

L'engagement dans les études comme facteur de réussite, un concept pas si simple à cerner

Alors que j'étais professeur au département de français du Cégep de Sainte-Foy, j'étais intrigué par une raison fréquemment invoquée par mes collègues pour expliquer la piètre qualité des apprentissages de certains de leurs étudiants* : leur manque d'engagement dans les études. L'explication, simple et raisonnable en apparence, m'apparaissait cependant recouper des réalités extrêmement variables selon qu'elle était suggérée par un collègue plutôt que par un autre.

D'abord suscité par des observations dans mon milieu de travail, mon questionnement a ensuite été alimenté par les résultats d'une enquête du Conseil Supérieur de l'Éducation sur les conditions de réussite au collégial¹. Selon les étudiants interrogés au cours de cette enquête, les encouragements des enseignants, leur passion, leur capacité de piquer la curiosité et « de venir chercher les étudiants dans leur vécu » comptent parmi les facteurs qui provoquent ou stimulent leur engagement dans les études.

Le discours de mes collègues comme les remarques des étudiants relevées par le Conseil Supérieur de l'Éducation me laissaient cependant sur ma faim. Tous semblaient insister sur la nécessité de l'engagement pour assurer la réussite dans les études. Par contre, personne ne précisait le sens ou les limites de cet engagement. Dans un contexte où le milieu collégial cherche des moyens pour améliorer la réussite des étudiants, il m'est alors apparu qu'il pourrait être utile de lever l'ambiguïté autour du sens même du concept de l'engagement dans les études. J'ai donc entrepris une recherche² dont l'objectif n'était pas de définir l'engagement dans les études, mais plutôt de cerner la représentation que s'en font les enseignants, plus spécialement ceux de français³. Cette connaissance, je l'espérais, nous permettrait

peut-être de mieux cibler nos interventions auprès des étudiants pour contribuer, même modestement, à favoriser la réussite de ces derniers.

Afin d'avoir accès aux représentations des enseignants sur l'engagement, l'entrevue non directive m'est apparue comme le moyen à privilégier⁴. Elle minimisait mon rôle auprès de ceux et de celles que j'allais interroger, ce qui comportait plusieurs avantages, notamment celui de ne pas donner à ma collecte de données une orientation qui reflète soit ma propre représentation de l'engagement dans les études, soit la représentation que s'en font les chercheurs qui se sont intéressés au concept. La question de départ utilisée pour recueillir de l'information était donc à la fois simple et neutre : « Selon vous, qu'est-ce qu'un étudiant engagé dans ses études ? »⁵.

Au fur et à mesure des entrevues, un premier constat s'est imposé : plusieurs des personnes interrogées répondaient à



Jean-Yves Tremblay
Conseiller pédagogique
Cégep de Sainte-Foy

la question de départ en définissant par la négative l'engagement dans les études. D'autres établissaient des distinctions quant aux différentes manières de s'engager dans les études, distinctions qui reposaient pour l'essentiel sur l'intensité de l'engagement. Au moment d'analyser les données, il a été nécessaire de tenir compte de cette réalité, ce qui a exigé le développement d'unités de classification non prévues au départ⁶. Cependant, cet imprévu a largement été compensé

* Étant donné le grand nombre d'occurrences des termes « étudiant » et « enseignant », ce texte n'est pas féminisé.

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Québec, Gouvernement du Québec, 1995.
2. Cette recherche a été effectuée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en psychopédagogie à l'Université Laval.
3. La recherche a été effectuée grâce à la collaboration de douze membres du département de français du Cégep de Sainte-Foy, choisis sur une base volontaire, mais non arbitraire. Les sujets choisis avaient des profils différents ou complémentaires. Le nombre de thèmes a quant à lui été déterminé à partir du modèle privilégié par Deslauriers (voir note 5).
4. Selon Boutin (1997), dans ce type d'entrevue, la liberté des personnes interviewées est réduite par la formulation explicite des questions bien que les réponses demeurent libres.
5. Comme le suggère Deslauriers (2000), la collecte de données s'est poursuivie jusqu'à la saturation, qui survient quand les données supplémentaires n'apprennent plus rien de nouveau.
6. L'analyse des propos tenus en entrevue s'est fait selon la méthode privilégiée par L'Écuyer (1990). Le modèle d'analyse développé par L'Écuyer suggère d'adopter cinq étapes pour déterminer la signification exacte d'un message analysé non pas par rapport à l'interprétation subjective du chercheur, mais relativement au point de vue de l'auteur même du message.

par les bénéfices secondaires qu'il a entraînés. Au résultat, l'analyse des données a permis non seulement de proposer une définition de l'engagement des étudiants dans leurs études, mais aussi de définir trois autres concepts : l'engagement de façade, l'engagement mitigé et le non-engagement.

L'engagement véritable	Action de se lancer volontairement dans des études en reconnaissant les exigences qui leur sont inhérentes de même que les choix, décisions et sacrifices qu'elles impliquent, mais aussi les bénéfices et avantages qu'elles procureront sur les plans intellectuel, professionnel et relationnel.
L'engagement de façade	Action de se lancer d'une manière en apparence efficace dans des études sous le coup d'une contrainte extérieure.
L'engagement mitigé	Action de se lancer dans des études malgré l'absence d'une caractéristique perçue comme essentielle pour les poursuivre efficacement.
Le non-engagement	Refus de se lancer efficacement dans des études en prétextant diverses raisons.

Ces quatre définitions permettent de recouper l'ensemble des réalités évoquées par les enseignants interrogés dans le cadre de cette étude. Cependant, elles ont des limites importantes : elles ne rendent pas justice à toute la finesse des représentations des enseignants et elles sont loin d'être univoques. Ce constat m'a incité à procéder à un découpage plus fin du contenu des entrevues, ce qui a permis le développement d'un certain nombre de sous-catégories. Ces sous-catégories n'ont pas été développées au hasard. Tel que le suggère L'Écuyer (1990), chacune devait posséder les qualités reconnues nécessaires pour être considérée comme valable⁷. En bout de

piste, chacun des quatre grands concepts déjà définis a ainsi pu être redécoupé et redéfini en un nombre variable de sous-catégories (voir tableau, page suivante).

La combinaison des définitions de chacune des sous-catégories permet de voir que les concepts d'engagement, d'engagement de façade, d'engagement mitigé et de non-engagement recouperent des réalités extrêmement vastes qui, de plus, varient selon les enseignants. Pour rendre compte de ce qu'ils observent dans leur classe, ces derniers utilisent des mots semblables, voire identiques. Ils relèvent en effet souvent qu'un tel est engagé dans ses études alors qu'un autre ne l'est pas. Cependant, cette communauté de pensée n'est qu'apparente, puisque derrière ces similitudes de vocabulaire se cachent des représentations très variées. Les définitions des sous-catégories cherchent d'ailleurs à faire voir toute l'étendue de ce qui peut-être entendu quand il est question d'engagement dans les études.

Plus concrètement, trois formes d'engagement et une de non-engagement se dégagent de cette analyse. Selon l'angle choisi pour les examiner, ces différents concepts peuvent être associés avec une logique variable. D'abord, on peut associer d'un côté l'engagement véritable et

l'engagement de façade. Pour les enseignants, les étudiants qui correspondent à la réalité décrite par ces concepts ont une similitude de comportement, mais une grande différence de valeurs. Par ailleurs, il est possible d'associer l'engagement mitigé au non-engagement. Ici, on observe une différence de comportement entre les étudiants qu'on dit engagés de façon mitigée et ceux qui ne sont pas engagés, mais on note une similitude de valeurs. Le premier regroupement de concepts, l'engagement véritable et l'engagement de façade, offre donc une image inversée du deuxième regroupement, l'engagement mitigé et le non-engagement.

Un autre angle d'analyse permettrait plutôt d'associer l'engagement de façade à l'engagement mitigé. Effectivement, on peut percevoir ces deux formes d'engagement comme des moyens mis en place par les étudiants qui veulent éviter les conflits, que ce soit avec eux-mêmes ou avec les autres. Vues ainsi, les deux catégories regroupent des étudiants aux valeurs identiques, mais qui ont des comportements différents.

Un angle d'analyse encore plus pointu isolerait l'engagement véritable des trois autres catégories, puisque c'est seulement dans cette catégorie qu'on retrouve les étudiants qui font des études un moyen de réalisation de soi, qui font des études une fin en soi. Cette forme d'engagement, sans être la seule qui permette d'obtenir des résultats ou de réussir, est dans une catégorie à part : elle reflète peut-être un absolu qui ne peut exister parfaitement que dans les esprits.

Au-delà de cet idéal, les enseignants interrogés s'entendent tous pour affirmer qu'il ne peut y avoir engagement que si l'étudiant se considère comme l'agent principal de sa réussite. Ils n'établissent cependant pas nécessairement de rapport d'équivalence entre la réussite et l'engagement véritable, même s'il s'agit de la voie privilégiée du succès.

Toujours selon la représentation des personnes interrogées, l'échec est encore

7. Pour être reconnues comme valables, les catégories doivent être exhaustives, c'est-à-dire recouvrir la totalité des énoncés du matériel analysé, mais en nombre limité. Elle doivent de plus être cohérentes, ce qui exige que les rapports logiques, d'une part entre les différentes unités de sens d'une même catégorie et, d'autre part, entre les différentes catégories, soient clairs et rigoureux. Enfin, elles doivent être homogènes, c'est-à-dire situées sur un plan qui permet l'établissement de rapports logiques, et pertinentes, c'est-à-dire qu'elles doivent respecter le sens du matériel analysé et celui des concepts théoriques qu'elles reflètent.

L'ENGAGEMENT VÉRITABLE	
Le mode de vie	Le fait de considérer la vie et les études comme une seule et même chose
Le dépassement	Le désir d'aller au-delà des exigences professorales, parentales ou personnelles
La motivation	Le fait de trouver en soi les ressources nécessaires à l'action
La responsabilité	Le fait d'accepter les obligations qui découlent de la décision d'étudier
Le mouvement	Suite d'efforts ininterrompus afin d'obtenir un changement permanent
Le don de quelque chose de soi	Le fait d'investir délibérément la part de soi-même requise pour poursuivre des études
La capacité d'évocation	Le fait de se représenter concrètement les avantages et bénéfices que permettront d'obtenir les études
Le développement de relations	Le fait d'accepter le lien d'influence entre enseignant et apprenant
La reconnaissance de valeurs	Le fait de se reconnaître la compétence nécessaire à la poursuite d'études

L'ENGAGEMENT DE FAÇADE	
Le rendement	Le fait de s'imposer une obligation de résultats sous contrainte
L'image de soi	Le fait de s'imposer une obligation de résultats pour préserver une certaine image de soi

L'ENGAGEMENT MITIGÉ	
L'absence probable de projet	Le fait d'étudier avec plus ou moins de persévérance en l'absence de motivation personnelle
La velléité	Le fait de poursuivre des études sans réelle volonté
La non-maîtrise d'habiletés nécessaires	Le fait de poursuivre des études sans avoir les acquis nécessaires
Le confort	Le fait d'étudier en se limitant aux exigences afin de ne pas attirer l'attention sur soi

LE NON-ENGAGEMENT	
L'absence totale de projet	Ignorance ou méconnaissance de ses intérêts ou de ses objectifs qui se traduit par un refus de s'engager dans une tâche scolaire
Le culte de la facilité	Dévalorisation (par l'étudiant, par la société et parfois même par l'école) de l'effort intellectuel
Le refus du don de soi	Refus de se dévouer aux intérêts scolaires
Les croyances invalidantes	Le fait de se croire inapte à réussir une tâche scolaires

moins probable chez les étudiants engagés en façade, dont le point commun est l'efficacité apparente. Ils sont en apparence efficaces ; en effet, ils réussissent. Les profits de cette réussite sont cependant jugés moins positivement par les enseignants, puisque les étudiants qui appartiennent à cette catégorie répondent, selon eux, à des contraintes extérieures avant de chercher à satisfaire leurs propres besoins.

Des constats différents s'imposent pour les deux autres catégories identifiées. L'engagement mitigé comme le non-engagement sont marqués du sceau de l'inefficacité. Ils peuvent conduire les étudiants à éprouver des difficultés majeures. Celles-ci prennent cependant racine dans un terreau différent selon que l'on parle d'engagement mitigé ou de non-engagement. La frontière entre l'une et l'autre de ces deux catégories n'est peut-être pas si hermétique qu'il n'y paraît, puisque ce sont ces deux formes d'engagement qui risquent le plus fortement de conduire l'étudiant à l'échec.

Ces résultats permettent de mieux cerner les limites de la portée du jugement des enseignants quand ceux-ci affirment que leurs étudiants sont trop peu engagés dans leurs études. Ils mettent par ailleurs en lumière les lieux d'intervention possible pour tout enseignant qui doit favoriser l'engagement de ses étudiants dans leurs études. Le concept est compris de multiples façons et il recoupe des réalités extrêmement variables. En faire fi dans le développement de mesures pour favoriser l'engagement des étudiants dans leurs études et pour améliorer leur réussite m'apparaîtrait donc risqué. Il serait intéressant de mettre en parallèle ces résultats avec ceux d'autres travaux, plus spécialement ceux qui mettent en relief les valeurs des étudiants en ce qui a trait à l'engagement dans les études. À cet égard, les travaux de Jacques Roy (2003) sur les logiques sociales qui conditionnent la réussite semblent particulièrement pertinents, notamment dans une perspective d'intervention. ☒

jytremblay@cegep-ste-foy.qc.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOUTIN, G., *L'entretien de recherche qualitatif*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Québec, Gouvernement du Québec, 1995.

DESLAURIERS, J.-P., *La recherche qualitative. Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique*, sous la direction de BOUCHARD S. et C. CYR, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000.

L'ÉCUYER, R., *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 1990.

ROY, J., en collaboration avec M. GAUTHIER, L. GIROUX et N. MAINGUY, *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, Programme PAREA, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 2003.

Jean-Yves TREMBLAY est conseiller pédagogique au cégep de Sainte-Foy. Auparavant, il a enseigné le français pendant 10 ans au même collège. Depuis le printemps 2004, il collabore aux travaux du comité de rédaction de la revue Pédagogie collégiale.