maître-élève », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 4, p. 19-24.

Dulac, G. (2001), *Aider les hommes... aussi*, Montréal, VLB éditeur.

Fédération des cégeps (2005), *Les indicateurs de l'enseignement collégial. Tableau de bord 2004-2005*, Montréal, Direction des affaires éducatives et de la recherche.

Feldman, A.F. et J.L. Matjasko (2005), « The Role of School – Based Extracurricular Activities in Adolescent Development : A Comprehensive Review and Future Directions », *Review of Educational Research*, vol. 75, no 2, p. 159-210.

Fillieule, R. (2005), « Individualisme méthodologique/holisme », dans M. Borlandi, R. Boudon, M. Cherkaoui et B. Valade (dir.), *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 351-354.

Fillion, R. (1999), *La réussite et la diplomation au collégial, des chiffres et des engagements*, Montréal, Fédération des cégeps.

Fortier, C. (1997), *Les individus au cœur du social*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

Fougeyrollas-Schwebel, D. (2003), « Genre, catégories sociales et rapports de domination », dans D. Fougeyrollas-Schwebel, C. Planté, M. Riot-Sarcey et C. Zaidman, *Le genre comme catégorie d'analyse. Sociologie, Histoire, Littérature*, Paris, L'Harmattan, p. 23-31.

Gaberan, P. (2003), *La relation éducative : Un outil professionnel pour un projet humaniste*, Ramonville Saint-Agne, Érès.

Galland, O. et B. Roudet (dir.) (2005), *Les jeunes Européens et leurs valeurs. Europe occidentale. Europe centrale et Europe orientale*, Paris, Éditions La Découverte.

Galland, O. et B. Roudet (dir.) (2001), *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*, Paris, L'Harmattan.

Gauthier, M. et L. Bernier (dir.) (1997), *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC.

Gendron, B. et J. Hamel (2004). « Travail, valeurs et être jeune. Quel rapport? », dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 129-148.

Gingras, M. et R. Terrill (2006), *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*, Montréal, SRAM, Service de la recherche.

Hébert, P.-T. (2001), « If I had a new notebook, I know things would change : Bright Underachieving Young Men in Urban Classrooms », *Gifted Child Quarterly*, vol. 45, n° 3, p. 174-194.

Institut de la statistique du Québec (2001), *Enquête sociale et de santé 1998*, coll. « La santé et le bien-être », Québec, Gouvernement du Québec.

Janosz, M., M.-A. Deniger, G. Roy, M. Lacroix, J.-S. Fallu, L. Langevin et M. Leblanc (2001), *Évaluation du programme de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*, rapport-synthèse de recherche, Montréal.

Kaplan, D.S., H.B. Kaplan et K.-R. Damphousse (1996), « Moderating Effects of Gender on the Relationship between not Graduating from High School and Psychological Dysfunction in Young Adulthood », *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, n° 4, p. 760-774.

Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2000), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Éditions du CRP.

Lafortune, L. et C. Deaulin (2001), *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Lamarre, J. et M. Ouellet (1999), *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Langlois, S. (1990), « Valeurs », dans Langlois *et al.*, *La société québécoise en tendances 1960-1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 633-640.

Larose, S. (2005), *Persévérance scolaire des étudiants de sciences et génie (S et G) à l'Université Laval. Le rôle de la culture, motivation et socialisation scientifique*, Québec, Université Laval, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP).

Larose, S. et R. Roy (1994), *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, rapport de recherche, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

Larose, S. et R. Roy (1993), *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, rapport de recherche, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

Marshall, K. (2007), « La vie bien chargée des adolescents », Statistique Canada, perspective, n° 75-001-X1F au catalogue.

Martino, W. (2000), « Mucking around in Class, Giving Grap and Acting Cool : Adolescent Boys Enacting Masculinities at School », *Canadian Journal of Education*, vol. 25, n° 2, p. 102-112.

May, R.-J. et M. Scher (1988), *Changing Roles for Men on Campus*, San Francisco, Jossey-Bass.

Mayer, R., F. Ouellet (1991), *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

Mead, M. (1963), *Mœurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon.

MEQ (2004), *Les indicateurs de l'éducation*, http://www.meq.gouv.qc.ca/M_stat.htm.

MEQ (2002), *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

MEQ (2005), *Et si la participation faisait la différence... Les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative*, rapport d'enquête, Québec, Gouvernement du Québec.

MSSS (2005), *La santé des hommes*, Québec, Gouvernement du Québec.

Millet, M. (2003), *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Octobre, S., (2005), « La fabrique sexuée des goûts culturels », *Développement culturel*, n° 150, p. 1-10.

Paillé, P. et A. Mucchielli (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Paquette, C. (1982), *Analyse de ses valeurs personnelles. S'analyser pour mieux décider*, Montréal, Éditions Québec-Amérique.

Pinard, R., P. Potvin et R. Rousseau (2004), « Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation », *Recherches qualitatives*, vol. 24, p. 58-80.

Pronovost, G. et J. Zaffran (2009), *Socialisation et recomposition culturelle chez les jeunes : une comparaison France-Québec*, rapport de recherche, Québec, Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine.

Pronovost, G. (2007), *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Pronovost, G. et C. Royer (dir.) (2004), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Rezsóhazy, R. (2006), *Sociologie des valeurs*, Paris, Armand Colin.

Rivière, B., en collaboration avec J. Jacques (2002), *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, Montréal, Éditions Logiques.

Rivière, B., L. Sauvé et J. Jacques (1997), *Les cégépiens et leur conception de la réussite*, tome 1, rapport de recherche, Montréal, Collège de Rosemont.

Robbins, S.-B., K.-P. Lese et S.-M. Herrick (1993), « Interactions between Goal Instability and Social Support on College Freshman Adjustment », *Journal of Counseling and Development*, vol. 7, p. 343-348.

Rocher, G. (1969), *Introduction à la sociologie générale*, tome 1, *l'action sociale*, Montréal, Hurtubise HMH.

Rombokas, M. (1995), *High School Extracurricular Activities & College Grades*, Paper presented at the Southeastern Conference of Counseling Center Personnel (Jekyll Island, GA, October 25-27, 1995) and the Tennessee Counseling Association Convention (Nashville, TN, November 19-21, 1995), (ERIC Document Reproduction Service No ED391134).

Roy, J. (2008), *Entre la classe et les Mcjobs. Portrait d'une génération de cégépiens*, coll. « Regards sur la jeunesse du monde », série Analyses et essais, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Roy, J. (2007), « La perspective québécoise des valeurs des jeunes. Une étude de cas : les valeurs des cégépiens », *Pensée plurielle*, Belgique, vol. 1, n° 14, p. 35-43.

Roy, J. (2006), *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC.

Roy, J., J. Bouchard et M.-A. Turcotte (2008), *Étude sur le travail rémunéré en milieu collégial. La conciliation entre le travail et les études chez les collégiens : un paradigme en évolution*, rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.

Roy, J., en collaboration avec J. Bouchard et M.-A. Turcotte (2007), *La pratique d'activités socioculturelles au cégep : un soutien réel à la réussite*, rapport d'enquête, Québec, Réseau intercollégial des activités socioculturelles du Québec.

Roy, J. et N. Mainguy, en collaboration avec M. Gauthier et L. Giroux (2005), *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*, Rapport de recherche PAREA, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.

Roy, J., en collaboration avec M. Gauthier, L. Giroux et N. Mainguy (2003), *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, rapport de recherche PAREA, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.

Royer, C. (2009), « Introduction : connaître et comprendre la jeunesse à travers ses valeurs », *Observatoire Jeunes et Société*, bulletin d'informations, vol. 8, n° 2, printemps, p. 1 et 2.

Royer, C. (2006), « Voyage au cœur des valeurs des adolescents : la famille, grand pilier d'un système », *Enfances, Familles, Générations, La conciliation famille-travail : perspectives internationales*, n° 4, printemps.

Royer, C., G. Pronovost et S. Charbonneau (2004), « Valeurs sociales fondamentales de jeunes Québécoises et Québécois. Ce qui compte pour eux », dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-69.

Royer, É., S. Moisan, C. Payeur et S. Vincent (1995), *L'ABC de la réussite scolaire*, Montréal, Éditions Saint-Martin.

Saint-Amant, J.-C. (2007), *Les garçons et l'école*, Montréal, Sisyphe.

Schneider, B. et D. Stevenson (1999), *The Ambitious Generation*, New Haven, Yale University Press.

Sylvain, L. (2004), « Quand j'enseigne, j'apprends : une recherche sur la réciprocité éducative », *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 3, p. 17-22.

Tashakkori, A. et C. Teddie (dir.) (2003), *Handbook of Mixed Method in Social & Behavioral Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Tremblay, G., H. Bonnelly, S. Larose, S. Audet et C. Voyer (dir.) (2006), *Recherche pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*, rapport de recherche, Québec, Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes.

Tremblay, G., R. Cloutier, R. Anctil, M.E. Bergeron et R. Lapointe-Goupil (2005), *La santé des hommes*, Québec, MSSS, Publications du Québec.

Viau, R. et L. Sauvé (2002), « État de la question sur l'adéquation entre le profil d'apprentissage de l'étudiant et l'enseignement en tant que facteur d'abandon et de persévérance aux études universitaires », communication au congrès de l'ACFAS, Québec.

ANNEXE

LE QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

Numéro matricule de l'étudiant-e : _____

**QUESTIONNAIRE CONCERNANT LA RÉUSSITE SCOLAIRE EN MILIEU
COLLÉGIAL ET LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS SOCIOCULTURELLES**

NOTE : Les informations que tu complètes sont *strictement confidentielles* et ne serviront qu'aux seules fins de l'étude. Ton nom n'apparaîtra nulle part. En remplissant le questionnaire, tu acceptes de fournir des informations qui seront très utiles à l'équipe de recherche pour mieux connaître la réalité des cégépiens pratiquant des activités socioculturelles au collège.

Consignes générales :

- **Encerle la bonne réponse**
- **Respecte les choix de réponses**
- **Au besoin, complète la réponse**

Âge _____ Sexe : féminin _____ masculin _____ Session au cégep : _____

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

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

2. Quel est ton programme d'études : _____

--	--	--

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

Nombre approximatif d'heures par semaine accordées à tes études
(en-dehors des heures de cours) :

--	--	--

4. Quel est ton intérêt pour tes études actuellement?

- a. Très élevé.
- b. Élevé.
- c. Peu élevé.
- d. Pas du tout élevé.

5. Songes-tu actuellement à abandonner tes études au collège cette année?

- a. Pas du tout. (Passe à la question 7)
- b. J'y songe à l'occasion.
- c. J'y songe sérieusement.

6. Si tu y songes, pour quel motif principal? (Encerle un seul choix)

- 1. Réorientation
- 2. Manque d'intérêt.
- 3. Charge de travail trop lourde.
- 4. Difficultés scolaires.
- 5. Consacre beaucoup de temps à un emploi.
- 6. Autre : _____

7. Réponds à chacun des énoncés suivants.

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

	Oui	Non
1. Ont abandonné leurs études?	1	2
2. Songent à abandonner leurs études?	1	2
3. Pensent poursuivre leurs études?	1	2
4. Ne s'applique pas (je n'ai pas d'amis).	1	

8. De façon générale, comment te sens-tu au collège?

- 1. Très bien.
- 2. Assez bien.
- 3. Pas très bien.
- 4. Pas bien du tout.

9. Dirais-tu que ton adaptation au collège est :

- 1. Très facile.
- 2. Plutôt facile.
- 3. Plutôt difficile.
- 4. Très difficile.

10. Dirais-tu que le collège est, pour toi, un milieu :

- 1. Très stimulant.
- 2. Stimulant.
- 3. Peu stimulant.
- 4. Pas du tout stimulant.

11. Dirais-tu que la charge de travail dans ton programme d'études actuel est :

1. très élevée.
2. assez élevée.
3. peu élevée.
4. pas du tout élevée.

12. De façon générale, dans ton programme d'études actuel, éprouves-tu des difficultés scolaires?

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

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

1. Très satisfaisantes.
2. Satisfaisantes.
3. Peu satisfaisantes.
4. Pas du tout satisfaisantes.
5. Je n'ai pas de relations.

14. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes relations avec tes professeurs?

1. Très satisfaisantes.
2. Satisfaisantes.
3. Peu satisfaisantes.
4. Pas du tout satisfaisantes.
5. Je n'ai pas de relations.

15. Donne ton opinion sur les énoncés suivants : (encercle la bonne réponse)

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. <u>Les professeurs enseignent bien</u>	1	2	3	4
B. <u>Les professeurs connaissent bien leur matière</u>	1	2	3	4
C. <u>Les professeurs savent nous intéresser</u>	1	2	3	4
D. <u>Les professeurs sont soucieux de notre réussite</u>	1	2	3	4
E. <u>Les professeurs nous écoutent bien</u>	1	2	3	4

16. Quelles sont les activités socioculturelles que tu pratiques au sein du collège?
(danse, théâtre, ligne d'improvisation, musique, chanson, etc.)

Note : inscris-les par ordre d'importance (en terme d'heures consacrées)

1. _____
2. _____
3. _____

17. Es-tu engagé(e) sur le plan de l'organisation de ces activités? Oui ___ Non ___
Si tu as répondu oui, lesquelles? _____

18. Combien d'heures par semaine en moyenne consacres-tu à ces activités socioculturelles?

--	--

19. Dirais-tu que la pratique de ces activités socioculturelles : (encercle la bonne réponse)

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. <u>t'aide à mieux t'intégrer au collège</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
B. <u>a un effet positif sur tes études</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
C. <u>contribue à te réaliser davantage et à avoir une meilleure estime de toi</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>

20. Est-ce que tu pratiques une ou des activités socioculturelles à l'extérieur du collège ?
(danse, théâtre, ligne d'improvisation, musique, chanson, etc.)

Oui ___ Non ___

Si oui, quelle est l'activité principale? : _____

Combien d'heures par semaine en moyenne consacres-tu à cette activité socioculturelle?

--	--	--

21. Est-ce que tu lis des journaux :

1. Souvent
2. Quelquefois
3. Rarement
4. Jamais

21. Il y a plusieurs raisons pour lesquelles les gens lisent des journaux. Dans ton cas, quelle est la raison principale?

1. C'est nécessaire ou utile pour mes études
2. Pour me détendre, relaxer, pour le plaisir de lire
3. Pour m'informer, me renseigner sur un sujet
4. Autre (spécifie) : _____

23. Est-ce que tu lis des livres?

1. Souvent
2. Quelquefois
3. Rarement
4. Jamais

24. Quelle est la raison principale qui te motive à lire des livres?

5. C'est nécessaire ou utile pour mes études
6. Pour me détendre, relaxer, pour le plaisir de lire
7. Pour m'informer, me renseigner sur un sujet
8. Autre (spécifie) : _____

25. Quels genres de livres lis-tu le plus souvent (tu peux choisir plus d'une réponse)?

1. Des romans policiers, d'espionnage, d'aventure ou de science-fiction
2. Des romans d'amour ou sentimentaux
3. Des best-sellers
4. Des romans de grands auteurs
5. Des romans, à caractère historique, social, littéraire
6. Des biographies ou autobiographie
7. Des essais
8. De la poésie
9. Des livres sur l'histoire, la généalogie, le patrimoine
10. Des livres pratiques (bricolage, cuisine, horticulture, artisanat, etc.)
11. Des livres scientifiques (éducation, médecine, économie)
12. Des livres religieux, de spiritualité
13. Des livres sur la santé, les médecines douces, la bonne forme physique
14. Des livres sur l'ésotérisme, la parapsychologie ou les sciences occultes
15. Des livres sur le développement personnel, la psychologie
16. Des ouvrages documentaires, sur l'actualité
17. Des albums de bandes dessinées
18. Des livres d'art ou sur l'art
19. Des livres d'ordinateurs, sur la micro-informatique
20. Autre (précise) : _____

26. Ta relation avec ta mère est :

1. Très satisfaisante?
2. Satisfaisante?
3. Peu satisfaisante?
4. Pas du tout satisfaisante?
5. Ne s'applique pas (pas de mère ou aucune relation).

27. Ta relation avec ton père est :

1. Très satisfaisante?
2. Satisfaisante?
3. Peu satisfaisante?
4. Pas du tout satisfaisante?
5. Ne s'applique pas (pas de père ou aucune relation).

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

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. Nous n'en discutons jamais.
6. Ne s'applique pas (pas de mère ou aucune relation).

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

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. Nous n'en discutons jamais.
6. Ne s'applique pas (pas de père ou aucune relation).

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

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. Ne s'applique pas (pas de parents).

31. Quel est le plus haut niveau de scolarité terminé par ta mère?

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

32. Quel est le plus haut niveau de scolarité terminé par ton père?

1. Études primaires
2. Études secondaires (ou école de métiers).
3. Études collégiales.
4. Études universitaires.
5. Ne sait pas.
6. Ne s'applique pas (pas de père).

33. D'une façon générale, en dehors de la famille, dirais-tu que tes relations sociales (ami(e)s, collègues, « chum », blonde, autres) ont sur tes études un effet :

1. Très positif?
2. Positif?
3. Neutre?
4. Négatif?
5. Très négatif?

34. Est-ce que tu fais du bénévolat au sein de ton milieu (quartier, ville, village, communauté, etc.)?

1. Oui
2. Non

35. De façon générale, es-tu satisfait(e) de toi-même?

1. Très satisfait(e).
2. Satisfait(e).
3. Peu satisfait(e).
4. Pas du tout satisfait(e).

36. T'arrive-t-il de te sentir déprimé(e)?

1. Très souvent.
2. Souvent.
3. Occasionnellement.
4. Jamais.

37. De façon générale, dirais-tu que tu es une personne stressée?

1. Très stressée.
2. Stressée.
3. Peu stressée.
4. Pas du tout stressée.

38. Est-ce que tu consommes de l'alcool?

1. Jamais (Passe à la question 41).
2. À l'occasion.
3. Régulièrement.
4. Très souvent.

39. Si tu consommes de l'alcool, quelle quantité consommes-tu généralement sur une base hebdomadaire?

NB : 1 consommation = 1 petite bouteille de bière ou un verre de vin ou un petit verre de fort.

Nombre de consommations par semaine (7 jours) :

40. Au cours des 12 derniers mois, combien de fois t'es-tu enivré(e) (bu avec excès, "paqueté(e)", soûlé(e), pris une "brosse" ?

Nombre de fois

41. Est-ce que tu consommes des drogues (marijuana, haschisch, hallucinogènes, etc.)?

1. Jamais.
2. À l'occasion.
3. Régulièrement.
4. Très souvent.

42. Quelle est la chose la plus importante dans ta vie?

43. Donne ton opinion sur les énoncés suivants : (encercle la bonne réponse)

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. <u>Ce qui compte, c'est le présent.</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
B. Je crois à l'importance de l'effort pour réussir dans mes études.	1	2	3	4
C. Il est important d'être compétitif dans la vie.	1	2	3	4
D. L'apparence est quelque chose d'important pour moi.	1	2	3	4
E. Les valeurs spirituelles sont une dimension importante dans ma vie	1	2	3	4
F. Avoir des projets à long terme est important pour moi.	1	2	3	4
G. Le diplôme collégial a une signification pour moi.	1	2	3	4
H. La consommation de biens matériels est importante pour moi.	1	2	3	4
I. Il est important pour moi d'être autonome.	1	2	3	4
J. Il est important pour moi de se dépasser dans ce que l'on fait	1	2	3	4
K. Coopérer avec les autres est important pour moi.	1	2	3	4
L. Ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent.	1	2	3	4
M. Bien faire les choses que j'entreprends est important pour moi.	1	2	3	4
N. Acquérir des connaissances est important pour moi.	1	2	3	4
O. Respecter l'autre dans sa différence est important pour moi.	1	2	3	4
P. La famille est une dimension importante dans ma vie.	1	2	3	4
Q. <u>Ce qui compte, c'est le plaisir.</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
R. Posséder une bonne culture générale est important pour moi.	1	2	3	4
S. Devenir compétent(e) sur le plan professionnel est important pour moi.	1	2	3	4
T. Réussir ma vie de couple est important pour moi.	1	2	3	4

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

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

45. Dans ta famille, dirais-tu que la poursuite des études est quelque chose de :

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

46. Pendant l'année scolaire, est-ce que tu occupes un emploi rémunéré?

1. Oui.
2. Non. (Passe à la question 51)

47. Dans une semaine normale de travail, combien d'heures travailles-tu à ton ou tes emplois rémunérés?

--	--

48. Considères-tu que cet emploi (ou l'emploi principal) :

1. Nuit considérablement à tes études.
2. Nuit quelque peu à tes études.
3. N'a pas d'effet sur tes études.
4. Améliore les conditions pour tes études.

49. Quelle est ta *principale* source de revenus pour subvenir à tes besoins pendant l'année scolaire?

1. Ta famille.
2. Ton travail rémunéré.
3. Les prêts et bourses.
4. Autre : _____

--	--

50. De façon générale, comment qualifierais-tu ta situation financière pour la présente année scolaire?

1. Très confortable.
2. Plutôt confortable.
3. Satisfaisante.
4. Plutôt précaire.
5. Très précaire

51. Considères-tu que ta situation financière :

1. Favorise les conditions pour tes études?
2. Nuit à tes études?
3. N'a pas d'effet sur tes études?

52. Reçois-tu du service des prêts et bourses pour cette année?

- A. Un prêt
1. Oui.
 2. Non.
- B. Une bourse
1. Oui.
 2. Non.

NOUS TE REMERCIONS DE TA COLLABORATION !