

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

LES CÉGÉPIENS ET LEURS CONCEPTIONS DE LA RÉUSSITE

TOME I : RAPPORT DE RECHERCHE

**BERNARD RIVIÈRE, PSYCHOLOGUE
LOUIS SAUVÉ, CONSEILLER PÉDAGOGIQUE
JOSÉE JACQUES, PROFESSEURE DE PSYCHOLOGIE**

**LES CÉGÉPIENS
ET
LEURS CONCEPTIONS DE LA RÉUSSITE**

TOME I : RAPPORT DE RECHERCHE

**BERNARD RIVIÈRE, PSYCHOLOGUE
LOUIS SAUVÉ, CONSEILLER PÉDAGOGIQUE
JOSÉE JACQUES, PROFESSEURE DE PSYCHOLOGIE**

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du collège et de ses auteurs.

Dans ce document, pour désigner spécifiquement les hommes nous avons eu recours à l'expression «garçons» et pour désigner spécifiquement les femmes l'expression les «filles». Le terme «étudiant» et les autres qualificatifs masculins utilisés dans le texte désignent indistinctement les deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes.

On peut obtenir des copies de ce rapport de recherche, au coût de 15,00\$ en s'adressant à :

Direction des Études,
Collège de Rosemont
6400, 16^e avenue
Montréal (Québec)
H1X 2S9

Dépôt légale - 2^e trimestre 1997
ISBN 2-920909-88-6
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

 Collège de
Rosemont

Tous droits réservés

Sommaire

Les chercheurs abordent la problématique de l'écart de performance entre filles et garçons. Après une analyse critique de la littérature, les chercheurs considèrent que la réussite des étudiants ne peut être attribuée strictement au facteur sexuel. Ils appréhendent donc le phénomène de la réussite à partir des croyances que les étudiants ont de la réussite. Afin de mieux comprendre les conceptions de la réussite dans la conscience des filles et des garçons au cégep, les chercheurs optent pour une approche qualitative d'inspiration phénoménologique.

La cueillette des données se fait en deux étapes. La première étape est réalisée à l'aide d'un questionnaire distribué auprès d'étudiants en sciences humaines (n=81). La seconde étape consiste en des entrevues en profondeur (n=20). Bien que les techniques d'analyse s'inspirent largement de la phénoménologie, les chercheurs utilisent aussi l'analyse de contenu et l'analyse thématique pour aborder plus spécifiquement certains éléments du questionnaire.

Les résultats révèlent que la plupart des étudiants conçoivent la réussite bien au-delà des limites du domaine scolaire. Les étudiants les plus faibles ne font pas de liens entre la réussite scolaire, la réussite professionnelle et la réussite personnelle. Plusieurs garçons ne se sentent pas en rapport fonctionnel avec les structures collégiales. Les garçons ne semblent pas avoir une bonne estime d'eux-même et encore moins lorsqu'ils se perçoivent en tant qu'étudiants. Les chercheurs relèvent une typologie de croyances en regard de la réussite scolaire, de la réussite professionnelle, de la réussite personnelle et des conditions féminine et masculine: 1.Répulsion, 2.Résignation, 3.Utilisation, 4.Actualisation, 5. Harmonisation. Les étudiants les plus faibles ont des croyances des deux premiers types, alors que les étudiants les plus forts ont des croyances qui se rapportent aux deux derniers types. La majorité des étudiants ont des croyances du troisième type et ont donc un rapport plus instrumental vis-à-vis la réussite. Les auteurs supposent qu'à chaque type de croyance correspond une structure cognitive particulière.

Cette dernière proposition ouvre la voie à de nouvelles recherches. Parallèlement, les résultats indiquent que la réussite scolaire est fortement conditionnée par l'engagement des étudiants dans leurs études . Le rattachement des études à un projet de vie plus global donne sens à l'aventure collégiale.

En complément du volet théorique, les chercheurs présentent, dans un deuxième tome, le *Guide d'Appropriation de la Réussite Scolaire (GARS) afin de Favoriser une Implication Libre et Ludique dans un Environnement Scolaire (FILLES)*. Il s'agit d'un guide pratique de quarante et un (41) exercices qui vise à aider les étudiants à situer leur démarche d'apprentissage scolaire dans un projet individuel plus global qui intègre les dimensions de développement personnel et d'insertion dans un univers professionnel.

Remerciements

Nos remerciements vont tout d'abord aux étudiants qui ont répondu aux questionnaires et à ceux qui ont participé aux entrevues.

Les chercheurs expriment aussi leur gratitude envers les étudiants du programme de Techniques de recherche, enquête et sondage du Collège de Rosemont qui ont procédé aux entrevues : Stéphane Beaulieu, Alain Bédard, Sébastien Bellerose, Geneviève Bessette, France Cajelais, German Cepedes, Christian Simon, Sophia Crosato, Sylvain Cyr, Martin Desaulniers, Nadia Discenza, Alain Dubois, Julie Duval, Richard Forget, Dominique Gauthier, Guylaine Gendron, Sylvain Granger, Sylvain Hamel, Yanick Khoromansky, Sébastien Leduc, Éric Lemieux, Véronique Martin, Dona-Maritza Pierre, Steven Robinson, Nora Ménard-Simard, Alexandra Théberge, Jennifer Venditoli.

Nous remercions également leur professeure France Lavoie pour sa collaboration à la validation des protocoles d'entrevue et pour la supervision de la cueillette des données.

Nous sommes reconnaissants envers Madame Raymonde Beaudry, bibliothécaire, pour son aide précieuse dans la recherche de références et de documentation et envers Monsieur Jean Chapdelaine-Gagnon pour la révision linguistique du projet de recherche.

Nous exprimons aussi nos remerciements à Monsieur Pierre Paillé, professeur-chercheur au département des Sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke, pour ses conseils judicieux en méthodologie qualitative.

Soulignons aussi le support administratif de Monsieur Claude Gonneville, adjoint à la Direction des études au secteur pré-universitaire et coordonnateur du Secteur de la vie étudiante, et le support technique de Madame France Racicot et de Mademoiselle Thérèse Trinque qui ont réalisé la saisie des données.

Enfin, nos remerciements vont au directeur général, Monsieur Réginald Lavertu et la directrice des études du Collège de Rosemont, Madame Danielle Garcia, pour leur appui manifeste à la conception de ce projet.

Ce projet de recherche a pu être réalisé grâce à une subvention du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation.

Table des matières

SOMMAIRE	I
REMERCIEMENTS	III
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES ANNEXES	X
LISTE DES FIGURES	XI
LISTE DES TABLEAUX	XII
INTRODUCTION	XIII
CHAPITRE I <u>Définition du problème et état de la question</u>	1
1.1 Situation scolaire des filles et des garçons au collégial	1
1.2 Nature et culture : deux voies d'explication	6
1.3 Elle et lui à l'école	7
1.4 Renforcements sociaux et stéréotypes à l'école	12
1.5 Réussite et conditionnement scolaire	14
1.6 Résistance à une réussite préfabriquée	16
1.7 Différentes conceptions de la réussite scolaire	19
1.7.1 Sexe et genre	21
1.7.2 Conscience de genre	23
1.7.3 Concept de croyance	23
1.8 Une vision globale de la réussite	27
1.9 Intervention	30
CHAPITRE II : <u>Méthodologie</u>	33
2.1 Présentation générale de la démarche de recherche	33
2.2 Méthodologie de la partie phénoménologique	37
2.2.1 Cueillette des données à l'aide du questionnaire sur la réussite ..	37
A-Sujets interrogés	37
B-Instrument utilisé	37
C-Validation et conditions de passation	38
2.2.2 Cueillette des données à l'aide d'entrevues sur les rapports entre	
réussite scolaire, réussite professionnelle	
et réussite personnelle	40
A-Sujets interrogés	41
B-Instrument utilisé	46
C-Validation du schéma et conditions de passation	47
2.2.3 Déontologie	48
2.2.4 Analyse des données obtenues à l'aide du questionnaire	48
A-Analyse thématique	49
B-Analyse de contenu	50
2.2.5 Analyse des données obtenues au moyen d'entrevues	51

2.3	Méthodologie de la partie pratique	54
2.3.1	Conception	54
2.3.2	Rédaction	55
CHAPITRE III : <u>Perception de la réussite</u>		57
3.1	Éléments de base de la réussite	57
3.1.1	Réussir sa vie	57
3.1.2	Être heureux	60
3.1.3	Savoir où l'on va	61
3.1.4	Vouloir et persévérer	62
3.1.5	Être un modèle	64
3.2	Expériences de la réussite	66
3.2.1	Réussir sa journée	67
3.2.2	Éprouver de la fierté	73
A-	Éléments de fierté	74
a)	Être fier de ses études	75
b)	Être fier de ce que l'on est	76
c)	Être fier de ses capacités	76
d)	Être fier de ce que l'on fait	77
B-	Sentiments de fierté	79
a)	Choisir ce que l'on fait	79
b)	Se réaliser	80
c)	Aimer ce que l'on fait	81
d)	Se sentir bien	82
e)	Réaliser ce que l'on vise	82
f)	S'impliquer et ne pas lâcher	83
g)	Être en relation avec les autres	85
CHAPITRE IV : <u>Réussite scolaire , réussite professionnelle et réussite personnelle</u>		87
4.1	Réussite scolaire	88
4.1.1	Importance des études	88
4.1.2	Sens accordés aux études	90
A-	École, lieu de développement personnel	91
B-	École, milieu de vie	92
C-	École, initiation aux études supérieures	93
D-	École, phase critique	94
E-	École, promesse d'espoir	96
F-	École, gage de travail	96
G-	École, porte d'accès à une vie professionnelle	98
4.1.3	Conceptions de la réussite scolaire	100
A-	Réussite scolaire : «c'est pas mon choix»	101
B-	Réussite scolaire : un permis de travail	101

C-Réussite scolaire : la carrière avant toute chose	101
D-Réussite scolaire : un accomplissement personnel	102
E-Réussite scolaire : une activité ludique	103
4.2 Réussite professionnelle	104
4.2.1. Travail professionnel	104
4.2.2. Conceptions de la réussite professionnelle	107
A-Réussite professionnelle : pas nécessairement désirable	107
B-Réussite professionnelle : une assurance tout risque	107
C-Réussite professionnelle : un prestige	108
D-Réussite professionnelle : une actualisation personnelle	108
E-Réussite professionnelle : une contribution sociale	109
4.3 Réussite personnelle	109
4.3.1 Développement personnel	110
A-Réseau de relations affectives	110
B-Identité	114
C-Plaisir de vivre	118
D-Bien-être physique	120
4.3.2. Conceptions de la réussite personnelle	121
A-Réussite personnelle : se laisser vivre	122
B-Réussite personnelle : un nid douillet	123
C-Réussite personnelle : une forme de convivialité	123
D-Réussite personnelle : être satisfait de soi	123
E-Réussite personnelle : un engagement «holistique»	124
CHAPITRE V Filles et garçons, étudiants forts et faibles face à la réussite	125
5.1 Similarités et particularités des visions de la réussite	126
5.1.1. Des façons masculines et féminines de réussir sa journée	127
5.1.2. Fierté comparable des filles et des garçons	127
5.1.3. Accents particuliers dans une démarche de développement personnel	129
5.1.4. Importance accordée aux études	130
5.1.5. Un même regard sur le futur	131
5.2 Perception d'une identité de genre : l'autre sexe et le sien	134
5.2.1 Du côté des filles	135
A-Une meilleure estime d'elles-mêmes que les garçons	135
B-Fille et étudiante, un seul «continuum»	135
5.2.2 Du côté des garçons	136
A-Moins bonne estime d'eux-mêmes que des filles	136
B-Garçons et étudiants, des réalités dissociées	136
C-Garçons forts: peu d'estime de soi et admiration pour les filles	137
D-De quel genre est un étudiant?	138
5.2.3 Identité de genre et concept de soi	139
5.3 Conceptions de la réussite plus élaborées chez les filles	140

5.4 Conceptions des conditions féminine et masculine comme facteur de réussite	141
5.4.1 À chacun sa réussite	142
5.4.2 Réussite et guerre des sexes	142
5.4.3 Réussite et complémentarité des sexes	143
5.4.4 Réussite et égalité des sexes	144
5.4.5 Réussite indépendamment du sexe	144
CHAPITRE VI <u>Conceptions de la réussite</u>	145
6.1 Conception de la réussite et succès scolaire	146
6.1.1 Cinq stades de conception de la réussite	146
6.1.2 Pôles déterminant les conceptions de la réussite	147
6.1.3 Stades de développement ?	148
6.1.4 Conception de la réussite et résultats scolaires	150
6.2 Intégration des dimensions de la réussite	154
6.3 Conception de la réussite et stratégies cognitives	156
6.4 Description des stades de conception de la réussite	159
6.4.1 Description de chaque stade	159
A-Répulsion	159
B-Résignation	160
C-Utilisation	160
D-Actualisation	161
E-Harmonisation	161
6.4.2 Description des stades regroupés	161
6.5 Propos des étudiants sur leur conception de la réussite	163
STADE 1 : Répulsion	165
Entrevue 18	165
Entrevue 11	168
Entrevue 14	171
STADE 2 : Résignation	174
Entrevue 10	174
Entrevue 17	176
Entrevue 2	180
Entrevue 8	183
Entrevue 9	186
Entrevue 6	190
Entrevue 19	194
STADE 3 : Utilisation	198
Entrevue 16	198
Entrevue 4	202
STADE 4 : Actualisation	206
Entrevue 5	206
Entrevue 3	209
Entrevue 7	212

STADE 5 :Harmonisation	217
Entrevue 15	217
Entrevue 12	223
Entrevue 13	227
Entrevue 20	230
Entrevue 1	233
Chapitre VII : <u>Vers un nouveau paradigme de la réussite</u>	237
7.1 Conception traditionnelle de la réussite	237
7.2 Conceptions de la réussite et engagement dans les études	240
7.3 Nouveau paradigme de la réussite au collégial	241
Chapitre VIII : <u>Conclusion</u>	245
8.1 Problème et méthode	245
8.2 La réussite scolaire comme normalisation des comportements	247
8.3 La réussite scolaire comme réussite personnelle	249
8.4 Des interventions pour favoriser la réussite	250
Bibliographie	251
Annexes	259

Liste des annexes

Annexe-1 : Évaluation de la proportion de filles inscrites une première fois, de 1986 à 1995 au Collège de Rosemont et dans le réseau du SRAM.	259
Annexe-2 : Secteurs de formation favorisés par les étudiants dans leurs demandes d'admission au SRAM pour la session automne 1996.	260
Annexe-3 : Données descriptives sur les sujets interrogés par questionnaire.	261
Annexe-4 : Questionnaire écrit.	265
Annexe-5 : Données descriptives sur les sujets rencontrés en entrevue.	267
Annexe-6 : Schéma d'entrevue utilisé.	269
Annexe-7 : Schéma d'entrevue préliminaire.	273
Annexe-8 : Liste des étudiantes et des étudiants qui ont réalisé les entrevues.	277
Annexe-9 : Protocole de confidentialité des chercheurs.	278
Annexe-10 : Fiche signalétique.	279
Annexe-11 : Consentement de l'interviewé.	280
Annexe-12 : Protocole de confidentialité de l'interviewer.	281
Annexe-13 : Principaux attributs classifiés comme positifs (+), négatifs (-) ou neutres (+ -).	282
Annexe-14 : Répartition, en pourcentage des attributs positifs, négatifs et neutres, signifiés par les filles et les garçons.	288
Annexe-15 : Caractéristiques des personnes rencontrées en entrevue et indice d'approfondissement de la réussite.	289
Annexe-16 : Classement des entrevues sur l'échelle des stades de conception, pour chacune des dimensions d'analyse.	290

Liste des figures

FIGURE 1 : Démarche de la recherche.	36
FIGURE 2 : Relation entre le genre et l'adaptation scolaire.	140
FIGURE 3 : Lien entre les conceptions de la réussite et les résultats scolaires.	152
FIGURE 4 : Conception de la réussite en fonction de l'intégration des dimensions.	155
FIGURE 5 : Image de soi et réussite scolaire.	239
FIGURE 6 : Projet de vie et réussite intégrée.	243

Liste des tableaux

<u>TABLEAU 1</u> :	Distribution de la cohorte d'inscrits à l'automne 1993 dans les divers secteurs de formation du Collège de Rosemont, en fonction du sexe et des résultats au secondaire.	3
<u>TABLEAU 2</u> :	Comparaisons de la réussite scolaire des filles et des garçons inscrits à l'automne 1993 dans les divers secteurs de formation au Collège de Rosemont.	4
<u>TABLEAU 3</u> :	Répartition des sujets ayant répondu au questionnaire.	37
<u>TABLEAU 4</u> :	Distribution des cotes de résultats scolaires selon le sexe et les groupes d'âge.	46
<u>TABLEAU 5</u> :	Similarités et particularités dans des visions de la réussite.	133
<u>TABLEAU 6</u> :	Traits positifs d'estime de soi et des autres, chez les filles et chez les garçons.	134
<u>TABLEAU 7</u> :	Comparaison de la répartition des filles et des garçons dans les catégories de conception en fonction de chaque dimension abordée de la réussite.	141
<u>TABLEAU 8</u> :	Cinq stades de conception de la réussite et des conditions féminine et masculine.	147
<u>TABLEAU 9</u> :	Critères d'attribution des cotes.	151
<u>TABLEAU 10</u> :	Regroupement des entrevues autour des stades de conception. .	164

«Le choix d'un travail ne devrait pas être dû à la commodité, au hasard, à l'opportunisme, mais résulter de la conception que nous avons de notre épanouissement individuel dans le monde actuel, afin que le produit de notre activité, tout en étant objectivement utile, exprime également notre idéal personnel.»

Bruno Bettelheim, Le coeur conscient, 1977, p.28.

Introduction

Cette recherche porte sur la réussite des filles et des garçons au collégial. Elle aborde cette question sous l'angle des croyances qui orientent les comportements des étudiants en milieu collégial. Elle met à jour les conceptions que les cégépiens ont de la réussite scolaire, de la réussite professionnelle et de la réussite personnelle. Cette approche originale apporte une contribution nouvelle car elle ne recourt pas aux stéréotypes d'ordre sexuel pour analyser la réussite des filles et des garçons.

Le chapitre 1 de ce rapport de recherche précise la problématique et l'état de la question. Dans cette partie, les chercheurs rappellent la situation scolaire des filles et des garçons au collégial. Ils analysent les notions de naturalisme et de culturalisme utilisés pour expliquer l'écart de performance entre les filles et les garçons au cégep. Ils délimitent les notions de genre et de sexe ainsi que les rapports entre les comportements scolaires prescrits et les conditionnements sociaux. Les chercheurs considèrent que la réussite scolaire, la réussite professionnelle et la réussite personnelle doivent être appréhendées à partir de la conscience et de l'expérience qu'ont les cégépiens de leur réussite. Ils s'interrogent alors sur les invariants de la réussite chez les étudiantes et les étudiants, faibles et forts. Cette recherche est menée principalement auprès des étudiants en sciences humaines parce que ces derniers sont exposés à des conditions de réussite susceptibles de faire naître chez eux des conceptions de la réussite nourries de «croyances à risque».

La méthodologie, présentée au chapitre 2, s'inspire largement de la phénoménologie. Des entrevues (N=20) sont réalisées par des étudiants de Techniques de recherche, enquête et sondage. L'ensemble de la démarche est inductive. L'analyse des conceptions de la réussite scolaire, de la réussite professionnelle et de la réussite personnelle des cégépiens, se fait à partir d'unités de signification qui sont regroupées en catégories.

Le chapitre 3 traite de la conception générale que les étudiants ont de la réussite. Cette conception déborde largement le cadre scolaire. Au chapitre 4 se précisent leurs conceptions de la réussite scolaire, de la réussite professionnelle et de la réussite personnelle. Au chapitre 5, des différences sont relevées entre filles et garçons et étudiants faibles et forts. Plusieurs garçons ne semblent pas avoir une bonne estime d'eux-même et encore moins lorsqu'ils se perçoivent en tant qu'étudiants. Ils ne se sentent pas en rapport fonctionnel avec les structures collégiales.

Au chapitre 6, les chercheurs relèvent une typologie de croyances en regard de la réussite scolaire, de la réussite professionnelle, de la réussite personnelle et des conditions féminine et masculine: 1.Répulsion, 2.Résignation, 3.Utilisation, 4.Actualisation, 5. Harmonisation. Les étudiants les plus faibles ont des croyances des deux premiers types, alors que les étudiants les plus forts ont des croyances qui se rapportent aux deux derniers types. La majorité des étudiants ont des croyances du troisième type et ont donc un rapport plus instrumental vis-à-vis la réussite. Les chercheurs présentent cette typologie à l'intérieur de stades de conception de la réussite. On suppose que chaque stade conceptuel est supporté par une structure cognitive particulière. Par souci de

validation, les structures relatives des entrevues ont été confrontées par chacun des chercheurs à cette typologie de cinq stades, utilisée comme outil d'analyse. Pour appuyer les résultats, les chercheurs présentent les entrevues par regroupement sous chacun des stades. Le chapitre 7 porte sur la discussion des résultats et oriente le lecteur vers un nouveau paradigme de la réussite. Le chapitre 8 conclue cette recherche par une rétrospective critique et indique des pistes d'intervention pour accroître la réussite scolaire.

En complément de ce premier tome de recherche, les chercheurs présentent, dans un deuxième tome, le *Guide d'Appropriation de la Réussite Scolaire (GARS) afin de Favoriser une Implication Libre et Ludique dans un Environnement Scolaire (FILLES)*. Il s'agit d'un guide pratique de quarante et un (41) exercices de réflexion sur les thèmes de la réussite, dans ses dimensions scolaire, professionnelle et personnelle.

I. Définition du problème et état de la question

1.1 Situation scolaire des filles et des garçons au collégial

Au Cégep, actuellement, il y a beaucoup plus de filles que de garçons. En 1996, le SRAM estimait que pour parvenir à une égale représentation des garçons et des filles dans les Cégeps, il faudrait y admettre 17 515 garçons de plus. Les jeunes de moins de 20 ans n'accèdent pas également aux études collégiales. Plus de 65% des filles s'y retrouvent, et moins de 50% des garçons y accèdent. Non seulement les filles sont-elles plus présentes dans le réseau collégial, mais elles affichent un taux de succès beaucoup plus grand que celui des garçons. Ainsi, les filles qui réussissent tous leurs cours dès les premières sessions sont 11% plus nombreuses que les garçons (SRAM, 1994).

Vignault (1987) affirme que, dans certains programmes au collégial, le taux de réussite des filles est deux fois plus élevé que celui des garçons. Cela est aussi vrai au secondaire (Veillette et al, 1993). Lasnier (1992), quant à lui, affirme que les écarts de rendement entre filles et garçons au Cégep sont essentiellement imputables à une sous-population de garçons, qui ont obtenu des notes plus faibles au secondaire V, et qu'il n'y a pas de différences significatives de rendement scolaire au Cégep entre les filles et les garçons moyens et forts. Par contre, Primeau et Falardeau (1993) obtiennent des résultats différents. En effet, dans une population d'élèves dont les notes étaient élevées au secondaire, ils constatent que les notes des filles en première année du collégial sont plus élevées que celles des garçons.

À Rosemont, nous constatons un phénomène semblable. Les filles sont admises en plus grand nombre parce qu'elles ont des notes plus élevées au secondaire. Plus de filles que de garçons s'inscrivent à des programmes fortement recherchés et contingentés. Enfin, les filles affichent un meilleur rendement scolaire et un taux de diplomation plus élevé que les garçons. Pour illustrer ce phénomène, nous nous reportons au comportement d'étudiantes et d'étudiants qui se sont inscrits pour la première fois au collège, à l'automne 1993.

À cette session d'automne 1993, les nouvelles inscriptions au collège étaient plus nombreuses chez les filles (60,1%) que chez les garçons (39,9%). Nous pourrions croire que cette situation est attribuable au fait que les programmes professionnels dispensés au collège s'accordent davantage à des valeurs et des habiletés dont les filles se sentent plus proches, mais il n'en est rien. En effet, de 1986 à 1996, alors que ces programmes demeuraient identiques, nous remarquons un écart progressif entre les populations féminines et masculines accédant au Cégep. Cet écart étant à l'avantage des filles.¹ Il faut plutôt voir dans ce phénomène le résultat du processus de sélection des institutions collégiales qui acceptent d'abord les candidats dont les notes sont les plus élevées. Ce processus de sélection permet aux filles d'accéder en plus grande proportion aux programmes les plus recherchés. En effet, comme l'indique le tableau 1, à l'exception du programme de sciences pures, toujours plus recherché par les garçons, les filles accèdent plus massivement aux programmes dont les exigences de sélection sont plus élevées.

¹ Voir l'Annexe 1 qui montre cette évolution dans le réseau du SRAM et au Collège de Rosemont.

Ainsi, 35% des filles se retrouvent inscrites aux programmes de communication, de sciences de la santé et de techniques biologiques, programmes auxquels n'accèdent que 20% des garçons. À l'inverse, les programmes de sciences humaines et de techniques non-biologiques accueillent 67% des garçons, mais seulement 57% des filles.²

TABLEAU 1 : Distribution de la cohorte d'inscrits à l'automne 1993 dans les divers secteurs de formation du Collège de Rosemont, en fonction du sexe et des résultats au secondaire.

SECTEURS	FILLES			GARÇONS		
	MPS	RÉPARTITION		RÉPARTITION		MPS
		N	%	%	N	
Sciences pures	86	22	2,3	9,3	58	80
Communication	83	48	5,1	2,6	16	81
Sciences de la santé	81	80	8,5	7,4	46	79
Techniques biologiques	76,7	194	20,7	9,8	61	77,9
Lettres	73	58	6,2	3,7	23	71
Autres techniques	71,6	194	20,7	26,2	163	70
Sciences humaines	71,5	341	36,4	41	255	66

SOURCE : production DÉFI, Rosemont, novembre 1996.

²Confirmation de l'importance relative que les étudiants accordent à ces programmes a pu être établie grâce aux statistiques du SRAM concernant les demandes d'admission pour la session d'automne 1996. Voir à ce sujet l'annexe 2.

Quant aux différences qui marquent la réussite scolaire des filles et des garçons au collégial, elles sont manifestes à Rosemont comme ailleurs. Le tableau 2 en fait foi. Nous y voyons apparaître plusieurs zones ombrées qui soulignent, pour un secteur de formation et à une session donnée, une différence de moyenne entre filles et garçons supérieure à 5%.

TABLEAU 2 : Comparaison de la réussite scolaire des filles et des garçons inscrits à l'automne 1993 dans les divers secteurs de formation au Collège de Rosemont.

SECTEURS	MOYENNE A 1993	MOYENNE H 1994	MOYENNE A 1994	MOYENNE H 1995	MOYENNE A 1995
	F	F	F	F	F
	G	G	G	G	G
Sciences pures	70,8	73,6	72,2	75,8	66,1
	62,5	58,2	61,5*	64,7*	61,1*
Communication	70,2	73,9	80,6	77,8	78,2
	69,8	69,6	73,1*	76*	52*
Sciences de la santé	68,3	68,2	70,2	72,2	66,2
	67,3	63,4	71,5	67,7	63,9
Techniques biologiques	74,9	73,2	75,8	75,1	76,6
	70,7	68,5	72,5	69,5	71,6
Lettres	62,8	64,1	63,5	71	64,9
	61,5	59,8	65,8*	65,6*	59,1*
Autres techniques	65	66	68,1	72	69,6
	62,9	61,1	66,1	64,2	67,8
Sciences humaines	65,2	63,4	67,8	66,8	69,4
	60,6	59,9	63,3	61,5	61,1

* Effectif réduit (moins de 15)

SOURCE : Production Défi Rosemont, novembre 1996.

Une lecture attentive de ce tableau, en comparaison au tableau précédent où figurent les moyennes pondérées au secondaire (MPS) des filles et des garçons, nous montre qu'une grande partie des différences relevées entre filles et garçons quant à leurs résultats au collégial est liée à l'écart qui se creusait déjà entre les deux groupes, au secondaire. Ce qui est évident dans les programmes de sciences pures et de sciences humaines où les étudiantes peuvent compter sur des moyennes pondérées, au secondaire, de 5% supérieures à celles des étudiants. Certaines différences doivent cependant s'expliquer en rapport avec d'autres phénomènes. Ainsi, dans les secteurs des techniques, où garçons et filles ont des MPS assez semblables, nous observons une relative supériorité des filles en matière de réussite scolaire. En outre, de façon générale, on note chez les filles une progression des moyennes entre les sessions d'automne et d'hiver, alors que les garçons semblent se comporter à l'inverse et obtenir des résultats inférieurs dans la deuxième partie de l'année scolaire.

Ces données, qui ne concernent qu'une cohorte d'étudiants, ne sont pas suffisantes pour produire une analyse quantitative du phénomène de la réussite scolaire chez les deux sexes. Elles permettent cependant de présumer que la supériorité des filles, au collégial, n'est pas seulement le prolongement d'un avantage acquis au sortir du secondaire, mais témoigne aussi de différences de comportement qu'il est indispensable de mieux comprendre.

1.2 Nature et culture : deux voies d'explication

Deux grands courants de pensée se côtoient pour expliquer l'écart séparant filles et garçons en matière de réussite scolaire : la thèse naturelle et la thèse culturelle. Pour certains, le développement du cerveau se fait différemment chez les garçons et chez les filles, notamment au niveau des hémisphères et du corps calleux (Durden-Smith et Desimone, 1985; Habich et Faure, 1990; Kalil, 1990). Les différences hormonales entre les deux sexes induiraient des comportements scolaires différents (Brilland, 1990). Ces différences avantageraient les filles dans l'apprentissage scolaire et les amèneraient à obtenir de meilleurs résultats à l'école. Chez les garçons, ces différences génétiques, voire hormonales, feraient en sorte qu'ils auraient une façon bien à eux d'habiter leur corps et leur espace. Leur morphologie génitale ferait en sorte qu'ils auraient un rapport au monde plus intrusif (Erikson, 1963). Il y aurait là une façon d'être «de base», essentielle à la nature masculine (Côté, 1995).

La thèse naturelle nous apparaît hasardeuse parce que, tout comme le souligne Bourdieu (1990), elle « *vise à imputer des différences sociales instituées historiquement à une nature biologique fonctionnant comme une essence d'où se déduisent implacablement tous les actes de l'existence* » (p.15). Cette interprétation de la réalité amène inévitablement à croire que le cerveau a un sexe, en tant que structure inaltérable. Cette explication génétique du comportement laisse entendre que, dans des environnements identiques, filles et garçons auraient des comportements différents. Dans la mesure où l'éducation des filles et des garçons diffère dès la naissance, il est difficile d'évaluer dans quelle mesure environnement et biologie influencent les comportements. Il y aurait ici confusion des variables génotypiques et phénotypiques. Monteil (1993) cite plusieurs recherches qui

montrent l'influence des rapports sociaux sur le développement des réseaux neuronaux, en particulier des expériences d'entraînement qui permettent d'accroître les aptitudes spatiales chez les filles, aptitudes qu'on considérait jusqu'à maintenant comme génétiques.

D'autres chercheurs suggèrent que la source des différences comportementales entre filles et garçons réside dans le conditionnement culturel qu'ils subissent dès leur prime enfance et qui se poursuit tout le long de leur cheminement scolaire (Bouchard, Coulombe et St-Amant, 1994; Baudoux et Noircent, 1994). En effet, les comportements et les attentes des enseignants varient selon le sexe de l'élève (Descarries-Bélanger, 1980; Mosconi, 1989) comme l'avaient déjà évoqué beaucoup plus tôt Rosenthal et Jacobson (1971) dans la découverte de «l'effet pygmalion». Toutes ces analyses permettent de mieux comprendre comment agissent les représentations sociales de l'enseignant quand il interagit avec un élève.

1.3 «Elle» et «lui» à l'école

Les études actuelles soulignent une différence de comportement scolaire entre les filles et les garçons. Les filles semblent avoir des comportements et des stratégies d'étude plus efficaces (Baudelot et Establet, 1991; Bouchard et St-Amant, 1993; Lemyre-Desautels, 1991; Noircent, 1994; Vignault, 1987). Elles sont plus motivées intrinsèquement pour le travail scolaire; les garçons, quant à eux, sont complètement amotivés ou, dans le meilleur des cas, motivés extrinsèquement (Vallerand, 1988,1992; Bissonnette 1989). L'école présente moins d'attrait pour les garçons. Cousineau, Caron, Dagenais, Robinson et Maillé (1995) disent que les filles ont un plus grand désir d'apprendre, qu'elles sont plus

motivées et font plus d'efforts.

Dans le cadre des travaux du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), (Bouchard, Coulombe et St-Amant, 1994) il a été postulé que les croyances des garçons, relativement à la réussite scolaire, les poussent à agir en dilettantes, c'est-à-dire qu'ils seraient plus motivés intrinsèquement pour des activités autres que scolaires. Parce que le cégep ne se définit pas comme un lieu de plaisir, les étudiants ont des difficultés à s'impliquer dans leurs études. Cet énoncé laisse sous-entendre que les garçons, par leur nature et leur culture, seraient essentiellement hédonistes. Le travail scolaire, n'ayant pas en soi de caractère attrayant, du fait qu'il ne débouche pas sur une récompense immédiate, en amènerait plusieurs à la passivité.

Pour ces auteurs, les garçons ont un répertoire de comportements typiques difficilement compatibles avec les tâches que requiert l'exercice du métier d'étudiant. De la garderie au cégep, les garçons seraient plus bruyants, plus tactiles, plus dissipés, moins concentrés, plus compétitifs, plus agressifs, plus téméraires et donc opprimants. Malgré leurs difficultés scolaires, les garçons occuperaient tout le territoire. Ils n'auraient pas les qualités nécessaires pour être de bons étudiants. À l'école, les garçons seraient perdants, alors que les filles seraient gagnantes. La contrepartie étant que, sur le marché du travail, la situation s'inverserait. Pour Bouchard et St-Amant (1992) et Gadrey (1994), les garçons auraient la croyance que les études jouent un moindre rôle dans leur insertion sociale parce qu'ils auraient, par le biais d'une éducation stéréotypée, intériorisé le fait qu'être un mâle conférerait des privilèges, sur le plan social, compensant largement des résultats scolaires inférieurs. Inversement, les étudiantes de niveau collégial réussiraient mieux

leurs études que les garçons parce qu'elles seraient conscientes que les exigences relatives à leur future insertion sociale seront plus grandes que celles demandées à leurs confrères.

Le répertoire de comportements des filles s'harmonise avec le rituel scolaire. Des comportements comme garder le silence, ne pas prendre de place, être patiente, ne pas trop demander de «feed-back» aux professeurs et bien répondre à leurs exigences, etc., sont des stratégies qui leur permettent d'obtenir de bons résultats scolaires.

En passant en revue la documentation concernant la psychosociologie différentielle du sexe, nous avons relevé les diverses caractéristiques attribuées à l'un et à l'autre sexe.

En voici la nomenclature :

LE MONDE SCOLAIRE	
Féminin	Masculin
<ul style="list-style-type: none"> • nécessité de bien répondre aux exigences des professeurs et même de les dépasser (Noircent, 1991); • importance de décrypter, de deviner et de dénoncer les attentes des professeurs (Duru-Bellat, 1994); • compétences doivent être compensées par plus d'acharnement (Bouchard, Coulombe, St-Amant, 1994); <p>sont plus sensibles, plus créatives, plus imaginatives, plus verbales, plus méthodiques, plus réfléchies (Baudelot et Establet, 1992);</p> <ul style="list-style-type: none"> • la relation à autrui (Cloutier, 1982); • les aptitudes en mathématiques et en sciences sont innées (Lafortune, 1992); • malgré une bonne réussite scolaire, il vaut mieux faire des choix professionnels moins ambitieux pour préserver une certaine qualité de vie (Duru-Bellat, 1994); • l'exploration du monde social et relationnel est plus important que les questions politiques, sociales et scientifiques (Duru-Bellat, 1994); • la carrière ne doit pas nuire au rôle familial (Duru-Bellat, 1994); • mieux vaut une absence de stress que des inquiétudes engendrées par le succès professionnel ou des responsabilités sociales (Freeman, 1989); • elles dépendent plus des autres et ont davantage besoin de protection (Eagly et Crowley, 1986); <p>il est important de faire des compromis quant à son orientation professionnelle pour rester en lien avec la famille, les amis (Duru-Bellat, 1994);</p>	<ul style="list-style-type: none"> • négociation des exigences du professeur (Noircent, 1991); • autonomie par rapport aux attentes des professeurs (Duru-Bellat, 1994); • compétences permettant de faire moins d'effort scolaire, de sorte qu'ils pourront toujours se débrouiller «sur le tard et sur le tas» (Bouchard, Coulombe, St-Amant, 1994); • sont plus rationnels, pratiques, utilitaristes et plus physiques (Baudelot et Establet, 1992); • la relation à l'objet (D'Havernas, 1992); • les aptitudes en mathématiques et en sciences sont acquises par l'effort selon l'urgence du besoin (Lafortune, 1992); • les échecs scolaires ne sont pas une limite à l'ambition professionnelle (Duru-Bellat, 1994); • le pouvoir, la technique, la maîtrise de soi sont plus importants que le monde affectif (Duru-Bellat, 1994); • le rôle familial est secondaire par rapport à la carrière (Duru-Bellat, 1994); • le stress est le prix à payer pour réussir (Freeman, 1989); • sont plus autonomes et ont moins besoin de la protection (Eagly et Crowley, 1986); • la carrière passe avant la famille (Duru-Bellat, 1994);

LE MONDE SCOLAIRE	
Féminin	Masculin
<ul style="list-style-type: none"> • l'anticipation de l'avenir s'arrête à la fondation d'une famille (Duru-Bellat, 1994); • il est plus important de travailler dans le secteur tertiaire que primaire et secondaire : aider, soigner, informer, enseigner, créer, communiquer (Duru-Bellat, 1994); • il faut se conformer aux normes : beauté, propreté, alimentation, utilisation d'objets (Noircent, 1991); • le silence est garant du résultat (Noircent, 1991); • droit à moins d'attention (Noircent, 1991); • l'attachement aux autres (Dhavernas (1987); • le cégep, c'est pour apprendre, s'informer, découvrir (Bouchard, Coulombe et St-Amant, 1994); • elles ont moins de compétence malgré des notes supérieures (Freeman, 1989); <p>le marché du travail est exigeant, d'ou la nécessité d'obtenir un diplôme (Bouchard, Coulombe, St-Amant, 1994);</p> <ul style="list-style-type: none"> • elles sont plus sensibles aux pressions pour se conformer (Dowling, 1982); • la formation, c'est pour une culture personnelle (Gadrey, 1994); • le bonheur est domestique (enfant-mariage) (Gadrey, 1994); • la vie émotive (Gadrey, 1994); • les amitiés intimes sont importantes (Cloutier, 1982); • l'immobilisme (Côté, 1995); • temps libres (Vignault, 1987); • plus pessimiste quant à l'avenir (Duru-Bellat, 1994). 	<p style="text-align: right;">(SUITE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • mieux vaut prévoir un plan de carrière avant tout (Duru-Bellat, 1994); • le secteur primaire et secondaire est préférable : rechercher, inventer, organiser, encadrer, diriger, fabriquer, réaliser, produire (Duru-Bellat, 1994); • ils sont la norme, d'où une certaine sérénité et même de la nonchalance (Noircent, 1991); • c'est par le bruit qu'on obtient des résultats (Noircent, 1991); • leur intérêt prime (Noircent, 1991); • territoire (Dhavernas (1987); • le cégep, c'est un lieu d'interdiction, d'ennui, d'obligation (Bouchard, Coulombe et St-Amant, 1994); • ils ont plus de compétence malgré des notes inférieures (Freeman, 1989); • ils arriveront toujours à se débrouiller même sans diplôme; (Bouchard, Coulombe et St-Amant, 1994); • ils sont plus indépendants vis-à-vis les pressions de conformité (Dowling, 1982); • la formation scolaire, c'est avant tout pour gagner sa vie (Gadrey, 1994); • le bonheur est la réussite matérielle (Gadrey, 1994); • possessions futures (Gadrey, 1994); • événements extérieurs sont importants (Cloutier, 1982); • la mobilité (Côté, 1995); • l'argent (Vignault, 1987); • moins pessimiste face à l'avenir (Duru-Bellat, 1994).

Voilà globalement ce que suggèrent les recherches consultées sur les conceptions du monde scolaire qu'entretiennent filles et garçons. Conscients que cette bipolarité a quelquefois une saveur manichéenne, nous pensons que la réalité des croyances est plus complexe et qu'elle ne se départage pas de façon aussi radicale entre filles et garçons.

1.4 Renforcements sociaux et stéréotypes à l'école

Le stéréotype est "une façon de percevoir quelqu'un uniquement en fonction de son appartenance à un groupe". Cvetkovich, Baumgardner, Trimble (1985) p.432. Pour Papalia et Olds (1989), le stéréotype fondé sur l'appartenance sexuelle est le fait d'un consensus qui décrète que certains rôles conviennent aux filles et aux femmes, et d'autres aux garçons et aux hommes. Papalia et Olds définissent le stéréotype comme "un jugement porté sur une personne, non pas en fonction de ce qu'elle est, mais en fonction de ce que nous savons déjà du groupe auquel elle appartient". Ils ajoutent que, dans cette perspective, les stéréotypes sexuels sont "des préjugés (ou opinions arrêtées) selon lesquels les garçons et les filles ont et doivent avoir des traits qui les distinguent les uns des autres" p.578.

Pour Baudoux et Noircent (1995), les filles subissent à l'école les effets d'un programme officieux basé sur les stéréotypes qui déterminent pour chacun des sexes des rôles spécifiques.

«Les filles apprendraient ainsi, tout au long de leurs études, de par les rapports sociaux de sexes qui s'établissent dans la classe, à se limiter dans leurs échanges avec le personnel enseignant, à prendre moins de place,

physiquement et intellectuellement, à être dévalorisées, puis à se dévaloriser elles-mêmes. C'est ainsi que tout cet ensemble d'apprentissages psychologiques et sociaux apparaît sur les filles dans le sens d'une moins grande confiance en elles et d'une moins grande propension à l'affirmation d'elles-mêmes une fois arrivées à l'âge adulte.» (Baudoux et Noircent, 1995, p.5).

La réussite scolaire des filles se fait donc au détriment du développement global de leur personnalité. Les filles ne sont pas les seules à vivre cette situation; Rivière (1996) précise que, chez les décrocheurs, le manque d'affirmation et l'absence de relations significatives avec leurs professeurs sont présents autant chez les filles que chez les garçons.

De plus, pour expliquer les différences en matière de réussite scolaire entre filles et garçons, il ne faut pas surestimer le rôle des stéréotypes sexuels et sociaux au détriment des facteurs institutionnels. Expliquer ces différences uniquement sur la base des stéréotypes sexuels et sociaux limite beaucoup les champs d'intervention, à court et à moyen termes. Il est difficile, en effet, d'imaginer qu'une intervention effectuée à l'intérieur du cycle normal des études collégiales puisse assurer un véritable redressement "génotypique" ou neutraliser substantiellement des processus culturels.

Dagenais (1994) partage cette opinion et précise que les thèses féministes ont eu peu d'effets dans l'implantation de stratégies égalitaires en milieu scolaire. Cette chercheure mentionne qu'il faut dépasser ces thèses en dotant le système d'éducation d'un projet social égalitaire le concept même de hiérarchie entre les sexes.

1.5 Réussite et conditionnement scolaires

La grande majorité des recherches ont tendance à affirmer que toutes les difficultés scolaires des garçons sont inhérentes à leurs stéréotypes sexuels et à occulter la réalité de la dynamique des relations entre institution et étudiants. Compte tenu du succès scolaire des filles, les lieux d'enseignement semblent être peu contestés mais, lorsqu'on analyse le phénomène du décrochage des étudiants dans leur ensemble, on met souvent en relief la difficulté des institutions à s'adapter aux étudiants (Rivière, 1996). Il y a là un phénomène de dissonance cognitive. À ce sujet, rappelons les premières recherches d'Establet (1987) qui démontraient la faillite "apocalyptique" du système scolaire. Deux ans plus tard, le même chercheur remettait moins en question l'institution scolaire qui propose un mode de fonctionnement dans lequel les filles apparaissent comme des modèles de réussite, pendant que les garçons deviennent les "mammouths" de l'école (Baudelot et Establet, 1989 et 1991). De ce point de vue, doit-on adapter les garçons à l'école ou plutôt adapter l'école à ses différentes clientèles.

Dans ce sens, Caouette et Bégin (1991) ainsi que Caouette (1992) soulignent que, si les programmes scolaires étaient moins uniformisés et plus centrés sur les intérêts des étudiants, les écarts de réussite entre filles et garçons ne seraient pas significatifs. Les difficultés scolaires pourraient être atténuées en modifiant les conditions d'apprentissage. Meirieu (1990) et Perrenoud (1996) proposent en conséquence la lutte à l'échec scolaire par l'instauration d'une pédagogie active et différenciée.

Dans cette perspective, plusieurs pédagogues réclament qu'on apporte des modifications aux lieux, au climat et aux méthodes d'enseignement : classes-ateliers, classes

alternatives, enseignement coopératif, tutorat (Marcotte et Kirouac, 1995; Crépeau et Gagnon, 1995).

Certains auteurs (Gosselin, 1996; Piaton, 1974; Skidelsky, 1972; Illich, 1971; Freinet, 1979) proposent un rapprochement entre culture domestique et culture scolaire traditionnelle. Ces types de cultures privilégient l'apprentissage de la docilité, comme le souligne Piaton (1974) reprenant des mots du pédagogue Freinet :

«L'école habitue les enfants à obéir servilement et à se taire, à répéter ce qu'on leur enseigne, à croire aux pages des livres ou à la parole du maître. Elle prépare ainsi, bien qu'elle s'en défende, les citoyens dociles des régimes de fascisme et de servitude, les soldats disciplinés qui s'en iront mourir pour des causes qui ne sont pas les leurs» (p.91).

Incidemment et indépendamment de son appartenance sexuelle, tout élève qui se rebiffe contre des obligations comme : écouter, faire ce que l'on demande, rester assis pendant de longues périodes, garder le silence, pour n'en citer que quelques-unes, s'achemine à coup sûr vers l'échec scolaire. À l'inverse, l'élève qui fait bien ses devoirs, accepte un «curriculum» prédéterminé de cours prescrits et respecte le régime pédagogique assure son succès scolaire. Dans ce contexte la réussite scolaire et la persistance aux études, tout comme l'échec scolaire et le décrochage résultent davantage d'une logique de hiérarchisation du pouvoir que d'une logique de hiérarchisation des sexes.

Le cégep ne sélectionne pas les sexes, mais les meilleurs dossiers scolaires. La note n'a pas seulement une valeur quantitative, mais aussi une valeur qualitative. On déduira que l'élève qui a une bonne note a des comportements scolaires adéquats, entre autres choses le respect des normes (Caouette, 1992). Dans les «régimes» scolaires traditionnels, le respect des normes va de pair avec une pédagogie de la soumission (Neill, 1970). Or, comme Baudoux et Noircent (1995) le font remarquer, nombre de femmes ont historiquement fait l'apprentissage de la soumission. Cette attitude apprise est non seulement encore très présente, mais continue d'être transmise culturellement. C'est ce que Bouchard, Coulombe et St-Amant (1994) nomment «réussite éducative» et que le Conseil supérieur de l'Éducation (1995) résume en ces termes : «Les filles, quant à elles, récolteraient les fruits d'une socialisation qui les habiliterait maintenant davantage à répondre aux exigences de l'école». Les cégeps, comme bien d'autres institutions, sélectionnent les sujets qui possèdent les meilleurs dossiers, dossiers garants d'une bonne insertion scolaire. Et derrière ces bonnes notes se trouvent plus de femmes que d'hommes. Il ne s'agirait donc que d'une coïncidence purement mathématique, du résultat de la sélection des sujets qui présentent les meilleures chances de s'adapter au cégep.

1.6 Résistance à une réussite préfabriquée

Peut-être certains jeunes, garçons ou filles, opposent-ils à l'expérience du cégep une résistance, refusant consciemment ou inconsciemment de s'adapter à ce monde conventionnel ou étranger. Peut-être ne partagent-ils pas vraiment les valeurs qui soutiennent le monde de l'éducation. Peut-être ont-ils des intérêts professionnels qui ne s'accordent pas avec l'expérience intellectuelle à laquelle le cégep les convie.

Les croyances des filles et des garçons sur le monde du travail et sur les exigences scolaires qui y sont associées, ont peut-être plus d'influence sur leurs comportements qu'en ont leur appartenance sexuelle. On peut penser que tous ne partagent pas les mêmes croyances sur la réussite matérielle, voire la mondialisation des marchés. La compétition accrue des entreprises, l'accélération des changements technologiques font naître chez certains un sentiment d'incompétence, voire d'impuissance, alors que chez d'autres ces phénomènes contribuent au syndrome du médaillé d'or (Wilkins, 1991).

D'Havermas et Gilly (1987) montrent que la connaissance est une construction sociale et hiérarchisée qui joue un rôle-clé dans les rapports de pouvoir en ce qu'elle contribue au maintien des groupes dominants. Cette approche sociologique révèle des processus d'organisation, de sélection et de transmission des savoirs au sein de l'institution scolaire. La notion de «curriculum», dans cette acception, ne renvoie pas seulement aux programmes prescrits explicitement par l'école, mais à des modèles culturels implicitement transmis dans un contexte particulier (Baudoux et Noircent, 1995). En ce sens, Louise St-Pierre (1993) affirme que les cégeps travaillent avant tout à la création de gagnants.

Par un processus de «suradaptation» (Rivière, 1995), certains désirent coûte que coûte atteindre le podium de la réussite sans toutefois réussir à obtenir les résultats souhaités et, cela, souvent au détriment de leur équilibre personnel. Les pressions socio-économiques ont pour effet d'en dissuader d'autres de faire quelque effort que ce soit, tant leur insertion socio-professionnelle leur apparaît improbable. Plusieurs résistent à la culture de méritocratie de plus en plus prégnante dans les cégeps. Les sous-performants, même s'ils n'ont pas toujours les mots pour le dire, refusent de se conformer à une

idéologie de la performance, de la production, de la compétition telle que la définit la culture scolaire.

De plus, les cégeps contribuent à créer des aspirations universitaires chez des étudiants qui, au départ, avaient d'autres aspirations. Si on ajoute à cela l'effet de contingentement des techniques qui détourne un grand nombre d'étudiants vers le secteur pré-universitaire, beaucoup d'étudiants, dans ce contexte, trouvent anxiogènes les valeurs éducatives et la culture intellectuelle des cégeps.

Plusieurs étudiants croient qu'au cégep ils feront des acquisitions plus concrètes, rapidement applicables sur le marché du travail. Ces étudiants ont un sens pratique. Par exemple, lorsqu'ils ont de l'intérêt pour des professions liées à la santé ou à la relation d'aide, pour ne citer que celles-là, ils ne sont pas nécessairement intéressés à investir beaucoup de temps dans leurs études. D'autres étudiants sont intéressés à devenir vendeur, policier, gérant de restaurant, agent immobilier ou technicien, carrières pour lesquelles ils ne voient pas l'utilité des études postsecondaires.

Il se dégage, selon Thiriart (1987) une contradiction au sein du système collégial : d'une part, les cégeps prônent une culture scolaire et, d'autre part, les croyances de beaucoup d'étudiants sont «antiscolaires». Plusieurs étudiants restent aux études, sans y accorder beaucoup d'intérêt. S'ils persévèrent, c'est souvent à cause de pressions sociales et économiques (Rivière, 1995).

Il est probable que les «antiscolaires» se retrouvent parmi des groupes d'étudiants ayant

des résultats plus faibles. À ce sujet, Veillette (1994) mentionne que ce sont surtout les garçons de milieu défavorisé qui sont influencés par une contre-culture scolaire. Les croyances et les comportements qu'ils privilégient ne les disposeraient pas au métier d'étudiant. Cette chercheuse démontre également que les filles persévèrent davantage que les garçons, quelle que soit leur classe sociale d'origine. Il y aurait donc moins de différence dans les croyances qu'entretiennent des filles de classes sociales différentes qu'on en relèverait chez des garçons également issus de classes sociales différentes. Certaines réussites peuvent soulever l'admiration des uns et la répulsion des autres selon la position qu'ils occupent dans l'échelle sociale. Comme on peut privilégier certaines réussites et en dévaloriser d'autres, la notion de réussite est donc arbitraire.

1.7 Différentes conceptions de la réussite scolaire

Les différences sur le plan scolaire peuvent aussi s'expliquer par d'autres variables que l'appartenance sexuelle. On ne peut qualifier les étudiants de bons ou de mauvais sur la seule base de leur sexe. Il est légitime de se demander si l'explication du « succès » scolaire et de « l'échec » social des unes, comme de l' « échec » scolaire et de la « réussite » sociale des autres par des stéréotypes d'origine sexuelle ne relèverait pas d'une erreur d'attribution. Bien que les statistiques d'admission et les taux de décrochage indiquent qu'en général les filles réussissent mieux leurs études collégiales, ils pourraient masquer une explication plus profonde de l'apparent écart relevé entre les filles et les garçons en matière de réussite scolaire.

Dans leur étude des taux de diplomation, Terrill et Ducharme (1984) indiquent bien que cet écart entre filles et garçons varie largement lorsque nous classifions les étudiants en

fonction de leurs résultats au secondaire et de leurs secteurs d'études.

«Si on tient compte du secteur d'études et de la moyenne pondérée des notes du secondaire, l'écart moyen entre le taux de diplomation des filles et des garçons qui avaient une moyenne pondérée supérieure à 75%, ce qui représente environ 30% des sujets, cet écart ne dépasse pas 2%, alors qu'il peut atteindre 15% chez les catégories d'étudiants plus faibles» (Terrill et Ducharme, 1994, p. 74).

En effet, toutes les filles ne réussissent pas également et tous les garçons ne sont pas essentiellement des «échoueurs». Il est dangereux de penser que le sexe d'une personne soit prédictif de ses résultats scolaires. Il se peut qu'une sous-population d'étudiantes et d'étudiants «à risque» se démarque de l'ensemble parce qu'elle entretient la croyance que la réussite scolaire n'a pas de lien avec le succès personnel et professionnel. Il nous semble indispensable de vérifier la pertinence de cette explication qui aurait le bénéfice de situer l'analyse du phénomène hors de la polémique de lutte des sexes.

Pour amorcer cette démarche, il faut recourir à une terminologie des comportements des garçons et des filles qui dépasse la stricte référence biologique dénotée par le sexe. Il nous faudra aussi explorer le concept de croyance et définir les concepts de réussite scolaire, réussite professionnelle et réussite personnelle.

1.7.1 Sexe et genre

Ce que l'on nomme sexe n'est qu'un genre et ce genre est construit : «On ne naît pas femme, on le devient», écrivait Simone de Beauvoir. Pourrait-on dire : on ne naît pas homme, on le devient ? Traiter les garçons de machos, de paresseux, de violents, de brouillons, etc., n'a rien d'édifiant. Ces qualificatifs ne comportent aucune valeur positive que les étudiants seraient susceptibles de développer ou qui soit propre à contrer la critique adressée depuis peu aux étudiants. Il faut donner à tous l'accès au neutre. Filles et garçons sont identiquement humains, identiquement socialisables.

Les catégories sexuelles sont des construits scientifiques qui s'appuient sur la croyance en un donné biologique irréfutable, résultat d'une chaîne de «savoir». Selon Hurtig (1989), il ne faut pas confondre critères biologiques et critères sociaux. Dans la logique de la catégorisation du masculin et du féminin, les chercheurs créent souvent des catégories psychologiques auxquelles correspondent des catégories biologiques, arbitrairement reliées les unes aux autres.

Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que le sexe relève du biologique alors que le genre relèverait plutôt du social (Duru-Bellat, 1994; Hurtig, 1989 et Mathieu, 1971). Dans ce contexte, le genre s'apparenterait à des modèles qui dépasseraient le simple cadre du sexe biologique. En tel cas, n'y aurait-il pas une communauté constituée de «genres» dans les cégeps, plutôt qu'une communauté constituée de sexes?

De la sorte, des femmes pourraient être considérées comme appartenant au genre masculin, tout comme certains hommes pourraient appartenir au genre féminin. À ce sujet,

Jacques (1992) fait état des études de Fitzgerald et Betz (1983), Bachtold et Werner (1971), Werner et Bachtold (1974), Baker (1987) qui démontrent que les étudiantes en génie, en sciences et en techniques physiques ont tendance à s'identifier davantage à un modèle masculin et que des garçons s'attribuent davantage de traits féminins lorsqu'ils sont inscrits à des programmes non scientifiques. Cette chercheuse a démontré que les étudiantes, particulièrement celles inscrites en sciences pures, se reconnaissent souvent dans des traits traditionnellement perçus comme masculins, tout en conservant des traits traditionnellement jugés féminins. À l'inverse, les étudiantes qui ont opté pour une orientation traditionnelle se reconnaissent dans des traits féminins et décrivent les hommes en utilisant de très nombreux éléments négatifs. Les étudiants en sciences humaines se perçoivent un peu comme les femmes fréquentant le même programme qu'eux, alors que ceux inscrits en sciences pures restent plus proches du modèle masculin traditionnel. En milieu scolaire, jusqu'où y a-t-il subordination du masculin au féminin? Le féminin ne devient-il pas le «système normatif» au cégep? «Ainsi, l'influence féminine a-t-elle pu inciter les hommes à modifier leur représentation d'eux-mêmes?» (Jacques, p. 68).

1.7.2 Conscience de genre

Les rapports à l'institution, les rapports à la réussite ont-ils un genre? Les croyances sur le cégep et la réussite ont-elles un genre? Lorsqu'un étudiant résiste au cégep, de quel genre est-il? Chaque individu maintient un rapport original avec le cégep. Ce rapport définit diverses conceptions de l'institution scolaire et, par extension, de la réussite.

En son for intérieur, l'étudiant a une conscience particulière de sa situation dans le monde. La famille, l'école, l'État tendent à prescrire certaines voies de réussite et à en proscrire

d'autres. Comment l'étudiant se positionne-t-il par rapport à ces prescriptions ? Y a-t-il un rapport de symétrie entre le type de réussite personnelle privilégié par l'étudiant et le type de réussite scolaire et sociale qui s'offre à lui. Au fond de lui-même, que croit-il ? Quelles sont ses croyances ?

1.7.3 Concept de croyance

Fournier (1995) considère que les croyances qu'entretient une personne, à propos d'elle-même et de son environnement, sont le fondement de ses attitudes et de ses comportements dans ses interactions avec son environnement. Les croyances renvoient essentiellement à des prédispositions. Ainsi, la croyance est-elle une dimension affective qui se manifeste par des comportements. La croyance relève aussi de la représentation qui s'exprime dans le lien établi entre un objet et un attribut de nature évaluative. Par exemple, les garçons (objet) sont (lien) paresseux (attribut évaluatif). Plus un individu sera sûr du lien qui unit l'attribut et l'objet, plus sa croyance sera ferme ou polarisée.

Si l'on croit que les garçons sont paresseux, on infère par déduction qu'ils n'ont pas les comportements adéquats pour bien réussir à l'école. Dans un tel cas, les croyances concernent l'évaluation des conséquences du comportement. Dans cet énoncé, il y a deux niveaux de croyance : l'une est principale (les garçons sont paresseux) : la deuxième est secondaire (ils réussiront mal à l'école). Les croyances prennent leur source dans la perception d'une relation quelconque entre deux choses, ou entre une chose et une caractéristique de cette chose. Lorsque plusieurs croyances sont interreliées dans un ensemble qui a un caractère stable et permanent elles constituent une attitude qui prédispose l'individu à répondre d'une certaine manière plutôt que d'une autre (Fontaine

et Trahan, 1990).

Fisher (1987) définit la croyance comme «un processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) et leur confère un statut cognitif permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales» (p. 118).

Les comportements sociaux ont aussi une base cognitive. Les comportements scolaires n'échappent pas à cette loi. Nous pouvons en déduire que la nature des cognitions dont sont porteurs les étudiants conditionne leurs comportements vers l'échec ou le succès et cela, sans égard à leur appartenance sexuelle. Ainsi, pourraient exister des croyances partagées par des filles et des garçons, appartenant à des groupes forts ou, au contraire, à des groupes faibles relativement aux études. Leur degré de réussite serait un corollaire d'un type de rapport à l'institution et à la réussite, aussi bien personnelle, scolaire que professionnelle. Ainsi, leurs croyances concernant «certaines» formes de réussite amèneraient les étudiants à aborder le terrain de l'apprentissage sous un angle particulier.

Dans le contexte d'une recherche portant sur les croyances de jeunes sans emploi, de 16 à 25 ans, sur l'insertion socioprofessionnelle, Fournier, Pelletier et Pelletier (1993), ont développé une typologie des croyances qui caractérise de façon identique le rapport des filles et des garçons au travail et à l'école. Nous croyons qu'un portrait semblable des croyances des étudiants sur la réussite scolaire, la réussite professionnelle et la réussite personnelle, pourrait éclairer les différences de comportement à la source du succès ou de l'insuccès scolaire. L'analyse du discours des jeunes a permis de définir cinq types de

croyances : 1. Les croyances défaitistes 2. Les croyances de dépendance 3. Les croyances de prescription 4. Les croyances d'autoresponsabilisation 5. Les croyances proactives.

1. Croyances défaitistes : L'environnement est hostile, le travail est un asservissement. Acquérir de l'argent devient la motivation principale au travail. Se connaître et faire des efforts pour réussir est à toutes fins pratiques inutile, puisqu'il n'y a aucune possibilité d'atteindre des idéaux souvent irréalistes. La réussite est prédéterminée et dépend d'un destin qui transcende l'individu.

2. Croyances de dépendance : L'individu n'a pas de responsabilité individuelle dans son cheminement de carrière. L'insertion professionnelle est essentiellement dictée par les conditions du marché de l'emploi. L'individu attend la reconnaissance sociale sans pour autant entreprendre des actions pour l'obtenir.

3. Croyances de prescription : L'école et le travail sont des maux nécessaires. On va à l'école et sur le marché du travail parce que c'est une prescription sociale. Par ailleurs, le travail et l'école permettent d'être en rapport avec d'autres personnes sans qu'interviennent des objectifs personnels dans le cheminement scolaire et professionnel.

4. Croyances d'autoresponsabilisation : La réalisation d'idéaux scolaires et professionnels ne dépend que de soi. On minimise l'influence des facteurs environnementaux.

5. **Croyances proactives** : L'individu établit un plan de carrière, diffère les gratifications immédiates au bénéfice d'un plan à long terme. Il y a une interaction globale entre l'individu et l'environnement scolaire et professionnel. L'individu se soumet à un ajustement en fonction de divers facteurs environnementaux. Il contextualise, met en relations divers facteurs personnels et sociaux, et mesure ses possibilités d'action.

1.8 Vision globale de la réussite

Dans le contexte de la formation collégiale, une vision globale de la réussite s'impose. Cette vision comprend les dimensions de la *réussite scolaire, de la réussite professionnelle, et de la réussite personnelle*. La réussite scolaire est au coeur de ce que la Fédération des Cégeps (1996) appelle la réussite éducative :

«La réussite scolaire et l'obtention du diplôme sont des conditions importantes de réussite éducative. Puisque la mission première des Cégeps est de former des étudiants à travers des programmes d'études, la contribution des Cégeps à la réussite éducative des étudiantes et des étudiants doit être, d'abord, de favoriser la réussite de leurs études et l'obtention de leur diplôme» (p. 1).

Mais «cette réussite scolaire n'a de sens que dans la mesure où elle permet aux personnes de se développer personnellement, socialement et professionnellement» (Conseil supérieur de l'Éducation, 1995). C'est pourquoi la Fédération des Cégeps, dans le prolongement de l'étude du Conseil supérieur de l'Éducation, issue d'une consultation menée auprès de finissantes et finissants sur les conditions de réussite, considère la

«réussite sociale» comme une dimension intégrale de la réussite éducative :

«La réussite éducative, c'est l'application par l'étudiant de valeurs, de connaissances, d'habiletés et d'expériences qui lui permettent de s'engager socialement, sur le plan personnel et professionnel, selon ses capacités et ses objectifs. Elle implique l'idée de mûrissement du choix vocationnel et comporte une notion d'accomplissement personnel». (p. 1)

Bouchard, Coulombe et St-Amand (1994) analysent la situation de la réussite, en associant à la réussite scolaire une «réussite sociale», qu'ils définissent comme une concordance entre la formation reçue à l'école et la place occupée sur le marché du travail, et une réussite éducative qui renvoie au processus de socialisation, c'est-à-dire à la transmission des valeurs culturelles. Nous ne partageons toutefois pas le concept de réussite éducative de ces auteurs lorsqu'ils déclarent que les «positions scolaires et sociales» des filles et des garçons sont le fruit de déterminismes sociaux dans un processus d'acculturation.

Dans notre recherche, la *réussite scolaire* correspond à la notion traditionnelle de «performance» exprimée par les résultats obtenus et le niveau d'études atteint. La *réussite professionnelle*, quant à elle, désigne, comme chez les chercheurs du CRIRES, la concordance entre la formation scolaire et la place occupée sur le marché du travail. Conscients de la nécessité pour l'étudiant de prendre en charge la responsabilité de son apprentissage, nous introduisons la notion de *réussite personnelle* pour nommer le processus d'accomplissement de soi que l'élève réalise, parallèlement à son

apprentissage scolaire, en rapport avec son aspiration à la réussite sociale. Cette notion de réussite personnelle renvoie à l'intentionnalité et au désir d'accomplissement de soi.

Finalement, la réussite implique un processus d'intégration par lequel l'étudiant associe sa réussite scolaire à sa réussite professionnelle et à sa réussite personnelle. Les institutions collégiales définissent actuellement des projets éducatifs qui visent cette réussite multidimensionnelle. Les élèves, eux, sont-ils sollicités à s'approprier ce choix de valeurs et à l'intégrer dans leur démarche d'orientation et de réalisation personnelle et sociale ? Les efforts déployés pour intégrer contenus et pratiques de formation dans l'approche par programme, et dans la définition des programmes par compétence, rejoignent-ils l'étudiant dans sa démarche vers la réussite scolaire, la réussite professionnelle et la réussite personnelle ?

Comprendre le sens profond que revêt la réussite dans la conscience des garçons et des filles au cégep exige une perspective holistique, qui tienne compte de la situation globale et décrive l'interdépendance de phénomènes complexes et leurs relations complexes. En effet, pour plusieurs chercheurs (Borg et Gall, 1989; Giorgi, 1988; Van Der Maren, 1990), le paradigme statistique emprunté aux sciences naturelles est limitatif lorsqu'il s'agit d'expliquer ce qui se vit dans la conscience.

Poser une équivalence entre sexe et réussite scolaire relève d'un sophisme soutenu par un paradigme positiviste. En effet, sous l'impulsion et la fascination des sciences exactes et des sciences de la nature, les sciences sociales et humaines ont une tendance «naturelle» à appréhender des ensembles d'individus sous des catégories observables

comme s'il s'agissait d'ensembles d'organismes uniformes qui évoluaient de façon similaire. Cette entreprise de «naturalisation» réduit les individus à quelques caractéristiques observables, par exemple le sexe, pour en faire des facteurs déterminants du comportement. Or, l'intentionnalité, le désir de l'individu ne sont jamais réductibles à quelque dimension que ce soit, serait-ce son sexe (Lafontaine, 1983). La réussite scolaire tout comme l'échec scolaire et le décrochage a des dimensions multiformes et entropiques. Malgré de nombreuses tentatives, même les recherches les plus sophistiquées sur le plan statistique ont été impuissantes à cerner, de façon satisfaisante, au-delà de quelques caractéristiques démographiques, la complexité du phénomène de l'échec et de la désertion scolaire. Il est difficile de cerner l'intentionnalité ou le désir qui se cache derrière la réussite scolaire ou l'échec scolaire.

1.9 Intervention

Ce n'est qu'après une analyse approfondie de la place qu'occupent les croyances sur la réussite scolaire dans l'univers psychologique des cégépiennes et cégépiens que pourraient être définies les modalités d'intervention, au collégial, pour assurer la réussite des étudiants.

Certaines recherches en cours prévoient des modalités d'intervention pour contrer des biais comportementaux que manifestent plusieurs garçons dans leurs études collégiales et qui semblent être à la source d'une forme d'insuccès scolaire. Ces modalités seraient, selon ces équipes de recherche, plus ou moins associées à un traitement des stéréotypes sexuels.

Quant à nous, l'analyse critique que nous faisons des recherches sur les rapports entre sexe et réussite scolaire nous conduit à identifier une sous-population critique d'étudiantes et d'étudiants qui auraient des «croyances à risque», c'est-à-dire qu'ils établiraient des rapports inadéquats entre leur réussite scolaire, leur réussite personnelle et leur réussite sociale. Pour redresser la situation décrite dans notre analyse, nous voulons aussi développer des outils afin d'aider les étudiantes et les étudiants à établir des liens entre les diverses dimensions de la réussite. En ce sens, nous voudrions appliquer dans le contexte d'un succès global (personnel, scolaire et social) le concept d'intégration que le Conseil supérieur de l'Éducation (1990) a associé au désir d'apprendre et qui s'est imposé comme pôle de développement du nouveau programme de sciences humaines (Laurin et Lizotte, 1992).

Dans cette optique d'intervention, le guide appropriation de la réussite scolaire (GARS) aidera les étudiantes et les étudiants à situer leur démarche d'apprentissage scolaire dans un projet individuel plus global qui intègre les dimensions de développement personnel et d'insertion sociale dans un univers professionnel.

Notre recherche s'inscrit donc dans les démarches d'intervention réalisées dans divers collèges pour permettre aux étudiantes et étudiants en difficulté de s'investir avec succès dans leurs études collégiales. En plus d'explorer le phénomène des «croyances à succès et à risque», la présente recherche apporte ainsi un outil (GARS) susceptible de contrer le processus de désengagement scolaire en son noyau initial et de permettre aux étudiants de découvrir le sens de leur démarche d'apprentissage pour leur réussite personnelle et sociale. Cet instrument d'autoformation a été élaboré pour assurer la

jonction des trois réussites : scolaire, professionnelle et personnelle.

Nous avons choisi de réaliser cette étude auprès de la clientèle qui nous semblait la plus susceptible de vivre une situation de croyance à «risque» et nous avons donc ciblé principalement les étudiants de sciences humaines.

En effet, au collège de Rosemont, les étudiants inscrits en sciences humaines ont obtenu, pour la plupart, des notes peu élevées au secondaire. De plus, comme le montre l'étude des demandes d'admission au SRAM, plusieurs étudiants optent pour ce programme comme deuxième ou troisième choix (35% des demandes à l'automne 1996).³

Ce contexte nous semble plus propice que d'autres à l'émergence de croyance «à risque» sur les liens entre réussite personnelle, réussite professionnelle et réussite scolaire. Rivière (1995) avait d'ailleurs identifié dans une recherche antérieure des facteurs d'échec plus prégnants chez les décrocheurs en sciences humaines : indécision vocationnelle, choix non intime de programme, renforcements scolaires absents ou très extrinsèques, croyances erronées sur les études collégiales.

³Voir les statistiques produites pour divers secteurs de formation en Annexe 2.

II. Méthodologie

La présente recherche poursuit un double objectif : identifier dans l'expérience même des étudiantes et des étudiants, leur conception de la réussite scolaire, réussite professionnelle et réussite personnelle, et définir un modèle d'intervention facilitant l'intégration de leurs apprentissages scolaires dans leur développement personnel et social.

Nous présenterons successivement les méthodologies spécifiques utilisées dans les deux parties de notre recherche : la partie exploratoire qui cherche à identifier comment se «positionnent» les étudiants en regard des trois dimensions de leur réussite, et la partie plus appliquée qui vise l'élaboration d'un matériel d'intervention. Auparavant, nous procéderons à une présentation générale de notre démarche de recherche qui permettra de bien établir les rapports existant entre ces deux étapes de notre recherche. Cette présentation est illustrée dans la figure 1.

2.1 Présentation générale de la démarche de recherche

Comme il ressort du contexte théorique de cette recherche, il y a nécessité de saisir ce que signifie la réussite pour les étudiantes et les étudiants, et de caractériser leurs croyances sur la réussite. La comparaison de ces caractéristiques chez ceux qui réussissent mieux et ceux qui réussissent moins bien nous permettra ensuite de voir s'il existe des types de croyances qui rendent compte du succès ou de l'insuccès scolaire,

tout autant sinon plus que l'appartenance sexuelle.

Pour comprendre l'idée que les étudiants se font de la réussite, nous adoptons une démarche d'orientation phénoménologique à deux volets. Dans un premier temps, nous interrogeons 81 sujets sur leur *conception de la réussite*, à l'aide d'un questionnaire composé de sept questions à développement. Dans un deuxième temps, nous réalisons des entrevues en profondeur auprès d'un groupe de 25 sujets, choisis en majorité parmi les premiers répondants. Ces entrevues, d'une durée approximative de 90 minutes, permettent aux étudiants de s'exprimer librement sur leur perception personnelle des *liens existant entre réussite scolaire, réussite professionnelle et réussite personnelle*, et sur leur *perception des différences de comportement* des garçons et des filles aux études et sur le marché du travail. Cette double cueillette de données nous permet de constituer un corpus de textes et de témoignages sur la place qu'occupent la réussite scolaire, la réussite professionnelle et la réussite personnelle dans la vie des étudiants.

Dans un premier temps d'analyse, nous considérons séparément les deux types de données. Les textes fournis en réponse aux questionnaires sont analysés de manière thématique pour chacune des six questions qui gravitent autour du concept de réussite. La question portant sur les perceptions des comportements «sexués» fait l'objet d'une analyse de contenu. Les entrevues sont étudiées d'abord à l'aide d'une méthode phénoménologique traditionnelle qui permet de dégager progressivement, à partir des affirmations de chaque sujet, une structure relative constituant une généralisation du discours tenu par l'individu sur la réussite.

La comparaison de ces structures relatives nous conduit à élaborer ensuite un profil stratifié de la vision des étudiants sur chacune des trois réussites et sur les différences de comportement associées au sexe. Finalement, le classement de chaque sujet sur chacun de ces profils stratifiés, à partir de la structure relative dégagée de son entrevue, nous permet de voir comment son degré de réussite scolaire s'associe à son «positionnement» sur chacun de ces profils. Nous considérons également les interrelations entre l'appartenance sexuelle, le degré de réussite scolaire et le «positionnement» du sujet sur les profils stratifiés.

Dans un deuxième temps, nous interprétons ces divers résultats d'analyse du concept de réussite et des liens entre réussite scolaire, réussite professionnelle et réussite personnelle pour fixer le point de départ de notre modèle d'intervention en vue d'aider les étudiants à mieux intégrer les diverses dimensions de la réussite.

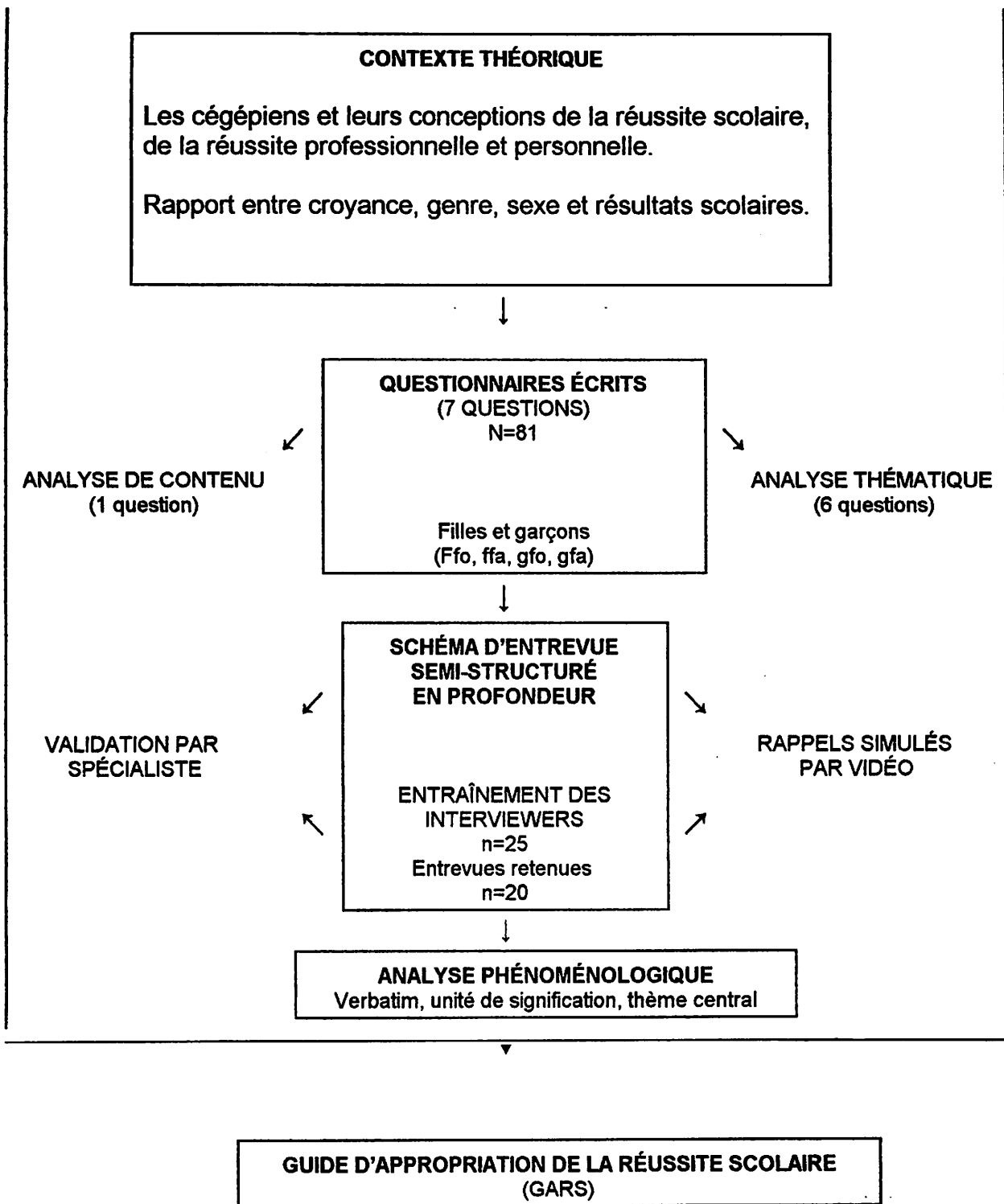


FIGURE 1 : Démarche de la recherche

2.2 Méthodologie de la partie phénoménologique

2.2.1 Cueillette des données à l'aide du questionnaire sur la réussite

A. Sujets interrogés

Les sujets interrogés étudient au Collège de Rosemont et sont majoritairement inscrits au programme de sciences humaines (84%). Ils ont été choisis au hasard, à partir de la liste des étudiantes et des étudiants inscrits à l'automne 1995 au cours de psychologie 350-102-91. La cote attribuée par le SRAM a été utilisée pour classifier les sujets en fonction de leurs résultats scolaires : faible (cote inférieure ou égale à 70) ou fort (cote supérieure à 70). Le tableau 3 présente la répartition des étudiants selon leur sexe et leurs résultats scolaires.¹

TABLEAU 3 : Répartition des sujets ayant répondu au questionnaire.

SECTEURS	FILLES				GARÇONS				
	FORTES	FAIBLES	IND	TOTAL	FORTS	FAIBLES	IND.	TOTAL	
Techniques biologiques	6	-	-	6	1	-	-	1	7
Autres techniques	1	3	-	4	1	1	-	2	6
Sciences humaines	15	18	5	38	14	10	6	30	68
Total	22	21	5	48	16	11	6	33	81

¹Pour une description plus détaillée, voir l'Annexe 3.

La proportion des filles (59,2%) est conforme à leur présence réelle dans la population étudiante du collège, à l'automne 1995. Afin de favoriser des conditions de comparabilité maximale entre les sujets, les personnes choisies sont d'âge similaire (entre 17 et 19 ans) et de langue maternelle française. Les quatre groupes permettent ainsi de comparer des individus de sexes différents, compte tenu de leurs résultats scolaires faibles ou forts.

B. Instrument utilisé

Après avoir défini les trois concepts de réussite (scolaire, professionnelle et personnelle) à partir de la littérature sur la question, nous avons élaboré des questions semi-ouvertes afin de constituer un corpus de textes et de témoignages sur la place qu'occupent les diverses dimensions de la réussite dans la vie des étudiants et le sens qu'elles revêtent pour eux. Un premier questionnaire permet d'obtenir une vue d'ensemble de ce que signifie la réussite pour les étudiants et d'en dégager les unités de signification pour orienter la composition de notre schéma d'entrevue.

Ce questionnaire comporte sept (7) questions à développement. Il porte surtout sur la conception générale de la réussite, mais il aborde aussi la conception que se fait chaque étudiante et étudiant de son «genre».²

La question 1, «*Quand tu penses à quelqu'un qui a réussi, comment le perçois-tu ?*», permet d'obtenir une approximation de l'idée que se font de la réussite les étudiants et les

²*Le questionnaire est reproduit à l'Annexe 4.
Pour la notion de genre, voir les précisions apportées aux pages 21 et 22.*

étudiantes. Cette question, qui a une incidence projective, permet aux répondants de préciser les sphères à leurs yeux prédominantes dans l'actualisation de la réussite.

La question 2 invite les étudiants à préciser ce qui leur semble *important présentement et en quel sens*. Ils dressent alors un portrait des valeurs qu'ils privilégient, ou tout au moins indiquent leurs préoccupations. Cette question permet de savoir là où ils choisissent d'investir, ce qui peut correspondre au terrain sur lequel se réalise leur quête de la réussite.

La question 3, «*Il y a sûrement des éléments dont tu es fier dans ce que tu es, dans ce que tu fais. Identifies-en deux*», permet de situer l'objet sur lequel se focalise la quête de réussite des étudiants et d'identifier les éléments constitutifs de leur expérience de la réussite. En parlant de leur sentiment de fierté, les étudiants communiquent leur vision personnelle de la réussite.

La question 4, «*Complète la phrase suivante : Je pense que les études collégiales...*», permet de déterminer la réaction foncière des étudiants à l'expérience incontournable des études entreprises.

La question 5, «*Complète la phrase suivante : Je suis satisfait de ma journée quand....*», permet de compléter les informations recueillies aux questions (2, 4) afin d'identifier le terrain sur lequel se réalise la quête de la réussite des étudiants.

La question 6, «*Comment te vois-tu dans dix ans ?*» expose la place que les étudiants accordent au travail professionnel dans leur vision prospective de la réussite.

La question 7 demande, de façon différente aux garçons et aux filles, de relever les caractéristiques descriptives de leur genre et du genre opposé, de façon générale puis en fonction de leur statut d'étudiant. Aux personnes de sexe féminin, nous demandons de compléter les énoncés suivants : *Nous les filles, nous sommes... Eux les garçons, ils sont... Nous les étudiantes, nous sommes... Eux, les étudiants, ils sont...*; les garçons complètent aussi quatre énoncés de même nature. Cette question nous permet d'entrevoir la perception que se font les étudiants du statut d'étudiant dans sa relation avec leur appartenance sexuelle.

C. Validation et conditions de passation

Pour s'assurer de la pertinence des questions à développement, compte tenu des informations recherchées, les chercheurs les ont soumises à une spécialiste en cueillette de données qualitatives. Après avoir reçu des informations sur la nature et les objectifs de la recherche, celle-ci a proposé certains correctifs dans le but de mettre au point un instrument fiable qui n'inciterait pas à donner des réponses biaisées. En effet, les questions ne devaient pas être suggestives, ou trop liées à des concepts théoriques, mais plutôt axées sur les conceptions des étudiants. Les questions ne devaient pas susciter des réponses redondantes ni donner une orientation trop directive de manière à préserver l'orientation «phénoménologique» de la recherche.

Le questionnaire de sept questions à développement est alors distribué à 84 étudiants choisis au hasard dans des cours du programme en sciences humaines. Les étudiants doivent répondre par écrit au questionnaire et le remettre la semaine suivante. Les sujets sollicités pour répondre au questionnaire reçoivent la consigne suivante : *«Une recherche est présentement en cours au Collège. Elle porte sur la réussite des filles et des garçons. Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de cette recherche. Il importe de répondre le plus précisément possible aux questions qui suivent. Si tu manques d'espace, tu peux utiliser le verso de la feuille. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Ainsi, réponds ce qui te vient spontanément à l'esprit et sois assuré de la confidentialité des résultats».*

2.2.2 Cueillette des données à l'aide d'entrevues sur les rapports entre réussite scolaire, réussite professionnelle et réussite personnelle

A. Sujets interrogés

La sélection des sujets rencontrés en entrevue se fait sur la base de leur fréquentation du programme de sciences humaines et de leur aptitude à faire une réflexion approfondie sur l'objet de notre recherche. Nous recrutons d'abord nos sujets parmi ceux qui ont répondu à notre questionnaire. Nous rejoignons ainsi 14 étudiants. Les autres personnes sont choisies par la procédure normale suivie dans le cadre du cours *Entrevue II (384-401-85)* qui sert d'encadrement à la réalisation de nos entrevues par des étudiants en *Techniques de recherche, enquête et sondage*.

Au total, 25 entrevues sont réalisées et 18 d'entre elles sont retenues sur la base de l'exhaustivité du matériel fourni par les interviewers dans les délais prescrits : descriptions

des conditions d'entrevue et retranscription complète du verbatim de l'entretien. Les chercheurs réalisent eux-mêmes deux entrevues additionnelles auprès de garçons dont le dossier indique des résultats élevés. Nous obtenons donc un corpus total de 20 entrevues réalisées auprès d'étudiants de sciences humaines ou de programmes apparentés. En effet, un étudiant poursuit un cheminement scolaire hors Dec et une étudiante est inscrite au programme de lettres.

Dans notre groupe de sujets, les filles sont plus nombreuses que les garçons et elles sont plus fortement représentées aux extrémités de la plage d'âge.³ Dans le cadre de cette recherche, nous ne visons toutefois pas à obtenir des sujets représentatifs de la population étudiante des sciences humaines au collégial en fonction des variables que sont le sexe et l'âge. Les critères d'appréciation des sujets sélectionnés sont plutôt leur appartenance au groupe qui expérimente la réussite en sciences humaines et leur capacité de prise de conscience et de communication des phénomènes qu'ils vivent dans l'expérience de cette réussite.

En ce sens, nos sujets semblent être des témoins fiables de la conception de la réussite qu'ont les étudiants de sciences humaines. Nous retrouvons chez eux les situations de vie propres aux étudiants de Cégep qui suivent ce type de formation. Il y a parmi eux des étudiants qui occupent un emploi pendant leurs études, d'autres qui n'en occupent pas. Certains ont fait l'expérience d'une forme de travail rémunéré pendant une période d'interruption de leurs études entre le secondaire et le collégial. Même si 17 des 20 sujets

³Voir Annexe 3.

interrogés en sont à leur première année d'études en sciences humaines, plusieurs d'entre eux ont tenté ou projettent d'acquérir une formation au secteur professionnel.⁴

Ces considérations nous permettent d'affirmer que nos données, en ce qui concerne la conception que les étudiants se font de la réussite, sont suffisamment exhaustives pour couvrir l'ensemble des profils types d'étudiants de sciences humaines. En conséquence, les résultats de notre étude seront transférables à la population des étudiants de sciences humaines du réseau. En effet, selon Legendre (1993), *«la transférabilité est la capacité de faire des adaptations nécessaires pour une application éventuelle des recommandations»*. (p. 1087).

Bachelor et Joshi (1986) affirment en outre que le critère mathématique de la généralisation n'est pas essentiel dans une recherche qualitative. En effet, la reproduction d'un phénomène se rapporte plutôt au thème essentiel identifiable dans ses diverses manifestations. Ainsi, «on conclut à la présence du même phénomène lorsqu'il y a identité de sens d'un exemple à l'autre, malgré les variations possibles de ce phénomène». (p 89). En conséquence, il n'est pas nécessaire d'avoir un grand nombre de sujets dans un échantillonnage. À titre d'exemple, citons la recherche de doctorat de Racine (1993) faite auprès de quatre sujets et qui portait sur l'échec de l'homme adulte au travail et la recherche de Solar (1988) réalisée auprès de dix sujets et qui portait sur une démarche d'actualisation féministe.

⁴Pour une description de la situation de chaque personne interviewée, se reporter à l'Annexe 5.

Pour nous permettre d'étudier le rapport entre la conception de la réussite et le succès scolaire, nous devons établir une mesure du succès scolaire des sujets. La cote du SRAM, cet indicateur utilisé pour l'analyse de nos résultats aux questionnaires, comporte la double limite d'être une mesure prédictive et d'être absente de plusieurs dossiers scolaires des sujets rencontrés en entrevue. Nous élaborons donc une nouvelle cote à partir des résultats obtenus au collège par nos sujets, aux sessions d'automne 1995 et d'hiver 1996.

Nous répartissons nos sujets en deux sous-groupes (forts et faibles) en procédant de la façon suivante : les dossiers scolaires de nos 20 sujets sont analysés séparément, pour chacune des sessions. L'effectif réduit nous permet de calculer la moyenne générale obtenue par chaque étudiant pour l'ensemble des cours suivis et réussis, et de comparer cette moyenne avec la moyenne des moyennes de classe pour chacun des cours.

Cette comparaison nous permet d'attribuer à chaque étudiant, pour chacune des deux sessions, une cote établie à la fois en fonction de la plage où se situe sa «moyenne générale» et de l'écart de cette moyenne par rapport à la moyenne des moyennes de classe. Ainsi, la cote A⁺ désigne un étudiant très fort qui a une moyenne générale supérieure à 75% et un écart significatif (10% et plus) par rapport à la moyenne des moyennes de classe. La cote A désigne un étudiant fort qui a obtenu soit une moyenne générale supérieure à 75% sans écart significatif par rapport à la moyenne des moyennes de classe, soit une moyenne située entre 70% et 75%, avec un écart significatif par rapport à la moyenne des moyennes. La cote B signifie que la moyenne générale se situe

entre 70% et 75%, mais sans écart significatif par rapport à la moyenne, et l'étudiant est alors qualifié de faible. La cote C désigne un étudiant très faible dont la moyenne générale est inférieure à 70%.

Nous attribuons à chaque sujet une cote finale constituée par la combinaison de chaque cote obtenue à chaque session. Les sujets ayant obtenu la cote A⁺ ou A sont qualifiés *d'étudiants forts*, les autres, *d'étudiants faibles*. Ce système de cotes nous semble un bon moyen de discriminer les étudiants forts.⁵

Les résultats obtenus par nos sujets sont présentés par groupes d'âge et de sexe au tableau 4. Parmi les sujets, sont notés forts (A⁺ ou A) le quart des garçons alors que, le sont, presque la moitié des filles.

⁵ Les résultats obtenus par nos sujets sont indiqués dans l'Annexe 15. Remarquons que notre système de cotes vise à situer les étudiants les uns par rapport aux autres et que les «moyennes générales» sont élevés parce que nous avons exclus du calcul des moyennes les cours échoués.

TABLEAU 4 : Distribution des cotes de résultats scolaires selon le sexe et les groupes d'âge.

COTE	GARÇONS			FILLES			TOTAL
	19 ANS ET MOINS	22 ANS ET PLUS	TOTAL DES GARÇONS	19 ANS ET MOINS	22 ANS ET PLUS	TOTAL DES FILLES	
A+	1	0	1	3	1	4	5
A	0	1	1	2	1	3	4
B	2	0	2	3	2	5	7
C	3	1	4	0	0	0	4
TOTAL	6	2	8	8	4	12	20

B. Instrument utilisé

Le schéma qui guide les entrevues se compose de questions semi-dirigées.⁶ Il est élaboré à partir des résultats obtenus au questionnaire sur la conception générale de la réussite. Il aborde successivement les dimensions de réussite scolaire, de réussite professionnelle et de réussite personnelle. Finalement, il demande directement aux sujets leur opinion sur les différences de comportements des garçons et des filles aux études et sur le marché du travail.

⁶Voir Annexe 6.

C. Validation du schéma et conditions de passation

Madame France Lavoie, professeur en cueillette de données qualitatives, expérimente préalablement le premier schéma d'entrevue auprès de deux étudiants.⁷ Ces entrevues, enregistrées sur bande vidéo, sont utilisées pour entraîner 25 étudiants en Techniques de recherche, enquête et sondage du Collège de Rosemont inscrits au cours 384-401-85, Entrevue II. Ces étudiants⁸ conduisent, sous la supervision de leur professeur, les entrevues des 25 sujets.

Les chercheurs rencontrent ces étudiants pour les informer de la nature et des objectifs de la recherche. Ils leur communiquent aussi les résultats préliminaires obtenus à la suite de la passation du questionnaire aux 81 étudiant(e)s choisi(e)s. Les étudiants discutent alors du matériel avec les chercheurs et le professeur-superviseur, et les correctifs nécessaires sont apportés au schéma d'entrevue.

Les entrevues sont réalisées auprès de 25 étudiant(e)s. Toutes les entrevues sont enregistrées sur bandes magnétophoniques, puis, retranscrites intégralement. Lors des entrevues, les sujets interviewés reçoivent la consigne suivante :

«Comme tu le sais déjà, une équipe de recherche du Collège travaille présentement à une étude qui a pour but d'explorer tes opinions et conceptions de la réussite, aussi bien socioprofessionnelle, sociale que personnelle. Nous allons travailler ensemble pendant environ 45 à 60 minutes. Si certaines

⁷Ce premier schéma d'entrevue se trouve à l'Annexe 7.

⁸La liste des étudiants se retrouve à l'Annexe 8.

questions te gênent ou te mettent mal à l'aise, tu n'as qu'à me le dire et nous passerons aux suivantes. Comme il a déjà été dit, cette entrevue sera utilisée seulement dans un but de recherche. Tu es donc entièrement libre de répondre comme tu l'entends».

2.2.3 Déontologie

Les chercheurs sont assujettis au code de déontologie de leur profession et ont signé un protocole de confidentialité. De plus, pour chaque questionnaire, une fiche signalétique, à laquelle est assigné un numéro de code, préserve l'anonymat des sujets. Lors de l'entrevue, chaque sujet signe une feuille de consentement autorisant les chercheurs à utiliser les informations recueillies exclusivement dans le cadre de la recherche. Chacun des étudiant(es) interviewer(es) signe également un protocole de confidentialité.⁹

2.2.4 Analyse des données obtenues à l'aide du questionnaire

Une première analyse des résultats de nos questionnaires est réalisée en comparant les quatre sous-groupes générés par le recoupement du sexe et des résultats scolaires: garçons forts (GF0), garçons faibles (GFA), filles fortes (FF0) et filles faibles (FFA). Cette analyse se révèle assez infructueuse à cause de l'homogénéité de nos données. En effet, si nous cherchons à définir le profil particulier d'un sous-groupe en colligeant les éléments par où ils divergent d'opinion avec les autres répondants, nous obtenons souvent des données excentriques qui ne portent pas sur la conception de la réussite ou ses conditions de réalisation, mais sur des modalités très secondaires. Si, au contraire, nous nous

⁹Les documents mentionnés ici se retrouvent respectivement dans les Annexes 9, 10, 11 et 12.

penchons sur les similitudes à l'intérieur de chaque sous-groupe, nous obtenons des séries d'invariants qui se ressemblent d'un sous-groupe à l'autre.

Nous choisissons alors de reprendre plus globalement l'analyse des résultats pour identifier les paramètres fondamentaux de la conception de la réussite qui sembleraient assez identiques chez nos répondants.

A- Analyse thématique

Notre analyse globale des résultats se fait en deux temps: une catégorisation des réponses à chacune des questions, suivie d'une description des diverses conceptions ou opinions présentées par des groupes significatifs de répondants sur les thèmes abordés dans le questionnaire.

Pour produire des catégories de réponse à chaque question, nous procédons en deux étapes : dans une première étape, qui constitue une forme très élémentaire de codification, les réponses de tous les étudiants sont regroupées dans un tableau où figurent à gauche une liste de mots-clefs et, à droite, les numéros du questionnaire qui ont suscité chez les répondants l'emploi de mots identiques ou jugés similaires. Les mots-clefs sont très souvent les expressions mêmes utilisées par les étudiants. La deuxième étape consiste à associer les mots-clefs les uns aux autres pour identifier des catégories de réponse. La relecture des réponses au questionnaire, ainsi regroupées en catégories, conduit directement à la rédaction d'un texte descriptif des conceptions et opinions des étudiants.

B- Analyse de contenu

La question 7, qui porte sur la perception des «genres» masculins et féminins, sous diverses conditions, est analysée de façon différente en recourant à une forme d'analyse de contenu. Dans cette question, nous proposons aux sujets de compléter les énoncés suivants : «*Nous, les filles, sommes...*», «*Nous, les étudiantes, sommes...*», «*Eux, les garçons, sont...*», «*Eux, les étudiants, sont...*», «*Nous, les garçons, sommes...*», «*Nous, les étudiants, sommes...*», «*Elles, les filles, sont...*», «*Elles, les étudiantes, sont...*». Cette question nous permet de voir si les caractéristiques utilisées par les sujets pour décrire le statut d'étudiant et le «genre» auquel ils appartiennent se polarisent selon le sexe, ou plutôt selon l'appartenance à des groupes forts ou faibles (Ffo, Ffa, Gfo, Gfa). Dans un second temps, nous tentons de vérifier s'il y existe des liens entre les caractéristiques énoncées et la réussite scolaire.

Pour vérifier ces liens, le nombre de réponses données par les sujets est calculé en pourcentage. Dans chacun des groupes d'appartenance (filles, étudiantes, garçons, étudiants) sous les énoncés «Nous» et «eux», nous établissons donc un ratio en fonction du total des réponses des sujets, selon leurs résultats scolaires (Ffa, Ffo, Gfa, Gfo). Par exemple, les filles faibles (Ffa) ont produit, sous l'énoncé «Nous», 30 réponses jugées positives (+) sur un total de 59. Ainsi, le pourcentage de réponses positives est de 51%. Cette procédure est reprise pour toutes les sous-questions et pour chaque énoncé. Cette façon de procéder est quasi qualitative puisqu'elle s'apparente à de l'analyse de contenu.

2.2.5 Analyse des données obtenues au moyen d'entrevues

Les entrevues sont d'abord analysées une à une, pour en dégager des structures relatives qui témoignent de la perception du phénomène de la réussite se dégageant de l'expérience de chaque sujet. Les vingt structures relatives ainsi construites sont ensuite analysées comme un tout pour préciser l'éventail des conceptions qu'entretiennent les étudiants sur les liens entre réussite personnelle, réussite professionnelle et réussite scolaire.

L'analyse de chaque entrevue est faite par les trois chercheurs, en s'inspirant du guide pratique de Bachelor et Joshi intitulé Méthode phénoménologique de recherche en psychologie. (1986). Les cinq étapes de l'analyse des données, définies par ces auteurs, sont adaptées au contexte de notre recherche, réalisée auprès d'étudiants de cégep, à partir de transcriptions, par des interviewers, de réponses verbales à des questions semi-dirigées. Nous définissons ainsi quatre étapes d'analyse : une étape préliminaire consiste à faire une lecture globale de l'entrevue pour avoir une perception globale du sens du texte; à cette étape, il est possible de compléter, à même le contenu de l'entrevue, les indications de l'interviewer sur la description du répondant et de décrire sommairement le répondant par son sexe, son âge, son expérience scolaire et son expérience de travail.

L'analyse proprement dite se fait en trois étapes successives de rédaction. La première produit une transcription fonctionnelle des énoncés des sujets et consiste à réécrire le texte des entrevues, en excluant les énoncés non pertinents pour la recherche : onomatopées, hésitations, répétitions, fautes d'orthographe et graves erreurs de syntaxe. Les énoncés retranscrits constituent alors les unités de signification. Une étape de

réécriture cerne les thèmes centraux du témoignage, en reformulant de façon synthétique des blocs d'unités de signification; le langage du sujet n'est ordinairement pas conservé, mais remplacé par un langage plus conceptuel.

Une dernière version «synthétise les résultats à l'intérieur d'énoncés descriptifs de la structure essentielle du phénomène» (Bachelor et Joshi, 1986 p. 51). La structure relative de chaque entrevue s'axe autour des mêmes thèmes : réussite scolaire, réussite professionnelle, réussite personnelle, sexe et réussite.

Il est difficile de déterminer la méthode la plus propice pour analyser l'ensemble des entrevues. Avant et afin de la définir, nous procédons à une lecture de l'ensemble des structures relatives pour nous en imprégner. Chacun des chercheurs tente de produire un canevas d'analyse pour structurer les données et rejoindre les objectifs d'exploration et de comparaison des conceptions de la réussite que recèle notre recherche.

En comparant nos canevas d'analyse, nous décelons trois modèles principaux de structuration des données autour des concepts de réussite scolaire, réussite professionnelle et réussite personnelle. Il est possible d'établir entre ces concepts une hiérarchisation et de déterminer comment chaque répondant se positionne dans cette hiérarchisation. Nous pouvons également privilégier l'harmonisation des diverses dimensions de la réussite et observer comment chaque sujet parvient à cette intégration des dimensions de la réussite. Aucun de ces deux premiers modèles ne recouvraient adéquatement les données de base de notre analyse. Le niveau d'approfondissement des

trois dimensions de la réussite et des comportements différenciés selon le sexe atteint par chaque répondant constitue le troisième modèle qui permet, lui, une analyse adéquate des données. Ce modèle d'analyse découle d'une intuition partagée par les trois chercheurs au moment de la lecture des structures relatives des entrevues: les étudiants ont des attentes très diversifiées en matière de réussite, et cela, en ce qui concerne ses dimensions professionnelle, scolaire aussi bien que personnelle.

Pour situer ces niveaux d'approfondissement, nous procédons de la façon suivante : une première description des stades, pour chaque dimension de la réussite et pour les comportements différenciés, est réalisée en regroupant et en reformulant des extraits de descriptions faites dans les structures relatives d'entrevues. Ensuite, dans une démarche consensuelle, les chercheurs situent chacun des sujets sur les profils stratifiés (5 stades) de chaque dimension de réussite. Ceci permet de valider la pertinence des stades et d'établir que ces profils stratifiés ne se composent pas d'unités complètement disjointes. À l'occasion, un sujet peut être associé à deux, même à trois stades d'approfondissement pour l'une ou l'autre dimension de la réussite. Ensuite, les stades sont reformulés et nous tentons de déduire les principes structurants qui président à la définition des niveaux d'approfondissement, ou stades d'évolution, des dimensions de la réussite.

Après avoir établi ainsi l'éventail des conceptions entretenues par les étudiants sur la réussite, nous vérifions s'il y a correspondance entre ces niveaux d'approfondissement et les résultats scolaires obtenus par les sujets. Pour ce faire, nous construisons un «indice numérique» d'approfondissement de la réussite qui représente le positionnement total de

chaque individu par rapport aux quatre dimensions d'analyse. Aux positionnement(s) de chaque étudiant en ce qui a trait aux 5 stades de conception, un nombre de points équivalent au stade ou à la moyenne des stades attribué(s) a été donné. Par exemple, un étudiant au stade 4, pour la dimension réussite personnelle, recevait 4 points. Il recevait aussi 3 points s'il se trouvait au stade 3 pour un autre dimension. S'il se situait aux stades 2 et 3 pour une dernière dimension, il recueillait 2,5 points. On a ainsi établi pour chaque sujet une moyenne des points obtenus pour les quatre dimensions: réussite scolaire, réussite professionnelle, réussite personnelle, et perception des conditions féminine et masculine. Cette moyenne qui représente le niveau d'approfondissement de la réussite atteint par un sujet constitue l'indice numérique utilisé pour mesurer le lien entre approfondissement de la réussite et résultats scolaires.

2.3 Méthodologie de la partie pratique

Pour construire le guide d'appropriation de la réussite scolaire (GARS), nous nous appuyons sur une conception de la réussite qui intègre les dimensions scolaires, professionnelles et personnelles.

2.3.1 Conception

Une structure de base est définie autour des concepts-clefs de prise en charge de sa réussite par l'étudiant et de vision globale de la réussite. Les thèmes généraux se définissent à l'aide de verbes pronominaux pour marquer la dynamique de prise en charge impliquée dans une démarche de réussite: se connaître, se préparer un avenir, se socialiser, se développer, s'impliquer, se responsabiliser. Les sous-thèmes sont définis

pour couvrir les attitudes et les comportements qui assurent une réussite multidimensionnelle: développement personnel, orientation professionnelle et engagement dans les études.

Une validation interne de cette structure consiste à associer à chaque sous-thème des citations de propos d'étudiants retracés dans les réponses aux questionnaires et dans les entrevues.

2.3.2 Rédaction

Les sous-thèmes sont partagés entre les chercheurs. Chaque chercheur rédige un ou plusieurs exercices en lien avec chacun des sous-thèmes qui lui a été confié. Cette rédaction se fait selon un modèle identique : une présentation du thème, un bloc de commentaires d'étudiants, un ou des exercices d'introspection, de sensibilisation aux attitudes suggérées en regard de la réussite scolaire, de la réussite professionnelle et de la réussite personnelle.

Pour valider la pertinence et la justesse des textes de présentation ainsi que le réalisme et l'utilité pratique des exercices proposés, notre production est évaluée par deux groupes de référence. Le premier est composé de professeurs du Collège qui enseignent aux étudiants de Sciences humaines. Le deuxième groupe est formé d'étudiants du Collège qui prennent connaissance du matériel, et, lors d'une séance d'expérimentation d'une durée de trois heures, expérimentent ces exercices. Afin de couvrir l'ensemble des exercices du Guide en trois heures, les exercices sont attribués par tirage au hasard.

Ainsi, chaque étudiant tire, dans une boîte, des numéros qui correspondent à des exercices qu'il devra faire. Pour chaque exercice, les étudiants complètent une formule d'appréciation.

III. Perception de la réussite

3.1 Éléments de base de la réussite

Un premier aperçu du concept de réussite qu'entretiennent les étudiantes et les étudiants nous est fourni par leurs réponses données à cette question à incidence projective: *Quand tu penses à quelqu'un qui a réussi, comment le perçois-tu ?*¹³

3.1.1 Réussir sa vie

Ici, les étudiants nous indiquent clairement que la réussite personnelle constitue pour eux le noyau de la réussite. Des éléments de réussite professionnelle sont mentionnés mais toujours teintés par l'objectif de la réalisation de sa personnalité. Quant à la réussite scolaire, y font allusion surtout ceux qui ont interprété la question dans le sens restrictif du *succès scolaire*. La véritable réussite ne se limite donc pas au seul monde scolaire, selon eux; elle se définit de manière plus englobante par la réussite de sa vie.

Mais pour réussir sa vie faut-il réussir dans tout? Quelques répondants considèrent que réussir sa vie c'est obtenir du succès partout: sur les plans scolaire, économique, familial et professionnel. Mais ils sont aussi nombreux à nous dire que réussir, ce n'est pas exactement accumuler les succès sur tous les plans, mais plutôt lutter et apprendre de ses expériences.

¹³Les réponses des étudiants rapportées dans les chapitres 4 et 5 sont accompagnées d'un numéro de code qui les identifie à l'étudiant interrogé. La consultation de l'Annexe 3 permet de prendre connaissance des caractéristiques du répondant : sexe, âge, programme, cote.

Réussir, ce n'est pas applicable à la vie professionnelle seulement. Réussir sa vie, c'est réussir tous les aspects de sa vie. Bien sûr, personne n'est parfait et on fait face à plusieurs échecs au cours de son existence, mais s'en sortir pour rebâtir, c'est aussi une façon de réussir .(6)

Je pense que la réussite peut s'entendre dans plusieurs domaines de sa vie et je crois qu'il est très exceptionnel de rencontrer une personne qui a réussi dans tout. Le plus important n'est peut-être pas la réussite, mais la joie de vivre et la chance d'être en vie chaque matin .(78a)

Le succès pourrait même s'entendre au niveau de la quotidienneté où « *chaque bon geste ou bonne chose accompli est une réussite*». (43)

Le concept de réussite demeure toutefois un concept englobant. Prises isolément, la réussite scolaire autant que la réussite matérielle, la réussite sociale ou la réussite professionnelle, demeurent des acquis très relatifs. Un répondant, qui avait compris la question dans le sens pointu de sa perception de ceux qui ont réussi leurs études, dira:

Je ne pense pas différemment lorsque je pense à quelqu'un qui réussit face à un autre qui réussit moins. Je ne considère pas que la réussite scolaire est un signe ou un «barème» d'intelligence. (52)

Quant à la réussite matérielle, elle est décrite comme un moyen pour avoir tout ce qu'on désire, plutôt que comme une valeur en soi ou une manifestation tangible qui permettrait

d'épater les autres par sa réussite.

Je perçois quelqu'un qui a réussi comme quelqu'un qui est heureux. Si la personne est heureuse, c'est qu'elle fait ce qu'elle voulait faire. Elle a donc réussi son objectif. Réussite n'est pas synonyme d'argent. (14)

Pour moi, la réussite ne se juge pas à la quantité de biens, mais à la confiance qu'on a en nous et que les autres ont en nous.(27)

La réussite sociale qui peut s'exprimer dans les rapports qu'on entretient avec sa famille, dans sa vie affective et ses relations sociales, est mentionnée comme un élément parmi d'autres.

... c'est aussi quelqu'un qui a réussi du côté affectif. C'est-à-dire qu'il a de bonnes relations avec les gens, même s'il n'a pas beaucoup d'amis ou pas d'amour dans sa vie. En gros, pour moi, réussite égale bonheur. Mais dans notre société, il est difficile d'atteindre le bonheur si on est pauvre, si on n'aime pas son job et si on ne s'entend pas avec les autres. (54)

La réussite professionnelle est soulignée plus fortement. Réussir, c'est avoir un bon emploi; mais, encore une fois, la réalisation de soi est primordiale. On parle surtout d'avoir un travail qu'on aime.

Je pense à quelqu'un qui exerce un métier qu'il aime, qui le passionne

même. Que ce métier soit payant ou non, c'est sans importance; ce qui «prime», c'est l'amour que l'on porte à son métier. (68)

3.1.2 Être heureux

Enfin, la réussite se situe au-delà des normes sociales, au creux des rêves individuels. Elle est personnelle à chacun et apporte une paix intérieure, un bonheur intime que les étudiants décrivent par les expressions *être heureux, être bien dans sa peau, être bien dans ce qu'on fait, faire ce qu'on aime, être satisfait de soi, réaliser son projet de vie, réaliser ses rêves, aller au bout de soi, atteindre ce qui nous tient le plus à coeur, vivre pleinement sa vie, «tripper» toute sa vie.*

Pour moi, quelqu'un qui a réussi, c'est quelqu'un qui est heureux; qu'il soit riche ou pauvre, marié ou divorcé, peu importe. C'est quelqu'un qui se sent bien dans sa peau et à l'aise avec lui-même, dans sa situation. La seule personne qui peut juger de sa réussite, c'est soi-même, puisque pour chaque personne le mot réussite ne signifie pas la même chose. Les biens matériels peuvent être essentiels à la réussite de quelqu'un alors que, pour d'autres, ça ne change rien. (76)

La réussite n'est pas matérielle, elle est dans le coeur. Je pense que l'on réussit pour nous et non pour quelqu'un d'autre. Ainsi, quelqu'un qui a réussi est quelqu'un qui est bien dans sa peau et dans ce qu'il fait. (49)

3.1.3 Savoir où l'on va

La réussite n'est jamais indéfinie. Réussir, c'est savoir où l'on va.

.... Quand on parle avec quelqu'un qui réussit, on sent qu'il sait où il va et qu'il n'a pas peur du risque. (78a)

La réussite est l'aboutissement d'un projet très défini. Réussir, c'est atteindre son but; c'est savoir ce qu'on veut de la vie, se fixer des objectifs et les réaliser. Quelqu'un qui réussit, c'est «quelqu'un qui a un but dans la vie» (69), «Quelqu'un qui a atteint les buts qu'il s'est fixés. Il faut que cette personne soit heureuse selon ses valeurs». (27)

Pour moi, quelqu'un qui a réussi, c'est une personne qui s'est fixé certains objectifs et qui les a atteints. Peu importe, pour moi, si les objectifs sont monétaires, sociaux ou physiques; ce qui importe, c'est que l'être en question puisse ressentir la fierté d'avoir accompli sa «destinée» et, surtout, qu'il soit heureux. Car, selon moi, le bonheur est l'objectif le plus difficile à atteindre, et celui ou celle qui y parvient est quelqu'un qui a réussi. (8)

Le concept de réussite recouvre donc deux éléments complémentaires: se donner une trajectoire personnelle, avec des buts et des objectifs précis, et connaître le bien-être dans la réalisation de son but, de ses projets, de ses objectifs. La personne qui a réussi pourrait donc être décrite sommairement comme celle «qui a atteint les objectifs qu'elle s'était fixés, tout en étant heureuse dans ce qu'elle fait» (10).

Mais que faut-il faire pour réussir? Quelles caractéristiques primordiales les étudiants attribuent-ils à ceux qui réussissent? Réussir, c'est réaliser des objectifs. Pour cela, il faut être solide sur ses pattes et lutter. Pour réussir, il faut avoir confiance en soi, savoir s'affirmer et défendre son point de vue.

Il croit en lui, en son potentiel; ses idées sont précises et il est toujours prêt à les défendre. (78a)

Je le perçois comme quelqu'un de fonceur, qui n'a pas peur de faire passer son opinion, quelqu'un qui est sûr de lui et qui est décidé à réussir. La personne se fixe des objectifs et les réussit un à un. (62)

3.1.4 Vouloir et persévérer

La réussite est une affaire de volonté. La personne qui réussit a de l'ambition; elle fonce, elle est déterminée, courageuse, travaillante.

Je vois celui qui a réussi comme un exemple à suivre. Je ne le vois pas plus intelligent qu'un autre, mais je crois qu'il a plus de volonté et de ténacité. (11)

Cet aspect est particulièrement souligné par ceux qui nous parlent de réussite scolaire.

Je le perçois comme quelqu'un qui a mis temps et effort dans ce qu'il entreprenait. Comme une personne qui a persévéré car, pour moi, avec le

nombre de cours que j'ai actuellement, il ne faut pas lâcher. Si tu décroches le moindrement, il est dur de rembarquer sur la «track». (44)

Je vois que cette personne est courageuse. Dans le sens qu'elle a passé des années à étudier, sans pas abandonner en chemin. Des fois, j'aimerais me mettre à leur place. (59)

Je suis très fière de cette personne, je l'admire énormément. Je trouve ça tellement beau, les gens qui persévèrent dans leurs études malgré tous les obstacles qu'on rencontre fréquemment. Ils doivent foncer pour passer au travers. (79)

Derrière la réussite, il y a toujours l'effort. De nombreux répondants nous ont dit que réussir, c'est persévérer.

C'est quelqu'un qui a de l'ambition et qui est prêt à faire des sacrifices afin de réussir ce qu'il entreprend. C'est quelqu'un qui n'a pas peur de l'opinion des gens et de foncer. Cette personne a l'air heureuse et fière d'avoir réussi. Je pense aussi que c'est une personne avec beaucoup de volonté et de persévérance, car la réussite ne vient pas toujours immédiatement. (2)

Je la perçois comme une personne qui ne lâche pas et qui persévère dans la vie. Je la vois comme une personne qui sait où elle va et qui fait tout pour

y arriver. Cette personne m'impressionne. Je me sens ignorante à côté de lui, ou d'elle. (40)

Dans la conception que les étudiants se font de la réussite, il faut donc greffer au processus de réalisation des objectifs la notion d'effort et de persévérance. Une vision complète de la réussite devrait signaler que celui qui réussit, en étant bien dans ce qu'il fait, est aussi «*quelqu'un qui est persévérant et qui a confiance en ce qu'il pense et fait, sait où il s'en va et n'a pas peur du travail*» (29).

3.1.5 Être un modèle

La persévérance de ceux qui réussissent suscite l'admiration. Quels que soit la nature et le degré de réussite d'une personne, elle peut devenir un modèle pour autrui dans la mesure où ceux qui réussissent sont admirés parce qu'ils ont travaillé pour y parvenir.

Quelqu'un qui a réussi, c'est tant mieux pour lui. Je n'aime pas juger le «pourquoi» de la réussite de quelqu'un. S'il a réussi, c'est qu'il se devait de réussir, mais la forme de réussite que j'admire le plus, c'est celle de qui a travaillé fort ... (42)

Quelqu'un qui a beaucoup travaillé dans sa vie, qui a beaucoup de volonté. Je ressens beaucoup de respect pour les gens qui ont réussi. (19)

La réussite est étroitement associée au concept de modèle.

...Cette personne serait en quelque sorte un modèle type, un idéal de réussite personnelle, professionnelle et sociale. En plus, et ce qui est très important pour moi, cette personne aura changé, amélioré et marqué l'histoire de sa communauté, ou de son milieu de travail. Elle aura changé, à sa manière et du mieux qu'elle aura pu, le «petit» ou le «grand» monde. En conclusion, la récompense de la réussite, c'est quand à ton tour tu deviens toi-même un modèle. (38)

Plutôt que de nous livrer leur idée de la réussite à travers leur vision de la réussite des autres, plusieurs répondants nous ont carrément introduit à «l'impact émotif» et à l'effet stimulant qu'ont exercé sur eux certaines personnes.

Ce sont ces gens qui me donnent l'ambition et le courage de continuer. Ils confirment aussi le fait que, s'ils ont pu réussir, je peux réussir moi aussi. Je suis toujours très fière pour eux; parfois, je les envie, mais je me dis qu'un jour quelqu'un va m'envier à son tour. La plupart du temps, je prends ces gens qui ont réussi comme modèles. (36)

Je vois cette personne comme quelqu'un de grand, de fort et de déterminé. C'est une personne qui m'inspire beaucoup de respect. Elle est la réussite à mes yeux et me donne l'envie de continuer à travailler car tout est possible. Pour tout vous dire, je la perçois comme quelqu'un qui me pousse à aller plus loin et à me dire que je peux atteindre mon but, si je veux. (63)

3.2 Expériences de la réussite

La réussite est un concept téléologique. Il prend son sens à la fin d'un processus ou d'une étape. Ce qui est pratique puisqu'il y a ainsi toujours de l'espoir. Il est même possible de repousser l'échéance de la réussite presque indéfiniment, ce qui protège d'un jugement négatif sur soi. De la sorte, la réussite est envisagée, espérée, recherchée. Nous apercevons alors dans le quotidien des amorces de réussite, plutôt que la réussite elle-même.

En ce sens, il nous a semblé possible de «traquer» l'expérience de réussite des étudiants à partir des deux phrases suivantes:

Il y a sûrement des éléments dont tu es fier, dans ce que tu es, dans ce que tu fais. Identifies-en deux.

Par rapport à ces éléments, comment expliques-tu ce sentiment de fierté?

Complète la phrase suivante: je suis satisfait de ma journée quand...

Ces deux pistes devraient permettre de concrétiser, de compléter et de valider le concept de réussite que nous avons esquissé précédemment. Elles devraient nous aider également à identifier le terrain sur lequel se réalise, pour les étudiants, la quête de réussite.

3.2.1 Réussir sa journée

Certains étudiants nous disent qu'ils tirent satisfaction de leur métier d'élève. Et cela, à

partir de gestes aussi simples qu'assister aux cours, bien prendre des notes, être attentif aux cours, avoir des cours plaisants, et pas trop forçants, en passant par le contentement de faire ses devoirs et d'avoir de bonnes notes, sans oublier le plaisir de comprendre, d'apprendre de nouvelles choses et d'en faire part aux autres.

Je suis satisfait de ma journée quand elle n'a pas été trop longue au Cégep, et que les cours ont été plaisants. (9)

Quand j'ai été attentive à tous mes cours, quand j'ai tout compris et que j'ai fait tous mes devoirs. (21)

L'affirmation centrale est plus générale: les étudiants sont satisfaits lorsqu'ils ont réussi à s'acquitter des tâches qu'ils devaient accomplir dans la journée. Pour plusieurs d'entre eux, il s'agit de tâches qu'ils se sont données à eux-mêmes. Certains parlent même d'objectifs plutôt que de tâches.

Je suis satisfait de ma journée quand je sens que j'ai atteint l'objectif que je m'étais fixé en début de journée. (50)

Quand je réussis à faire tout ce que j'avais planifié: sports, études, loisirs, etc.(39)

Quand j'ai réussi à faire à temps tout ce que je voulais faire. (43)

Toutefois, pour beaucoup d'entre eux, il semble que les tâches s'imposent plus comme un contrat à remplir qui leur est imposé de l'extérieur.

Quand j'ai accompli les tâches que j'avais à faire. (69)

À la limite, la satisfaction vient quand tout est réglé et qu'il reste du temps pour relaxer.

Je suis satisfaite de ma journée quand j'ai accompli tout ce que j'avais à faire dans ma journée et qu'il me reste encore un peu de temps pour relaxer. (60)

Quand j'ai accompli tout ce que j'avais à faire. Quand j'ai fini mes devoirs et que je peux enfin me reposer et me divertir. Je suis satisfaite lorsque je réussis à faire mon travail, mais à m'amuser aussi. (30)

Nous voyons comment certains étudiants peuvent souffrir de la morosité du travail fragmenté, comme sur une chaîne de montage, ou ressentir la pression indue de la course à l'excellence qui fait justement dire à un répondant qu'il est très rarement satisfait.

C'est très rare que je me dis « Ha! Aujourd'hui je suis satisfait de ma journée ». (22)

De façon générale, ces expériences de satisfaction impliquent la réalisation d'un objectif. Il s'agit de la dimension centrale du concept de réussite. La satisfaction peut venir du

sentiment d'avoir réussi quelque chose, d'accomplir quelque chose de concret, d'avoir des projets.

Je sais que j'ai réussi dans quelque chose et que j'ai plein de projets. (42)

Je suis satisfait de ma journée quand je reviens chez nous la tête bourrée d'idées et de projets. (29)

Pour les étudiants, le *travail bien fait* et le sentiment d'*avoir fait quelque chose de bon* sont des sources de satisfaction, autant que de savoir qu'ils ont fait *plusieurs choses* ou que ce qu'ils ont fait est *rentable*.

Quand je sens que j'ai fait quelque chose de bon, par exemple aider quelqu'un à trouver une solution, ou quand on me complimente pour quelque chose. (65)

Quand je fais le point de ce que j'ai fait et que je souris. (46)

Quand je n'ai pas perdu mon temps. Autrement dit, il faut que la journée ait été rentable socialement, physiquement, ou mentalement. (8)

La notion d'effort est soulignée dans les motifs de satisfaction comme elle l'était dans le concept de réussite. Une étudiante rappelle également l'idée d'affirmation, qu'elle associe

concept de réussite. Une étudiante rappelle également l'idée d'affirmation, qu'elle associe à la réussite, lorsqu'elle déclare être satisfaite parce qu'elle a dit ce qu'elle avait à dire (51).

Quand j'y ai mis tous les efforts que je devais y mettre. (5)

Quand j'ai accompli ce que j'avais à faire et que j'ai fait beaucoup d'efforts pour arriver à ce que je voulais. (20)

À l'opposé de cette tendance générale, certains étudiants semblent vivre sur le monde passif et regarder les journées s'écouler. La satisfaction, alors, ne peut venir de la part active qu'ils auraient pris au processus, de l'énergie qu'ils y auraient déployée. Ils subissent le «fatum». Une journée satisfaisante devient alors une journée où le malheur n'a pas frappé.

Quand je sens qu'elle n'a pas été inutile ou gâchée par des malheurs. (64)

Je suis satisfait de ma journée quand elle est terminée. (72)

Chez tous ceux qui tirent leur satisfaction de l'effort consenti pour réaliser leurs objectifs, il ressort une impression d'intensité, de bien-être. Voilà peut-être une expression kinesthésique très simple de la dimension de la réussite qui consiste à se sentir bien dans sa peau.

Quand je me suis donné à fond dans ce que j'ai accompli. (7)

Quand je me donne à cent pour cent. (75)

Quand je me couche exténué. (13)

Nous retrouvons ici la notion de bien-être rattachée, cette fois, à la réussite. Une journée apparaîtra satisfaisante à ces répondants lorsque leurs amis ou eux-mêmes auront été heureux. Ils éprouvent aussi de la satisfaction à *faire des choses avec plaisir, à faire des choses qu'ils aiment, à faire des choses importantes pour eux, à faire ce qui leur tente*. Comme sources de satisfaction ils mentionneront également: *se faire du bien, vivre le moment présent, se reposer, rire*.

Quand j'ai fait ce qui me tentait. (3)

Quand j'ai eu le temps de faire ce qui est important pour moi: finir mes travaux, parler avec des amis(es) et finalement pratiquer ma guitare. (14)

Quand j'ai ri une bonne heure et que j'ai écouté de la musique pendant quatre heures. (33)

Quand j'arrive à faire ce que j'ai planifié et à le faire avec beaucoup d'agrément. J'aime aussi que ma journée soit remplie de surprises et sentir

je me suis fait du bien, à moi et aux autres qui m'entourent. (80)

À la limite, ce bien-être peut consister à *rester seule avec soi* (51); ici, plus que dans la vision systématique de la réussite, les étudiants nous indiquent toutefois la satisfaction qu'ils tirent d'avoir des conversations et des activités avec des amis, et même d'aider les autres, de leur faire du bien. Ils insistent sur l'importance d'être en accord avec les autres, de sentir que règne la bonne entente.

Quand j'ai réussi à prendre assez de notes de cours et quand je me suis senti empli de savoir universel, quand j'ai pu converser avec quelqu'un. (37)

Quand ma journée est remplie d'activités avec les gens que j'aime. (24)

Quand je n'ai pas été de mauvaise humeur, que je ne me suis pas chicanée avec personne et que j'ai réussi ce que j'avais à faire. (31)

Certains mentionnent des formes privilégiées de cet élan vers les autres, que sont la séduction et l'amour.

Quand j'ai fait quelques heures de cours ou bien du travail. Quand j'ai fait sourire n'importe quelle belle jeune femme, pour ensuite finir la journée en compagnie de mes amis. (45)

Quand j'ai atteint mes buts, que j'ai fait tout ce que j'avais prévu accomplir, que j'ai appris de nouvelles choses et que j'ai pris le temps de rire, de vivre le moment présent et de dire je t'aime à des gens importants dans ma vie.
(78a)

3.2.2 Éprouver de la fierté

Nous indiquions précédemment que le fait d'éprouver de la fierté sert d'indice, de mesure de la réussite atteinte. Plus facilement que le concept de réussite, l'idée de fierté implique une comparaison avec les autres; être fier de soi pourrait, à la limite, signifier s'enorgueillir de ses prouesses. Dans la consigne accompagnant notre questionnaire, nous n'utilisons toutefois pas ce terme au sens d'orgueil ou d'arrogance, mais bien plutôt au sens de contentement, de satisfaction. De manière générale, le terme fierté semble avoir été compris en ce sens, ou à tout le moins corrigé dans ce sens, comme témoigne cette remarque d'une étudiante:

Je crois que ce n'est pas vraiment de la fierté, mais des choses que j'aime chez moi. La fierté, je trouve que c'est comme «péter plus haut que le trou». Ce sont des choses que je suis contente de posséder, mais dont je ne suis pas vraiment fière. (76)

L'analyse du sentiment de fierté serait donc un bon baromètre de l'expérience de la réussite. Nous trouvons confirmation de cette intuition dans l'explication de la fierté donnée par une de nos répondantes:

La fierté, pour moi, c'est la satisfaction d'avoir réalisé quelque chose, d'avoir acquis une nouvelle qualité. La fierté, ça ne se voit pas comme la tristesse ou la colère; c'est quelque chose de profond. Plusieurs personnes peuvent faire la même action, et il y en a qui vont être fiers et d'autres non: cela dépend de leurs expériences de défaite et de réussite. On peut dire que nous sommes fiers quand nous nous sommes dépassés. (78)

En parlant de leur sentiment de fierté, les étudiants nous communiquent donc leur vision de la réussite. Et cela, de deux façons: d'abord, ils nous indiquent **de quoi ils sont fiers** et précisent l'objet vers lequel se tourne leur quête de réussite; ensuite, ils nous expliquent **leur sentiment de fierté** et nous précisent ainsi les éléments constitutifs de leur expérience de réussite.

A. Éléments de fierté

De quoi sont-ils fiers? De leurs études? De leurs qualités personnelles? De leurs réalisations? De tout cela, mais dans des proportions très particulières. En effet, un sixième seulement des éléments mentionnés comme source de fierté peuvent être rattachés au domaine des études. Les autres éléments dont ils se disent fiers peuvent se regrouper à parts égales dans les catégories des **qualités personnelles** et des **réalisations personnelles**. Dans les motifs de satisfaction des étudiants, il y a donc autant de références à ce qu'ils sont qu'à ce qu'ils font.

a) Être fier de ses études

Quelques étudiants disent tirer satisfaction de leurs études, parce qu'ils ont de bons résultats scolaires, terminent leur programme dans le délai requis, ou estiment qu'ils sont de bons étudiants. Quelques autres apprécient les études pour la démarche même de l'apprentissage.

Je suis fière de mes études, autant au niveau «académique» qu'à celui de l'apprentissage personnel. Elles me permettent de mieux m'approfondir, et c'est très important pour moi d'aller toujours au-delà de mes capacités actuelles. (80)

Je suis fier de réussir dans mes études et dans tout ce que j'entreprends.

Je suis fier de réussir dans ma «formation» et dans mes relations avec les autres. (64)

Pour la majorité de ceux qui tirent satisfaction d'être aux études, leur fierté semble provenir plus spécifiquement de leur accession à un niveau d'études supérieures. Apparaît ici la joie d'avoir franchi l'étape du secondaire avec beaucoup de persévérance et de dépassement, ou le courage d'avoir accepté de revenir aux études après avoir goûté à l'indépendance financière. Ils se disent *fiers d'être au collège* et cela semble recouvrir autant la fierté d'avoir lutté et d'avoir traversé une étape difficile que le plaisir de vivre une nouvelle situation.

Je suis fier d'avoir réussi à me rendre jusqu'au cégep, c'est un but que je me donnais dans la vie. (75)

b) Être fier de ce qu'on est

Il faut reconnaître que, pour les étudiants, le développement personnel constitue une dimension importante de la réussite. Ils s'attribuent de nombreuses qualités, telles l'autonomie, la persévérance et l'honnêteté, qui touchent, d'une part, leur identité et leur vitalité personnelles, et, d'autre part, leur relation aux autres, telles la facilité de communication et l'ouverture d'esprit.¹⁴

c) Être fier de ses capacités

La notion de réussite est étroitement liée à celle de réalisation et cela, dans le contexte d'une action dynamique entreprise et soutenue par un individu. Toutefois, lorsqu'elle est mesurée sur une échelle allant de l'échec au succès, nous voyons bien que la qualité de cette réalisation peut dépendre aussi des capacités dont dispose au départ l'individu en cause. Ici, quelques étudiants nous rappellent cette vérité en mentionnant être fiers de ce qu'ils sont. Il peut s'agir de capacités physiques (intégrité physique, dextérité manuelle), intellectuelles (quotient intellectuel, facilité d'expression, facilité d'apprentissage) ou morales.

¹⁴Ces dimensions, ou qualités personnelles, qui fondent le sentiment de fierté de beaucoup d'étudiants sont présentées de façon plus détaillée plus loin, aux pages 114 et 115.

Je réussis facilement tout ce que j'entreprends... Plusieurs personnes m'envient, car ce n'est malheureusement pas donné à tout le monde. (18)

Quand je vois certaines personnes handicapées, je vois la chance que j'ai, et quand je vois ceux qui ne pensent qu'à eux avec un coeur rempli de haine, encore une fois, je vois la chance que j'ai. (35)

d) Être fier de ce que l'on fait

Certains des étudiants qui se montrent fiers de leurs réalisations nous parlent d'expériences ou d'aptitudes particulières: démonter son ordinateur, reconnaître des oiseaux, voyager, etc. D'autres font allusion à leur sens de l'organisation, leur implication au sein d'organismes, ou leur réussite au travail.

Je suis contente d'avoir trouvé un emploi de fin de semaine, qui m'aide à payer mes petites dépenses, un travail que j'aime faire. J'ai pu garder cet emploi pendant neuf mois et demi, même après beaucoup de difficultés dans la boutique. J'ai été capable de résoudre les problèmes et de me faire confiance. Je ne me décourageais pas. (16)

Beaucoup d'étudiants sont très fiers de leurs exploits sportifs ou de leurs efforts pour améliorer leur état de santé par des exercices ou une alimentation soignée. N'y aurait-il pas un lien entre le tonus physique et l'effort psychologique soutenu qui sous-tend la réussite?

J'ai beaucoup de courage et je n'abandonne pas facilement. Je suis fonceuse. Je suis une personne qui prend très soin de son alimentation et j'en suis fière. Je veux être une personne saine, et la bonne alimentation est très importante pour moi. Je vois trop de gens qui n'ont pas de courage, pas d'ambition et qui ne font rien dans la vie. Moi, je veux être quelqu'un et, pour cela, je dois foncer, ne jamais me laisser aller et devenir seulement une personne qui attend que la vie passe. (36)

Les réalisations artistiques sont également une très grande source de satisfaction. Cela, particulièrement pour les garçons, puisqu'un sur quatre d'entre eux se réjouissent de pratiquer un instrument de musique ou de chanter.

Je suis fier de jouer de la guitare pour un groupe: depuis deux, ans la guitare est devenue une passion pour moi. Quand je vois qu'avec mon groupe je peux faire des chansons que mes amis(es) et moi on aime, ça me rend fier. (14)

Finalement, le domaine d'activités dont nos répondants tirent le plus de satisfaction est celui des relations avec les autres. Les étudiants sont fiers d'aider les autres et même de les soutenir psychologiquement. Ils apprécient leur rôle dans la cellule familiale et leur réussite en amour.

Je crois que ce qui me rend le plus heureuse, c'est de pouvoir aider mes amis quand ils passent des moments éprouvants. Je fais aux autres ce que j'aimerais qu'on me fasse. C'est toujours gratifiant de pouvoir dire qu'on a mis un peu de baume sur le coeur de quelqu'un. Semer la joie autour de soi nous rend automatiquement plus heureux. Souvent, quand on se donne, on reçoit beaucoup; on est récompensé à la même mesure que ce qu'on s'est donné. C'est une règle d'or!! (5)

B. Sentiments de fierté

En nous expliquant pourquoi ils sont fiers, les étudiants font référence à l'une ou l'autre des principales composantes de la réussite: choisir ce que l'on fait, se réaliser, aimer ce que l'on fait, se sentir bien, réaliser ce que l'on vise, s'impliquer et ne pas lâcher, être en relation avec d'autres êtres. Dans les expressions utilisées pour décrire ou expliquer leur sentiment de fierté, les étudiants rappellent ces ingrédients de base de la réussite. Ils explicitent aussi, pour l'une ou l'autre de ces composantes, des dimensions de leur développement personnel, de leur façon de se percevoir par rapport aux autres, ou de la reconnaissance que les autres leur témoignent.

a) Choisir ce que l'on fait

Si, pour réussir, il faut savoir où l'on va et avoir des objectifs précis qui nous impliquent personnellement, rien d'étonnant à ce que les étudiants soient fiers quand ils réalisent un rêve, un défi qu'ils se sont lancé, des buts qu'ils s'étaient fixés.

Je suis fière de la pièce de théâtre que j'ai écrite et mise en scène. C'est quelque chose que j'ai accompli par moi-même. C'est un défi que je m'étais lancé et que j'ai relevé. Je m'en suis d'ailleurs lancé un autre que je suis en train de relever: écrire un livre. (68)

À réaliser ainsi un projet qu'il se donne, l'étudiant se sent autonome et est fier de ses choix. Il peut aller la tête haute devant les autres.

Je suis quelqu'un d'honnête. Je fais toujours de mon mieux et je tente de m'améliorer. Je suis fier de cela. Ce sont deux points auxquels j'accorde beaucoup d'importance. Ces éléments me permettent de marcher la tête haute. (47)

b) Se réaliser

Le projet à réaliser, c'est finalement son propre développement. Être fier, c'est pouvoir dire comme l'un de nos répondant: «J'ai fait de ma vie ce que je voulais en faire» (15). Le développement personnel est un *approfondissement* qui nous pousse à aller *au-delà de nos limites*, nous apporte un *épanouissement émotif, psychologique et spirituel* (80).

Dans cette démarche, les étudiants constatent la nécessité et la fierté de s'accepter tels qu'ils sont. Ils se définissent et se réjouissent aussi en se sentant différents des autres. Finalement, ils sont fiers d'être reconnus par les autres pour ce qu'ils sont.

Je suis une personne responsable et j'ai ma propre identité. Je n'aime pas les gens qui copient tout le monde pour être «dans la gang» ! Je suis fière d'avoir mes idées, d'être capable de faire des choses seule, d'avoir mes goûts en musique, en vêtements, etc. (30)

Je suis quelqu'un de très passionné et je crois que c'est une bonne qualité. Je suis également très sociable. C'est inné chez moi. Ça fait partie de ce que je suis. Lorsque des gens m'en font la remarque, ça m'indique que je suis différent, que j'ai quelque chose à leur apporter. (61)

Je suis fier d'être original. J'aime être différent des autres, j'aime que les autres me reconnaissent pour mes différences, pour ce que je suis. (33)

c) Aimer ce que l'on fait

Pour bien réussir, les étudiants ont avantage à se retrouver sur un terrain qui leur convient, dans un domaine où ils peuvent utiliser leurs possibilités. Ainsi ils éprouveront de la fierté à faire ce qu'ils aiment et à se faire confirmer par les autres qu'ils réussissent dans ce qu'ils aiment.

Je fais parfois du théâtre et j'adore cela. On dit que je ne me débrouille pas si mal, mais j'en fais pour le plaisir. Je ne suis pas toujours sûre de moi. Alors, quand on me répète que je suis bonne dans ce que j'aime faire, ça me flatte un peu. (28)

d) Se sentir bien

La réussite conduit à une satisfaction particulière. Le bien-être ressenti vient d'une sensation d'énergie et de repos. La réussite provoque une sensation d'équilibre, l'impression d'être centré dans ce que l'on est et dans ce que l'on fait. Tout cela est contenu dans l'expression *se sentir bien dans sa peau*. Cette impression d'équilibre peut être ressentie de l'intérieur ou nous être renvoyée par les gens de notre entourage.

Je suis aux études et je travaille en même temps sans avoir de mauvaises notes. Je suis en troisième session et j'ai juste deux échecs. Je ne bois pas et je ne fume pas. Par contre, j'aime beaucoup le sport. Je suis très fier d'avoir été champion du Québec ceinture bleu en karaté, en 1993. Je suis content de ce que je fais et je pense que je suis dans le bon chemin pour réussir. Tous, dans ma famille, n'arrêtent pas de me féliciter et de m'encourager de continuer dans ce que je fais. (26)

e) Réaliser ce que l'on vise

Les étudiants sont fiers de réussir ce qu'ils entreprennent. Leur fierté est liée à l'étendue de leur réussite. L'un se réjouira d'*arriver à faire sa place*, un autre d'*aller partout où il veut*, un dernier de *réussir dans tout ce qu'il entreprend*.

Je sens que, si je regarde où j'en suis, j'ai bien réussi dans tout ce que j'ai entrepris et j'ai atteint plusieurs des buts que je m'étais fixés. [64]

Ainsi, être plus performant que les autres ou se sentir au-dessus de la moyenne peut être source de fierté pour plusieurs. Le même sentiment apparaîtra chez ceux dont on reconnaît l'excellence ou l'habileté.

Je suis fier de ma facilité d'apprentissage dans certains cours. J'en suis fier probablement parce que cela me met au-dessus de la moyenne, me gratifie et me fait penser que je suis meilleur.(8)

J'ai une grande dextérité manuelle. J'arrive à faire des belles choses que moi-même je trouve belles et que les autres aiment aussi. (48)

f) S'impliquer et ne pas lâcher

La réussite nécessite et développe la confiance en soi. Il faut identifier ses forces et les utiliser. Il faut croire en ses possibilités, apprendre à se faire confiance, malgré les difficultés, et à être soi-même en s'impliquant de façon intensive.

Jusqu'à il y a quelques années, j'avais beaucoup de difficulté à être moi-même, à exploiter mes talents naturels. J'ai changé d'école et c'est ce qui m'a donné la chance de repartir à zéro. J'ai pris mon courage à deux mains et je me suis impliquée dans mon milieu scolaire d'une manière très intensive, ce qui m'a permis de gravir des échelons très rapidement. L'année suivante, j'étais présidente de mon école... J'ai fait changer des choses qui, pourtant, étaient impensables. J'ai combattu et défendu les

autres étudiants; j'ai gagné des batailles contre des enseignants et même contre la direction... J'ai cru en mes causes et, grâce à cela, je crois maintenant en mes chances de réussir. (38)

La fierté vient aussi de la satisfaction de fournir un effort soutenu, de se dépasser, de ne pas lâcher.

Je pense que j'ai un certain talent en dessin. Je suis aussi un bon nageur. Il y a plein de choses que j'aime faire, mais ces deux éléments sont ceux que je fais le mieux et qui me rendent le plus fier.

Quand j'étais jeune, j'admirais les dessinateurs de bandes dessinées et ceux des dessins animés, et je suis fier d'avoir presque atteint leur niveau en m'appliquant tous les jours. Je n'ai jamais excellé dans les sports, mais cette discipline est très difficile. J'ai appris seul et j'ai un niveau d'endurance assez grand et je suis fier de cela. (45)

Je suis fier d'être à l'école. Je suis fier parce que, de nos jours, il y a de plus en plus de décrochage. (70)

Se sentir plus tenace que les autres peut donner de la fierté.

Je suis fier d'avoir fait mon secondaire V. Après tous les problèmes que j'ai dû affronter, j'ai quand même réussi à franchir cette étape obligatoire pour réussir dans la vie.

Je suis fier de poursuivre mes études au Cégep, de ne pas me contenter d'en rester au secondaire. Je suis vraiment fier quand je pense que la plupart de mes ami(e)s ne se sont pas rendus là. (40)

g) Être en relation avec les autres

Les étudiants sont fiers de leurs réalisations et accordent une place importante à leurs relations avec les autres. Ils sont fiers d'aider les autres et qu'on leur reconnaisse cette capacité.

Je suis contente d'avoir un frère, de l'aimer et de pouvoir l'aider à faire ses devoirs. (12)

Je suis dans le mouvement scout et nous aidons beaucoup les autres. Lorsque nous arrivons à un endroit pour faire une bonne action on nous reconnaît sans aucun problème (32).

IV. Réussite scolaire, réussite professionnelle et réussite personnelle

Dans le chapitre précédent, nous avons vu comment les étudiants se représentent la réussite, comment ils la reconnaissent dans leur appréciation d'une journée et le sentiment de fierté qu'ils tirent de ce qu'ils font. Maintenant, nous voudrions considérer l'importance qu'ils accordent à la réussite scolaire, à la réussite professionnelle et à la réussite personnelle, en nous reportant d'abord aux données de notre questionnaire. Nous nous appuierons sur les réponses des étudiants aux deux questions suivantes :

Qu'est-ce qui t'apparaît important dans ta vie, présentement ? En quoi est-ce important pour toi ?

Comment te vois-tu dans 10 ans ?

et à la consigne de compléter la phrase : *Les études collégiales...*

En exposant ce qui leur semble important présentement et en quel sens, les étudiants dressent un portrait des valeurs qu'ils privilégient ou à tout le moins indiquent leurs champs de préoccupation. Ils précisent donc ainsi le terrain où ils choisissent d'investir, qui peut correspondre à celui où s'inscrit leur quête de réussite.

La phrase à compléter sur les études collégiales permet de déterminer la réaction fondamentale de chacun par rapport à l'expérience incontournable des études entreprises.

La vision prospective de la réussite dans 10 ans ajoute un regard plus pragmatique sur la réussite mais peut-être un peu parcellaire dans la mesure où cette «visualisation», dirons-nous, débouche sur une représentation plus «matérialiste» de la réussite.

Les résultats de nos vingt entrevues permettent de cerner de plus près les diverses conceptions des étudiants concernant les dimensions scolaire, professionnelle et personnelle de la réussite. Cette double démarche d'analyse s'opérera successivement pour chacune des dimensions suivantes : réussite scolaire, réussite professionnelle et réussite personnelle.

4.1 Réussite scolaire

4.1.1 Importance des études

Les étudiants reconnaissent indéniablement l'importance de leurs études. Lorsque nous leur demandons de compléter la phrase suivante: *Je pense que les études collégiales...*, la majorité d'entre eux indiquent spécifiquement que les études sont *essentiell**es*, *importantes*, *nécessaires* et, pour la plupart, précisent pourquoi il en est ainsi.

D'autres répondants font le même constat d'importance en utilisant des expressions plus imagées: les études *conduisent à*, les études *m'aideront à...*, elles sont *un moyen de...*, *une bonne occasion de...*, *un des choix les plus judicieux pour...*, *un pont entre...* . Certains parlent d'*étape à franchir* , d'*étape importante dans la vie*; une étudiante dira même : «*ce qui m'est arrivé de mieux* ».

Au lieu de compléter la phrase par un jugement sur le sens et de la portée des études collégiales, une proportion des répondants (environ 15%) a plutôt choisi de nous livrer ses impressions sur certaines dimensions de ces études, en faisant particulièrement ressortir ce qui les distingue des études secondaires. Quelques-uns n'ont pas répondu ou ont adopté un point de vue critique pour contester globalement l'utilité du collégial.

Les études collégiales devraient être bannies du système. C'est une perte de temps considérable. Pourquoi ne pas faire comme toutes les autres provinces: aller directement à l'université après le secondaire? C'est stupide à mon avis (44).

Comme indiqué précédemment, la grande majorité des étudiants mentionnent leurs études lorsqu'ils précisent les choses présentement importantes pour eux : réussir ma session, réussir mon année, réussir mes études, finir mon DEC en deux ans, terminer mes études...

Les étudiants n'accordent évidemment pas tous la même importance aux études. Pour certains, les études occupent une place quelconque dans la liste de leurs priorités; d'autres essayent de maintenir un équilibre entre les études et leurs intérêts personnels divers. Il s'en trouve finalement qui consacrent toutes leurs énergies aux études. Voici une illustration de la diversité des attitudes des étudiants face aux études :

Les études...non! Le base-ball. C'est important pour moi : depuis que j'ai 5 ans, je veux devenir joueur professionnel et, maintenant, après quelques essais dans certaines équipes, cela prend plus d'importance. (47)

Ce qui est le plus important dans ma vie: mes parents, ma famille, ma voiture, mes amis, le cégep.

Réussir mes études tout en ayant une vie sociale. Je veux me rendre à mon but qui n'est pas tout à fait clair présentement. Et j'espère en même temps me trouver un chum stable. (40)

L'école, même si je ne suis pas très bonne et que je ne sais pas ce que je veux faire plus tard. Je trouve que c'est l'école, la chose la plus importante, parce que je sais que mes études vont m'aider à trouver un emploi et à survivre. Pour l'instant, ce que je pense dans ma tête de l'école c'est que, si j'abandonne l'école, j'abandonne ma vie. (16)

4.1.2 Sens accordés aux études

De façon générale, les étudiants reconnaissent l'importance des études mais la justifient différemment. De plus, les expressions «les études collégiales», «les études», «le cégep» recouvrent un champ d'expérience globale dans lequel l'apprentissage scolaire est associé à un régime de vie particulier et à un stade de développement personnel. Les étudiants accordent donc de l'importance aux études, en fonction des divers rôles de l'école.

A. École, lieu de développement personnel

Les étudiants voient dans le fait d'être aux études une occasion de développement personnel, tant par l'acquisition de connaissances que par la possibilité de former leur personnalité.

Les études collégiales sont très utiles, elles nous permettent de développer des habiletés que nous ne connaissions pas de nous même auparavant. (29)

Elles sont intéressantes; j'y apprends beaucoup de choses. (34)

Elles sont très importantes pour moi. J'aime ça et j'y apprends sur la vie. Le cheminement de la vie est basé sur les connaissances que l'on acquiert. (49)

Elles sont importantes pour ouvrir les horizons de chaque personne. (76)

Certains croient pouvoir vivre au collège une expérience vocationnelle qui fixera leur orientation professionnelle ou à tout le moins sont conscients de la nécessité dans laquelle ils se trouvent de faire un choix d'orientation scolaire et professionnelle pour donner sens à leur démarche.

Les études collégiales sont très utiles pour se découvrir et découvrir ce que l'on veut faire plus tard.(60)

Le plus important pour moi, présentement, c'est de trouver dans quoi exactement je veux étudier, finir mes études avec les meilleurs résultats possibles. C'est de toujours garder mes ami-e-s, qu'on ne se chicane pas et que je réponde à leurs attentes et la même chose pour mon chum. (21)

Choisir un métier pour l'avenir et tout faire pour arriver à me faire admettre à l'école qui dispense les cours nécessaires. C'est important parce que j'ai l'impression de faire des cours pour rien au cégep puisque je n'étudie pas dans un but précis et dans un domaine que j'aime. (48)

Me trouver une profession pour plus tard. Penser à mon avenir. Pouvoir faire quelque chose que j'aime. (69)

B. École, milieu de vie

La situation d'étudiant constitue en soi un cadre de vie privilégiée qui offre la possibilité de vivre plusieurs expériences. Pour certains étudiants, l'école pourra être importante parce qu'on y distribue des mandats, des tâches à exécuter et des fonctions à exercer; dans ce rituel, leur vie trouve sens et équilibre. Être étudiant peut aussi donner l'occasion de développer une certaine vie sociale.

Les études collégiales sont une étape importante dans la vie de chacun.

Passer à côté, c'est passer à côté de mille et une choses. (61)

L'important dans ma vie, présentement, c'est ma petite routine: ma famille, mon copain, mes études, mon travail. Je sais qu'il y a plusieurs points, mais je suis incapable de dire ce qui est le plus important. Pour moi, mon petit rituel quotidien est primordial.

Ma famille m'apprend à vivre en harmonie, à accepter, etc. Mon copain me donne la chance d'aimer et d'être aimée. Mes études m'apportent la possibilité de faire des choix. Mon travail me permet de me payer quelque luxe. Tous ces éléments me donnent une liberté. C'est important; c'est mon avenir que je construis. (24)

Les études collégiales sont une bonne occasion de rencontrer du monde. (52)

Les études collégiales sont très importantes quoique certains cours sont totalement inutiles. C'est le meilleur temps de ma vie : je suis autonome et je rencontre plein de gens intéressants. (4)

C. École, initiation aux études supérieures

Certains étudiants considèrent que la poursuite de leurs études collégiales constitue un défi stimulant quand ils les comparent à leur expérience des études secondaires. Ils mentionnent des caractéristiques par lesquelles les études collégiales se démarquent des études secondaires: beaucoup de travail, nécessité de s'organiser, activités stimulantes, et explicitent l'effort spécifique exigé au collégial: apprendre à se motiver, être

responsable, etc.

Les études collégiales demandent beaucoup de travail, de concentration. C'est un bon moyen de connaître et d'apprendre beaucoup de choses. Il y a beaucoup d'activités offertes aux étudiants.(20)

Les études collégiales ne seront pas vraiment compliquées. Il faut juste accorder du temps à mes études et ne pas me laisser aller à des divertissements. Maintenant je suis libre, il n'y a personne qui me court après pour les devoirs. C'est à moi de prendre mes responsabilités. (63)

L'important, pour moi, c'est d'être capable de réussir ma session. C'est ma première et j'essaie de m'habituer aux cours de trois heures. C'est important dans le sens que ça va me prouver que je suis capable de réussir, que je ne serai pas découragée par mes autres sessions et l'université. (30)

D. École, phase critique

Le Cégep constitue une étape importante où se joue l'avenir des étudiants. Ils sont conscients qu'il s'agit d'une étape critique et qu'ils n'ont pas droit à l'erreur. Les études sont importantes parce qu'elles garantissent la qualité de l'existence future. Elles sont un moyen de préparer son avenir.

Elles sont importantes. C'est à partir de là que l'on commence à bâtir son avenir. (11).

Elles sont importantes pour mon avenir et je dois les réussir avec succès! (23)

Elles sont très importantes parce qu'elles décident de ton avenir. (41)

L'important pour moi, présentement, c'est de réussir ma session. Mon avenir dépend d'aujourd'hui. Alors, ça doit compter. J'aurai le temps pour tout le reste plus tard, je serai sécurisé. (12)

L'éducation est importante dans le sens que c'est la base de l'avenir. Je sais qu'on ne cesse pas d'apprendre, mais la période scolaire est la période où nous devons emmagasiner le plus possible de bagages...(3)

Bien réussir mon année collégiale. C'est important parce que ce sera un point très déterminant dans ma vie. C'est cette année qui décidera du reste de mes projets. (77)

Mon futur. Je m'inquiète beaucoup sur mes jours à venir. Je crois que c'est maintenant, à mon stade de vie, qu'on décide les grandes lignes de notre vie future. J'ai peur de faire des mauvais choix. Tout ce que je fais maintenant se rapporte directement ou indirectement à plus tard. C'est important pour moi parce que je veux vivre une belle vie plus tard et tout se joue maintenant. (51)

E. École, promesse d'espoir

Les études sont stressantes parce qu'elles sont déterminantes pour la réussite socioprofessionnelle où il y aura sans doute peu d'élus. Par contre, pour autant que les étudiants nourrissent de l'espoir, les études sont un gage de réussite et le moyen de réaliser leurs rêves.

Elles sont nécessaires pour avoir une vie intéressante. (17)

C'est le «tremplin» de notre vie et la concentration face à notre futur. (64)

Elles sont très importantes pour faire quelque chose dans la vie. (79)

Je veux réussir mon métier en criminologie et avec trois enfants ce n'est pas toujours évident, c'est pourquoi si j'atteins mon but ce sera le moment important dans ma vie. J'aurai la fierté personnelle d'avoir accompli ce dont je rêvais depuis longtemps. (43)

F. École, gage de travail

Les études prennent leur sens surtout dans le fait qu'elles donnent accès au marché du travail. Pour beaucoup, comme les études secondaires étaient un mal nécessaire pour accéder au cégep, les études collégiales constituent une étape obligée pour obtenir les qualifications exigées par les employeurs et s'introduire ainsi sur le marché du travail.

Présentement ce qui m'apparaît le plus important c'est de finir mes études parce que je me dis : dans le monde qu'on vit on ne trouve pas souvent des «jobs» même si nous avons des diplômes de bac et de maîtrise spécialisés dans tel domaine; imaginons ceux qui n'ont rien en mains. Donc, pour moi, les études c'est archi-important et je compte bien poursuivre mes études pour devenir avocat plus tard, c'est mon idéal.. Moi, je me dis tout autant qu'on est capable d'acquérir des connaissances, c'est encore mieux. Dans le monde dans lequel on vit, avec la société qui évolue «à tout bout de champs», avoir des connaissances, c'est très utile. (65)

Finir mon DEC en inhalothérapie fin mai, pour pouvoir avoir ma job, être sur le marché du travail. (79)

Au-delà de cette attente minimale, des étudiants précisent leur aspiration à obtenir une «bonne job» qui leur assurera sécurité et aisance matérielle.

Les études, parce que je choisis mon avenir en ce moment. Et pour moi, c'est très important. C'est mon avenir qui est en jeu et, comme je désire avoir un bon emploi, je me concentre sur mes études. (62)

Réussir mes études et toujours viser plus haut, atteindre mes objectifs, c'est ce qui me préoccupe présentement. Sans instruction valable aujourd'hui tu ne pourras jamais obtenir une vie comme tu la veux. C'est précieux les études cela va me permettre de vivre à mon aise et de mener une vie qui me

plaît. (57)

Terminer mes études, aller en criminologie et vivre pleinement la vie à son meilleur. C'est important pour moi, parce que je veux avoir un bon emploi et avoir de l'argent. (70)

G. École, porte d'accès à une vie professionnelle

En conformité avec l'idée de réussite qui les habite, plusieurs étudiants nous rappellent qu'ils veulent obtenir un travail qu'ils aimeront, de façon à se sentir bien, à être en accord avec ce qu'ils sont. Ils nous parlent alors de réussite professionnelle.

Les études. J'ai essayé le marché du travail et j'ai eu de la misère avec mon budget! Je me rends compte que je ne veux pas travailler juste pour payer les comptes. Je veux me sentir bien dans ce que je fais, apprendre! (46)

Mes études car de cela peut dépendre mon futur. C'est avec mes études que je façonnerai mon avenir et je veux être heureuse, plus tard. J'aimerais avoir un emploi que j'aime et qui paie assez. Et sans études c'est quasi impossible. (54)

Pour le moment, c'est mon futur professionnel. J'aimerais finir le plus tôt possible mes études pour pouvoir travailler et ne pas être dépendant de quelqu'un. Bien sûr ma famille et ma blonde sont très importants dans ma vie. C'est important pour moi. J'ai toujours rêvé d'être quelqu'un de très

important dans la société, quelqu'un de respectable. (26)

Mes études. J'y consacre beaucoup de temps, le plus possible, entre la famille, mon copain, mon travail, etc. Je bâtis ma vie. Je veux faire quelque chose qui me plaît. Moi, c'est la santé, mon dada; mais pour travailler dans ce domaine, il faut des études. Alors... (6)

La réussite de mes études afin de réussir le mieux possible ma vie professionnelle. Ma réussite professionnelle est à la base de toutes mes aspirations. Bien sur, je n'hésiterais pas à suspendre temporairement mes études afin de venir en aide à un-e ami-e, ou à un membre de ma famille. (38)

Nous avons envisagé successivement différents angles à travers lesquels s'exprime l'intérêt des étudiants pour leurs études. Pour plusieurs d'entre eux l'importance accordée à leurs études est liée à l'un de ces aspects. Mais beaucoup d'étudiants accordent aussi de l'importance à leurs études en se reportant à plusieurs dimensions.

Les études collégiales sont d'une grande aide pour l'avenir et sont valorisantes. (56)

Elles sont importantes pour une meilleure connaissance de la vie et pour une plus grande chance d'obtenir l'emploi désiré. (33)

Elles sont une partie importante de ma vie. Elles m'aident à obtenir une autonomie que le secondaire ne nous donnait pas. De plus, elles me permettent d'accéder à des études supérieures et me donnent accès à de nouvelles connaissances. (45)

Mais dans ces facettes multiples qui témoignent de l'importance qu'accordent les étudiants à leurs études, l'intérêt pour les études elles-mêmes s'est très peu manifesté. Une situation de vie stimulante, voilà ce qui caractérise le statut d'étudiants, mais le métier d'étudiant lui-même n'est pas présenté comme un métier très emballant. Le défi et le plaisir d'apprendre semblent disparaître derrière les tâches scolaires à exécuter, être évacués par la nécessité de chercher à obtenir des bonnes notes, être remplacé par la préoccupation du futur: les études universitaires, le travail, l'avenir.

4.1.3 Conceptions de la réussite scolaire

Dans les témoignages cités ci-dessus, les étudiants interrogés manifestent l'importance des études dans leur cheminement de vie, mais pour chacun d'eux réussir ses études revêt un sens particulier. Pour approfondir ces différences de conception de la réussite scolaire nous avons analysé les vingt entrevues¹⁵ réalisées auprès d'étudiants et nous en avons dégagé cinq catégories types de conception de la réussite scolaire.

¹⁵ Ces entrevues sont présentées sous forme de structures relatives, aux pages 87 à 130.

A. Réussite scolaire : «c'est pas mon choix»

Les étudiants qui se retrouvent dans cette catégorie ont l'impression que faire des études collégiales est une obligation qui leur est imposée de l'extérieur, qu'ils obéissent ainsi à des pressions parentales et socioéconomiques. Pour plusieurs, le cégep se présente comme une voie d'évitement. Les études deviennent alors préférables à d'autres situations jugées plus pénibles : par exemple n'avoir rien à faire ou occuper un emploi inintéressant. Les étudiants ont aussi souvent le sentiment que les études sont inutiles parce qu'ils n'y trouvent aucune gratification immédiate ou prévisible. Ces étudiants ne perçoivent pas de relation entre leurs activités scolaires et l'anticipation de résultats sur le plan professionnel et personnel.

B. Réussite scolaire : un permis de travail

Les études sont perçues comme un mauvais moment, une obligation absolue avant la libération, le passage à autre chose. Dans cette perspective, l'obtention d'un DEC est perçue comme un passeport pour un autre monde : celui du marché du travail. Dans ce contexte, les étudiants font le minimum nécessaire, sur le plan scolaire, pour se conformer à des normes socioéconomiques, sans porter vraiment d'intérêt à leurs études. Pour les étudiants de cette catégorie, il n'existe pas nécessairement de lien entre formation scolaire et compétence professionnelle.

C. Réussite scolaire: la carrière avant toute chose

Les études collégiales répondent strictement à des objectifs de carrière. Pour certains, cet objectif a été longuement mûri. Par ailleurs, pour les sujets de cette catégorie, le cégep ne se présente pas comme un lieu de vie, mais uniquement comme un lieu

d'apprentissage scolaire en vue d'une réalisation de soi sur le plan professionnel. Si, à l'occasion, un sujet participe à des activités parascolaires, ce sera dans le but de se libérer de tensions et, exceptionnellement, parce que cette activité aura des retombées sur le plan professionnel. Une période de moratoire scolaire est recommandée à celui qui n'a pas défini son orientation scolaire et professionnelle. Les cours sont significatifs dans la mesure où l'apprenant y perçoit un lien avec son futur emploi, voire sa carrière. Si ce lien n'est pas évident dans l'immédiat, le sujet aura tendance à faire confiance à l'institution, laquelle a de bons motifs, selon lui, de l'obliger à suivre les cours prescrits puisqu'ils lui seront vraisemblablement utiles dans l'avenir. L'objectif de carrière justifie l'effort et l'effort scolaire trouve sa justification dans une note. Par ailleurs, les notes obtenues au secondaire ne sont pas un bon indicateur des capacités intellectuelles parce que les objectifs de carrière sont, au secondaire, une réalité trop éloignée de l'élève.

D. Réussite scolaire : un accomplissement personnel

Les études collégiales sont perçues comme un moyen d'atteindre des objectifs personnels, d'ailleurs pas nécessairement liés à la carrière. C'est-à-dire qu'on juge importantes les dimensions que sont la connaissance de soi, la connaissance du monde et plus largement la culture. Les sujets apprécient leur vie d'étudiant et perçoivent leur programme d'études comme un bon moyen de réaliser leurs objectifs personnels. Il en va de même des activités parascolaires. L'apprentissage au cégep dépasse la simple acquisition des compétences liées à un métier, il est perçu comme l'intégration d'un savoir qui permettra un jour de jouer un meilleur rôle dans la «cité». Bien que les étudiants de cette catégorie aient habituellement de bonnes notes, les notes ne sont pas pour eux un renforcement en soi. Ces étudiants considèrent d'ailleurs que les notes ne donnent pas une idée juste et

complète d'eux-mêmes. Par ailleurs, ces étudiants ont l'impression d'être intègres dans leur cheminement et de donner le meilleur d'eux-mêmes. De ce point de vue, ils sont assez critiques face aux gens de leur entourage qui ne se passionnent pour rien. Ils ont une assez bonne connaissance d'eux-mêmes et de leurs besoins. Aussi, se sentent-ils frustrés par les règlements qui les empêchent d'avoir accès à des cours qu'ils jugent dignes d'intérêt.

E. Réussite scolaire : une activité ludique

La réussite scolaire est avant tout liée au plaisir d'acquérir des connaissances, de tisser des liens entre divers éléments, et de comprendre. Au primaire et au secondaire, les étudiants font leurs gammes; au cégep, ils commencent à jouer et à jouir des mélodies. Le plaisir est non seulement la source principale de motivation aux études, mais l'indice d'une orientation scolaire et professionnelle adéquate. Il est naturel d'avoir du plaisir à apprendre. Il y a toujours du plaisir à suivre un cours même si, à première vue, il présente peu d'intérêt. Le plaisir d'apprendre neutralise l'impression de devoir faire un effort pour apprendre. Il ne faut pas être au Cégep simplement pour des motifs économiques et utilitaires. Obtenir un emploi ne doit pas être l'unique mobile de la poursuite de ses études. Pareille finalité évacue le plaisir du cheminement scolaire et prive l'étudiant d'expériences intéressantes, sur le plan scolaire et parascolaire. Le plaisir que l'étudiant retire de ses activités lui donne un sentiment de compétence et de confiance. On devrait permettre aux étudiants de suivre leurs cours à leur rythme; de la sorte, plusieurs pourraient maîtriser la matière au programme bien en deça des quinze semaines que compte une session.

4.2 Réussite professionnelle

Nous considérerons d'abord la place accordée par les étudiants au travail professionnel, dans leur vision de la réussite. Nous utiliserons ici les réponses de quatre-vingt-un étudiants à la question : *Comment te vois-tu dans dix ans ?* Ensuite, nous cernerons de plus près leurs conceptions de la réussite professionnelle en utilisant les résultats des vingt entrevues.

4.2.1 Travail professionnel

Les étudiants qui ont un travail rémunéré pendant leurs études acquièrent à coup sûr une certaine expérience du marché du travail, mais ce travail ne constitue pas une initialisation à leur future profession. En conséquence, les étudiants envisagent leur réalisation professionnelle sous l'angle de leur orientation, de leurs projets à venir et de leur motivation aux études.

Dans la section précédente, nous avons vu comment beaucoup d'étudiants fondent l'importance qu'ils accordent aux études sur leur projet de s'insérer dans le marché du travail et d'atteindre à la réussite professionnelle. Nous verrons comment cette réussite se manifestera dans dix ans et s'ancrera dans des dimensions de vie familiale, d'accession à la propriété et de travail professionnel.

Tel que nous l'avons déjà indiqué, l'importance accordée actuellement par les étudiants à la constitution d'un réseau d'amis témoigne de leur aspiration à une vie familiale. Précisons que, dans leur vision de l'avenir, les étudiants se voient aussi, pour plusieurs, bien installés matériellement.

Je me vois avec un bon travail, une famille, une belle maison, une bonne auto et tout va pour le mieux. (11)

Je me vois avec ma femme, un ou deux enfants, un bon toit (une maison, si possible) et une belle voiture (pour me gâter). (9)

Avec mes enfants et mon mari. À la campagne, avec un gros chien. Habillée en tailleur. (51)

Pour la plupart d'entre eux, le travail semble un moyen d'accéder à cette vie de famille dans la maison de rêve. Certains n'en parleront même pas, soit parce que c'est un élément incontournable, soit parce que le travail n'a qu'une fonction instrumentale: celle d'assurer le bonheur psychologique et matériel de la cellule familiale.

Mariée, avec au maximum deux enfants, peut-être vivre en Europe avec mon copain. Je travaillerais sûrement, mais je ne sais pas dans quel domaine. (20)

Je me vois marié avec deux ou trois enfants, dans une belle maison de banlieue. (32)

En appartement, avec des enfants, un mari et un emploi. (69)

Dans dix ans, je me vois former une famille, avoir un métier, un bon salaire, une grande maison. Avoir le bonheur, la santé, mais surtout une famille heureuse. (63)

D'autres expriment des aspirations professionnelles élevées qui indiquent la recherche d'une réussite professionnelle complète.

Dans un excellent emploi, avec un bon salaire et une belle famille, en tout cas, j'espère. (26)

Je me vois professeur au secondaire; je mènerai une vie agréable. (72)

Je vais travailler dans un bureau d'avocat, avoir au moins un enfant et une petite maison dans laquelle je me sentirai bien. (18)

Lorsqu'ils s'imaginent dix ans plus tard, beaucoup d'étudiants laissent fuser leurs rêves et leurs désirs. D'autres, par contre, trouvent difficile de conserver un espoir indéfectible en l'avenir.

Trop loin, je risque d'être déçue. (38)

Je suis «traditionnelle», de ce côté... Idéalement, je me vois avec l'homme de ma vie; le bon, j'espère! Avec un travail que j'aime passionnément. Peut-être avec un enfant. Une sécurité financière adéquate. Mais je crois au

destin, alors qui sait!...(78a)

4.2.2 Conceptions de la réussite professionnelle

Dans la section précédente, on a vu que des étudiants ont une vision primaire du travail alors que d'autres nourrissent de réelles aspirations professionnelles. En nous reportant au matériel recueilli en entrevues, nous dégageons l'importance qu'accordent les étudiants à la réalisation de soi, dans un travail professionnel, selon une certaine gradation.

A. Réussite professionnelle : pas nécessairement désirable

Pour les étudiants de cette catégorie, la réussite professionnelle est un leurre. Les conditions d'emploi sont jugées comme difficiles et ne répondent aucunement à leurs intérêts. Dans ce contexte, la nécessité de gagner sa vie suscite chez certains de l'anxiété. Ce sont essentiellement les compensations matérielles apportées par le salaire qui constituent la principale motivation d'emploi. L'idéal serait d'obtenir de l'argent sans avoir à travailler. L'emploi, s'il s'en présente un, peut être perçu comme un lieu de libération des tensions psychologiques. Les étudiants de cette catégorie sont peu confiants de se trouver un emploi. Ils sont enclins au découragement, aux déficits motivationnels et au désengagement sociopolitique.

B. Réussite professionnelle : une assurance tout risque

La nature des tâches accomplies est moins importante que le fait d'avoir un emploi permanent. Le DEC rassure le futur employeur sur les capacités d'apprentissage du diplômé susceptibles d'être utilisées pour répondre aux exigences d'un éventuel emploi.

Ce sont surtout les qualités personnelles qui permettent de gravir les échelons à l'intérieur de l'entreprise. En soi, le travail présente plus ou moins d'intérêt. Son attrait principal est d'assurer une sécurité matérielle.

C. Réussite professionnelle : un prestige

Porter un titre professionnel est une marque de réussite. Le titre professionnel est révélateur des tâches inhérentes à l'emploi occupé et de l'échelon atteint dans la hiérarchie sociale. Ce titre confère du pouvoir à son détenteur et lui donne plus d'autonomie dans l'exercice de son travail. Un membre de la famille, qui est un professionnel, peut servir de modèle ou de mentor. En l'absence de modèle, chercher à s'assurer des conditions socioéconomiques supérieures à celle de son milieu familial procure de la fierté. La réussite professionnelle est étroitement liée à la réussite scolaire, surtout si l'obtention d'un titre professionnel nécessite des études universitaires, et d'avantage encore si la formation s'obtient à l'intérieur d'un programme contingenté.

D. Réussite professionnelle : une actualisation personnelle

La réussite professionnelle est en rapport étroit avec la réussite scolaire. Elle représente plus qu'une sécurité matérielle, elle renvoie à une sécurité plus intérieure. La réussite professionnelle est le reflet d'une adaptation créatrice dans le monde du travail. L'individu peut éprouver de la satisfaction dans un large éventail d'emplois. Celui qui se fixe un cheminement de carrière très étroit va au devant de grandes déceptions. Il faut plutôt accepter de devoir travailler, si nécessaire, à l'extérieur de son champ de spécialisation et, malgré tout, y trouver de l'intérêt. Pour avoir un emploi, entretenir un réseau de relations n'est pas inutile, mais il faut avant tout compter sur ses compétences. La

réussite professionnelle, ce n'est pas tant avoir un gros salaire qu'avoir un salaire équitable. De plus, il ne faut pas trop souscrire au discours de la précarité de l'emploi, cela pourrait freiner l'actualisation de ses désirs professionnels.

E. Réussite professionnelle : une contribution sociale

La réussite professionnelle n'a rien à voir avec l'accumulation de biens matériels, de titres ou de diplômes, qui ne doivent pas être des objectifs en soi, mais des moyens d'arriver à des fins socialement utiles. La réussite professionnelle est essentiellement une contribution à la société. Cette contribution procure un sentiment de contentement. Un citoyen est à la société ce qu'est un parent à ses enfants. Le pouvoir et l'argent, en tant qu'objectifs de réussite professionnelle, ne sont pas source de bonheur.

4.3 La réussite personnelle

Les étudiants interrogés veulent réussir leur vie. La réussite dans leurs études, l'accès au marché du travail et l'accomplissement de soi dans une vie professionnelle ne prennent leur véritable sens qu'intégrés à la réalisation de soi. Se réaliser personnellement, c'est faire des choix qui structurent son identité propre. Réussir, comme le disent d'autres étudiants interrogés par le Conseil supérieur de l'Éducation (1995, p.31), c'est *«réaliser des choses par choix et non par obligation. C'est aller chercher les résultats qui correspondent à ses possibilités. La réussite impliquerait l'atteinte d'objectifs que l'on s'est fixés personnellement. L'étalon de mesure de la réussite est d'abord personnel»*. Voyons d'abord comment les quatre-vingt-un étudiants qui ont répondu au questionnaire recherchent une forme de développement personnel. Ensuite, par l'analyse des propos recueillis dans les vingt entrevues réalisées, précisons les diverses conceptions qu'ont les

étudiants de la réussite personnelle et de son rattachement aux dimensions scolaire et professionnelle de la réussite.

4.3.1 Développement personnel

Outre les études que plus de la moitié des participants considèrent comme un domaine prioritaire ou très important, les étudiants accordent beaucoup d'importance à diverses dimensions de leur développement. Certains étudiants présentent une liste ordonnée de plusieurs réalités ou activités dans lesquelles ils s'impliquent beaucoup.

«L'amour, l'amitié, la santé et la réussite.» (1)

«Il y a, tout d'abord, mes études en acupuncture qui sont très importantes. J'ai eu à faire des choix importants vis-à-vis de mes études. Ensuite, vient mon cheminement personnel et mon souci d'améliorer ma qualité de vie. Aussi, mes amitiés et ma famille, ainsi que ma relation avec les hommes, que ce soit sur le plan physique, affectif, sexuel ou émotif. (80)

La plupart indiquent toutefois un domaine privilégié d'investissement. Ces domaines de développement personnel dans lesquels les étudiants dépensent leur énergie peuvent être regroupés en quatre champs d'activités : se constituer un réseau de relations affectives par le biais de la vie familiale, de la vie de couple, des relations amicales; se construire une identité personnelle; goûter le plaisir de vivre; assurer son bien-être physique par les sports ou une saine alimentation.

A. Réseau de relations affectives

Les étudiants recherchent la compréhension, la confiance, la complicité, la sécurité, soit en tant qu'enfant dans leur cellule familiale, soit en tant qu'individu autonome dans des relations de séduction, de tendresse et de solidarité avec des ami-e-s, des conjoints, des enfants.

Le plus important dans ma vie, présentement , c'est ma famille; sans elle, ma vie n'a pas de plus de sens. Elle m'aide à passer au travers des difficultés. Sans elle, je n'aurais sûrement pas travaillé aussi dur qu'aujourd'hui. Ma famille me soutient; j'en aurai toujours besoin. L'éducation que ma famille m'a donnée me sert jour après jour. C'est ce qui fait de moi un bon citoyen. L'éducation, pour moi, c'est fondamental. (39)

Être heureuse, trouver quelqu'un qui va me comprendre et qui va faire un bout de chemin avec moi. Ce qui est important aussi, pour moi, c'est de réussir mes études et mes ami-e-s sont aussi très importants pour moi ainsi que ma famille. Je veux être entourée de gens que j'aime. Je crois que c'est de cette façon que je vais mieux réussir ma vie. (19)

L'amour de mon mari, sa présence à mes côtés. Il sait me reconforter mieux que quiconque et sa présence m'est bénéfique.... (68)

Mon copain. Mais mes études prennent aussi une part très importante. Je ne me suis jamais sentie aussi bien qu'avec cette personne. Je l'aime

beaucoup... C'est la première fois que j'ai une relation stable avec quelqu'un, comparativement avec mes anciens copains, avec qui ça durait peu de temps. C'est important, pour moi, de me sentir aimée par quelqu'un d'autre. Je déteste la solitude. J'ai toujours besoin d'être en compagnie. C'est ma nature! (44)

Le temps, celui où je suis heureuse avec ma fille, mon fiancé, ma famille et mes ami-e-s. Trop souvent, je manque de temps pour eux; je suis donc toujours à la recherche de moments où je peux réellement vivre. Présentement, ce sont eux ma vie. (36)

Ma fille et mes études. Ma fille, c'est ma raison de vivre. Si je ne l'avais pas, je ne serais peut-être plus ici. Mes études, c'est mon but, ce à quoi je me raccroche. Je me dis que j'investis des efforts pour toute ma vie et pour celle de ma fille. (71)

Plus de la moitié des répondants s'inscrivent dans cette quête d'affection. Certains semblent y accorder une valeur centrale, au point de ne pas mentionner les études comme élément important dans leur vie, ou de préciser que, pour eux, l'amour ou l'amitié a plus d'importance que la réussite aux études.

Le numéro un sur la liste serait mes amis : ils sont toujours là quand j'ai besoin d'eux et vice-versa. Ensuite, c'est le cégep. J'y mets beaucoup d'efforts et je compte réussir. Mais mes amis restent tout de même en tête

de liste. (45)

D'autres mentionnent cette recherche, tout en précisant l'importance qu'ils accordent à leurs études, ou même en indiquant leur souci de concilier cette forme de développement personnel avec les exigences de la réussite scolaire.

Ma vie avec mon copain, à l'appartement, me comble énormément; la vie d'étudiante me faisant suivre un rythme de vie régulier me rend très heureuse aussi. Le temps et le partage que j'investis avec mon copain sont des choses primordiales pour moi. Dans la vie, il est important de mener une vie équilibrée; il est donc important pour moi d'être aimé et d'aimer quelqu'un. Avoir une vie étudiante très active me permet de rencontrer plein de gens nouveaux et, par là, je retrouve un bon équilibre de vie. (20)

L'importance de la solidarité dans les relations interpersonnelles sera tout aussi présente, voire renforcée, dans l'idée que se font les étudiants de leur trajectoire de vie. Une très grande majorité d'entre eux disent, en effet, que dans dix ans ils se voient entourés de leur conjoint et de leurs enfants, jouissant du bonheur tranquille d'une vie familiale heureuse.

Avec ma maison, mon chum, mes enfants et mon emploi. (19)

Marié, dans une maison, avec mes deux enfants, ayant le travail dont je rêve. (75)

Je me vois mariée, avec des enfants. Peu importe si j'ai un bel emploi.

Tout ce que je veux, c'est être heureuse. (10)

Je me vois, bien sûr, une avocate qui réussit bien sa carrière, vivant avec sa famille. Je ne veux pas que réussir sur le plan professionnel, je veux réussir dans ma vie en général. (77)

B. Identité propre

Certains étudiants semblent concentrer leurs énergies sur la réussite personnelle avant tout. Ils peuvent ainsi viser à s'assurer un certain épanouissement intellectuel, culturel ou moral, à développer tous les aspects de leur personnalité.

Le plus important, dans ma vie, c'est d'en profiter au maximum tout en apprenant; c'est acquérir de nouvelles connaissances pour mon développement personnel. (15)

Je crois que le fait d'apprendre une nouvelle langue, de jouer d'un instrument, de faire du sport pour être en forme et aussi d'aller voir des pièces de théâtre, de lire des livres, m'aide à devenir une personne plus complète, épanouie et surtout enrichissante pour les autres. Je suis toujours fascinée par les personnes avec qui il est possible de parler de tout, sans pour autant les perdre dans la brume... (5)

Le plus souvent, ils cherchent toutefois à développer un élément particulier de leur

personnalité: bien se connaître, affirmer son autonomie, avoir confiance en soi, etc.

Pour le moment, le plus important, dans ma vie, c'est de mieux me connaître. Plus j'apprends à me connaître, mieux je comprends les motifs qui me portent à agir de telle ou telle façon. Cela me permet une «éventuelle» amélioration de ma personne, ou simplement d'accepter plus facilement ce que je suis. (8)

Je crois que c'est le fait de pouvoir avoir mon entière liberté, car je me bats tous les jours avec ma mère pour y parvenir. (78)

Terminer mes études, avoir des enfants et avoir confiance en moi. J'ai hâte d'être stable, de travailler dans un domaine que j'aime et de pouvoir enfin avoir des enfants. Mon but à moi avant d'avoir des enfants, c'est de terminer mes études. Mais, d'après moi, pour réussir ça il va falloir que j'aie plus confiance en moi. Je vais être en meilleure condition pour foncer dans la vie et démontrer mes intérêts. (74)

Présentement, c'est de «stabiliser» ma vie et de me sentir mieux psychologiquement. J'aimerais voir la vie d'un meilleur côté et me sentir mieux dans ma peau. Le reste, c'est mes études et construire mon avenir tranquillement. C'est important, parce que j'ai eu toutes sortes de difficultés dans ma vie, ces dernières années, et je crois que je mérite d'être heureuse et de faire ma vie du mieux que je peux et, pour ça, il faut un équilibre

psychologique que je travaille à l'atteindre. (42)

La sensibilité avec laquelle les étudiants accueillent l'émergence de leur personnalité se remarque aussi dans les qualités qui les rendent fiers de ce qu'ils sont. En effet, ils sont fiers d'être autonomes, de ne pas avoir peur de ce qu'ils pensent, d'avoir une identité propre, de l'afficher et de la préserver.

Je suis autonome. Cela me rend fier, parce que je ne me repose sur personne. (9)

Je n'ai pas peur de dire ce que je pense. Je suis toujours restée moi-même. J'en suis fière, parce que peu de gens peuvent dire qu'à l'adolescence ils n'ont pas été influencés. Comme j'ai toujours fait ce que je voulais réellement faire, je ne regrette absolument rien. (60)

Je suis fière d'être ce que je suis. Je sais que je ne pourrais jamais être quelqu'un d'autre, alors je m'accepte comme je suis et je ne changerai jamais pour personne. (53)

D'autres qualités personnelles sont valorisées par beaucoup d'étudiants : l'honnêteté, la facilité de communiquer, la détermination ou la persévérance, par exemple.

Je suis fière d'être honnête, parce que je me sens plus à l'aise dans ma

peau. (10)

Je suis quelqu'un d'honnête, je fais toujours de mon mieux et je tente de m'améliorer. Je suis fier de cela. Ce sont deux points auxquels j'accorde beaucoup d'importance. Cela me permet de marcher la tête haute. (47)

Je suis fier des conversations que j'ai avec mes amis. J'aime parler et le monde aime m'écouter. (17)

J'aime les gens. J'aime parler. Je suis le genre de fille à «jaser» avec la personne assise près de moi, dans l'autobus. J'ai beaucoup de connaissances. Je suis très expressive et mon «non-verbal» est très prononcé. Je parle avec mes mains, mais surtout avec mes yeux. Je n'ai pas un physique impressionnant et cela me tracasse parfois, mais je suis fière de ma personnalité. Je suis fière de réaliser combien je suis «mature» et responsable.... je me sens adulte et je suis généralement fière de mes choix. (6)

Je suis responsable et je suis persévérante. Ces deux qualités me permettent d'atteindre les buts que je me suis fixés dans la vie. (7)

Lorsqu'ils se prêtent à l'exercice de se décrire dans le futur, les étudiants ne livrent évidemment pas une vision aussi intériorisée du développement de leur personnalité. Ils se décrivent plutôt par le biais d'attributs traditionnellement associés à la réussite: travail,

famille, foyer. Bien exceptionnelle cette étudiante qui dit: *«Ma vie, dans dix ans, sera toujours dirigée vers l'accomplissement de moi-même»*(80) Plusieurs étudiants parlent toutefois d'exercer le métier qu'ils ont choisi, d'occuper un emploi dans lequel ils se réaliseront, de faire des choix de vie qui leur permettront de se sentir bien. Certains ne se définissent pas seulement par des activités , des situations de vie, la possession de biens matériels, mais aussi par des traits de personnalité.

Dans dix ans, je me vois comme quelqu'un qui est toujours prêt à aider les autres. (25)

Encore aux études, en appartement, avec des amies qui tiennent à moi et à qui je tiens. Responsable, très enjouée par la vie et sans dettes, je l'espère. (78)

Je pense que dans dix ans je serai quelqu'un de très dynamique. Je serai en début de carrière (peut-être enseignante) et peut-être aussi avec un enfant. J'espère avoir une vie stable mais excitante et active. (76)

C. Plaisir de vivre

D'autres étudiants sont sollicités par des expériences de vie traditionnellement associées à la jeunesse. Ils veulent profiter de la vie et refusent de consacrer toutes leurs énergies à travailler laborieusement pour s'assurer un avenir encore hypothétique en négligeant tout ce que le présent leur offre. Cette attitude n'implique pas nécessairement un désintérêt des études; plutôt qu'une recherche de facilité, il faut y voir un certain respect

de la vie.

Le plus important, dans la vie, c'est d'en profiter, parce qu'on n'a qu'une seule vie. (37)

Pour moi, ce qui m'apparaît le plus important dans ma vie c'est ma liberté personnelle. Faire ce que j'aime et ce que je veux bien faire me paraît très important. Par exemple : les études, la musique, voir des gens que j'aime et savoir qu'ils sont heureux. Tout ceci est important pour que je puisse me sentir bien dans ma vie. Je n'aime pas être brimé dans mes choix. (49)

Premier point: vivre, entendre et voir tout ce que je peux parce que si je ne fais pas mes «folies de jeunesse» maintenant jamais je ne le ferai. Deuxième point: réussir mes études. Je dois réussir mes études pour mon avenir. (23)

Bien profiter de ma jeunesse, boire et fêter le plus souvent possible. Je n'ai pas le goût, devenue adulte, de regretter plein de choses que je n'aurais pas eu le courage de faire, ou de ne pas avoir assez profité de ma jeunesse. (60)

Profiter du présent, en planifiant mon futur. Je refuse catégoriquement de ne vivre que pour le futur. Le temps nous est trop précieux. Toutefois, je refuse «d'hypothéquer» mon futur, c'est pourquoi j'essaie de le planifier d'une façon convenable. Tout, à mon avis, n'est qu'une question d'équilibre. (64)

Rien d'étonnant à ce que la majorité de ces mêmes étudiants ne soient pas enthousiasmés par la question de leur avenir, dans dix ans, et y répondent ainsi:

Je ne me vois pas. (56)

J'en ai aucune idée. (34)

Pour répondre franchement, je ne suis pas capable de prévoir mon avenir lointain; je vis au jour le jour sans trop penser à mon avenir...La seule vraie réponse que je peux donner c'est que dans dix ans, je me vois dix ans plus vieux. (49)

Mentalement, pareil comme maintenant. Je crois bien que j'aurai une famille et que je mènerai une vie des plus normales. (60)

Les autres étudiants qui résistent ouvertement à se projeter à dix ans de là manifestent, eux aussi, un intérêt profond pour le développement personnel: connaissance de soi, liberté, réseau de relations affectives, exploits sportifs. L'un d'entre eux répondra d'ailleurs à la question en disant: « *J'aime mieux ne pas y penser* ». (13)

D. Bien-être physique

Plusieurs étudiants s'investissent dans les sports. Nous l'avions souligné dans une section antérieure, alors que nous présentions les éléments qui nourrissent la fierté des étudiants. Certains d'entre eux qualifient cet intérêt de prioritaire.

Présentement, tout ce que je veux, c'est d'être heureuse, de ne pas avoir de problème avec mes parents et de faire du sport. C'est, pour moi, quelque chose de vraiment important. Je ne serais pas capable de ne pas me tenir en forme. (31)

Le vélo de montagne occupe une très grande partie de mes journées. Je travaille dans ce domaine, je fais de la compétition. Donc, ce qui est le plus important, c'est mon vélo. Nous vivons, mon vélo et moi, une relation très intime. Sur mon vélo, je ne pense à rien d'autre, seulement à dévorer les sentiers à grands coups de pédales. Faire monter mon adrénaline dans une descente me procure une satisfaction indescriptible. (13)

D'autres étudiants mentionnent l'importance de se garder en santé. Quelques uns y feront également allusion dans leur vision d'eux-mêmes à dix ans de là.

Je me vois en pleine forme physique, avec un bon emploi, une femme, des enfants. (39)

Je me vois avec un travail à temps plein, toujours en forme et en santé, jeune d'esprit, heureuse, amoureuse, vivant dans une maison sur le bord de l'eau et voyageant dans d'autres pays. (2).

4.3.2 Conceptions de la réussite personnelle

Un regard englobant sur les divers champs spécifiques de développement personnel rapidement abordés à la section précédente (réseau affectif, identité personnelle, plaisir de vivre et bien-être physique) confirme que cette démarche personnelle apporte une formation susceptible de s'harmoniser avec l'apprentissage scolaire et de préparer adéquatement à la réussite professionnelle.

Certains, comme cette étudiante, parviennent à bien intégrer leur recherche de développement personnel dans la poursuite de leurs études collégiales en vue de leur réussite socioprofessionnelle.

Mes études sont importantes, parce qu'il s'agit d' un domaine dans lequel je m'épanouis quotidiennement et que c'est un travail à long terme. Je suis curieuse intellectuellement et cela me nourrit beaucoup. Mon cheminement personnel est important pour un travail auprès des gens et pour acquérir une harmonie avec moi-même. Mes ami(e)s et ma famille sont importants. J'ai confiance en eux et ils me font beaucoup de bien. Finalement les hommes sont importants. Il semble que j'ai beaucoup à apprendre de ma relation avec eux... (80)

Ce n'est toutefois pas le cas de la totalité des étudiants. En effet, l'analyse des vingt entrevues révèle des conceptions de la réussite personnelle où cette intégration est peu réalisée. Examinons donc, comme nous l'avons fait pour la réussite professionnelle, cette gamme de conceptions de la réussite personnelle qu'entretiennent les étudiants.

A. Réussite personnelle : se laisser vivre

C'est vivre au jour le jour, sans trop planifier de façon rationnelle ses activités. Les activités les plus intéressantes sont celles qui procurent une certaine exaltation émotionnelle sur le plan affectif et physique, ou de la détente. Pour ces étudiants il n'existe pas de lien entre réussite scolaire, réussite professionnelle et réussite personnelle.

B. Réussite personnelle : un nid douillet

La réussite est associée surtout au confort matériel et à la détente. Ce type de réussite devrait surtout permettre de s'adonner à des activités autres que celles associées à des études ou à un emploi. Dans ce cadre, la réussite personnelle peut simplement consister à compléter un «hobby» ou une tâche commencée. L'assise principale de la réussite personnelle, c'est la sécurité qu'apporte un revenu stable et permanent. Seul ce lien tenu lie la réussite personnelle à la réussite professionnelle.

C. Réussite personnelle : une forme de convivialité

La réussite personnelle fait appel au plaisir d'être avec des semblables, par le biais d'activités de travail et de loisirs. La vie familiale et les liens affectifs y sont mis en relief. Pour bien vivre, il faut être capable d'intimité avec soi, tout en ayant de bons rapports avec les autres et des relations familiales harmonieuses.

D. Réussite personnelle : être satisfait de soi

La réussite personnelle, c'est être conscient de soi-même et de sa place dans le monde. Dans une large mesure, chacun est maître de sa destinée. Pour certains, cela peut vouloir

dire vivre hors des courants prisés ou à la mode. La réussite personnelle, c'est avant tout s'aimer soi-même, s'accepter. C'est avoir des objectifs réalistes, sans excéder ses capacités. C'est être heureux au-delà des difficultés quotidiennes. C'est vivre d'une façon autonome, sans dépendance affective ou matérielle. La réussite personnelle est le reflet d'un équilibre entre profession, études, loisirs, vies familiale et sociale. La réussite personnelle peut revêtir diverses formes ou différents styles de vie dont l'intéressé est seul juge.

E. Réussite personnelle : un engagement «holistique»

La réussite personnelle engage tout l'individu. La réussite personnelle ne peut se réduire une seule dimension de la vie. Elle est associée à l'ensemble des activités de l'agir humain et se manifeste de façon originale. Ainsi, la réussite personnelle ne se mesure pas à la somme des connaissances ou des biens matériels acquis, mais à une façon de vivre. Elle consiste à rechercher une «homéostasie» des dimensions cognitives, émotives et corporelles dans un effort constant d'amélioration de soi. La réussite personnelle est le reflet d'un juste équilibre des vies professionnelle, familiale et sociale. L'ensemble des connaissances, acquises au cégep ou ailleurs s'organisent et s'intègrent en un tout. Les activités scolaires et parascolaires aident l'étudiant à découvrir son originalité et ses potentialités. Les arts, par exemple, peuvent être un lieu privilégié de rencontre avec soi-même.

V. Filles et garçons, étudiants forts et faibles face à la réussite

Les filles et les garçons ont-ils une façon différente de percevoir la réussite ? Qu'en est-il des étudiants faibles et forts ? Y-a-t-il des points de rencontre entre les conceptions de la réussite à l'intérieur de ces sous-groupes de sujets ? Ces questions sont demeurées présentes à toutes les étapes de notre recherche dans le but d'identifier des communautés de croyance qui seraient à la base des différences de comportement, au-delà de l'appartenance sexuelle, en fonction peut-être de l'intérêt porté aux études.

Pour procéder à cette analyse, nous utiliserons d'abord les réponses 1 à 6 du questionnaire afin de déceler les similarités et les différences qui caractérisent la vision de la réussite qu'entretiennent les filles et les garçons d'une part, et, d'autre part, les groupes d'étudiantes et d'étudiants forts et faibles. Ensuite, à partir des résultats à la question 7, nous montrerons l'importance de divergence de perspective qui sépare filles et garçons quand vient le temps de décrire leur identité de genre. Les conceptions de la réussite formulées à partir des entrevues seront aussi abordées pour montrer la différence de point de vue des filles et des garçons. Nous compléterons cette analyse en rapportant le point de vue qu'ont eux-même exprimé les étudiants sur les attitudes et les conditions attribuées aux filles et aux garçons à l'école et sur le marché du travail.

5.1 Similarités et particularités des visions de la réussite

À la lumière des résultats de notre questionnaire, on peut identifier comme l'élément central de la réussite, tant pour les garçons que pour les filles, le sentiment de satisfaction tiré de la réalisation personnelle de soi-même. Cette satisfaction très subjective est définie comme l'expérience d'un bien-être dans la réalisation d'objectifs, de projets et de buts déterminés par chacun. La personne qui réussit se réalise donc personnellement, en étant autonome et indépendante, dans la ou les sphères importantes à ses yeux. Ainsi, réussir ne signifie pas nécessairement réussir à la fois et autant dans les domaines économique, scolaire, familial et professionnel, mais plutôt se réaliser dans un ou plusieurs de ces domaines. L'essentiel, c'est «d'aimer ce que l'on fait», précisent les étudiants. La réussite implique confiance en soi, connaissance de soi et relations interpersonnelles positives.

La réussite apparaît aussi comme l'aboutissement d'un projet défini. Les filles, plus particulièrement, accordent une grande importance à cette définition d'une trajectoire personnelle. Elles perçoivent, davantage que les garçons, l'individu qui réussit comme quelqu'un qui sait où il s'en va et ce qu'il veut faire de sa vie. Quoique les garçons greffent aussi à la réussite les notions d'effort et de persévérance, les filles mentionnent plus fréquemment que la personne qui réussit doit faire des efforts et se montrer déterminée et courageuse pour réaliser les projets spécifiques qu'elle s'est assignés. Des objectifs précis seront réalisés à force d'ambition, de lutte et de travail.

D'autre part, les étudiantes et les étudiants mentionnent qu'ils ont des modèles stimulants qui viennent confirmer leur vision de la réussite. Toutefois, même si les garçons et les

filles disent bénéficier de «l'impact émotif» exercé sur eux par certains modèles dans la conception qu'ils se font de la réussite, seules les filles mentionnent le processus inverse, c'est-à-dire que, à son tour, la personne qui réussit servira de modèle aux autres.

5.1.1 Des façons masculines et féminines de réussir sa journée

Une grande partie des étudiants disent avoir eu une journée satisfaisante lorsqu'ils ont accompli leurs tâches scolaires. Ces tâches constituent, pour certains, des objectifs qu'ils se sont fixés alors que, pour beaucoup d'autres, elles s'imposent comme un contrat à remplir, qui leur est imposé de l'extérieur. Chacun relie davantage la satisfaction personnelle à la qualité de ce qu'il accomplit qu'à la quantité de tâches à accomplir.

La nature des projets varie selon les répondants. Plus de filles que de garçons mentionnent qu'être attentive et réceptive, être appréciée des autres, recevoir des compliments et vivre en intimité avec quelqu'un contribuent à la réussite d'une journée. À l'inverse, plus de garçons rattachent des aspects ludiques à la réussite d'une journée: pour eux, une journée réussie est pleine de plaisirs, d'activités sportives, de séduction, de conquête, de musique, d'humour et de rencontres amicales. La dimension hédoniste semble donc beaucoup plus présente chez les garçons.

5.1.2 Fierté comparable des filles et des garçons

Les principaux motifs de fierté des étudiants gravitent, dans des proportions variables, autour de trois pôles : études, qualités et réalisations personnelles.

Pour ce qui concerne les études, rien ne distingue particulièrement filles et garçons. La fierté est reliée aux résultats scolaires, aux qualités d'étudiant, à la démarche même d'apprentissage ou encore à l'accession à un niveau supérieur d'études. Seulement quelques garçons faibles semblent préoccupés par leur persévérance aux études et précisent qu'ils sont fiers de «ne pas décrocher». Dans l'ensemble, filles et garçons ne se démarquent aucunement quant à la fierté qu'ils tirent de leurs études, si ce n'est que les garçons faibles se distinguent par leur souci de ne pas abandonner.

Les étudiants se disent aussi fiers de leurs qualités personnelles, fiers de ce qu'ils sont. Mentionnons quelques différences entre garçons et filles à ce sujet. Ces dernières se disent fières de foncer, d'être déterminées, persévérantes et tenaces. Elles mentionnent également comme élément de fierté leur rôle au sein de la famille. Certaines disent, par exemple, être fières d'être une bonne maman, ou encore une bonne tante, etc. Les garçons ne mentionnent jamais comme source de fierté leur place et le rôle qu'ils occupent dans la cellule familiale. Ils sont toutefois soucieux de leur image au sein de la famille et ils désirent adopter des comportements qui sont en harmonie avec les valeurs privilégiées par celle-ci.

Par ailleurs, filles et garçons disent être fiers de ce qu'ils font, de leur réalisations personnelles. Ils se disent fiers de leur compétence dans un domaine spécifique, de leurs exploits sportifs, de leurs réalisations artistiques ou encore du souci qu'ils ont de leur santé. Ils disent aussi apprécier leurs progrès, leur implication ou encore le fait qu'ils fassent de leur mieux. Finalement, garçons et filles sont fiers de leur relations avec autrui. L'affiliation et l'amitié sont donc des motifs de fierté tant pour les garçons que pour les

filles. Par contre, seules ces dernières se disent fières de leur capacité de communication, de leur patience, de leur sens de l'écoute et de la compréhension qu'elles manifestent aux autres.

Les raisons données pour les filles et les garçons pour expliquer leur fierté sont semblables: la réalisation d'objectifs ou de rêves personnels, la participation à leur épanouissement et l'amour de ce qu'ils font justifient leur fierté. La réussite de ce qu'ils entreprennent, grâce à leur implication et à leur persévérance, leur procure, précisent-ils, un plaisir et une fierté personnels. Garçons et filles se distinguent toutefois dans l'importance qu'ils accordent au regard que les autres portent sur eux. En effet, les filles se disent fières d'être appuyées et de recevoir un renforcement social, moyens par lesquels leur entourage vient les confirmer dans qu'elles sont. Les garçons, quant à eux, se comparent davantage aux autres; ils en conçoivent une impression de supériorité, source d'un sentiment de fierté.

5.1.3 Accents particuliers dans une démarche de développement personnel

L'analyse des commentaires des étudiants permet d'identifier divers champs d'activités dans lesquels ils déploient leur énergie pour actualiser leur réussite : réseau affectif, constitution de leur identité personnelle, plaisir de vivre et bien-être physique.

Certains éléments particuliers de la personnalité dont l'autonomie, la confiance en soi et la culture en général sont privilégiés chez les deux sexes. Les étudiantes et les étudiants recherchent l'intimité et la complicité à travers des relations interpersonnelles significatives. Les filles accordent une grande importance à leur partenaire amoureux, au

sentiment d'être réconfortées et aimées, ainsi qu'aux encouragements d'autrui dans leur cheminement scolaire. Les garçons privilégient plutôt leur réseau d'amis. Les garçons forts, pour leur part, insistent sur l'importance de la cellule familiale qu'ils privilégient davantage que les garçons faibles; ils mentionnent aussi qu'ils sont à la recherche d'un soutien et attribuent ce rôle à l'éventuelle conjointe.

D'autre part, l'altruisme (aider, veiller au bien-être des autres, soutenir ses proches) est une préoccupation immédiate pour l'ensemble des étudiants, aussi bien garçons que filles. Ils favorisent aussi les habitudes de vie régulière et la routine quotidienne, qu'ils associent à la préservation d'un équilibre, d'une stabilité garante de l'épanouissement et du maintien de la santé. Seuls les garçons faibles ne font jamais référence à ces dimensions.

Parmi les répondants qui ont mentionné la nécessité de profiter de la vie, les filles fortes partagent davantage, avec les garçons, ce désir de vivre pleinement leur jeunesse et profiter au maximum «de tout ce qui passe». À cet égard, les garçons semblent davantage que les filles accorder la priorité aux activités de loisirs et, plus particulièrement, aux activités artistiques comme la musique.

5.1.4 Importance accordée aux études

Les étudiants reconnaissent l'importance indéniable des études et attribuent divers rôles à leur milieu scolaire. L'école est perçue par les garçons et par les filles comme un lieu de développement personnel et un milieu de vie dans lequel ils peuvent développer leur vie sociale. De plus, les études collégiales constituent une forme de préparation pour leur avenir, préparation qui se traduit pour certains dans le développement d'habiletés

nécessaires à la poursuite d'études supérieures. Gage de travail, l'école est aussi perçue comme une porte d'accès à la vie professionnelle. Seuls les étudiants faibles jugent longues et ardues les études.

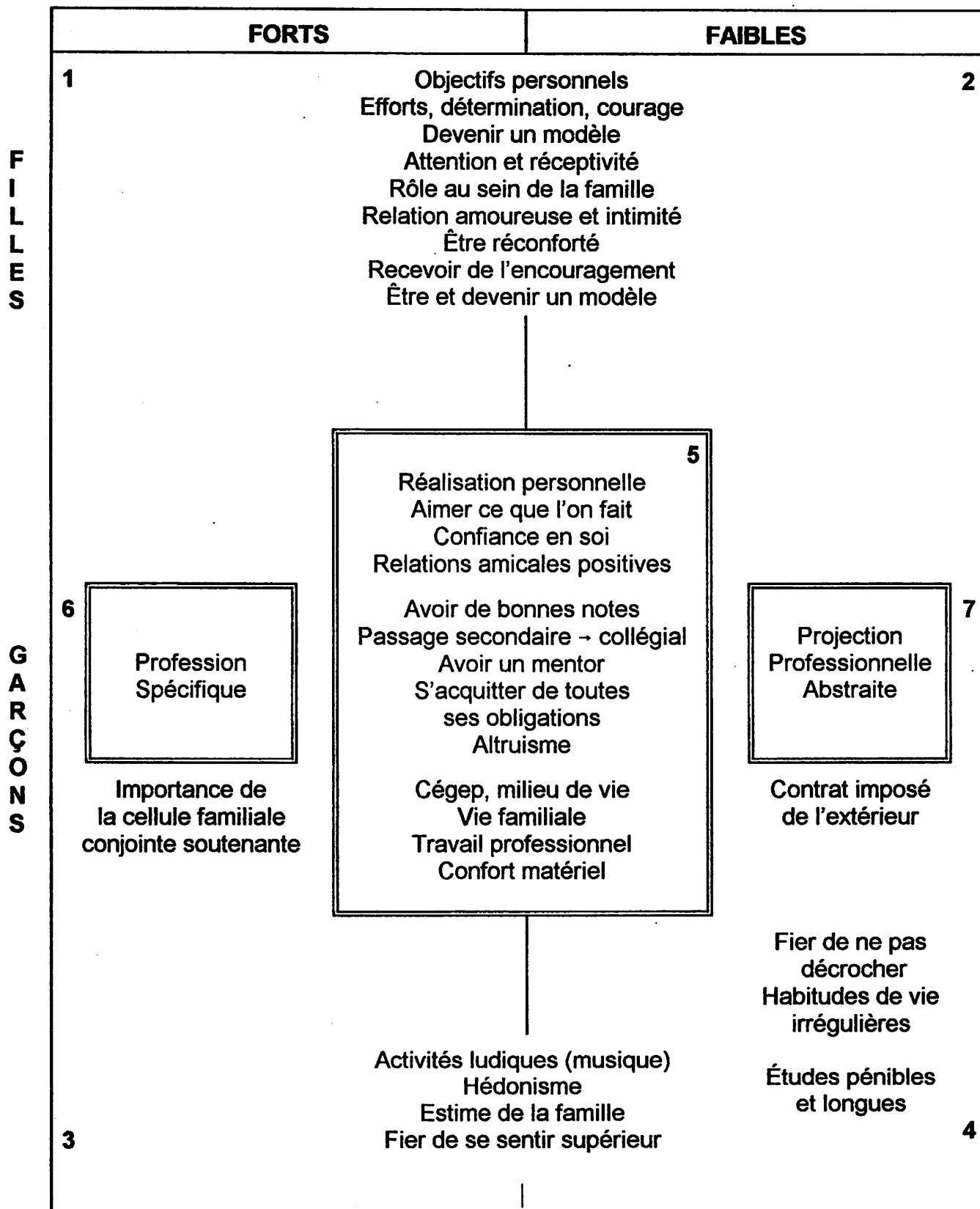
5.1.5 Un même regard sur le futur

Les étudiants ne perçoivent le travail professionnel que dans son rapport avec des projets d'avenir et des motivations pour leurs études. Lorsqu'ils se projettent dans l'avenir, ils accordent une grande importance à la vie familiale et se voient, pour plusieurs, bien installés matériellement. Aucune différence ne démarque donc hommes et femmes en ce qui concerne leur projection dans le futur. Une seule particularité distingue les étudiantes et les étudiants faibles des étudiantes et des étudiants forts : en effet, plus de sujets forts que de sujets faibles se perçoivent dans l'exercice d'une profession spécifique et précisément définie. Cette dimension est plus abstraite chez les sujets faibles : ils se voient occupant un emploi, mais la nature de cet emploi semble indéterminée.

Le tableau 5 offre une synthèse des éléments de comparaison. Ce tableau se divise en sept zones. Dans la moitié supérieure du tableau (zone 1 et 2) sont énumérées les perceptions partagées par les filles, qu'elles soient fortes ou faibles. Dans la moitié inférieure (zone 3 et 4) sont indiquées les caractéristiques de la réussite partagées par l'ensemble des garçons, qu'ils soient forts ou faibles. Dans la partie inférieure gauche (zone 3) sont désignés les attributs propres aux garçons forts. Dans la partie inférieure droite (zone 4) sont désignées les attributs propres aux garçons faibles. Le carré au centre du tableau (zone 5) énumère les conceptions de la réussite communes à tous les étudiants (filles et garçons, forts et faibles). Dans le rectangle gauche, (zone 6) est

identifiée une caractéristique des étudiants forts (filles et garçons) et dans le rectangle de droite (zone 7) une caractéristique des étudiants faibles (filles et garçons).

TABLEAU 5 : Similarités et particularités des visions de la réussite.



5.2 Perception d'une identité de genre : l'autre sexe et le sien

À la question 7, nous demandons aux sujets de compléter les énoncés suivants : «Nous, les filles, sommes...»; «Nous, les étudiantes, sommes...»; «Eux, les garçons, sont...»; «Eux, les étudiants, sont...»; «Nous, les garçons, sommes...»; «Nous, les étudiants, sommes...»; «Elles, les filles, sont...»; «Elles les étudiantes, sont...». Par cette question, nous désirons établir si les caractéristiques utilisées par les sujets pour décrire le genre et le statut d'étudiant se polarisent selon le sexe, ou selon l'appartenance à un groupe d'étudiants forts ou faibles (Ffo, Ffa, Gfo, Gfa).¹⁶

Au tableau 6, nous présentons l'ensemble de nos résultats en ce sens.¹⁷

TABLEAU 6 : Traits positifs d'estime de soi et des autres, chez les filles et chez les garçons.

SEXE	ESTIME DE SOI		ESTIME DE L'AUTRE	
	En fonction de son genre	En fonction de son comportement d'étudiant	En fonction de son genre	En fonction de son comportement d'étudiant
FILLES	54%	80%	29%	18%
GARÇONS	45%	38%	57%	81%

¹⁶ Voir les Annexes 13 et 14 où sont présentés les principaux attributs, classifiés comme positifs (+), négatifs (-) ou neutres (+ -), ainsi que la répartition, en pourcentage, de ces attributs, selon le point de vue exprimé par les filles et les garçons.

¹⁷ Ces pourcentages de traits positifs ont été déduits du tableau global des résultats à cette question, tableau présenté à l'Annexe 14.

5.2.1 Du côté des filles**A. Une meilleure estime d'elles-mêmes que les garçons**

Dans l'ensemble, les filles se reconnaissent davantage de traits positifs (54%) que de traits négatifs (22%) lorsqu'elles se définissent sous l'énoncé «*Nous, les filles...*». Cette tendance s'accroît même lorsqu'elles se définissent en tant qu'étudiantes. En effet, sous l'énoncé «*Nous, les étudiantes...*» elles s'attribuent beaucoup plus de traits positifs (80%) que de traits négatifs (12%).

Cette perception positive d'elles-mêmes s'accompagne d'une perception négative des garçons, à plus forte raison lorsqu'ils sont évalués en tant qu'étudiants. Dans l'ensemble, les filles attribuent aux garçons («*Eux les garçons*») 29% de caractéristiques positives et 50% de caractéristiques négatives. Ce phénomène s'accroît encore lorsqu'elles les évaluent sous l'énoncé «*Eux, les étudiants...*». Dans cette perspective, les filles ne leur accordent que 18% de traits positifs et 70% de traits négatifs.

B. Fille et étudiante, un seul «continuum»

Selon les résultats de notre enquête, être une fille et une étudiante ne sont pas des identités dissociables. Les caractéristiques utilisées par les filles pour se décrire sont souvent les mêmes qu'elles s'attribuent en tant qu'étudiantes, par exemple: attentives, autonomes, appliquées, curieuses, courageuses, dévouées, fonceuses, intelligentes, ordonnées, responsables, sérieuses, tolérantes. Dans l'ensemble, les traits qu'elles utilisent pour se décrire en tant que filles favorisent de bonnes attitudes scolaires. De plus les attributs négatifs qu'elles perçoivent chez elles, que ce soit sous les énoncés «*Nous, les filles...*» et «*Nous, les étudiantes...*» ne sont pas réellement des obstacles à la réussite

scolaire. Mentionnons toutefois que les filles ont davantage tendance à s'attribuer plus de traits positifs sous l'énoncé «*Nous, les étudiantes...*» que sous l'énoncé «*Nous, les filles...*».

5.2.2 Du côté des garçons

A. Moins bonne estime d'eux-mêmes que des filles

Les sujets masculins semblent avoir intériorisé une perception plus négative d'eux-mêmes que les filles. Sous l'énoncé «*Nous, les garçons...*», ils s'accordent 45% de traits positifs et 47% de traits négatifs. Sous l'énoncé «*Nous, les étudiants...*» leur autoévaluation est encore plus négative. En effet, ils ne s'attribuent que 38 % de caractéristiques positives contre 53% de traits négatifs. L'autoévaluation que les garçons font d'eux-mêmes correspond globalement à l'évaluation que font d'eux les filles. Il y a concordance entre le jugement que les garçons portent sur eux-mêmes et celui que portent sur eux les filles.

Les garçons attribuent plus de qualités aux filles (57%) qu'ils ne s'en attribuent à eux-mêmes (45%). Cet écart s'élargit encore lorsqu'ils décrivent les filles comme étudiantes. En effet, ils accolent approximativement deux fois plus d'attributs positifs aux étudiantes (81%) qu'ils ne s'en attribuent à eux-mêmes comme étudiants (38%). Sur le plan qualitatif, ajoutons que certaines mentions négatives attribuées par les garçons aux étudiantes se révèlent être des qualités sur le plan scolaire, par exemple : *trop sérieuses, enclines à vouloir trop rapidement devenir adultes*.

B. Garçons et étudiants, des réalités dissociées

Les garçons se concèdent très peu de qualités et elles ne sont d'ailleurs pas

essentiellement utiles à la réussite scolaire (*humains, forts, gentils, prudents, galants, audacieux, spontanés, etc.*). De plus, les quelques qualités qu'ils s'attribuent comme étudiants (*perfectionnistes, persévérants, rationnels, sérieux, judicieux*) ne se retrouvent pas sous l'énoncé «*Nous, les garçons...*». L'étudiant et le garçon semblent donc appartenir à des univers différents.

C. Garçons forts : peu d'estime de soi et admiration pour les filles

Les garçons forts semblent plus critiques à l'égard d'eux-mêmes que les garçons faibles. En effet, les garçons forts s'attribuent plus de traits négatifs (55%) que les garçons faibles (39%) sous l'énoncé «*Nous, les étudiants...*». Cette situation se renforce encore lorsque les garçons forts se définissent en tant qu'étudiants. À ce moment-là, les garçons forts s'attribuent 70% de traits négatifs, alors que les garçons faibles ne s'en attribuent que 37%. Les garçons forts attribuent davantage de traits positifs aux filles (71%) que ne le font les garçons faibles (43%). Cette tendance se confirme lorsque ces deux groupes décrivent les étudiantes : les garçons forts leur attribuent 86% de traits positifs, alors que les garçons faibles leur en attribuent 76%. En guise d'explication, on peut avancer l'hypothèse que la réussite scolaire a plus d'importance aux yeux des étudiants forts que des étudiants faibles. Les étudiants forts seraient en ce cas plus critiques à l'égard d'eux-mêmes, en regard de la réussite scolaire qu'ils percevraient comme un objectif souhaitable. Ils voueraient une plus grande admiration aux filles parce qu'elles parviendraient globalement à cet objectif de réussite scolaire. Quant aux garçons faibles, pour qui la réussite scolaire n'est pas essentiellement une valeur de référence, ils se montreraient moins critiques à l'égard d'eux-mêmes et plus critiques à l'égard des filles qu'ils percevraient comme des modèles de réussite scolaire.

D. De quel genre est un étudiant?

Par boutade, on pourrait dire qu'être un bon étudiant et être un garçon sont des réalités de genre différent. Pour plusieurs garçons, réussir aux études est typiquement féminin. Les caractéristiques que les filles s'attribuent sont complémentaires à la fonction d'étudiante. Tout comme les garçons, les filles dévalorisent l'identité masculine. On peut émettre l'hypothèse que certains garçons essaient d'échapper à cette dévalorisation en s'associant à des traits que s'attribuent habituellement les filles (compréhension, gentillesse, sérieux, perfectionnisme, persévérance). Les filles tendent à dévaloriser les représentations masculines et à s'en dissocier. En valorisant l'identité féminine, les garçons ne s'orientent-ils pas vers un modèle transitoire? Si nous considérons ces résultats en fonction de la réussite scolaire, il faut souligner que les caractéristiques liées à la réussite et à la motivation scolaire sont beaucoup plus présentes chez les filles. De plus les attributs négatifs du genre féminin ne sont pas nécessairement des obstacles à la réussite scolaire. Par contre, non seulement leurs traits positifs des garçons ne les aident-ils pas sur le plan scolaire, mais les traits négatifs qu'ils s'attribuent et qui leur sont attribués par les filles sont incompatibles avec la réussite scolaire. Pour une majorité de garçons, les comportements commandés par la réussite scolaire sont essentiellement d'essence féminine. Aussi, les caractéristiques liées à la réussite et à la motivation scolaire sont-elles beaucoup plus présentes chez les filles. Pour plusieurs garçons, la bipolarité de genre (masculin-féminin) peut s'associer à la bipolarité d'adaptation et d'inadaptation scolaires.

5.2.3 Identité de genre et concept de soi

Les données sur l'identité de genre obtenues dans le cadre de notre recherche démontrent que les garçons ont un concept de soi plus négatif que les filles. Les filles semblent en effet globalement mieux s'estimer. Le concept de soi est une configuration organisée de perceptions de soi (Rogers, 1969). Legendre (1993) le définit comme «l'ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent». Sachant que le concept de soi a une influence sur la performance scolaire, nous pouvons nous interroger sur les répercussions, sur leur réussite scolaire, du concept de soi des filles et des garçons. Nous savons qu'il existe un lien étroit entre la conception qu'une personne a d'elle-même et les objectifs, les buts qu'elle se fixe. La motivation à la réussite sera ainsi fonction du concept de soi. En effet, l'action de l'étudiant sera alors conditionnée par la signification qu'il tire de sa présence dans le monde scolaire, plus spécifiquement par la perception qu'il a de sa situation au Cégep. Les réponses des étudiants à la question 7 démontrent une absence de relation «fonctionnelle» entre l'univers dit masculin et le monde scolaire. Cette perception semble faire l'unanimité chez les filles aussi bien que chez les garçons. Tous seraient unanimes à affirmer l'incompatibilité du masculin avec le monde scolaire. La Figure 2 illustre ce phénomène qu'on constate en milieu scolaire.

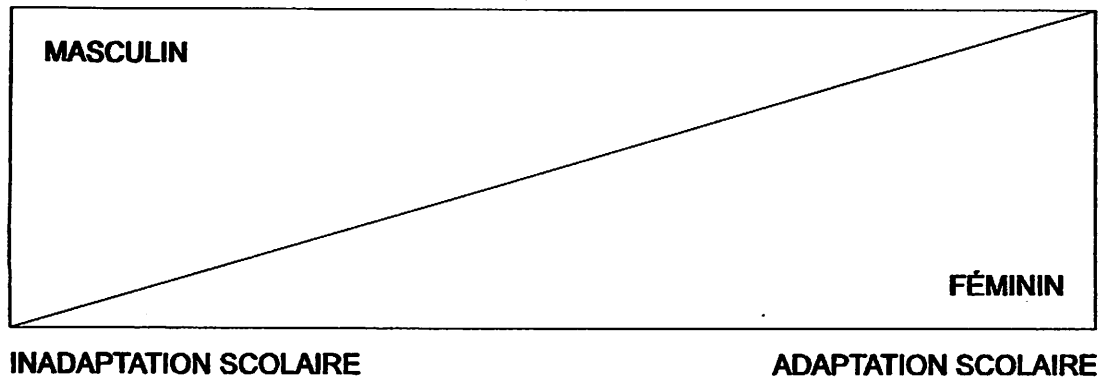


Figure 2 : Relation entre le genre et l'adaptation scolaire

5.3 Conceptions de la réussite plus élaborées chez les filles

L'analyse de vingt entrevues, réalisées auprès de 12 filles et 8 garçons, révèle que les filles ont des conceptions plus élaborées de la réussite. Cela est particulièrement manifeste en ce qui concerne les dimensions professionnelle et personnelle de la réussite, comme l'indique le Tableau 7.¹⁸

En effet, les filles sont 5 fois plus nombreuses (66% d'entre elles) que les garçons (12,5% d'entre eux) à entretenir une conception élaborée de la réussite professionnelle. Elles développent une conception élaborée de la réussite personnelle (75% d'entre elles) dans une proportion trois fois plus élevée que ne le font les garçons (25% d'entre eux).

¹⁸ Les résultats détaillés des scores moyens accordés dans chaque entrevue aux diverses dimensions de conception de la réussite figurent à l'Annexe 15. Dans la définition des catégories de conception au Tableau 7, nous avons considéré «élaborées» les conceptions dont le score moyen était supérieur à 3, «moyennes» celles dont le score moyen était de 3, et «élémentaires» celles dont le score moyen était inférieur à 3.

En ce qui concerne la réussite scolaire, l'écart est moindre entre garçons et filles. En effet, deux fois plus de garçons (62,5% d'entre eux) que de filles (33% d'entre elles) ont des conceptions élémentaires de la réussite.

Ces résultats comparatifs portent sur un groupe très réduit de sujets; il faut donc leur accorder un caractère indicatif plutôt que démonstratif.

TABLEAU 7 : Comparaison de la répartition des filles et des garçons dans les catégories de conception en fonction de chaque dimension abordée de la réussite.

CONCEPTIONS	DIMENSIONS DE LA RÉUSSITE					
	RÉUSSITE SCOLAIRE		RÉUSSITE PROFESSIONNELLE		RÉUSSITE PERSONNELLE	
	FILLES	GARÇONS	FILLES	GARÇONS	FILLES	GARÇONS
ÉLABORÉES	25%	25%	66%	12,5%	75%	25%
MOYENNES	42%	12,5%	0%	12,5%	25%	0%
ÉLÉMENTAIRES	33%	62,5%	33%	75%	0%	75%

5.4 Conceptions des conditions féminine et masculine comme facteur de réussite

Les étudiants ont manifesté divers types de croyance quant à l'influence de l'identité sexuelle sur les conditions de réussite scolaire et professionnelle. Ainsi, à partir des entrevues, nous avons relevé cinq conceptions concernant le rôle des conditions féminine et masculine dans la poursuite de la réussite scolaire et professionnelle. Ces 5 conceptions sont ordonnées en fonction du degré d'importance que les sujets accordent à l'identité sexuelle sur la capacité de réussite.

5.4.1 À chacun sa réussite

Pour plusieurs, aussi bien filles que garçons, les terrains de réussite de chaque sexe sont des univers clos. Il y a le monde féminin et le monde masculin. L'étanchéité de ces univers semble non seulement aller de soi, mais se révéler souhaitable. Il est bon et confortable de s'identifier à son sexe. Il est contre nature d'avoir des intérêts qui ne concordent pas avec ceux de son groupe d'appartenance sexuelle. Cela peut même susciter une certaine désapprobation sociale. Par exemple, une fille n'admettra pas détester l'école, parce que les filles sont majoritairement heureuses à l'école. Les étudiants qui souscrivent à ce genre de croyance prétendent que l'appartenance sexuelle prédestine les unes et les uns à des occupations précises; par exemple, les hommes doivent se diriger vers les sciences et les techniques, les femmes vers les arts, les lettres et les humanités. Le monde scolaire est de «polarité» féminine et le marché du travail est de «polarité» masculine. Les activités sociales sont aux filles ce que les sports sont aux garçons. Chez les filles, la vie de couple prime l'insertion professionnelle. On croit aussi que les interactions des groupes féminin et masculin sont imposées de l'extérieur. C'est à dire que le désir intime des individus est de rester avec son semblable. Les rencontres entre les deux sexes ne procèdent pas nécessairement d'une compatibilité mais bien plutôt de gratifications, instrumentales et utilitaires, et de bénéfiques que chaque sexe en escompte.

5.4.2 Réussite et guerre des sexes

Dans la catégorie de croyances exposées ci-dessus, les mondes féminin et masculin semblent s'ignorer. Cette fois, ils ne s'ignorent plus, mais s'affrontent. La coexistence des univers féminin et masculin ne peut survenir que dans la confirmation de la suprématie d'un sexe sur l'autre. Les filles et les garçons sont inégaux. Le sujet juge que son groupe

identitaire sexuel est supérieur à l'autre groupe. Au sein de leur groupe, certains garçons diront que les filles n'ont pas le même courage qu'eux : par exemple, que les filles ont peur du marché du travail, mais que, plutôt que d'avouer leur crainte de l'échec, elles préfèrent dire que ce sont les hommes qui leur bloquent l'accessibilité à la profession de leur choix. Des filles diront que les garçons manquent d'intelligence et de raffinement, et que cette situation les amène à les craindre. Dans ce cadre, les hommes se sentent le besoin de contrôler. D'autres diront que, si les filles réussissent bien, c'est parce que, d'une part, elles séduisent les professeurs masculins et que, d'autre part, elles développent une complicité avec les professeurs féminins.

5.4.3 Réussite et complémentarité des sexes

Les femmes et les hommes sont différents, ce qui crée entre eux un attrait naturel et réciproque. Cet attrait ajoute un élément d'émulation dans les rapports sociaux, aux études et dans la vie de tous les jours. Les classes mixtes ajoutent de l'intérêt aux cours. Il y a des façons d'être féminines et d'autres, masculines; c'est dans l'ordre des choses. Il n'y a pas là de problème. Femmes et hommes choisissent ce qui leur convient. On accepte que certains comportements et/ou tâches soient de nature féminine ou masculine. La réalisation d'un projet passe par l'interaction des deux sexes, femmes et hommes y trouvant leur bénéfice. Habituellement, même si ces vues coïncident avec des positions traditionnelles tant pour les femmes que pour les hommes, les sujets croient qu'ils ne sont pas assujettis à des stéréotypes dans leur existence.

5.4.4 Réussite et égalité de sexes

Il existe de la discrimination contre chacun des deux sexes. Il faut se protéger de ce type d'injustice. En ce sens, la discrimination positive en matière de sélection a sa place. Il faut donc tendre à une égalité de représentation des deux sexes, à l'école et sur le marché du travail. Les conditions de travail doivent être les mêmes pour les femmes et pour les hommes. Les femmes et les hommes doivent se réaliser sans contraintes. Il faut s'affranchir des rôles et des fonctions traditionnellement dévolus aux femmes et aux hommes. Dans ces conditions, il y aura égalité de chance pour tous.

5.4.5 Réussite indépendamment du sexe

Filles et garçons agissent en conscience pour le bien, la justice, la réciprocité et le respect de tous, sans égard au sexe. Catégoriser les étudiants, ou tout autre groupé d'individus en fonction du sexe, c'est faire preuve d'étroitesse d'esprit. En matière de recrutement à l'emploi, c'est la compétence et la personnalité qui doivent avant tout être évaluées. Il faut être prudent dans l'exercice de la sélection positive car elle peut privilégier l'appartenance sexuelle au détriment de la compétence. Juger que certaines tâches sont essentiellement féminines et d'autres essentiellement masculines témoigne de présupposés arbitraires. Différence ne signifie pas inégalité. Il peut y avoir parfois plus de différences entre des filles, ou entre des garçons, qu'entre les deux sexes. La réussite n'a pas de sexe; tous sont capables de réussir dans la vie. Tous ont la possibilité de faire l'apprentissage de n'importe quelle matière ou d'occuper n'importe quel emploi, sans égard à leur identité sexuelle. Il faut respecter les différences individuelles, qui vont bien au delà des simples différences de sexe. Face à la réussite, tous sont égaux. Les êtres humains portent à la fois des caractéristiques féminines et masculines.

VI. Conceptions de la réussite

Nous avons vu dans le chapitre précédent que les filles semblent avoir des conceptions plus élaborées de la réussite. Le cadre théorique de notre recherche incite d'ailleurs à rattacher à ce raffinement des conceptions de la réussite chez les filles le net avantage que semblent avoir les filles sur les garçons en matière de réussite scolaire. Il importe donc de vérifier si les différences qui marquent les conceptions de la réussite scolaire peuvent être associées aux différences de résultats scolaires et si elles ne peuvent pas même en quelque sorte les expliquer et cela, également chez les filles et les garçons.

Pour réaliser cette analyse, il faut d'abord hiérarchiser les conceptions de la réussite en cinq stades, en nous reportant à chacune des dimensions de la réussite et à la vision qu'ont de leurs rapports les hommes et les femmes, sur le plan scolaire et sur le plan professionnel. Ensuite, nous apprécions comment les conceptions de la réussite expriment une plus ou moins grande intégration des dimensions de la réussite et comment elles sont liées à des stratégies cognitives. Finalement, nous décrivons les stades en cause et nous présentons le contenu même des entrevues, sous forme de «structures relatives» synthétisant les propos des répondants.

6.1 Conception de la réussite et succès scolaire

6.1.1 Cinq stades de conception de la réussite

Au chapitre 4, les conceptions de la réussite scolaire, de la réussite professionnelle et de la réussite personnelle ont été présentées. À ces trois dimensions se sont ajoutées, au chapitre 5, les conceptions des étudiants sur les «conditions» des hommes et des femmes, sur le plan scolaire et sur le plan professionnel.

Pour chacune de ces quatre dimensions, nous avons déterminé cinq stades de conception de la réussite à partir du regroupement systématique des affirmations des étudiants reçus en entrevue. Lorsque nous regroupons en un seul tableau (voir Tableau 8) ces quatre dimensions, nous voyons se dessiner une structure d'ensemble qui permet de définir les cinq stades à partir de leurs manifestations similaires dans chaque dimension de la réussite.

TABLEAU 8 : Cinq stades de conception de la réussite et des conditions féminine et masculine.

STADE	CONCEPTION	RÉUSSITE SCOLAIRE	RÉUSSITE PROFESSIONNELLE	RÉUSSITE PERSONNELLE	CONDITIONS FÉMININE ET MASCULINE
5	HARMONISATION	Activité ludique	Contribution sociale	Engagement holistique	Indépendance
4	ACTUALISATION	Accomplissement personnel et actuel	Croissance personnelle	Autosatisfaction	Égalité
3	UTILISATION	Carrière avant tout	Prestige	Convivialité	Complémentarité
2	RÉSIGNATION	Permis de travail	Assurance tout risque	Nid douillet	Confrontation
1	RÉPULSION	C'est pas mon choix	Pas désirable	Se laisser vivre	Déterminisme

6.1.2. Pôles déterminant les conceptions de la réussite

On note une gradation comparable des conceptions de la réussite scolaire, de la réussite professionnelle, de la réussite personnelle, et de la perception des «conditions» féminine et masculine. Mais quelles sont les forces en présence? Comment les répondants sont-ils associées à l'un ou à l'autre de ces stades de conception de la réussite? Quels sont les comportements typiques d'un étudiant qui a atteint un niveau X? Les résultats obtenus à l'aide des entrevues ne permettent pas de répondre à toutes ces questions. Nous pouvons toutefois identifier les lignes de force qui orientent les étudiants dans un sens ou dans l'autre de ce «continuum», vers une conception élémentaire ou, au contraire, plus élaborée de la réussite.

Les différents stades de conception de la réussite s'organisent autour de l'axe externalité/internalité des renforcements. Les conceptions de la réussite semblent se fixer sur un «continuum» dans lequel les lieux de renforcement des comportements scolaires sont

internes pour les étudiants plus forts et externes pour les étudiants faibles, ces derniers privilégiant des gratifications plus instrumentales.

Sur le plan de l'adaptation scolaire, les comportements vont des plus passifs aux plus actifs. Une analyse des réponses des étudiants, relativement à leur conception de l'importance des conditions masculine et féminine sur le plan scolaire et professionnel, démontre que, dans la définition des rôles sexuels, les sujets se distribuent sur un «continuum» qui recouvre un spectre allant du déterminisme au relativisme. À l'une des extrémités du «continuum» les étudiants conçoivent les univers féminins et masculins comme très déterminants, quasi incontournables; à l'autre extrémité du «continuum», les étudiants considèrent arbitraire et abusif qu'on les catégorise en fonction de leur sexe.

Sur le plan conceptuel, ces polarités se traduisent par l'utilisation de liens simples, ou complexes, pour analyser les diverses dimensions de la réussite. Plus sont riches les conceptualisations relatives à la réussite, plus les étudiants ont tendance à se situer aux stades 4 et 5.

6.1.3 Stades de développement ?

Nous avons indiqué que les conceptions de la réussite des étudiants pouvaient s'ordonner de façon hiérarchique sur un «continuum» multidimensionnel englobant les mécanismes de lieu de contrôle (interne/externe), d'adaptation scolaire (actif/passif), de représentation des rôles sociaux (déterminisme/relativisme) et de conceptualisation (élémentaire/ complexe). Il importe de préciser l'importance qu'il faut accorder aux cinq stades que nous avons décrits pour chacune des trois dimensions de conception de la réussite (scolaire,

professionnelle et personnelle) et pour les perceptions des «conditions» masculine et féminine. Est-ce qu'un individu peut se situer à un stade différent pour chacune des dimensions de la réussite? Est-ce que, pour une dimension particulière, un individu peut être associé à deux stades de développement? Finalement, cette hiérarchisation des conceptions de la réussite comporte-t-elle des catégories à ce point exclusives pour que nous parlions de *stades de développement* des conceptions. Y aurait-il nécessité de maîtriser des attitudes spécifiques ou des mécanismes particuliers pour progresser d'un stade à un autre, comme le propose le modèle piagétien et néo-piagétien pour ce qui a trait au développement intellectuel?

Pour juger de la perméabilité des cinq stades déterminés pour chacune des dimensions, nous classifions nos répondants. Cette classification se fait en identifiant, à partir du contenu de la structure relative de chacune des vingt entrevues, les stades de conception de la réussite auxquels l'individu est rattaché. Les résultats présentés à l'Annexe 16 montrent que, pour une dimension donnée de la conception de la réussite, beaucoup de répondants se situent à un seul stade.

Cela se vérifie particulièrement en ce qui concerne les dimensions de la réussite professionnelle et de la réussite scolaire. En ce qui a trait à la réussite personnelle, le tiers des répondants se retrouvent à plus d'un stade. Ainsi, un répondant (no 13) se retrouve présent à trois stades (5-4-3) et un autre (no 8) à deux stades non voisins (5 et 3). De façon générale, quand les répondants se retrouvent à deux stades, il s'agit de stades voisins. Il est alors possible d'affirmer que les stades contigus présentent un certain degré d'inclusion (par exemple, les stades 1 et 2, 2 et 3, 3 et 4, 4 et 5), et que notre

modèle suggère ainsi une certaine incompatibilité entre les stades 1 et 3, 1 et 4, 2 et 4, 2 et 5, et à plus forte raison entre les stades 1 et 5. Par ailleurs, seulement le tiers des répondants se retrouvent aux mêmes stades pour les trois dimensions de la réussite.

Cette analyse démontre que les stades ainsi découpés ne semblent pas correspondre strictement à des phases d'un processus d'évolution. Toutefois, dans les zones supérieure et inférieure du «continuum» les étudiants ont des conceptions radicalement divergentes de la réussite. Il est alors possible d'induire que les stades de conception de la réussite peuvent générer des attitudes particulières chez les étudiants et influencer directement leurs résultats scolaires.

6.1.4 Conception de la réussite et résultats scolaires

Il existe un lien entre les conceptions de la réussite des étudiants et leurs résultats scolaires. L'analyse des résultats obtenus par les 20 étudiants interviewés sur leur conception de la réussite l'indique fortement. Les résultats scolaires analysés sont présentés sous forme de cotes scolaires dont le principe de calcul, présenté dans la section méthodologique,¹⁹ est rappelé dans le tableau suivant :

¹⁹Voir Chapitre II, pages 44 et 45.

TABLEAU 9 : Critères d'attribution des cotes.

	COTE	MOYENNE	ÉCART À LA MOYENNE
F O R T S	A+	75% et +	10% et +
	A	75% et + 70% et 74%	Aucun 10% et +
F A I B L E S	B	70% à 74%	Aucun
	C	70% et -	----

Les étudiants ayant de bons résultats scolaires (A et A+) se retrouvent en majorité aux stades 4 et 5. Parallèlement, les étudiants qui ont de faibles résultats scolaires (B et C) se retrouvent davantage aux stades 1 et 2. Afin de vérifier un lien possible entre les résultats scolaires et les stades de conception de la réussite, nous utilisons un «indice numérique» d'approfondissement de la réussite qui représente le positionnement total de chaque individu par rapport aux quatre dimensions d'analyse.²⁰ La figure 3 présente la positionnement des étudiants compte tenu de la moyenne qu'ils ont obtenue pour les trois dimensions de la réussite. Les nombres placés en périphérie représentent les résultats scolaires obtenus par les étudiants. Le tracé de la figure elle-même indique la dispersion des étudiants sur les divers stades, compte tenu de leurs résultats scolaires. Le point central est le point zéro. Chaque pointillé concentrique correspond à un stade de conception de la réussite.

²⁰ La construction de cet indice est présentée dans la section de la méthodologie, aux pages 53 et 54. Ces résultats détaillés sont présentés à l'Annexe 15.

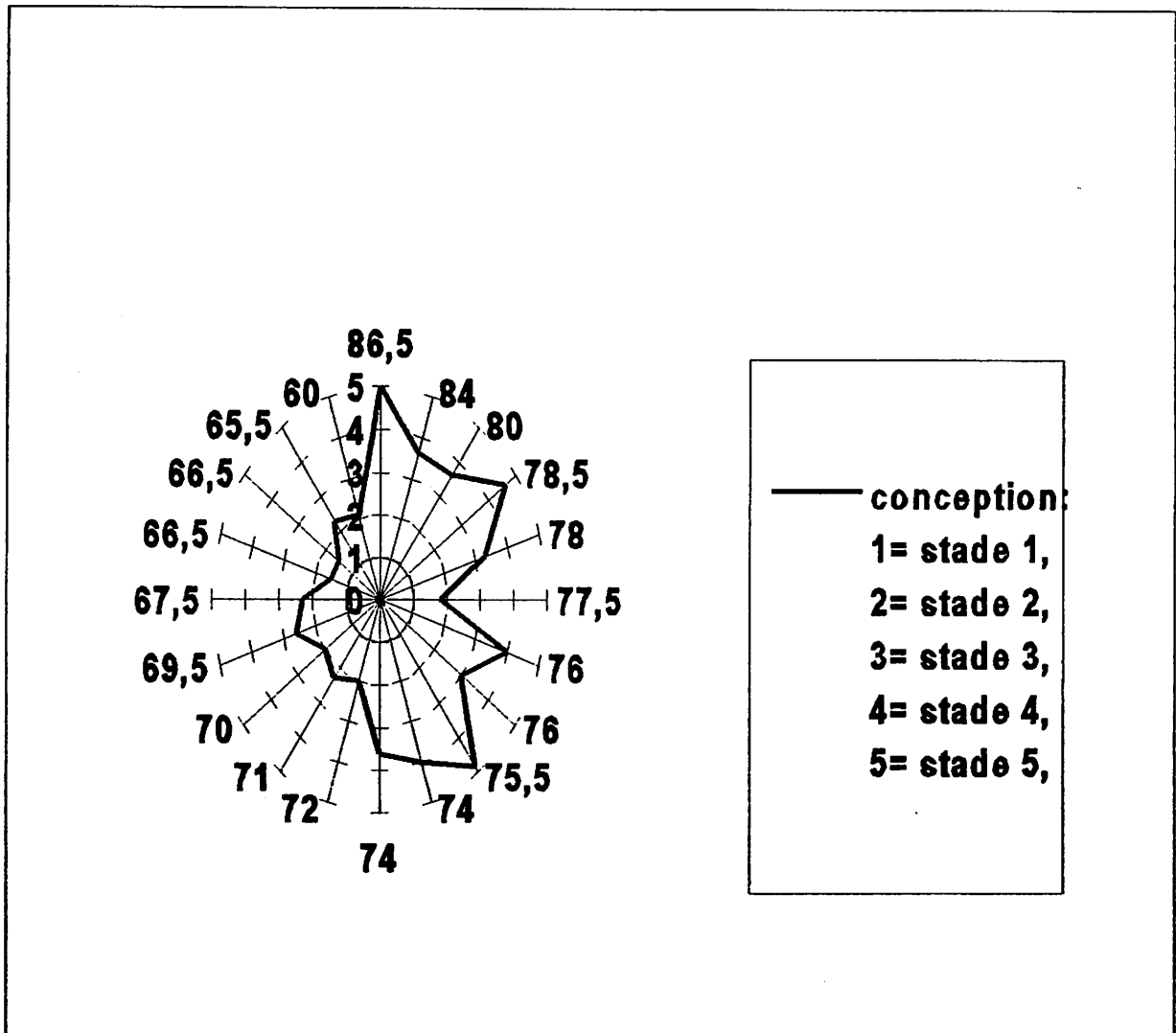


FIGURE 3 : Lien entre les conceptions de la réussite et les résultats scolaires.

Il apparaît ainsi manifeste que les étudiants forts, dont les résultats sont présentés du côté droit de la figure, sont parvenus à des stades supérieurs de conception de la réussite. Par ailleurs, les étudiants ayant des résultats scolaires plus faibles se situent, quant à eux, à des stades inférieurs de conception de la réussite. Ces derniers sont présentés du côté gauche de la figure.

Les étudiants qui obtiennent une moyenne égale ou supérieure à 3,5 sont des étudiants forts; ceux dont la moyenne est égale ou inférieure à 3,0 sont majoritairement des étudiants faibles. En effet, sur 9 étudiants ayant obtenu une note de 3,5 et plus, 8 ont des cotes scolaires de A et de A+. Cette catégorie d'étudiants a donc tendance à se situer aux stades 4 et 5 de la grille de conception de la réussite. Deux étudiants font exception à cette règle : ils se situent à un stade de conception de la réussite peu élevé, alors que leurs notes scolaires sont élevées. Il importe de préciser que, dans le cas de l'un d'entre eux, son positionnement à deux stades de la dimension «réussite personnelle» (3 et 2) a contribué à réduire sa moyenne pour l'ensemble des dimensions. De façon générale, cette catégorie d'étudiants réussit très bien aux études.

Il semble se dégager une concordance entre les conceptions de la réussite, les perceptions des conditions féminine et masculine et la performance scolaire. En effet, dans notre échantillonnage, peu d'étudiants sont à cheval sur plus de deux stades. D'une manière générale les étudiants qui se trouvent à un stade supérieur pour une des dimensions de la réussite se trouvent également à des stades supérieurs pour les autres dimensions de la réussite. Cette concordance des structures cognitives, émotives et comportementales se traduit dans un rapport original au milieu scolaire.

6.2 Intégration des dimensions de la réussite

Pour les étudiants forts, la réussite est synonyme d'équilibre des vies familiale, sociale et professionnelle. Pour les étudiants qui ont de meilleurs résultats scolaires, il y a donc intégration des diverses réussites. Les étudiants faibles, quant à eux, ont une vision de la réussite personnelle dans laquelle la réussite scolaire n'a guère de place. La réussite scolaire est tellement en-deçà de la réussite personnelle qu'elle semble en être exclue.

Les études sont perçues par l'ensemble des répondants, comme un passage vers autre chose. Pour certains, ce passage est plus difficile. Les étudiants forts n'ont pas l'impression de faire beaucoup d'efforts pour réussir, et ce passage s'avère plaisant. Pour les étudiants faibles, le passage au collégial est ardu, pénible et long et leurs objectifs d'orientation sont imprécis. Ils ont donc souvent l'impression d'être à côté de leur désir. Dans ce contexte, ils n'éprouvent pas autant de fierté d'être aux études que leurs collègues qui réussissent mieux. Quand la journée au cégep se termine, les uns sont fiers d'avoir réalisé les objectifs scolaires, les autres sont heureux de se libérer d'un fardeau. Si l'on compare une journée au cégep à une journée de ski, les plus habiles, ont la fierté d'avoir accompli diverses prouesses; la satisfaction des autres est strictement liée au fait de retirer leurs bottines de ski. Les premiers trouvent du plaisir dans ce qu'ils accomplissent; les autres se sentent libérés d'une épreuve.

La structure pyramidale de la Figure 4 représente l'intégration des réussites scolaire, professionnelle et personnelle. Plus un étudiant se rapproche du faite de la pyramide, plus sa position reflète une intégration des diverses dimensions de la réussite. Lorsqu'il se situe à la base de la pyramide, il a tendance à dissocier réussite scolaire et réussite professionnelle.

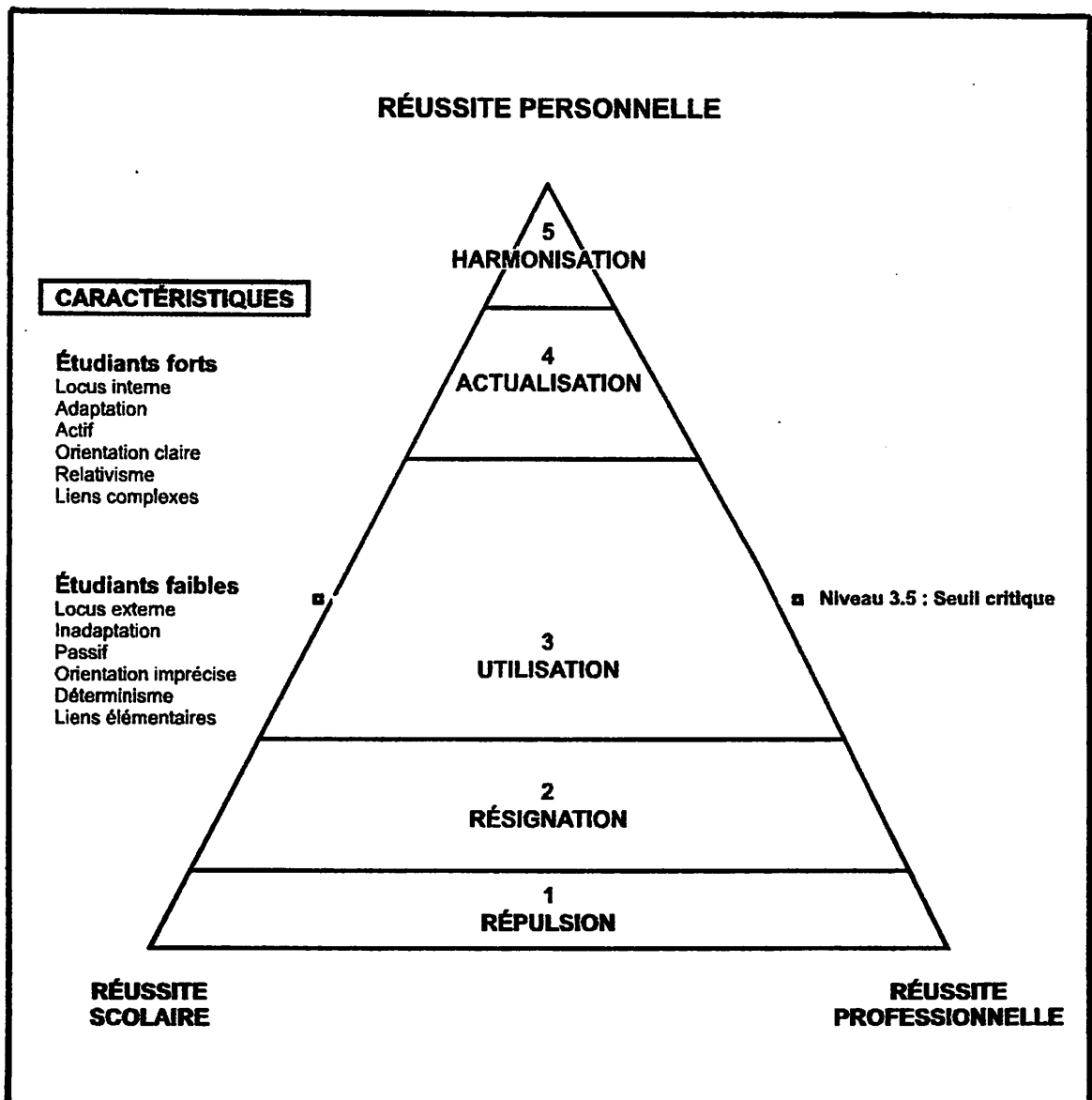


FIGURE 4 : Conception de la réussite en fonction de l'intégration des dimensions

La structure pyramidale de la Figure 4 représente l'intégration des réussites scolaire, professionnelle et personnelle. Plus un étudiant se rapproche du faite de la pyramide, plus sa position reflète une intégration des diverses dimensions de la réussite. Lorsqu'il se situe à la base de la pyramide, il a tendance à dissocier réussite scolaire et réussite professionnelle.

FIGURE 4 : Conception de la réussite en fonction de l'intégration des dimensions.

Les étudiants qui atteignent les stades 4 et 5 sont ceux pour qui réussite scolaire, réussite professionnelle et réussite personnelle s'insèrent dans un ensemble. Bien qu'ils soient conscients des discriminations basées sur le sexe, ils considèrent qu'il faut percevoir les hommes et les femmes avant tout comme des humains, et que l'appartenance sexuelle ne rend pas compte de la personne dans sa totalité. À l'opposé, les étudiants qui se trouvent aux stades 1 et 2 ne font que peu ou pas de liens entre réussite scolaire, réussite professionnelle et réussite personnelle. De même, il leur apparaît normal que les rôles sociaux soient fonction de l'appartenance sexuelle.

6.3 Conception de la réussite et stratégies cognitives

Les conditionnements sociaux liés à l'appartenance sexuelle jouent certes un rôle dans la réussite scolaire, mais ne suffisent pas, à notre avis, à expliquer les résultats scolaires. Les étudiants forts, qu'il s'agisse de fille ou de garçon, partagent des croyances. De la même façon, filles et garçons faibles partagent les mêmes croyances, ont des conceptions de la réussite et des manières de construire leur univers semblables. Il se pourrait que la similarité de ces univers repose sur des stratégies cognitives identiques. Les conceptions de la réussite auraient en pareil cas un caractère cognitif-développemental. Il existe très peu de recherches qui ont tenté d'établir des liens entre les niveaux cognitifs de traitement de l'information, l'appréhension de la réussite, la connaissance de soi et les résultats scolaires.

Il semble que les résultats scolaires sont influencés, d'une part, par la connaissance que l'étudiant a de lui-même et par sa perception des diverses dimensions de la réussite et, d'autre part, par les stratégies cognitives qu'il utilise pour se connaître et appréhender ces

diverses dimensions de la réussite. L'image que l'étudiant a de lui-même est en quelque sorte une somme de «construits» ou de généralisations qui servent à interpréter les faits. Ces «construits» guident probablement l'étudiant dans sa façon de traiter l'information. Il sélectionne l'information susceptible de supporter les «construits» de son image de soi.

Notre recherche démontre que les étudiants présentent divers stades de conception de la réussite qui pourraient expliquer leurs résultats scolaires. Ces diverses conceptions de la réussite relèvent probablement d'une structuration cognitive particulière. Peu de recherches ont abordé la réussite scolaire sous cet angle. Mentionnons, toutefois, quelques recherches néo-piagésiennes qui supportent l'idée d'une échelle de développement cognitif et mettent en évidence l'existence d'une progression dans la conception du monde. Dans ce cadre, Perry (1970, 1981), a étudié la façon dont les étudiants répondent aux exigences scolaires et sociales pendant leurs études. Perry a observé que le mode de pensée évolue, passant d'une grande rigidité à une souplesse relative, et finalement à l'engagement. Le collégien entretient d'abord une conception du monde très polarisée. Puis, mis en contact avec un large éventail de points de vue et d'activités scolaires et para scolaires, il en vient à considérer le pluralisme et l'incertitude comme une étape nécessaire avant de trouver *La Réponse*. Par la suite, il découvre que tout savoir a un caractère relatif. Il se rend compte que chaque individu est appelé à se forger son propre système de croyances. Ultiment, il comprend que ses choix sont relatifs, quand il les compare à ceux des autres. L'affirmation de son identité passe par un engagement personnel conforme à ses croyances.

À la suite des recherches, de Perry (1970, 1981), Knefelkamp et Slepitzka (1976), Bégin (1979), nous pouvons imaginer qu'aux différentes conceptions de la réussite correspondent aussi des niveaux de maturité vocationnelle. Aux niveaux supérieurs de maturité vocationnelle, l'étudiant est capable de concrétiser des objectifs, d'élaborer un plan d'action, de s'engager et de se prendre en main dans son cheminement scolaire en vue de se réaliser sur les plans professionnel et personnel. À la lumière de ces théories et de nos résultats, on pourrait émettre l'hypothèse que la conception de la réussite scolaire, personnelle et professionnelle, peut être tributaire des difficultés des sujets à trier, à ordonner, à organiser, en somme à traiter l'information. Ces difficultés se répercuteraient sur l'ensemble des tâches requises dans le curriculum scolaire et sur les résultats scolaires. En ce sens, s'appuyant sur les recherches de Feurstein (1979) et Sternberg (1986), Audy (1992) a démontré qu'il est possible de modifier à tout âge la structure cognitive au point d'engendrer, chez un individu, un nouveau profil «d'efficacité cognitive» qui permette d'améliorer les résultats scolaires.

Bien que notre recherche ne porte pas sur les stratégies cognitives des étudiants, nous remarquons que les résultats obtenus se rapprochent de ceux des recherches mentionnées ici. En effet, le «positionnement» de nos étudiants sur la grille de conceptions montre bien que les étudiants au stade 1 conçoivent la réussite et les conditions féminine et masculine dans un rapport binaire. Pour ces étudiants, la réussite scolaire n'est pas la réussite professionnelle et encore moins la réussite personnelle, et hommes et femmes appartiennent à des univers imperméables. Au stade 2, les études sont perçues comme un compromis permettant d'obtenir une sécurité minimale dans la vie. Sur le plan de la perception des conditions féminine et masculine, les univers sont moins imperméables,

mais laissent néanmoins supposer que la complémentarité doit nécessairement passer par la supériorité de l'un ou l'autre sexe. Au stade 3, les réussites sont perçues dans leur interaction pour gagner du prestige. En ce qui concerne les rôles sociaux liés aux stéréotypes, chacun se dit libre de s'inscrire dans une voie «féminine» ou «masculine», selon ses intérêts, mais s'oriente habituellement dans la voie traditionnellement réservée à son sexe. Au stade 4, l'étudiant intègre des objectifs plus personnels et s'engage par rapport à ses objectifs sur les plans scolaire, professionnel et personnel. En ce qui a trait aux rôles sociaux liés aux stéréotypes, il prétend que les objectifs personnels ont priorité et qu'il ne faut pas qu'ils soient entravés par son appartenance à un sexe. Au stade 5, l'étudiant entrevoit pour lui-même un rôle social, tout en retirant beaucoup de satisfaction d'être au cégep. Plus chez lui les réussites scolaire et professionnelle s'intègrent à la réussite personnelle, plus il conçoit le féminin et le masculin comme des ingrédients dont chaque individu est porteur. Le fait de ne pas se cantonner dans un rôle particulier contribue à affirmer son identité.

Notre recherche conduit donc à l'hypothèse d'un lien entre les conceptions de la réussite et du monde féminin et masculin, les stratégies cognitives qui les sous-tendent et les résultats scolaires.

6.4 Description des stades de conception de la réussite

6.4.1 Description de chaque stade

A. Répulsion

Au stade 1, à la base du triangle de la figure 4, on retrouve un type de croyance reconnue comme la plus «à risque» sur le plan scolaire. En effet, les étudiants qui se trouvent à ce

stade ne font habituellement aucun lien entre réussite scolaire, réussite professionnelle et réussite personnelle. Ce sont des étudiants en déficit motivationnel par rapport aux études, et qui éprouvent même un sentiment de répulsion à l'égard des études. S'ils sont au cégep, c'est souvent parce qu'ils y ont été poussés par des contraintes extérieures (exigence des parents, absence d'emploi, conformité au groupe de référence). Ils considèrent que la réussite scolaire n'est pas un choix personnel, que la réussite professionnelle n'est pas nécessairement désirable et que la réussite personnelle consiste à se laisser vivre sans trop de contraintes. Selon eux, les modalités de réussite sont déterminées par les rôles sociaux stéréotypés.

B. Résignation

Au stade 2, les sujets viennent au cégep pour des raisons liées à la sécurité matérielle. La réussite au plan scolaire est perçue comme un permis de travail qui se transforme, sur le plan professionnel, en assurance tout risque dont le prolongement sur le plan personnel est le confort matériel. Pour les sujets de ce stade, les études prennent l'allure d'une épreuve nécessaire : Il faut s'y résigner pour assurer ses besoins fondamentaux. Ces étudiants ne ressentent aucun plaisir à être au cégep. Ils ont une vision stéréotypée de la réussite et la majorité des filles et des garçons qui se trouvent à ce stade ont l'impression que leur sexe est supérieur à l'autre.

C. Utilisation

Pour les étudiants à ce stade, la carrière semble importante. Ils savent que les études sont une étape essentielle qui donnera accès à la profession choisie. Ils entretiennent la croyance que leur profession leur vaudra un certain prestige et que cet état leur permettra

de se constituer un réseau d'amis. Ils ont l'impression que leur choix de profession est avant tout personnel, qu'il n'est pas déterminé par leur appartenance sexuelle.

D. Actualisation

Les étudiants à ce stade perçoivent les études comme un moyen d'atteindre des objectifs personnels, qui ne sont pas strictement liés à des objectifs de carrière. Les sujets croient qu'ils peuvent trouver intérêt à un large éventail d'emplois. Sur le plan de la réussite personnelle, leur satisfaction est liée à la réalisation d'objectifs qu'ils se sont eux-mêmes fixés. Cette réalisation doit être accessible à tous, indépendamment de leur appartenance sexuelle.

E. Harmonisation

Le plaisir de la connaissance, le plaisir d'apprendre donne sens aux études. La connaissance, pour les sujets à ce stade, élargit le champ de conscience. La profession est envisagée comme une contribution à la société. La réussite personnelle est alors un engagement «holistique», dans lequel s'investit totalement l'individu. Être une femme ou un homme n'est pas perçu comme une condition importante en soi. Les sujets qui se trouvent à ce stade croient que la personne doit être placée au-dessus des caractéristiques que sont le sexe, la race, la religion, etc.

6.4.2 Description des stades regroupés

Les étudiants qui se trouvent aux stades 4 et 5 présentent les caractéristiques suivantes: ils sont majoritairement de sexe féminin, leur lieu de contrôle est interne, ils semblent bien adaptés au cégep tout en considérant que le cégep n'est pas exempt de défauts en tant

qu'institution. Ces étudiants sont actifs sur les plans scolaire et para-scolaire. Ils font confiance aux objectifs professionnels qu'ils se sont donnés et qui semblent assez précis. Ils font preuve de beaucoup d'ouverture envers les autres, indépendamment de leur appartenance sexuelle. Sur le plan cognitif, ils semblent capables de faire des liens entre divers éléments.

Si l'on considère les stades comme un «continuum», les étudiants au niveau 3 se retrouvent à mi-chemin entre le stade 5 et le stade 1. Il est difficile de dire si leurs croyances favorisent la réussite ou l'échec. On peut penser que ce n'est qu'à la lumière d'une analyse plus fine du «positionnement» des sujets par rapport aux différentes dimensions de la réussite qu'on pourrait déceler ceux qui sont «à risque» sur le plan scolaire. C'est-à-dire évaluer la tendance des croyances à s'inscrire plutôt vers le haut ou plutôt vers le bas dans la pyramide des conceptions de la réussite représentée par la Figure 4. Les étudiants situés dans la partie supérieure de ce stade auraient des conceptions de la réussite davantage reliées à l'actualisation et à l'harmonisation et ceux refoulés dans la partie inférieure de ce stade auraient des conceptions de la réussite plus proches de la résignation et de la répulsion.

Par ailleurs, les étudiants aux stades 1 et 2 sont majoritairement des garçons; leur lieu de contrôle est externe. Ils ont plus de difficultés d'adaptation scolaire et se montrent plus passifs aux études. Leurs objectifs d'orientation sont imprécis, quand ils en ont! Filles et garçons ont plus tendance à avoir des comportements stéréotypés. Sur le plan cognitif, ils semblent établir des liens plus élémentaires que les étudiants qui se retrouvent aux stades 4 et 5.

6.5 Propos des étudiants sur leur conception de la réussite

Pour apprécier ces conceptions de la réussite, il est précieux de se reporter aux propos mêmes des étudiants²¹. Nous avons donc retranscrit ici les diverses structures relatives qui résument les entrevues en les regroupant autour des stades de conception auxquels ils semblent plus globalement se rattacher. Comme nous l'indiquions précédemment, certains répondants sont à cheval sur plusieurs stades de conception de la réussite pour ce qui touche à ses dimensions personnelle, professionnelle et scolaire. D'autres répondants livrent des entrevues qui sont des illustrations types d'un stade de conception de la réussite. Dans la présentation de chaque stade de conception, nous avons présenté les entrevues de la façon suivante : d'abord celles qui sont des illustrations types²², puis les autres en ordre décroissant de caractère typique.

²¹ Pour connaître les caractéristiques des étudiants à chaque entrevue, voir l'Annexe 5.

²² Ces entrevues apparaissent en caractère gras dans le Tableau 10. Pour connaître plus précisément le degré de représentativité que nous attribuons à chacune de ces entrevues, il suffit de consulter l'Annexe 16.

TABLEAU 10 : Regroupement des entrevues autour des stades de conception.

STADE 1	Répulsion	Entrevues #18, 11, 14
STADE 2	Résignation	Entrevues #10, 17, 2, 8, 9, 6, 19
STADE 3	Utilisation	Entrevues #16, 4
STADE 4	Actualisation	Entrevues #5, 3, 7
STADE 5	Harmonisation	Entrevues #15, 12, 13, 20, 1

STADE 1 : Répulsion

ENTREVUE 18

Contexte du sujet

Pascal est un étudiant de 18 ans en sciences humaines, profil société. Il est en première année au cégep. Il souhaite entrer à l'université en sciences politiques.

Réussite scolaire

La réussite scolaire est liée surtout à l'effort, un corollaire des heures investies à l'étude. Les notes viennent couronner l'effort consenti aux études. Si quelqu'un obtient une bonne note sans avoir travaillé, on dit qu'il y a de la chance. Les étudiants jouent plus souvent de malchance que de chance. Si un étudiant a une bonne note sans avoir consacré excessivement de temps à ses études, on peut en déduire qu'il est très doué. L'université impose ses normes d'admission aux cégépiens et ils n'ont donc pas le choix de bien réussir. Il s'agit d'une norme externe sur laquelle les étudiants n'ont aucun pouvoir. Cette norme externe constitue le principal motif d'étudier.

Un emploi bien rémunéré ne constitue pas un motif valable d'interrompre ses études; l'intérêt pécuniaire ne suffit pas en soi; il faut trouver travail qui corresponde à ses goûts personnels. Et à défaut d'avoir un emploi intéressant, mieux vaut continuer à étudier, surtout si on a droit aux prêts et bourses.

Il faut occulter la réalité que faire des études c'est long et que l'apprentissage, c'est

pénible. Il faut se fixer un objectif final qui sera de mesurer les connaissances acquises, à la fin des études. Il n'y a pas de plaisir à étudier, mais on n'a pas le choix.

Le cégep n'est pas un endroit idéal pour parfaire sa culture personnelle; les voyages forment beaucoup plus, en matière d'histoire et de langue, par exemple. On apprend mieux de cette façon, plus significative qu'une culture strictement livresque.

Le niveau préuniversitaire est une perte de temps; la matière est redondante par rapport au niveau secondaire. Le niveau préuniversitaire est comme une salle d'attente avant d'entrer à l'université. Par ailleurs, le cours technique est plus tangible: les apprentissages y sont concrets et les connaissances directement applicables sur le marché du travail.

Les étudiants devraient avoir la possibilité de construire leur programme en fonction de leurs intérêts, selon le domaine envisagé sur le marché du travail. Les cours en marge de la concentration retardent l'arrivée de l'étudiant sur le marché du travail. Les notes du secondaire ne devraient pas être prises en compte pour l'admission des candidats aux études collégiales car il y a des étudiants qui sont faibles au secondaire et qui deviennent forts au collégial.

Il est difficile d'apprendre d'un professeur, on ne peut apprendre que par expérience.

Le cégep est plus un lieu de rencontres sociales qu'un lieu d'apprentissage.

Réussite professionnelle

La réussite professionnelle, c'est une bonne rémunération associée au plaisir de faire un travail. Par ailleurs, s'il faut choisir entre un bon salaire et un travail intéressant, mieux vaut avoir un emploi dans lequel on se sent bien.

La réussite professionnelle est toujours la conséquence des actes d'une personne; la chance n'existe pas comme telle. C'est surtout la volonté et le courage qui permettent la réussite professionnelle.

Réussite personnelle

La réussite personnelle, c'est intérieur; c'est le désir de terminer ce que l'on a commencé strictement pour des motifs personnels. C'est avoir une attitude positive et être compétent. Se démarquer d'un groupe par des réalisations, c'est aussi un indice de réussite personnelle. Pour réussir sur le plan personnel, il n'est pas nécessaire d'étudier dans un cégep. De toute façon, il est plus facile de réussir dans la vie qu'à l'école, dans les sports, par exemple. La réussite personnelle, c'est aussi savoir communiquer avec différentes personnes.

Sexe

Les filles manifestent plus d'intérêt que les garçons pour les études, mais il y a aussi des exceptions chez les filles comme chez les garçons. Les filles ont une «maturation» plus rapide que les garçons, elles sont donc plus vigilantes que les garçons quant à leur avenir. La réussite est beaucoup plus déterminée par les efforts qu'on y met, que par le fait d'être une fille ou un garçon. Par ailleurs, les hommes se comprennent bien entre eux, de la

même façon que les femmes se trouvent bien entre elles. L'interaction des deux groupes se fait surtout sur un mode utilitaire, ou pour obtenir des gratifications d'ordre sexuel.

ENTREVUE 11

Contexte du sujet

Ce sujet de 18 ans a travaillé six mois avant de reprendre ses études au cégep. Il désire devenir psychologue ou travailleur social. Il est en première année en sciences humaines, profil individu.

Réussite scolaire

La réussite scolaire est avant tout liée à l'obtention d'un diplôme. C'est la perspective d'obtenir le diplôme qui justifie les efforts. Ce diplôme sert surtout à garantir un emploi. Les études au cégep sont une contrainte nécessaire à l'obtention d'un emploi. S'il n'y avait pas d'emploi, il serait inutile d'étudier. Dans ce contexte, si l'on n'obtient pas un emploi bien rémunéré et sûr à la sortie du secondaire, il faut aller au cégep. Les études sont donc un passage nécessaire pour obtenir un emploi, plus tard. Les activités dans le cadre d'un emploi sont plus satisfaisantes que celles liées aux études. De plus, parce que les tâches accomplies dans le cadre d'un emploi sont de nature pratique, il y a une meilleure intégration de l'apprentissage. Dans cette perspective, n'étudier au cégep que pour des motifs culturels n'a guère de sens, à moins que ces motifs culturels soient associés à une exploration du milieu, ce qui est fort utile pour celui qui veut tâter de plusieurs matières. Aussi, les cours en sciences humaines qui apparaissent les plus utiles à une future insertion professionnelle sont ceux qui donnent des habiletés en relations

psychosociales. Les autres cours sont plus ennuyants et, s'ils sont là pour notre culture personnelle, il faut se dire qu'il vaut mieux écouter un professeur que d'avoir à lire. Par ailleurs, la mise en pratique de bonnes méthodes de travail pour répondre aux exigences des cours apparaît comme une bonne habitude à acquérir parce qu'elle sera utile, plus tard, sur le marché du travail. Ainsi, faire ses travaux au cégep peut constituer comme une amélioration sur le plan personnel si on n'en a pas fait au secondaire. Le plaisir qu'on retire alors du cégep, c'est de répondre à ses exigences et de pouvoir rencontrer ses amis juste pour parler, sans avoir de tâches à accomplir.

Réussite professionnelle

Le titre professionnel n'est pas important; l'essentiel est de bien faire son travail. La société n'en demande pas plus. La réussite professionnelle, c'est occuper un emploi que l'on aime, qui permet de se nourrir et qui peut avoir une fonction de libération psychique. Il n'est pas nécessaire d'étudier pour obtenir un emploi, avoir du flair et un bon sens des affaires peuvent compenser. De plus, le hasard joue un rôle dans la réussite professionnelle. Des rencontres faites par hasard peuvent permettre de s'insérer dans un milieu de travail. Le travail te procure aussi un réseau de relations, qui est complémentaire au salaire gagné. De plus travailler permet de sortir de chez soi et de se changer les idées. Dans cette perspective un voyage autour du monde serait préférable à un emploi, mais un emploi vaut mieux que ne rien faire.

Réussite personnelle

La réussite personnelle est avant tout associée à l'idée d'avoir un nid familial douillet. L'élément familial est le pivot de la réussite personnelle. Avoir un bon réseau d'amis

procure une vie plus excitante. Les sports sont un terrain de prédilection pour la réussite personnelle parce qu'ils procurent un sentiment de fierté lorsqu'on réalise un exploit. Ce sentiment de fierté se double d'une exaltation si on arrive, par ses habiletés, à gérer une situation dangereuse dans laquelle on s'est volontairement placé.

Sexe et réussite

Le sujet croit que les filles font plus d'efforts en milieu scolaire que sur le marché du travail. Pour les garçons, c'est le contraire. De plus, selon lui, les femmes ont des charmes qu'elles peuvent mettre en valeur pour séduire un patron, et ainsi obtenir un emploi. Les rapports de séduction entre professeurs masculins et étudiantes font en sorte que celles-ci reçoivent de meilleures notes. Cela se fait souvent inconsciemment. Par ailleurs, il faudrait que les garçons fassent plus d'efforts en classe. Il est difficile d'expliquer les raisons des différences comportementales face à l'effort. Il y a une composante génétique et biologique. Les filles cachent à leur entourage féminin leur désintéressement, parce que la plupart d'entre elles aiment l'école. Les garçons ont moins de scrupules à dire qu'ils n'aiment pas l'école. C'est une opinion qui semble faire large consensus chez les étudiants. En ce qui concerne l'insertion sur le marché du travail, les chances sont égales pour les filles comme pour les garçons si leur objectif est de créer une entreprise. Par ailleurs, les hommes sont plus habiles à trouver un emploi.

ENTREVUE 14

Contexte du sujet

Le sujet est une étudiante de 28 ans en sciences humaines, elle est d'origine haïtienne. Elle a obtenu son diplôme de secondaire V par le biais d'une équivalence qu'on lui a consentie pour un diplôme obtenu dans son pays d'origine. Par la suite, elle a fait un an de cours professionnel en coiffure. Elle a l'intention de devenir psychologue. Elle est mariée.

Réussite scolaire

La réussite scolaire, c'est accepter de faire un grand nombre d'heures d'études. C'est avoir de la détermination. Souvent, on passe trop d'heures à faire d'autres choses, par exemple parler au téléphone. Lorsqu'on a un conjoint qui nous encourage, cela facilite la réussite scolaire. Cette motivation de type extrinsèque, si elle s'ajoute à une motivation intrinsèque, maximise les chances de succès scolaire. Être à l'école confère aussi un statut social.

Il y a aussi le plaisir d'être avec des gens, de faire et d'avoir de nouvelles connaissances.

Quand on n'a pas d'aptitudes pour le marché du travail, il vaut mieux demeurer aux études jusqu'au moment où l'on sent que l'on a assez d'instruction pour se risquer sur le marché du travail. C'est l'instruction qui permet d'améliorer les conditions de vie.

L'école donne un sens à la vie sur un plan global. Au niveau des cours, les seuls qui sont

significatifs, ce sont ceux que tu peux mettre directement en pratique dans la vie, ou encore qui ont un lien direct avec l'emploi espéré. Certains cours, la psychologie par exemple, amènent à faire des réflexions et motivent à mettre de l'ordre dans sa vie, sur le plan familial et matrimonial.

Si l'on avait le choix de suivre les cours qu'on désire, il y aurait lieu de donner des cours intensifs de métiers sur moins de trois ans, au cégep.

Les notes sont une bonne mesure des aptitudes; elles permettent à l'étudiant de connaître ses points forts et ses points faibles sur le plan scolaire.

La réussite personnelle

La réussite personnelle, c'est donner une forme à ce qui est inné dans l'individu. C'est développer ce qui est en puissance en soi, au contact du cégep, mais le cégep n'est qu'un lieu de passage, une étape dans la réalisation de soi. On peut vivre ou survivre sans faire de projet au jour le jour avec sa famille. S'ouvrir au monde est une forme de réussite personnelle.

La réussite professionnelle

La réussite professionnelle, c'est une réussite qui est réservée aux professionnels. C'est quelqu'un qui travaille dans le public, dans le domaine de la communication. C'est de pouvoir vivre de sa profession. La réussite professionnelle dépend de tes guides spirituels ou même familiaux. Penser à un emploi rémunéré, c'est angoissant. Il arrive que la réussite professionnelle ne soit pas un but en soi.

Sexe et réussite

Femmes et hommes sont égaux en tant qu'êtres humains, mais il se peut que leurs aptitudes diffèrent d'un sexe à l'autre. Ces différences sont surtout induites par le type d'éducation que l'un et l'autre sexes reçoivent. Par exemple, l'homme est aux mathématiques ce que les femmes sont à la langue, c'est davantage une question de transmission culturelle. Et cette transmission culturelle dépend beaucoup des parents qui dirigent la famille.

STADE 2 : Résignation**ENTREVUE 10****Contexte du sujet**

Marcel est un étudiant de 19 ans en sciences humaines, profil monde. Il a complété ses études secondaires avec difficulté: il a doublé sa deuxième année et a dû reprendre, sans succès, des cours de secondaire 4 et 5. Il voulait faire de l'informatique ou de l'entretien d'appareils ménagers, mais il a été refusé faute de place. Il entreprend des études collégiales sans beaucoup d'espoir de réussite. Ses notes du secondaire se maintenaient autour des 50%. Il n'a aucune idée de ce qu'il veut faire dans la vie, après ses études collégiales. Il travaille au *Journal de Montréal* où il est entré avec l'aide de son oncle qui y est employé. La famille est pauvre. Le père et la mère sont de petits salariés. Le père a tenté de poursuivre ses études, en suivant des cours du soir. La mère n'a pas pu essayer cela; elle devait aider financièrement la cellule familiale qui compte douze individus. À 46 ans, le père est retourné aux études.

La réussite scolaire

La démarche scolaire est importante pour nous permettre de trouver un emploi rémunéré. Il est donc nécessaire d'investir dans ses études pour assurer son bien-être matériel. Toutefois, pour quelqu'un qui a des difficultés scolaires et qui obtient des notes très faibles, les études collégiales sont très exigeantes parce que son horizon professionnel est limité; mais son désir d'obtenir un emploi bien rémunéré n'en est que plus élevé, puisqu'il veut se sortir rapidement et définitivement de l'univers scolaire où il ne parvient

pas à «performer». Il devra ajuster ses attentes de réussite et aspirer tout simplement à «passer» ses cours. Et malgré cet ajustement, la réussite scolaire lui sera plus difficile si son programme de sciences humaines ne correspond pas à ses aspirations fondamentales. En effet, même si ces cours l'aident à développer des méthodes de travail, ils ne lui apportent rien par rapport à son désir de réalisation professionnelle. Il n'a pas accès à un univers de signification dans lequel les contenus de cours pourraient se lier les uns aux autres. Il se sent limité à mémoriser des contenus et il accumule les échecs. L'insuccès est pour lui source de démotivation. Les professeurs ne parviennent pas à toucher son problème d'incompréhension. Ses difficultés d'apprentissage l'empêchent de se motiver véritablement. Il dépense toutes ses énergies à ne pas s'enliser dans l'échec. Il cherche à ne pas lâcher pour assurer sa réussite professionnelle, mais il n'a aucune prise sur le contenu des cours.

La réussite professionnelle

La réussite professionnelle, c'est ultimement atteindre le domaine de travail qui correspond à nos intérêts, mais elle se limite minimalement à trouver un emploi.

Le travail qui nous permettra de gagner notre vie risque d'être très exigeant et de nous obliger à travailler plus de 40 heures par semaine. Pour obtenir un travail, nous devons possiblement recourir à l'aide de personnes connues de l'employeur. Le marché de l'emploi peut être fermé dans le secteur où nous aimerions travailler parce qu'on s'y sent naturellement des habiletés. Alors nos habiletés et nos goûts professionnels ne se réaliseront pas dans notre choix de carrière. Les possibilités d'emploi se manifesteront peut-être dans des métiers en train d'émerger.

La réussite personnelle

La réussite personnelle, c'est franchir une étape, compléter un cycle comme celui des études secondaires. La réussite personnelle, c'est aussi fonder une famille et réaliser ses rêves de vie familiale. Il est possible d'espérer réaliser ses rêves, lorsque nous considérons que des gens de notre entourage y sont parvenus.

Sexe et réussite

Pour réussir aux études ou au travail, les conditions physiques et mentales des individus sont déterminantes, indépendamment de leur sexe. Par contre, pour obtenir un emploi, les garçons sont défavorisés par une certaine forme de sexisme de la part des employeurs qui réservent certains emplois aux filles.

ENTREVUE 17**Contexte du sujet**

François a fait ses études collégiales au Collège Français. Il n'aimait pas l'école et n'était pas motivé. Il a voulu faire l'expérience des possibilités de vie offertes par un travail régulier. Pendant quatre ans, il a travaillé chez Steinberg comme manutentionnaire, emballeur, caissier. Au début, il prenait plaisir à apprendre les rudiments de son travail mais, peu à peu, travailler est devenu pénible et le salaire n'était pas assez élevé pour compenser son désenchantement.

Il a 23 ans et termine des études collégiales. Il est en sciences humaines parce que son orientation n'était pas déterminée quand il est arrivé au cégep et que, de toute façon, il ne

pouvait être admis que dans ce secteur. Il n'est pas intéressé à étudier à l'université dans les disciplines auxquelles donnent accès les sciences humaines. Le domaine juridique l'attire. Son projet serait de faire des études en techniques juridiques pour travailler dans le milieu, et entrer ensuite plus facilement à l'université. Il ne se sent pas suffisamment préparé par ses études en sciences humaines pour entreprendre des études de droit à l'université. Cette année, il a un travail rémunéré de commis, chez Pharmaprix. Son père et sa mère travaillent dans une épicerie. Ils sont très heureux de leur situation de travail. Lui, il a fait l'expérience de ce genre d'emploi qu'il a trouvé très insatisfaisant.

Réussite scolaire

Réussir le plus possible nos cours nous permettra d'obtenir un bon emploi. Le fait d'en être conscient nous donne un sentiment de confiance en l'avenir. Les études ça représente beaucoup de travail. Il faut être motivé pour réussir. Avoir fait l'expérience d'un travail insatisfaisant et peu rémunérateur constitue une très bonne motivation aux études.

Un emploi bien rémunéré ne suffit pas. Il faut aimer ce que nous faisons. Les études servent à se préparer à un métier que nous désirons et qui nous apportera de la satisfaction. Plutôt que travailler maintenant n'importe où, il vaut la peine d'étudier pour viser à obtenir un emploi que nous aimons. Pour se préparer à obtenir l'emploi convoité, certains peuvent réussir leurs études même s'ils n'y prennent pas plaisir.

Les études peuvent être plaisantes. Il faut être motivé et avoir de bons amis. Alors, tout peut se faire dans le plaisir. En plus de préparer à un emploi, les études peuvent être

gratifiantes: elles apportent la satisfaction personnelle d'apprendre de nouvelles choses tous les jours. Même si la personnalité de chacun a de l'influence dans sa réussite professionnelle, il faut fournir des efforts pour obtenir de bonnes notes au collège et décrocher ensuite un emploi qui corresponde à nos goûts.

Réussite professionnelle

La réussite professionnelle, c'est avoir une vie de plus en plus satisfaisante parce que nous nous améliorons dans notre métier et que nous faisons des choses que nous aimons. Cela se traduit concrètement par l'ambition professionnelle d'avoir un emploi bien rémunérateur que nous aimons, et le plaisir de vivre avec son conjoint et ses enfants.

Le travail est une donnée essentielle de la vie. Pour réussir, il faut avoir confiance en la vie. Il faut connaître des gens et être au bon endroit, au bon moment, parce que le hasard joue beaucoup dans la vie professionnelle.

Pour avoir plaisir à exercer un métier, il faut se sentir compétent. Il est donc important de se réserver une période de formation pendant laquelle nous acquérons des connaissances et apprenons notre métier.

Réussite personnelle

La réussite personnelle, c'est aimer ce que nous faisons et faire ce que nous aimons. Il faut vouloir réussir, être positif, heureux et débrouillard. Dans la vie, il faut préserver le plaisir d'heures d'intimité avec les gens que nous aimons et éviter de faire des heures supplémentaires au travail qui ne profiteraient qu'à notre patron.

pas à «performer». Il devra ajuster ses attentes de réussite et aspirer tout simplement à «passer» ses cours. Et malgré cet ajustement, la réussite scolaire lui sera plus difficile si son programme de sciences humaines ne correspond pas à ses aspirations fondamentales. En effet, même si ces cours l'aident à développer des méthodes de travail, ils ne lui apportent rien par rapport à son désir de réalisation professionnelle. Il n'a pas accès à un univers de signification dans lequel les contenus de cours pourraient se lier les uns aux autres. Il se sent limité à mémoriser des contenus et il accumule les échecs. L'insuccès est pour lui source de démotivation. Les professeurs ne parviennent pas à toucher son problème d'incompréhension. Ses difficultés d'apprentissage l'empêchent de se motiver véritablement. Il dépense toutes ses énergies à ne pas s'enliser dans l'échec. Il cherche à ne pas lâcher pour assurer sa réussite professionnelle, mais il n'a aucune prise sur le contenu des cours.

La réussite professionnelle

La réussite professionnelle, c'est ultimement atteindre le domaine de travail qui correspond à nos intérêts, mais elle se limite minimalement à trouver un emploi.

Le travail qui nous permettra de gagner notre vie risque d'être très exigeant et de nous obliger à travailler plus de 40 heures par semaine. Pour obtenir un travail, nous devons possiblement recourir à l'aide de personnes connues de l'employeur. Le marché de l'emploi peut être fermé dans le secteur où nous aimerions travailler parce qu'on s'y sent naturellement des habiletés. Alors nos habiletés et nos goûts professionnels ne se réaliseront pas dans notre choix de carrière. Les possibilités d'emploi se manifesteront peut-être dans des métiers en train d'émerger.

La réussite personnelle

La réussite personnelle, c'est franchir une étape, compléter un cycle comme celui des études secondaires. La réussite personnelle, c'est aussi fonder une famille et réaliser ses rêves de vie familiale. Il est possible d'espérer réaliser ses rêves, lorsque nous considérons que des gens de notre entourage y sont parvenus.

Sexe et réussite

Pour réussir aux études ou au travail, les conditions physiques et mentales des individus sont déterminantes, indépendamment de leur sexe. Par contre, pour obtenir un emploi, les garçons sont défavorisés par une certaine forme de sexisme de la part des employeurs qui réservent certains emplois aux filles.

ENTREVUE 17

Contexte du sujet

François a fait ses études collégiales au Collège Français. Il n'aimait pas l'école et n'était pas motivé. Il a voulu faire l'expérience des possibilités de vie offertes par un travail régulier. Pendant quatre ans, il a travaillé chez Steinberg comme manutentionnaire, emballeur, caissier. Au début, il prenait plaisir à apprendre les rudiments de son travail mais, peu à peu, travailler est devenu pénible et le salaire n'était pas assez élevé pour compenser son désenchantement.

Il a 23 ans et termine des études collégiales. Il est en sciences humaines parce que son orientation n'était pas déterminée quand il est arrivé au cégep et que, de toute façon, il ne

pouvait être admis que dans ce secteur. Il n'est pas intéressé à étudier à l'université dans les disciplines auxquelles donnent accès les sciences humaines. Le domaine juridique l'attire. Son projet serait de faire des études en techniques juridiques pour travailler dans le milieu, et entrer ensuite plus facilement à l'université. Il ne se sent pas suffisamment préparé par ses études en sciences humaines pour entreprendre des études de droit à l'université. Cette année, il a un travail rémunéré de commis, chez Pharmaprix. Son père et sa mère travaillent dans une épicerie. Ils sont très heureux de leur situation de travail. Lui, il a fait l'expérience de ce genre d'emploi qu'il a trouvé très insatisfaisant.

Réussite scolaire

Réussir le plus possible nos cours nous permettra d'obtenir un bon emploi. Le fait d'en être conscient nous donne un sentiment de confiance en l'avenir. Les études ça représente beaucoup de travail. Il faut être motivé pour réussir. Avoir fait l'expérience d'un travail insatisfaisant et peu rémunérateur constitue une très bonne motivation aux études.

Un emploi bien rémunéré ne suffit pas. Il faut aimer ce que nous faisons. Les études servent à se préparer à un métier que nous désirons et qui nous apportera de la satisfaction. Plutôt que travailler maintenant n'importe où, il vaut la peine d'étudier pour viser à obtenir un emploi que nous aimons. Pour se préparer à obtenir l'emploi convoité, certains peuvent réussir leurs études même s'ils n'y prennent pas plaisir.

Les études peuvent être plaisantes. Il faut être motivé et avoir de bons amis. Alors, tout peut se faire dans le plaisir. En plus de préparer à un emploi, les études peuvent être

gratifiantes: elles apportent la satisfaction personnelle d'apprendre de nouvelles choses tous les jours. Même si la personnalité de chacun a de l'influence dans sa réussite professionnelle, il faut fournir des efforts pour obtenir de bonnes notes au collège et décrocher ensuite un emploi qui corresponde à nos goûts.

Réussite professionnelle

La réussite professionnelle, c'est avoir une vie de plus en plus satisfaisante parce que nous nous améliorons dans notre métier et que nous faisons des choses que nous aimons. Cela se traduit concrètement par l'ambition professionnelle d'avoir un emploi bien rémunérateur que nous aimons, et le plaisir de vivre avec son conjoint et ses enfants.

Le travail est une donnée essentielle de la vie. Pour réussir, il faut avoir confiance en la vie. Il faut connaître des gens et être au bon endroit, au bon moment, parce que le hasard joue beaucoup dans la vie professionnelle.

Pour avoir plaisir à exercer un métier, il faut se sentir compétent. Il est donc important de se réserver une période de formation pendant laquelle nous acquérons des connaissances et apprenons notre métier.

Réussite personnelle

La réussite personnelle, c'est aimer ce que nous faisons et faire ce que nous aimons. Il faut vouloir réussir, être positif, heureux et débrouillard. Dans la vie, il faut préserver le plaisir d'heures d'intimité avec les gens que nous aimons et éviter de faire des heures supplémentaires au travail qui ne profiteraient qu'à notre patron.

S'épanouir, c'est atteindre un certain niveau matériel, affectif et spirituel qui nous rend heureux. Le cégep concourt à cet épanouissement en nous apportant un certain niveau de vie intellectuelle et de culture personnelle. Nous pouvons ainsi apprécier des cours qui ne sont pas directement rattachés à notre profession, comme la philosophie, la psychologie ou l'économie. qui nourrissent notre culture personnelle et nous seront utiles dans notre vie quotidienne.

Sexe et réussite

La réussite scolaire n'est pas une affaire d'appartenance sexuelle, mais d'efforts et de motivation. Si les filles réussissent mieux que les garçons, c'est parce qu'elles sont plus sérieuses. Elles sont moins nombreuses à quitter les études, à la fin du secondaire. Les filles pensent à leur avenir plus tôt que les garçons.

Les hommes et les femmes ont les mêmes aspirations à occuper des postes supérieurs, mais certaines femmes se limitent à cause des conditionnements sociaux qui favorisent encore les hommes.

Il y a encore certains types d'emplois réservés aux filles. Par contre, elles voudraient occuper des emplois qui exigent de la force physique et recevoir le même salaire, même si elles ont tendance à éviter les tâches physiquement trop exigeantes. Il faut que garçons et filles se battent pour obtenir les emplois qu'ils désirent, mais qui sont plus ou moins réservés à l'autre sexe.

ENTREVUE 2

Contexte du sujet

Odile est âgée de 17 ans, elle a fait ses études secondaires dans une école pour jeunes filles où ses résultats moyens se maintenaient entre 70% et 75%. Elle entreprend actuellement des études collégiales en sciences humaines, profil monde. Dans ce profil d'études, il y a des cours de politique et d'histoire où elle ne réussit pas très bien. Cela l'incite à envisager un changement de programme.

Réussite scolaire

La réussite scolaire consiste à obtenir de bons résultats dans nos cours et à en éprouver de la satisfaction. Il faut viser des notes élevées, sauf pour les cours difficiles où une note de 60% est acceptable.

Il est important de réussir, car les études peuvent nous permettre de trouver un emploi stable. Pour préparer notre avenir, il faut tendre à étudier le plus longtemps possible avant de commencer à travailler.

Puisque le cégep a pour objectif de préparer à exercer un travail, il est ridicule d'y venir sans travailler sérieusement, en se disant que les études sont une perte de temps. Notre motivation à l'étude n'a pas besoin de s'appuyer sur la vision d'un travail particulier auquel nous nous préparerions. Il faut être attentif en classe et chercher à bien réussir. Il est d'ailleurs possible de préciser son orientation professionnelle à partir des réactions de plaisir ou de déplaisir éprouvées dans chaque matière au programme. Il est possible

d'éprouver du plaisir à faire ses études, particulièrement lorsque nous aimons la matière enseignée et la manière du professeur.

Les études nécessitent beaucoup d'efforts, surtout dans les matières qui nous donnent des difficultés. De façon générale, il faut fournir un effort régulier et éviter de remettre à plus tard ses travaux. Accumuler des travaux qu'on produit à la dernière minute crée une situation de stress stérile.

Le plaisir d'acquérir des connaissances existe sans égard à l'utilisation qu'on pourra leur trouver dans un futur emploi. Certains cours (français, philosophie, psychologie) visent, au-delà de l'acquisition de connaissances, le développement de notre capacité de réfléchir. L'organisation actuelle du cégep est très satisfaisante et il serait irréaliste d'envisager la constitution de programmes de formation à partir des besoins exprimés individuellement par les étudiants, tout comme serait irréaliste la sélection des candidats à partir d'autres critères que les résultats scolaires.

Réussite professionnelle

Réussir sa vie professionnelle, c'est acquérir des compétences et de la stabilité dans son métier. Il faut viser à exercer un métier que nous aimons, pour être productif et éprouver de la satisfaction. Cet emploi doit être stable et bien rémunérateur pour nous permettre de répondre aux exigences de la vie d'aujourd'hui.

Des contacts privilégiés peuvent orienter la vie professionnelle de certaines personnes et leur éviter une recherche laborieuse. La réalisation de projets en groupe peut aider les

jeunes à développer le sens de la planification, élément important dans l'exercice d'un travail professionnel.

Le discours officiel sur les contraintes du marché du travail est assez peu rassurant. Nous devons toutefois ne pas trop nous inquiéter, espérer que la situation s'améliorera et croire que, si nous continuons nos études, nous trouverons un emploi que nous aimerons occuper.

Réussite personnelle

La réussite personnelle consiste à atteindre ses objectifs et à en éprouver de la satisfaction. Nous pouvons expérimenter cela, entre autres choses, à travers la réalisation de projets parascolaires. Il faut se sentir bien dans sa peau et éprouver du plaisir avec ceux qui nous entourent. Le bonheur est souvent à portée de main, sans que nous en soyons conscients.

Il faut pouvoir réaliser nos rêves de vie de famille et de vie de couple. Il faut avoir des objectifs de travail qui soient réalistes, pour ne pas s'épuiser au travail, et garder de la place pour une vie personnelle hors du travail.

Sexe et réussite

Garçons et filles ont d'égales possibilités de réussir aux études; la réussite dépend de l'effort, non du sexe. Cependant, les filles accordent un peu plus d'importance que les gars à la réussite scolaire et étudient plus qu'eux.

Dans la vie professionnelle, hommes et femmes sont à égalité.

ENTREVUE 8

Contexte du sujet

Étudiante de 17 ans, le sujet complète une 1^{ère} année en sciences humaines; elle désire entrer en sciences de la santé pour devenir pédiatre. Elle est en deuxième session. Elle n'a jamais interrompu ses études.

Réussite scolaire

La réussite scolaire est associée à l'obtention de bonnes notes. Elle exige dépassement de soi et amour des études.

Par ailleurs, avoir de l'argent est plus important qu'étudier. Il est évident que, si on a le choix entre un emploi bien rémunéré et les études, il vaut mieux prendre l'emploi bien rémunéré.

Le professeur et le contexte scolaire sont les principales sources de motivation aux études. Dans un environnement social défaitiste, on peut facilement se laisser convaincre que la matière est difficile. L'introjection de cette croyance supprime toute motivation à faire un effort. Lorsque la matière est plaisante, la motivation vient naturellement. La note est aussi un renforcement à l'effort. Plus on fait d'efforts, plus on obtient de bonnes notes et plus on a de chances d'être admis au programme souhaité et qui offre de grandes possibilités d'emploi.

Les connaissances sont aux études ce que l'argent est au marché du travail. Par ailleurs, il est plus plaisant d'être aux études parce qu'on y est libre; on n'y a pas de patron à servir.

Plutôt que de ne rien faire, il vaut mieux étudier.

Être essentiellement au cégep pour sa culture personnelle, c'est gaspiller son temps. Il est louable de faire des études pour acquérir des connaissances, mais si on ne peut pas employer ces connaissances sur le marché du travail, c'est inutile.

Le principal apprentissage que l'on fait au cégep, c'est acquérir le sens de l'organisation (méthode de travail, échéancier, logique) et une meilleure discipline.

Les notes du secondaire ne devraient pas entrer en ligne de compte pour l'admission au cégep. Bien des étudiants ne commencent à aimer les études qu'une fois rendus au cégep. D'autant plus que, souvent, au cégep, on est plus près de ses intérêts de carrière. Plus quelqu'un est prêt de ses intérêts professionnels, mieux il réussit.

Réussite professionnelle

La réussite professionnelle, c'est exceller dans le métier que l'on exerce. Le hasard n'a rien à voir avec la réussite professionnelle. Ce qui est déterminant, c'est l'effort investi. Il est important d'avoir dans sa famille un modèle de réussite professionnelle, par exemple un proche parent. Plus ce membre de la famille et l'enfant sont proches l'un de l'autre, plus la réussite de l'enfant est envisageable. Avoir une belle vie est souvent le résultat

d'un travail ardu.

Pour réussir dans la vie, il faut être déterminé, même si la situation économique semble se détériorer.

Le travail est important parce qu'il permet de garder son équilibre mental et satisfaire à des besoins primaires. Les personnes qui n'accordent pas d'importance au travail sont celles qui ne réussissent pas dans la vie; ce sont des perdants.

Réussite personnelle

La réussite personnelle, c'est réussir sur plusieurs plans, aussi bien professionnel que familial; c'est une réussite «holistique». Par exemple, une activité d'ordre esthétique ou artistique rejoint toutes les personnes. La réussite personnelle, c'est aussi se comporter humainement avec son entourage immédiat et civilement avec les gens qui nous sont moins proches.

Être riche, voyager, travailler dans un domaine que l'on aime et avoir des enfants sont des marques de réussite personnelle. C'est une sorte de réalisation personnelle. Cela peut tenir du rêve mais, lorsqu'on tient vraiment à un rêve, on finit par le réaliser. Une autre forme de réussite personnelle consiste à toujours se développer sur le plan intellectuel.

Réussite et sexe

La plupart des cadres sont de sexe masculin, aussi ils privilégient l'embauche d'hommes, comme eux, surtout si leur secteur d'activité est traditionnellement masculin. Il est vrai

que, lorsqu'un emploi demande de la force physique, il est préférable d'engager des hommes: sur le plan physique, il ne fait aucun doute que l'homme est plus fort que la femme.

Sur le plan scolaire, les filles et les garçons ont autant de chances, au départ, de réussir. Si les garçons ont plus d'échecs, c'est parce qu'ils ne manifestent pas autant d'intérêt pour les études que les filles. De plus, les filles ont du temps à rattraper: les femmes des générations antérieures restaient à domicile à s'occuper des tâches ménagères. Les filles d'aujourd'hui ne veulent plus de ces conditions: elles sont plus ambitieuses professionnellement et donc plus studieuses. Les filles ont davantage le sens de l'organisation et ont de plus grandes capacités de concentration. Leurs objectifs de carrière sont plus clairs. Tout ceci amène les filles à obtenir de meilleurs résultats que les gars. Par ailleurs, les filles et les garçons sont égaux entre eux, les écarts qui les séparent en matière de réussite scolaire tiennent à leur motivation aux études.

ENTREVUE 9

Contexte du sujet

Le sujet est un étudiant de 17 ans admis à un programme de réinsertion scolaire. Il a fait deux essais infructueux au cégep. La première fois, il est entré au cégep sous condition d'obtenir son diplôme de secondaire V, condition qu'il n'a pas remplie, et il a donc été obligé de quitter le cégep. Il s'est alors inscrit dans un cégep anglophone, en sciences humaines, et il a décroché. Par la suite, il a suivi des cours, le soir, à l'école Gérard Filion, et complété son cours de math 436. Il souhaitait être admis en techniques hôtelières, mais

ses faibles notes du secondaire l'en ont empêché. Il souhaite maintenant devenir professeur d'histoire au secondaire. Son rêve le plus ardent serait d'être footballeur professionnel. Sa mère est professeure au secondaire et son père est administrateur dans une firme-conseil.

Réussite scolaire

La réussite scolaire, c'est obtenir des notes au dessus de la moyenne. Lorsqu'on a de bonnes notes, cela permet d'être admis au programme de son choix. Lorsqu'on pense que le marché du travail est plus intéressant que les études, on néglige les études. Lorsqu'on connaît le marché du travail, on se rend compte que les études sont importantes pour éviter de mauvaises conditions de travail. Et si on veut alors revenir aux études collégiales, on s'aperçoit que le fait de ne pas avoir bien réussi au secondaire empêche d'être admis au programme de son choix.

Le secret de la réussite scolaire, c'est la motivation. On apprend cela par défaut. La vie enseigne que l'on ne peut étudier uniquement les matières qui nous plaisent. Pour assimiler cette leçon, il faut passer minimalement deux années à aller et venir du marché du travail aux études. C'est souvent le contact de la dure réalité qui donne une maturité, après coup. On s'aperçoit que rien n'est donné, qu'il faut tout aller chercher. Si l'on entrevoit une orientation plaisante, il faut donc à court et à moyen termes accepter de faire des efforts, même dans des matières inintéressantes.

Si l'on était certain de ne pas trouver d'emploi, il vaudrait mieux quitter le cégep et essayer d'entrer dans les forces armées. Par ailleurs, le cégep donne une culture personnelle qui

permet de discuter d'une plus grande variété de sujets en société. Mais les voyages peuvent être aussi un bon moyen de se cultiver. Il faut aller ailleurs qu'à Old Orchard. La culture personnelle vient plus de l'expérience que des livres et des films.

La réussite, au cégep, c'est s'inscrire à un programme lié à son objectif de carrière. Par exemple, étudier les sciences humaines a un rapport étroit avec le désir d'être professeur d'histoire.

On ne doit pas demander au cégep de changer, il faut changer, se changer soi-même, accepter de faire un petit peu plus d'efforts. Au cégep, on devrait par contre permettre aux étudiants de faire des essais, indépendamment des notes qu'ils ont obtenues au secondaire. Les notes du secondaire ne sont pas toujours une mesure des capacités de l'étudiant. Certains étudiants pourraient réussir dans certaines techniques, même s'ils ont des notes faibles. Par dépit, ils entrent alors en sciences humaines. Ce programme devient un pis-aller pour celui qui a été refusé dans une technique.

Le cégep est une perte de temps pour celui qui n'a pas connu les dures conditions du marché du travail. Les études au collégiales te donnent l'espoir d'obtenir de meilleures conditions de travail. Mais, de très bonnes relations avec des gens bien placés peuvent permettre d'avoir un bon emploi, sans faire d'études.

Réussite professionnelle

La réussite professionnelle, c'est avoir un poste de pouvoir très rémunérateur : environ 40 000 \$ dollars par année. L'argent peut aussi compenser pour un travail détestable.

Il est naturel que, devant deux emplois détestables, on choisisse celui qui offre le meilleur salaire. L'argent permet alors de se bâtir une retraite et d'avoir un chez soi.

Le seul élément lié au hasard dans l'obtention d'un emploi, c'est peut-être la synchronicité qu'il y a entre les besoins d'un employeur et une offre de service. Mais l'ingrédient principal pour se trouver un emploi, c'est la persévérance. L'avenir appartient à ceux qui persévèrent.

Réussite personnelle

Dans le domaine du sport, il arrive que l'on réussisse sans trop étudier par exemple en ski alpin, au hockey, au football. Ainsi, un loisir que l'on pratique intensément peut devenir un travail.

Il y a aussi des types de réussites très personnelles dont on peut être fier, comme arrêter de fumer ou garder la capacité de s'émerveiller, approfondir ses connaissances, apprendre la musique, pratiquer des sports. La réussite personnelle, ce serait faire tout ce que l'on ne peut pas faire parce que l'on étudie ou travaille. Ainsi, dans les limites du raisonnable, la réussite personnelle, c'est avoir un revenu moyen et une sécurité d'emploi qui permet de combler ses besoins primaires sans trop de stress.

La réussite personnelle est liée à l'épanouissement. Le cégep joue un rôle dans l'épanouissement par les découvertes qu'il favorise dans certains cours, par exemple la philosophie qui n'a pas d'application directe sur le marché du travail.

Réussite et sexe

Les pressions des féministes radicales font que les patrons ont peur d'engager des hommes qui sont en compétition avec les femmes. Le prêt-à-penser oblige les hommes à avoir des nouveaux comportements par rapport aux activités ménagères. Ces activités, il faut les faire par choix personnel, non pas parce la société considère raisonnable qu'on s'en acquitte.

Si les filles réussissent mieux aux études, c'est parce qu'elles se soumettent mieux aux règles que les garçons, qu'elles font tout pour obtenir l'attention du professeur. Leur maturité semble aussi se développer plus rapidement.

Les filles ont encore peur de s'engager dans certains domaines; parce qu'elles ne veulent pas avouer leurs peurs, elles préfèrent dire que c'est à cause des hommes.

ENTREVUE 6

Contexte du sujet

Cette étudiante de 22 ans est en sciences humaines, en première année. Elle a été refusée à un programme d'art et de technologie des médias. Elle n'occupe pas d'emploi en dehors de ses cours . Au moment de la recherche, Elle n'avait jamais interrompu ses études. Elle désire être vedette de cinéma. Elle vit seule avec sa mère.

Réussite scolaire

La réussite scolaire, c'est avoir des notes au dessus de 60% pour obtenir un diplôme et accéder au marché du travail.

La réussite scolaire est plus importante pour les parents qu'elle ne l'est pour leurs enfants. Bien des étudiants ne seraient pas aux études s'ils n'y étaient pas poussés par leurs parents. Les études répondent surtout à un désir des parents, même si ceux-ci n'ont pas fait plus que des études secondaires.

Certains étudiants, s'ils avaient trouvé un emploi après leur secondaire V, ne seraient pas au cégep. On se maintient aux études parce que si on les quitte, on risque de prendre goût au travail et de ne jamais revenir étudier.

C'est important d'être motivé pour réussir aux études. Mais il y a des cours qu'on réussit sans être motivé, parce qu'ils présentent très peu d'exigences. Les cours que l'on réussit sont avant tout les cours que l'on aime.

La fierté de la réussite, c'est lorsque tu reçois ton diplôme qui vient couronner l'épreuve que sont les études.

Ne pas être admis au programme de son choix fait baisser la motivation, et on obtient alors de mauvaises notes. C'est un cercle vicieux, parce que ces notes nuisent à nouveau lorsqu'on veut revenir au programme qu'on avait initialement choisi.

Être en sciences humaines, ce n'est pas très motivant parce que ça ne débouche pas directement sur le marché du travail; mais le marché du travail ne semble guère mieux, à cause des horaires fixes et de l'absence de congés.

Les efforts, on ne les fait pas tant pour le programme comme tel, que pour obtenir plus tard un emploi.

Étudier quand on est inscrit à un programme technique, c'est plus motivant parce que ce qu'on apprend est directement applicable sur le marché du travail. Au secondaire, le marché du travail est tellement loin de soi qu'on ne voit pas l'utilité d'étudier.

L'école est une perte de temps, surtout pour celui qui, à l'intérieur d'un travail à temps partiel, découvre qu'il aime vraiment son emploi. Si cet emploi peut devenir un travail à plein temps, alors là les études sont vraiment une perte de temps.

C'est au cégep que l'on se rend compte que les notes, au secondaire, étaient importantes.

Le cégep ne sert pas à l'épanouissement personnel, il sert surtout à se trouver un emploi plus tard.

Les études au cégep seraient plus intéressantes, si la vie étudiante y était plus captivante.

L'horaire des cours ne permet pas de créer des liens, au cégep.

Réussite professionnelle

La réussite professionnelle est associée à la possession de biens matériels: une résidence, un véhicule. Si on était sûr d'avoir tout le temps de l'argent, on ne travaillerait pas. On ferait du bénévolat dans n'importe quoi. La réussite professionnelle, c'est réussir dans un sport ou un domaine artistique. C'est une activité où la frontière entre loisir et travail est inexistante. La réussite professionnelle, c'est gagner un très bon salaire et surtout avoir l'impression que l'on ne travaille pas. Le hasard joue un rôle dans la réussite professionnelle, parce que l'avenir est très incertain.

Réussite personnelle

C'est faire ce que l'on veut, comme des sports ou des activités créatrices qui nous valent une reconnaissance sociale. C'est être heureux, avoir des enfants, ne pas rester seul, avoir de bons amis. La réussite personnelle, c'est avoir de bonnes relations avec la famille et son milieu.

Sexe et réussite

Les hommes ont plus de chances que les femmes de trouver de l'emploi. Les hommes se protègent entre eux.

Filles et garçons sont sur le même pied pour réussir aux études, où l'appartenance sexuelle ne confère aucun privilège.

Les garçons n'aiment pas l'école, ils s'absentent des cours. Ils vont à l'école surtout parce que leurs parents les y poussent. Ils aimeraient tout de suite avoir un emploi, sans passer

par l'étape de l'école; mais il y a aussi des filles comme ça. Ce n'est pas une question de sexe, mais de personnalité, et de tempérament.

Les filles laissent moins paraître leurs insatisfactions face à l'école.

ENTREVUE 19

Contexte du sujet

Le sujet interviewé est un étudiant de 19 ans, très engagé dans le mouvement scout. À sa 3^e session, en sciences humaines.

Réussite scolaire

Les études sont un mal nécessaire pour assurer plus tard les besoins primaires, comme se nourrir et se loger. L'intérêt et le but des études, c'est qu'elles donnent un passeport pour le marché du travail.

Dans l'immédiat, faute d'un travail rémunéré qu'on aime, il vaut mieux étudier. S'il n'y avait plus d'emploi pour personne, il serait inutile d'étudier.

Pour avoir de la culture, il n'est pas essentiel de venir au cégep. Il y a d'autres façon de se cultiver: les voyages, par exemple. Par ailleurs, dans certains cours, comme la philosophie, on apprend à communiquer, à argumenter, à penser.

Au cégep, il vaut la peine de fournir un effort pour en finir au plus vite. Le cégep est un

passage à vide. Pour être motivé aux études, il faut y trouver du plaisir. On a au cégep l'illusion de la liberté; en fait on n'a pas beaucoup plus de latitude dans le choix des cours qu'au secondaire V. Dans le système scolaire, les demandes des étudiants ne sont pas considérées.

Au cégep les professeurs sont surtout des spécialistes du contenu et ne sont pas de bons pédagogues. Un programme n'est pas satisfaisant à cause de la matière enseignée mais plutôt de la compétence de celui ou celle qui la dispense.

On pourrait abolir le cégep en ajoutant une année de plus au secondaire. La note obtenue au secondaire n'est pas une base pertinente pour admettre les étudiants au cégep, c'est leur motivation qu'il faudrait évaluer.

Réussite professionnelle

La réussite professionnelle est surtout liée à la possession de biens matériels (maison, auto, argent) et à un travail qu'on aime. Par contre, on conçoit trop le travail comme le moteur d'une société de consommation, de telle sorte qu'on perd de vue le vrai sens du travail qui devrait se conjuguer avec le verbe être et non le verbe avoir.

La réussite professionnelle, c'est une ligne de conduite qu'on se fixe pour arriver à ses fins. Le hasard joue un rôle minimal dans la réussite professionnelle: sa seule fonction, c'est de ralentir ou d'accélérer le processus de la réussite.

Celui qui travaille, qui fait un effort, finit toujours par réussir. Sur le plan socio-

économique, l'avenir n'est pas rose mais on peut réussir sur le plan individuel.

Certains loisirs peuvent donner de l'expérience pour un futur emploi: comme assurer l'animation dans le mouvement scout. On apprend souvent plus en animant, en aidant, ou en enseignant que lorsqu'on est «animé, aidé, ou enseigné par un autre. Par des loisirs comme le scoutisme, on apprend à développer son caractère, sa débrouillardise, son sens des valeurs, son esprit d'équipe. Ce type d'apprentissage sera utile à quelqu'un qui se destine à l'enseignement ou à un travail de relation d'aide, et pourrait même servir de base à la réalisation d'un projet d'école alternative idéale, par exemple.

Réussite personnelle

La priorité, c'est ne sont ni les études ni l'argent. Le principal, c'est d'être heureux, d'avoir du plaisir, d'avoir un bon réseau d'amis. La réussite personnelle, c'est toujours apprendre, c'est une source de valorisation. La réussite personnelle, c'est l'expériences de la vie. La vie, ce n'est pas l'école. La réussite personnelle, c'est une façon de vivre hors des modes. Le travail et l'école sont des expériences imposées et pelsificatrices. Pour bien réussir dans le monde du travail et à l'école, il faut porter un masque de conformité. La réussite personnelle, c'est sortir de la ville, vivre plus près de la nature.

Sexe et réussite

On en revient de l'égalité des sexes, on en revient aussi de la mode de la discrimination positive par lesquelles les institutions se donnent bonne conscience; cela a un effet pervers. L'homme et la femme sont différents, il faut s'accepter: on est des êtres complémentaires. Les fillés du secondaires ont plus de maturité que les garçons; pour

elles, «la marche est moins haute» entre le secondaire et le cégep. Il y a des emplois comme caissière, gardienne d'enfant, éducatrice, que de garçons aimeraient faire, mais on fait plus confiance aux filles pour ce genre d'emplois. Les filles sont moins démonstratives que les garçons, quand il s'agit d'exprimer le «haut le coeur» vis-à-vis de l'école.

STADE 3 : Utilisation**ENTREVUE 16****Contexte du sujet**

Philippe a complété ses études secondaires sans essuyer d'échec, mais avec des notes assez faibles (63%). Ensuite, il a occupé à temps partiel des emplois peu valorisants. Il a d'abord travaillé à la Ville de Montréal, puis dans une pharmacie; enfin, il a trouvé un emploi de gardien. Il a vécu ainsi pendant quatre ans et a décidé finalement de retourner aux études pour se donner une formation en techniques policières. Afin d'améliorer son dossier, il a entrepris quatre cours de rattrapage à l'école Marianne. Ses demandes d'admission aux collèges d'Ahuntsic et de Maisonneuve ont toutefois été toutes deux refusées. Il a entrepris cette année ses études collégiales en sciences humaines au collège de Rosemont, tout en continuant à travailler environ 25 heures/semaine et il prévoit terminer, l'an prochain, ses études au collège d'Ahuntsic. Il a 23 ans et se voit plus mûr, plus responsable que les autres étudiants avec lesquels il ne se sent pas d'affinités et ne désire pas partager son temps.

Philippe avoue éprouver un certain manque de confiance envers les hommes, qui pourrait être lié à la séparation de ses parents et au départ de son père alors qu'il avait à peine un an. Quant à sa mère, élevée à la campagne et soumise très jeune à la nécessité de se trouver un travail rémunéré, elle n'était pas en mesure de le dissuader de mettre fin à ses études, à la fin du secondaire, pour aller travailler. À l'exception d'un ami de sa mère, sur une courte période, et d'un ami d'enfance qui est maintenant boxeur professionnel aux

États-Unis, ses relations sont peu nombreuses et sont surtout des femmes. Depuis deux ans et demi, Philippe vit une relation de couple avec une amie qui a joué un rôle important dans son processus de retour aux études. Elle a complété un DEC en sciences de la santé et ensuite une formation technique en inhalothérapie.

Réussite scolaire

La réussite scolaire consiste à avoir de bonnes notes pour se diriger dans un domaine professionnel qui corresponde à ses aspirations. Le rôle essentiel des études, c'est de permettre d'exercer la profession souhaitée. Cette objectif d'emploi est la motivation fondamentale à rester aux études. Ainsi, un objectif professionnel précis aide à fournir l'effort requis dans les cours connexes à sa spécialité.

La motivation peut aussi naître du goût de se dépasser ou d'être meilleur que les autres. Étudier implique alors une forme de compétition et devient une sorte de jeu qui n'a toutefois rien à voir avec le sentiment d'éprouver du plaisir à étudier. À la limite, il est même possible qu'une personne à la fois brillante et paresseuse réussisse sans être motivée.

Les études en sciences humaines sont trop générales. Elles constituent une bonne préparation à l'université, mais ne sont pas adaptées aux besoins de quelqu'un qui cherche à se qualifier pour entreprendre une formation technique spécialisée. Il faut toutefois reconnaître que les cours de français, de philosophie, de psychologie et d'éducation physique apportent, quant à eux, une formation reliée au marché du travail. De plus, ils présentent un certain intérêt culturel; en outre, des lectures personnelles sur

divers sujets, en psychologie par exemple, peuvent être très intéressantes.

S'il n'y avait pas la nécessité de gagner sa vie par un travail rémunéré, il pourrait s'avérer intéressant de faire des études de baccalauréat pour le plaisir de la formation. De la même façon, s'il n'y avait pas au cégep, le double stress de devoir travailler pour gagner de l'argent afin de défrayer ses déplacements en auto, ou pour d'autres motifs, et de devoir se surpasser pour avoir l'accès au secteur professionnel souhaité, il serait possible de s'intéresser gratuitement à certaines questions.

Réussite professionnelle

Une aspiration professionnelle qu'on a développée pendant les études secondaires peut se redéfinir au moment des études collégiales par mesure de réalisme ou de sécurité : la volonté de devenir boxeur professionnel peut se transformer, par exemple, en désir de travailler comme policier. Il faut aussi considérer la possibilité de se diriger vers d'autres domaines professionnels si le marché d'emploi est fermé dans la profession choisie. La profession doit toutefois nous permettre d'exercer un rôle social, de maintenir une distance par rapport aux autres pour avoir une action efficace auprès d'eux. À la limite, cette distance assure le repos de l'esprit. Il n'est pas nécessaire de se définir personnellement dans un travail, il suffit de bien y jouer son rôle.

La réussite professionnelle c'est obtenir l'emploi qui correspond à ses aspirations. Elle n'est possible qu'à travers la réussite scolaire. Cette réussite peut se traduire par une condition socioéconomique et au «statut social» meilleurs que ceux de ses parents. Il est quand même possible d'en être fier et de s'en réjouir sans nécessairement vivre un

sentiment de supériorité envers ses parents.

Réussite personnelle

La réussite personnelle, c'est savoir composer de façon réaliste avec la vie, avoir une philosophie de la vie où les aspirations ne dépassent pas les possibilités de réalisation. Ainsi, il faut savoir faire les compromis nécessaires à une vie de couple pour avoir une vie de famille réussie : posséder une maison, avoir des enfants, etc. Il faut également avoir une bonne dose de passion pour ne pas trouver la vie trop insupportable. En ce sens, le travail est indispensable pour se donner l'impression qu'on fait quelque chose.

La réussite personnelle se manifeste aussi beaucoup dans la réussite professionnelle. Elle est aussi à la source de la réussite scolaire pour quelqu'un qui a fait l'expérience du monde du travail. Contrairement aux études secondaires très encadrées qui démotivent l'étudiant par le peu de confiance qu'on place en lui et le contrôle qu'on exerce sur lui, l'expérience d'un travail rémunéré qui implique de véritables responsabilités, provoque son développement personnel et aiguise son sens des responsabilités, ce qui lui permettra d'entreprendre sérieusement des études pour obtenir un emploi valorisant.

Sexe et réussite

Philippe privilégie les relations avec des filles parce qu'elles sont plus réceptives que les garçons. Il est porté à les respecter plus davantage; les gars, stimulent plutôt son esprit de compétition. Au collège, il s'associe donc avec des filles pour les travaux scolaires. Il reconnaît aussi que ce choix traduit une volonté d'adopter une stratégie gagnante : les filles qu'il choisit ont d'excellentes notes, travaillent bien et lui garantissent ainsi le succès.

D'après Philippe, les garçons ont plus confiance en eux que les filles. Toutefois, s'il avait à se choisir des associés en affaires, il choisirait des filles parce que, compte tenu de l'attitude paresseuse de certains garçons qu'il a pu observer dans le cadre de ses expériences de travail, il présume que les filles sont des gestionnaires plus responsables.

ENTREVUE 4

Contexte du sujet

Il s'agit d'une étudiante de 19 ans en sciences humaines, qui se destine à l'enseignement du français. Elle souhaite enseigner le français dans la polyvalente qu'elle a fréquentée. Elle vient de la campagne et souhaite y retourner après ses études. Elle a un ami qu'elle souhaite épouser.

Réussite scolaire

La réussite scolaire est liée à la réussite professionnelle. La réussite professionnelle est perçue comme l'objectif ultime. Si cet objectif exige une formation universitaire, la réussite des études au cégep est alors perçue comme une étape à moyen terme qu'il faut bien franchir pour s'assurer d'être admis à l'université, où l'on recevra le diplôme requis à l'exercice de la profession envisagée.

Le désir de se soustraire aux conditions précaires d'un emploi à temps partiel occupé pendant les études est un motif supplémentaire de réussir aux études, tout comme le désir d'avoir un meilleur sort que celui de ses parents.

Un objectif de carrière, fixé depuis la tendre enfance, donne de la certitude de l'à-propos de l'orientation scolaire choisie. L'objectif de carrière auquel on tient suppose des efforts aux études. Les notes viennent simplement sanctionner l'effort investi dans la réalisation des travaux. Elles procurent une certaine satisfaction, un peu comme lorsqu'un employé reçoit un chèque de paie à la fin d'une semaine de travail. Les efforts permettent d'avoir des bonnes notes, les bonnes notes assurent d'être admis à l'université et l'université, par le diplôme qu'elle décerne, permet d'obtenir l'emploi désiré. Les efforts sont récompensés par les notes. S'il n'y avait pas de notes, il n'y aurait pas d'effort; et sans efforts, pas d'apprentissage. Pour avoir des bonnes notes, il faut se doter d'une bonne méthode de travail.

Aller au cégep juste pour sa culture personnelle est une perte de temps; à la fin des études, il faut un emploi. Pour celui qui désire strictement une culture personnelle, il vaut mieux acheter des livres, c'est moins onéreux qu'aller au cégep.

Même si les cours ne semblent pas significatifs dans l'immédiat, la croyance qu'ils le seront dans le cadre d'études supérieures aide à faire les efforts nécessaires pour les réussir. Il faut faire confiance à l'institution, elle a de bons motifs d'imposer ces cours. Les cours directement liés à la carrière envisagée sont les plus significatifs, par exemple, les cours qui permettent d'avoir de meilleures habiletés psychosociales.

Les notes obtenues au secondaire ne sont pas un bon indicateur des résultats que l'on obtiendra au cégep. Le degré d'intérêt pour le programme choisi au cégep est un meilleur indice des résultats scolaires que les notes au secondaire. Par ailleurs, les notes de

l'étudiant au cégep sont plus pertinentes pour se faire une idée de ce que sera sa «performance» aux études supérieures.

La formation supérieure est envisagée comme une étape essentielle d'apprentissage pour mieux être en possession de ses moyens, une fois qu'on sera arrivé sur le marché du travail.

Réussite professionnelle

La réussite professionnelle, c'est faire un métier que l'on aime. Le hasard ne joue aucun rôle dans la réussite professionnelle; ce qui est déterminant, sur le plan de la carrière, c'est le niveau de réussite scolaire qu'on a atteint.

Les loisirs peuvent aider à la réussite professionnelle; certains passe-temps donnent de l'expérience.

La confiance en sa réussite professionnelle est liée à une vision optimiste du marché du travail dans le domaine envisagé même si, dans les faits, les possibilités d'emploi sont limitées. Le fait d'avoir un réseau de relations dans le secteur choisi aide à avoir confiance en sa réussite professionnelle.

Réussite personnelle

C'est retourner dans son environnement d'origine que l'on a quitté pour faire ses études, surtout lorsque cet environnement a été une source de bien-être, de sécurité. On envisage d'y vivre avec la personne que l'on aime. C'est s'adonner à des activités avant

tout pour le plaisir qu'elles procurent même si elles peuvent s'avérer plus tard utiles, au travail. Chaque personne peut avoir une idée différente de ce qu'est la réussite personnelle. Il est difficile de juger de la situation d'une autre personne: certaines personnes peuvent se réaliser dans des conditions qu'on ne choisirait pas pour soi.

La réussite personnelle, c'est avoir des amis. On ne s'investit pas trop avec ses pairs, au cégep, lorsqu'on ne pense pas conserver de liens avec eux après les études, surtout si on envisage sa vie avec ami qui nous attend.

Sexe et réussite

Dans certains secteurs, les femmes sont privilégiées. Il y a encore de la discrimination contre les femmes au niveau des conditions de travail. C'est normal en ce sens que l'accession des femmes au marché du travail est un phénomène encore récent. Les inégalités devraient s'estomper avec le temps. Par ailleurs, ce n'est pas tant le sexe de quelqu'un qui conditionne sa réussite, que sa volonté. Chaque être humain est porteur, à des degrés divers, de féminin et de masculin.

STADE 4 : Actualisation

ENTREVUE 5

Contexte du sujet

Christine a fréquenté un école secondaire pour jeunes filles-mères et a terminé son secondaire V à l'éducation aux adultes. Elle reçoit présentement des prestations d'aide sociale et poursuit ses études en sciences humaines, profil monde. Elle a 23 ans.

Réussite scolaire

Compte tenu de son potentiel et de ses exigences, chaque étudiant définit différemment la réussite scolaire. Concept subjectif, la réussite scolaire est davantage liée à l'effort fourni pour réussir et à la persévérance qu'aux bons résultats, précise cette étudiante. Même si les résultats constituent une forme de réussite scolaire, la «performance» est secondaire, a plus d'importance le fait de donner le meilleur de soi-même.

Une dimension de motivation est inséparable du concept de réussite scolaire. Pour cette étudiante, avoir le désir d'obtenir ou de faire quelque chose constitue une motivation. L'anticipation du confort matériel et financier que devrait lui assurer sa réussite scolaire l'incite à se donner totalement à ses études.

Même dans l'effort, le plaisir est présent. En savourant des relations significatives, en s'adaptant à son milieu et en s'adonnant à des activités plaisantes, elle parvient à trouver

du plaisir aux études. Elle considère que, même en l'absence de débouchés professionnels, elle poursuivrait ses études pour sa culture personnelle.

La réussite scolaire exige des efforts. En effet, le hasard compte pour peu. Il faut être actif, persévérer et être méthodique pour réussir. Puisque cela lui permet de repousser ses limites, elle y trouve un défi à relever.

L'étudiante apporterait peu de changement aux études collégiales, si ce n'est un certain assouplissement de l'attitude de quelques professeurs qu'elle trouve arrogants et trop exigeants. Ils contribuent à l'échec ou au décrochage de certains étudiants qui, ne s'affirment pas suffisamment, ne réussissent pas à prendre leur place.

Afin de faciliter l'adaptation de ces étudiants, et pour les familiariser avec une discipline personnelle, une forme d'encadrement, dès leur arrivée au collège, serait nécessaire. En effet, le cégep laisse une très grande liberté. L'étudiant doit donc apprendre à s'organiser dans ce contexte. Parallèlement, la liberté dont bénéficient aussi les professeurs dans leurs cours devrait être restreinte.

Elle considère sa mère comme un modèle à imiter. Même si elle ne réussit pas à imiter ce modèle, elle croit qu'en travaillant elle peut s'en approcher.

Réussite professionnelle

La réussite scolaire est la base de la réussite professionnelle et un gage d'avenir. Même si l'étudiante établit peu de liens entre ses cours et sa future profession de criminologue,

elle considère que le rythme quotidien qu'imposent les études lui permet de se préparer au marché du travail par la discipline qu'il lui impose. Seul le cours de psychologie pourra lui être utile, sous le rapport du contenu, pour son futur emploi. Ce sont ses activités en tant que mère qui lui seront les plus utiles dans sa profession. En effet, elle considère que son rôle de mère lui permet de développer son côté humain, qualité essentielle pour une criminologue.

La réussite professionnelle n'est pas le fruit du hasard. Il faut travailler pour être reconnu pour sa compétence. La réussite professionnelle implique aussi que l'on utilise toutes ses facultés intellectuelles.

Réussite personnelle

Vivre intensément chaque moment, voilà l'élément-clé de la réussite personnelle. En effet, réussir sur le plan personnel, c'est être conscient et ne pas vivre comme une automate. Le bonheur, la confiance en soi, et des moments de détente contribuent aussi à cette forme de réussite.

Si elle ne travaillait pas, elle suivrait des cours et s'impliquerait bénévolement. En effet, pour elle, donner aux autres, faire preuve d'altruisme contribue à la réussite personnelle. Un seul sourire peut être suffisant.

Ses talents de musicienne et sa fille contribuent principalement à sa réussite personnelle. L'exercice physique lui assure notamment un mieux-être.

Par ailleurs, elle mentionne qu'il importe de ne pas avoir de regret. S'aimer soi-même, faire preuve de réalisme et ne jamais perdre de vue ses objectifs personnels sont des éléments pour réussir. Les diverses ressources offertes par le collège peuvent contribuer à l'épanouissement de chacun. Certains apprentissages, en informatique ou en littérature, peuvent aussi être utiles à la réussite personnelle.

Sexe et réussite

Leur rôle maternel préparent bien les filles au marché du travail. En effet, le rôle maternel est essentiellement un rôle altruiste qui va bien aux femmes, encore plus lorsque celles-ci choisissent d'exercer une profession en relation d'aide. Les hommes sont plus irresponsables dans leurs rapports avec la famille, mais prennent davantage à coeur leur emploi. Ainsi l'homme et la femme se complètent.

ENTREVUE 3

Contexte du sujet

Josée 17 ans et commence sa première session au cégep en sciences humaines, mais elle projette d'étudier en inhalothérapie. Elle travaille à temps partiel, mais ce travail ne constitue pas pour elle une expérience sérieuse. Josée trouve intéressant le travail de sa mère dans une garderie, mais n'éprouve pas d'intérêt pour celui de son père, qui a rapport aux ordinateurs.

Réussite scolaire

La réussite scolaire est relative aux attentes de chaque individu. À la limite, quelqu'un

peut refuser la recherche d'emploi et les études qui y mènent pour vivre de prestations de Bien-être social. Pour ceux qui étudient, la réussite c'est atteindre le degré de succès recherché, qui peut être minimalement ramené à la note de passage.

Le cégep n'est pas un lieu d'épanouissement. C'est un instrument d'apprentissage. Les études n'ont de sens qu'en fonction de l'emploi qu'elles peuvent nous permettre de décrocher. Pour ce faire, il faut acquérir des connaissances. Pour donner une bonne «performance» et éviter le découragement, il faut faire des efforts, garder le rythme pour ne pas décrocher. Même si les études en sciences humaines n'offrent pas de débouchés à un étudiant, elles peuvent se révéler intéressantes et faciles.

Il faut des conditions invariables d'admission et des programmes prédéterminés parce que le choix d'orientation spontané et les cours les plus prisés par les étudiants n'ont pas la teneur et le sérieux requis pour assurer une bonne préparation au marché du travail.

Réussite professionnelle

Réussir professionnellement, c'est aimer ce que l'on fait, apprécier l'emploi que nous exerçons.

Ainsi pour un étudiant qui aspire à exercer un travail technique, il est tragique de se retrouver dans le secteur des sciences humaines qui ne mène à aucun emploi.

Par contre, vouloir exercer un métier technique qui implique le contact avec les gens peut conduire à choisir un secteur contingenté comme celui de la santé. Un étudiant risque

alors d'être angoissé face à son avenir professionnel.

Réussite personnelle

La réussite personnelle dépasse l'école et l'emploi. Elle peut consister à goûter des plaisirs simples de la vie comme le plein air, l'observation des arbres, etc.

Il faut définir sa vie en fonction de soi, plutôt que de chercher à faire plaisir aux autres.

Il faut faire ce qui apparaît bon pour soi et affirmer son autonomie par rapport aux autres.

Rechercher un bonheur simple : vivre heureux dans une petite maison de banlieue avec un compagnon de vie et des enfants.

Ne pas limiter sa vie sociale par un excès de travail ou la recherche de promotion rapide.

Sexe et réussite

Les filles, contrairement aux garçons, visent plus que la note de passage. Elles sont plus sérieuses, plus attentives, plus consciencieuses. Leur plus grand succès n'a donc rien d'étonnant. Elles veulent afficher leur supériorité, se prouver à elles-mêmes et aux autres qu'elles sont très sérieusement engagées dans la course.

Dans le monde du travail, il y a des secteurs où les garçons jouissent de conditions facilitantes. Par ailleurs, le caractère enjôleur des filles les favorise dans la recherche d'un emploi auprès d'un employeur masculin.

Les garçons ont tendance à faire plus de travail rémunéré pendant leurs études, parce

qu'ils ont des habitudes de consommation et des besoins pécuniaires plus grands. Cela peut les aider, au moment de l'évaluation de leur candidature, à dénicher de meilleurs emplois que ceux obtenus par des filles qui auraient, par ailleurs, de meilleurs résultats scolaires.

ENTREVUE 7

Contexte du sujet

Marie a 25 ans. Elle est née en Gaspésie où elle a commencé ses études secondaires. Elle les a interrompues à 16 ans pour travailler dans des restaurants, puis des bars. À 18 ans, elle vient vivre à Montréal. Ses expériences de travail se diversifient. Elle travaille pour une compagnie de sécurité. Finalement, à 20 ans, elle décide de compléter ses études secondaires à l'Éducation des adultes.

Maintenant, à l'aide des prêts et bourses, elle étudie en sciences humaines, profil société mais elle voudrait être admise en techniques policières. Elle a déjà été refusée, malgré les notes élevées qu'elle a obtenues à ses cours de l'Éducation des adultes; on exige qu'elle réussisse une année collégiale avec une moyenne de 80%. Son père est opérateur de machinerie lourde. Elle trouve déplorable qu'il n'ait pas pu, faute de diplôme, quitter ce métier qu'il aimait, mais qui lui causait des problèmes de dos. Actuellement, elle vit avec son ami et ses trois enfants et assume une grande partie des obligations du couple.

Réussite scolaire

La réussite scolaire est stressante lorsque, pour accéder à un programme de techniques, un étudiant de sciences humaines doit démontrer ses capacités et sa motivation en obtenant des résultats très supérieurs à la moyenne, par exemple. La situation devient épuisante si s'ajoutent à cela des responsabilités financières et familiales qui imposent un rythme de travail harassant. Cela peut conduire à éprouver de la panique aux examens, parce que la pression est trop forte.

Indépendamment de cette situation particulière, les conditions d'apprentissage des étudiants en classe sont insatisfaisantes. En effet, la matière est présentée trop rapidement : les programmes sont surchargés de contenu non directement relié à l'exercice d'un métier et exposé dans un trop court laps de temps. Ainsi, les contenus se bousculent et les étudiants ne peuvent apprécier la richesse de ce qui leur est présenté. Enfin, les étudiants n'ont pas suffisamment le temps de réagir à ce qui leur est présenté et de procéder ainsi à un véritable apprentissage.

Pour quelqu'un qui a connu des expériences de travail où l'initiative avait place, il est déplorable de se trouver dans une situation où on lui demande de s'asseoir et d'écouter plutôt que d'apprendre en réalisant des choses. Les étudiants ne devraient pas subir passivement cette situation; ils devraient affirmer leur insatisfaction, tout en le faisant de façon respectueuse.

Un étudiant peut sentir qu'il possède la maturité et la sensibilité requises pour l'exercice d'un métier. Il est surprenant de voir que l'évaluation de l'apprentissage d'un métier et

l'accès à un programme de formation dépendent souvent de résultats obtenus dans des cours dont le contenu n'est pas directement relié à l'exercice du métier qu'on aspire à exercer.

De la même façon qu'il faut être ouvert à la vie, qui est une école où on apprend de ses expériences, il faut être disposé à recevoir dans les cours connaissances de divers ordres qu'on aura le loisir d'approfondir tout au long de sa vie.

Réussir des études demande beaucoup d'efforts et c'est dans la volonté d'exercer un métier déterminé que nous saurons puiser le courage de continuer. Il faut s'encourager soi-même, s'accorder du temps pour franchir chaque étape, espérer une amélioration progressive et aller jusqu'au bout de soi-même. Toujours croire qu'il existe un moyen de s'en sortir. Notre acharnement peut servir d'encouragement à ceux qui nous entourent, enfants ou amis. Il nous apportera aussi la satisfaction de travailler à atteindre les buts que nous nous sommes fixés. Nous apprécierons également nos études parce que nous les aurons réussies par nos efforts personnels.

Réussite professionnelle

Pour certains, le métier qu'ils projettent d'exercer correspond à un projet qu'ils portent en eux depuis très longtemps. Ils rêveraient de commencer ce travail dès maintenant. Un étudiant veut faire quelque chose qu'il aime, exercer un métier en accord avec les valeurs qu'il privilégie. Il peut quitter un emploi assez rémunérateur pour se préparer à un emploi qui correspond plus à ses aspirations. En ce sens, l'emploi recherché lui permettra de vivre raisonnablement et ne sera pas choisi à seule fin de satisfaire des aspirations

matérielles élevées. L'aspiration de l'individu sera alors de faire carrière dans ce métier et d'y occuper graduellement des postes plus importants.

Pour se préparer à sa vie professionnelle, un étudiant peut puiser, dans son expérience au collège, des éléments complémentaires à sa formation proprement dite : par exemple, le développement de sa sociabilité par ses rapports avec ses pairs.

La réussite socioprofessionnelle n'est pas affaire de hasard, mais de préparation et de persévérance. Il faut s'encourager soi-même et ne pas trop écouter ceux dont le discours «réaliste» peut nous décourager. Il faut avoir une vision positive des choses, se préparer à absorber le choc de ne pouvoir réaliser son objectif professionnel et à devoir même s'orienter dans une autre direction avec courage et détermination. Il faut alors asseoir son optimisme sur ses qualités personnelles, ses réalisations et sa détermination à trouver des éléments positifs dans toutes les situations.

Réussite personnelle

La réussite personnelle consiste à réaliser ses désirs, à mener à terme des projets qui viennent de soi et non des autres. En ce sens, la réussite scolaire et la réussite socioprofessionnelle sont d'abord et avant tout une réussite personnelle dans la réalisation de ses aspirations.

La réussite consiste à atteindre les buts qu'on s'est fixés. Dans le contexte scolaire, cela signifie obtenir les notes espérées, plutôt que passer de justesse. De façon globale, la réussite consiste à trouver sa place. Il faut bouger jusqu'à ce que nous nous fixions dans

un environnement où nous nous sentons bien, où nous avons le sourire aux lèvres. Ainsi, notre épanouissement consiste à voir les choses évoluer positivement dans notre vie. Nous pouvons alors éprouver de la satisfaction dans une foule de choses: apprécier des cours à vocation culturelle, retrouver contact avec la vie sauvage en habitant à la campagne, faire en sorte que les autres gardent le sourire, faire des choses pour le seul plaisir de les faire, comme l'exercice physique qui permet de se maintenir en forme.

Sexe et réussite

Les gars et les filles ont un comportement assez semblable face à la réussite scolaire. Les filles sont plus responsables et, en ce sens, nous pouvons croire qu'elles accordent plus d'importance à leurs études. Celles qui en accordent moins l'admettent tout aussi facilement que les garçons qui ont la même attitude.

Quand il s'agit de se trouver un emploi, le sexe n'a pas d'importance. C'est la personnalité qui est déterminante. Il est tout aussi possible à un garçon qu'à une fille d'acquérir les habiletés nécessaires à l'exercice d'une profession. Ainsi, on a maintenant reconnu aux filles des qualités très pertinentes à l'exercice d'emplois jadis considérés comme réservés aux hommes : celui de policier, par exemple.

STADE 5 : Harmonisation**ENTREVUE 15****Contexte du sujet**

Sonia est âgée de 18 ans, elle a fréquenté plusieurs écoles primaires et secondaires parce que sa famille a habité différentes villes et aussi parce que ses parents l'encourageaient à fréquenter des écoles privées et que, après un certain temps, elle abandonnait ces écoles où la discipline était étouffante. Elle est actuellement en deuxième année de cégep, en lettres. Elle a abandonné le volet «langue» de son programme. En conséquence, elle doit choisir de nouveaux cours et compléter son programme dans une cinquième session où elle suivra moins de cours. Sonia n'a aucune expérience de travail rémunéré. Elle a cependant l'intention d'occuper un emploi à temps partiel pour augmenter ses sources de revenus qui se limitent actuellement à un prêt et une bourse et à des contributions financières occasionnelles de ses parents. Depuis l'âge de 8 ans, elle vit avec sa mère, devenue soutien de famille à la suite du divorce de ses parents. L'expérience de sa mère est proche de la sienne. Sa mère est retournée aux études, après 10 années d'interruption, pour faire ce qu'elle voulait vraiment sur le plan professionnel. Elle a étudié la psychologie. Présentement, sa mère termine son doctorat tout en travaillant. Pour Sonia, c'est un peu un modèle, parce qu'elle s'épanouit dans son travail et semble y utiliser toutes ses expériences et ses connaissances. Par contre, Sonia considère exagérés les efforts que sa mère a dû consentir pour faire ses études à temps plein en occupant deux emplois à temps partiel et en élevant seul deux enfants. Sonia semble rechercher une façon différente et originale de s'épanouir sur le plan

professionnel.

La réussite scolaire

Réussir ses études, c'est tirer un maximum de «stimulations intellectuelles» et de connaissances d'une démarche qui vise minimalement à réussir ses cours pour obtenir le diplôme qui facilitera l'accès au marché du travail. Le milieu scolaire n'est pas le seul lieu à provoquer ces «stimulations intellectuelles». L'aventure collégiale a du sens tant qu'elle provoque ces «stimulations» et on peut l'interrompre pour aller chercher des expériences plus pratiques dans le cadre d'un travail rémunéré, par exemple. Dans tout programme, une partie des cours suivis constitue une préparation assez directe au métier qu'on souhaite exercer. Quant aux autres cours, ils fournissent un bagage de connaissances et des occasions de réalisation personnelle qui faciliteront notre adaptation au travail et cela, autant dans l'exécution même des tâches que nous assumerons que dans nos rapports avec nos collègues de travail.

De plus, il est souhaitable de participer à des activités parascolaires qui nous donnent une vision plus complète de la réalité que les activités scolaires. Elles sont une occasion de nous confronter à d'autres modes de pensée, de mettre en pratique des connaissances théoriques acquises en classe ou par le biais de lectures personnelles, d'exercer sa créativité et son imagination, et finalement de se réaliser. Les loisirs jouent un rôle similaire. Cette formation complémentaire est essentielle : la spécialisation et l'acquisition des connaissances techniques dans un domaine d'action précis ne suffisent pas à résoudre tous les problèmes qui peuvent survenir au travail. Comme travailleurs, nous aurons à recourir à un bagage plus vaste de culture, de connaissances personnelles, et

de qualités, comme la débrouillardise, l'entregent. Finalement, pour ne pas s'enfermer dans la problématique restreinte d'un programme d'études, il faudrait qu'il y ait une année de formation générale qui favoriserait l'approvisionnement de plusieurs domaines et nous permettrait de mieux décider de ce qui nous intéresse vraiment.

Si les études visent à nous permettre de nous réaliser à tous les niveaux, les cours ne sont pas toujours le cadre idéal en ce sens. Beaucoup de professeurs devraient changer leur manière d'enseigner et nous offrir la possibilité de voir à quoi vont vraiment servir les choses apprises. Une connaissance ne trouve pas sa «finalité» dans le cadre d'un cours, elle peut nous permettre de tisser des liens entre plusieurs choses qui surviennent dans notre vie.

Il y a des étudiants qui réussissent leurs études sans être motivés. Pour eux, la réussite consiste uniquement à obtenir un diplôme, à être des étudiants robots qui accumulent et recrachent des connaissances. Il est plus difficile de fonctionner ainsi que de s'impliquer vraiment. D'ailleurs un cours, par l'un ou l'autre de ses aspects, suscite toujours un minimum d'intérêt et cela nous donne une certaine motivation. Il est dommage que le système d'éducation vise la transmission de connaissances pour accéder au marché du travail. Il devrait plutôt avoir pour but de nous faire désirer acquérir des connaissances. Beaucoup de parents affirment que, pour réussir dans la vie, il faut faire de l'argent. Ce qui conduit à percevoir les études uniquement comme moyen d'avoir accès à un emploi. Dans ce contexte, l'étudiant poursuit son cheminement scolaire les yeux rivés sur son objectif d'emploi, sans développer d'intérêt pour son développement intellectuel et, parfois, sans même soupçonner qu'il pourrait se prendre d'un intérêt pour ses études.

La réussite personnelle

Il faut développer une conception des études où dans laquelle suivre un cours nous apporte personnellement quelque chose. Au collège, les personnes qui ont plus d'expérience devraient nous aider à nous ouvrir à plusieurs dimensions, à chercher à nous réaliser pleinement sur le plan personnel. La réussite personnelle, c'est vivre au maximum les situations qui se présentent, en retirer un certain bonheur et une certaine fierté. Plus précisément, c'est grandir personnellement, se réaliser en mettant à profit ses connaissances et ses aptitudes, et cela, en interaction avec les autres, de telle sorte que nous apportions quelque chose à notre entourage. Nous réussissons à être heureux si nous rendons relativement heureux les gens autour de nous.

Se réaliser personnellement peut se faire de manière stéréotypée: dans un cheminement classique d'études en vue d'accéder au marché du travail. Mais d'autres modèles sont possibles et ont aurait avantage à faire l'expérience d'autres formules, d'autres organisations sociales, d'autres cultures. Il pourrait être possible de se réaliser personnellement sans travailler. Voyager et écrire pour son plaisir pourraient être une façon de froter sa vision du monde à celle des autres et de partager avec les autres ses connaissances et ses capacités.

La réussite professionnelle

Réussite scolaire et réussite professionnelle sont imbriquées dans la réussite personnelle. Le travail est souhaité comme contexte de réalisation personnelle. La réalisation personnelle est le moteur de notre action. À la limite, il pourrait être satisfaisant pour un écrivain d'écrire même si personne ne le lisait. Réussir professionnellement, c'est arriver

à pouvoir se réaliser personnellement dans le travail. La réussite consiste à dépasser le stade de la survie pour vivre vraiment. La survie, c'est travailler pour avoir un certain montant d'argent et acquérir des biens, des denrées. Vivre vraiment, c'est se réaliser, mettre en application ses connaissances, utiliser sa créativité pour produire quelque chose d'utile aux autres et être heureux dans son action. Il est inacceptable de passer toute notre vie dans un emploi que nous n'aimons pas, simplement pour accumuler de l'argent. Notre emploi doit nous permettre de partager nos acquis, nos connaissances, nos points de vue, nos idées avec d'autres personnes, tout en assurant notre subsistance.

Cette aspiration à la réalisation de soi dans le travail ne doit pas être perçue comme une exigence tragique parce que, même si nous entrevoyons des formes de travail qui, selon nous, favoriseraient cette réalisation, il reste que dans tout travail il est possible d'atteindre à une certaine réalisation de soi. La réalisation professionnelle peut être envisagée sous la forme banale d'un travail qui n'exige pas la poursuite d'études avancées, pour autant que nous puissions ce faisant développer une richesse personnelle par des lectures et des activités qui nous stimulent intellectuellement. La réalisation de soi peut prendre différentes formes. Il ne faut pas mettre tous ses espoirs de réussite dans un seul type de travail professionnel. Nous pouvons avoir confiance en notre avenir sur le plan professionnel si nous avons développé, dans notre formation, des capacités propres à assurer notre adaptation à diverses situations. Notre confiance repose alors sur notre sentiment de pouvoir nous débrouiller dans n'importe quelle situation pour en tirer une satisfaction.

Sexe et réussite

La réussite scolaire n'est pas un objectif plus facile pour une fille que pour un garçon. Il n'existe aucune différence fondamentale entre les capacités intellectuelles d'un homme et celles d'une femme. C'est une question de motivation. Cela dépend de ce que nous voulons aller chercher dans nos études et d'une série d'autres facteurs qui n'ont aucun rapport avec le fait d'être un garçon ou d'être une fille.

Il est plus facile pour un homme de se trouver un emploi. Nous sommes de ce point de vue tributaires d'une situation historique de domination des hommes qui ont occupé, seuls, le terrain du travail rémunéré jusqu'à tout récemment. La discrimination positive n'est pas une solution; il est préférable d'engager les gens tout simplement en fonction de leurs compétences.

Il y a des stéréotypes présents dans plusieurs champs d'activité. La difficulté, pour les femmes, consiste alors non seulement à obtenir un emploi, mais à conserver leur motivation et à fournir la «performance» qu'on attend d'elles, malgré la pression sociale qui les déstabilise dans leur travail.

Les hommes accordent habituellement une plus grande importance à leur travail que ne le font les femmes. Cela est dû au fait que leur engagement au travail n'est pas perturbé par des expériences de nature affective, comme le fait d'être mère pour une femme.

ENTREVUE 12**Contexte du sujet**

Stéphanie a 17 ans; elle a fait ses deux premières années de secondaire au secteur public, avant de fréquenter un collège privé. Elle en est actuellement à sa première session au cégep, en sciences humaines. Stéphanie travaille à temps partiel dans un restaurant, depuis trois ans. Le père de Stéphanie est avocat et elle trouve qu'il consacre trop de temps à son travail et n'accorde pas suffisamment de temps à ses enfants. Stéphanie, elle, considère que l'argent n'est pas la valeur ultime, et qu'il faut pouvoir s'occuper des gens autour de soi. La mère de Stéphanie est morte. Cet événement semble avoir poussé Stéphanie à un repli sur soi qu'elle trahit en évoquant l'éventualité de mener une vie de célibataire et la conviction que la vie ne permet pas vraiment d'être heureux.

Réussite scolaire

Même si les notes sont importantes pour nous permettre d'exercer le métier que nous désirons, elles ne sont pas en soi la réussite scolaire. Nous allons au collège pour apprendre des choses nouvelles et la réussite scolaire consiste à acquérir une culture personnelle.

Contrairement à l'école secondaire, où des élèves brillants peuvent réussir sans être motivés et sans travailler, au cégep, il faut manifester de l'intérêt pour progresser. Il faut avoir un but, vouloir se réaliser, vouloir devenir un élément actif dans la société plutôt que de se laisser vivre à la remorque des autres. En ce sens, plutôt que d'occuper un emploi

qui, malgré le fait qu'il soit bien rémunéré, ne correspond pas à nos intérêts et que nous ne remplissons pas vaillamment, mieux vaut étudier pour obtenir un emploi que nous aimerons. Il est inutile cependant de dépenser son argent à étudier, si nous avons la certitude qu'il n'y a pas d'emploi disponible dans notre domaine d'étude. La rareté des emplois, par contre, devrait nous stimuler à nous motiver et à nous battre pour avoir un emploi. C'est notre détermination qui nous permettra d'obtenir ce que nous désirons.

Faire des efforts pour réussir aux études, c'est très rentable. Non seulement nous en récolterons les bénéfices dans notre futur emploi, mais nous éprouvons aussi dès maintenant la fierté d'avoir donné le meilleur de nous-mêmes. Cela est particulièrement ressenti par les étudiants forts qui peuvent s'appuyer sur leurs réussites passées pour redoubler d'efforts dans les aspects où ils réussissent moins bien. Ils se valorisent en élargissant leur domaine de réussite, en s'appuyant sur des capacités qu'ils sont sûrs de posséder.

Il est surprenant de voir jusqu'à quel point nos études peuvent être plaisantes lorsque nous nous y impliquons. Évidemment, l'encouragement de nos parents à poursuivre des études collégiales et universitaires nous aide à y trouver un véritable intérêt.

Même si nous ne savons pas exactement ce que nous ferons plus tard, tout ce que nous apprenons nous servira un jour. L'ensemble des connaissances apprises à l'école et ailleurs s'organise en un tout. Cette construction prend forme en nous. Mais le développement d'une culture générale ne peut servir de prétexte à la présence, dans nos programmes de formation, de cours qui ne nous intéressent pas ou ne sont pas reliés à

notre formation. Nous ne pouvons nous intéresser à des choses qui ne nous apportent rien. Et, lorsque nous ne sommes pas intéressés, nous perdons le goût de l'effort nécessaire à la réussite. Tous nos cours devraient avoir un rapport avec ce que nous voulons faire.

Lors de la sélection des candidats aux divers programmes de formation, il faudrait pouvoir évaluer leurs aptitudes à exercer un métier et le caractère non égocentrique de leur motivation.

Réussite professionnelle

La réussite professionnelle consiste à posséder un emploi stable dans lequel nous sommes efficaces et par lequel nous apportons une contribution à la société. Il faut chercher un travail qui rapporte un salaire raisonnable; il n'est pas nécessaire de gagner beaucoup d'argent.

Pour réussir professionnellement, il faut faire les démarches nécessaires mais le hasard des rencontres joue souvent pour nous permettre d'accéder à un travail. Nos loisirs aussi concourent à notre vie professionnelle, parce que tout ce que nous faisons nous sert un jour, d'une façon ou d'une autre. Tout participe à notre développement personnel.

Tout en faisant les démarches requises et en espérant obtenir l'emploi que nous désirons, il ne faut pas nous attendre à pouvoir travailler dans le domaine recherché. En effet, aujourd'hui les emplois sont rares et bien des gens qualifiés sont à la recherche d'emplois subalternes. Il se pourrait que nous travaillions plus tard dans un domaine très différent

de notre champ de formation.

Réussite personnelle

La vie professionnelle doit être une forme de réalisation de soi. Les diplômes obtenus et le domaine dans lequel on se trouve un emploi n'ont pas d'importance. C'est nous qui en avons. Ce qu'il faut, c'est respecter ses priorités, réaliser ce qui est important pour soi dans la vie.

La réussite personnelle c'est réussir sa vie, accomplir ce qu'on veut faire, réaliser ses objectifs. L'argent n'est pas la valeur centrale, la réussite englobe tous les aspects de la vie: santé, vie professionnelle, vie affective. Il ne faut pas se perdre dans le travail. Il faut se garder de la place pour une vie sociale, culturelle, familiale. Il faut apprendre à être heureux malgré les contraintes de la vie. Il faut aussi élargir ses horizons et accepter que les autres aient des comportements différents des siens.

Sexe et réussite

Le système d'éducation s'adresse autant aux filles qu'aux garçons, mais certains professeurs ont une préférence pour les filles. De façon générale, les garçons comme les filles privilégient certaines matières et y réussissent d'ailleurs mieux. Chez les garçons, la proportion de ceux qui ne font pas beaucoup d'efforts et quittent les études est plus élevée. Ce qui n'implique pas qu'il soit plus odieux pour une fille d'abandonner ses études.

Trouver un emploi, ce n'est pas plus facile pour un garçon que pour une fille, il y a des

types d'emplois auxquels il est difficile d'avoir accès, selon qu'on est fille ou garçon parce que ces emplois sont étroitement associés à un sexe plutôt qu'à l'autre.

ENTREVUE 13

Contexte du sujet

Le sujet a 17 ans. Elle en est à sa deuxième année en sciences humaines; à l'origine, elle était inscrite en lettres, option communication. Son objectif de carrière : devenir psychanalyste ou «parapsychologue» pour étudier les phénomènes paranormaux.

Réussite scolaire

La réussite scolaire, c'est réussir la totalité de ses cours. Cette réussite, il faut y arriver pour soi et non pour les autres. Il y a deux types de réussites : celle du bulletin et celle de l'individu. La première renvoie à une norme externe; la seconde, à une norme interne. Celle qui procure le plus de fierté, c'est la seconde, parce qu'elle se définit en fonction de critères personnels : on recherche plus qu'une simple note scolaire. Il y a du plaisir à atteindre cet objectif personnel.

Avoir un objectif clair d'orientation et être motivé aux études sont deux phénomènes étroitement reliés. C'est le but ultime qui soutient toute notre démarche scolaire, plutôt que les cours qu'on nous dispense. Lorsqu'on a un objectif clair d'orientation, on est plus critique du genre de cours qu'on nous demande de suivre, parce qu'on considère qu'ils ne sont pas toujours adaptés à cet objectif. Les étudiants devraient avoir plus de latitude dans leur choix de cours. Mais faire des études collégiales, c'est aussi parfaire sa culture

personnelle pour rester en rapport avec le monde et pouvoir aussi échanger. Le cégep offre une initiation à la culture, c'est à l'étudiant de continuer ensuite à se cultiver dans le sens qu'il désire. Le cégep aide ainsi à être responsable et autonome, mais un voyage autour du monde ferait aussi bien l'affaire. Si on en avait les moyens, on quitterait tout de suite le cégep pour faire ce genre de voyage.

Les efforts restent la base de la réussite scolaire, réussite qui est garante d'un emploi que l'on aimera et qui assurera aussi un bon revenu. Faire des efforts, c'est être assidue, persévérante, c'est-à-dire suivre tout les cours, faire les travaux demandés, respecter les échéanciers.

Il faut maintenir la sélection des étudiants en fonction des notes qu'ils ont obtenues au secondaire des notes; les notes sont l'indice de la motivation. Le cégep, ce n'est pas pour tout le monde.

Réussite professionnelle

C'est avant tout aimer son travail. Le hasard n'a rien à voir avec la réussite professionnelle, la réussite appartient à qui la désire. La réussite professionnelle n'a rien à voir avec le salaire que l'on gagne.

L'argent, c'est l'antithèse du bonheur; l'argent détruit les gens, c'est la cause de toutes les guerres. C'est malheureux que l'on ne trouve pas d'alternative à l'argent dans la vie.

L'important, dans la réussite professionnelle, c'est d'être utile aux autres, d'aider les gens

en difficulté dans une relation personnelle.

La réussite professionnelle, c'est s'assurer une condition meilleure que celle de ses parents, en particulier meilleure que celle de la mère qui mène une vie de routine quand elle reste à la maison. Par ailleurs, l'avenir sur le plan professionnel est sans espoir; il vaut mieux ne pas trop y penser. À partir du moment où l'on est passé d'une économie fondée sur l'agriculture à une économie de service, plus de gens ont accédé aux études supérieures. Les emplois ont rapidement été occupés. De telle sorte qu'un diplôme ne permet pas nécessairement aujourd'hui de travailler.

Réussite personnelle

C'est être libre, indépendante, c'est-à-dire avoir des liens avec des personnes, mais sans en dépendre.

La réussite personnelle, c'est ne pas avoir d'enfants, ni se marier. C'est pouvoir réaliser des désirs personnels, sans compter sur personne d'autre. Il faut aussi être autonome financièrement pour que des liens ne dégénèrent pas en dépendance. Cela ne veut pas dire de ne pas s'occuper de son prochain : il faut venir en aide aux indigents, ceux qui vivent de prestations de Bien-être social.

La réussite personnelle, c'est réaliser ses rêves, qu'ils soient de nature professionnelle ou d'une autre nature : par exemple, un voyage autour du monde. La réussite personnelle n'est jamais tout à fait indépendante de la réussite scolaire et professionnelle, elle en est une conséquence.

La réussite personnelle, c'est surtout être bien dans sa tête, avoir de bonnes relations avec son compagnon de vie, avec sa famille; c'est aussi être en amour. Il ne faut donc pas accorder trop d'importance au travail; un travail intensif isole de l'entourage et mine la qualité de vie. Il en est de même pour le travail scolaire; il faut garder un équilibre.

Sexe et réussite

Le travail pour tous n'est pas encore une réalité. Les hommes sont de ce point de vue avantagés. Ils se font confiance entre eux. Sur le plan scolaire, les filles ont autant de chances que les garçons de réussir. La mixité au cégep peut être une motivation pour tous, filles et garçons.

ENTREVUE 20

Contexte du sujet

François est un étudiant de 18 ans qui a complété une session en sciences de la nature et changé de programme à sa seconde session. Il a alors opté pour les sciences humaines, profil individu. En sciences de la nature, le sujet réussissait très bien. Dans la mesure où ses objectifs de carrière ne sont pas en sciences, il préféra donc passer aux sciences humaines. Actuellement, pour ce qui est de son orientation, il hésite entre l'éducation physique et la psychologie. Il vit avec sa mère qui a fait des études universitaires et qui est professeur au niveau préuniversitaire. Ses parents se sont séparés alors qu'il avait 10 ans. Le lien entre son père et lui a toujours été maintenu. Il a un jeune frère de 14 ans.

Réussite scolaire

Il est clair que, pour lui, la réussite scolaire est liée à un objectif professionnel et que, dans la mesure où son objectif professionnel requiert un diplôme universitaire, il est donc important qu'il ait de bonnes notes (cote R). Par ailleurs, le sujet se plaît à étudier au cégep. Il n'avait pas autant de plaisir au primaire et au secondaire. À ces niveaux, c'est sous l'influence de pressions externes que l'on étudie. Par contre, il dit que ses parents lui ont fait comprendre l'importance des études dès son jeune âge. Faire des liens, établir des rapports entre ses cours et comprendre lui procurent de grandes satisfactions qu'il associe au plaisir. Tous les cours ne sont pas sources de plaisir : c'est le cas des cours obligatoires. Le sentiment de devoir fournir un effort est moins grand dans les cours que l'on aime. Le cégep est essentiel sur le plan de la culture et de la formation personnelle. En sciences humaines, le rythme est trop lent. Souvent, les professeurs rendent obligatoire la présence à leur cours parce qu'ils ne captent pas suffisamment l'intérêt des étudiants. Un sujet doué pourrait facilement faire un DEC en sciences humaines en moitié moins de temps, si on lui permettait de progresser à son rythme.

Réussite professionnelle

La réussite professionnelle, c'est recevoir un salaire de 35 000 \$ approximativement, pour un emploi satisfaisant lié à son cheminement scolaire. On ne peut blâmer les jeunes de s'inquiéter de leurs besoins matériels, c'est dans l'ordre des choses. Il est normal de penser avant tout à sa sécurité matérielle. On donne toujours tort aux jeunes : s'ils cogitent, on dit qu'ils sont désincarnés, et s'ils cherchent un certain confort, on dit d'eux qu'ils sont matérialistes. Il ne faut jamais perdre de vue son objectif professionnel, quitte à avoir une occupation de nature transitoire en attendant de trouver mieux, c'est-à-dire

plus près de ses intérêts. Le summum de la réussite, c'est faire quelque chose de socialement beau et qui est noble, comme éduquer ou aider les autres. C'est mieux que les carrières tournées vers des intérêts purement égocentriques, comme l'appât du gain. Sur le plan professionnel, il faut avoir confiance en soi, et ne pas trop attendre de l'État.

Réussite personnelle

La réussite personnelle, c'est être bien avec soi, sur les plans physique, intellectuel et émotif. C'est faire avec ce qu'on est, sans perdre de vue que l'on est toujours perfectible. C'est s'entourer de gens que l'on aime : les membres de sa famille ou ses amis, par exemple.

Sexe et réussite

Le primaire et le secondaire sont plus difficiles pour les garçons parce qu'ils tolèrent moins de ne pas pouvoir bouger dans la classe. Les garçons apprécient les professeurs qui sont attentifs aux différences sexuelles, ceux qui, par exemple, font bouger les étudiants lorsqu'ils commencent à montrer des difficultés d'attention. Au primaire, les garçons sont plus réprimés que les filles en matière de comportement parce qu'ils ont une propension à être plus turbulents. C'est peut-être une affaire d'hormone. La question est lancée. Au cégep, il y a moins de différences observables entre filles et garçons. Au secondaire, les garçons qui réussissent ne sont pas critiqués par leur pairs. Au contraire, dans certains milieux cégépiens, et cela, indépendamment du fait que le sujet soit de sexe féminin ou masculin, il risque d'être mal jugé s'il connaît des échecs, une situation qu'on associe au désir de ne pas vouloir se scolariser, au désir de ne pas réussir sa vie. Par contre, un garçon qui est à la fois compétent dans les sports et a de fortes notes sera apprécié par

toutes sortes d'étudiants. Il est vrai que les filles semblent mieux réussir aux études que les garçons. Elles semblent plus conscientes des conséquences de leur gestes que les garçons. Les garçons ont à tort l'impression qu'ils auront la possibilité de se débrouiller dans la vie, même s'ils essuient des échecs scolaires. C'est un comportement risqué. Chez les filles, la réussite scolaire s'inscrit dans le mouvement plus englobant de l'émancipation de la femme. En ce sens, les filles sont plus conditionnées à réussir. Par ailleurs l'accomplissement de la personne ne dépend pas du sexe mais des valeurs véhiculées dans la famille ou l'environnement immédiat. Quand vient le temps des travaux en équipe, on a plus de chances de trouver des étudiants appliqués parmi les filles que parmi les garçons. De plus, les garçons aiment davantage exercer leur autorité sur les filles que sur d'autres garçons. Les filles se retrouvent souvent chargées des tâches cléricales. De manière générale, il n'est pas toujours aisé de devoir corriger ou reprendre des tâches mal faites par d'autres. Dans une équipe, les étudiants forts «tirent vers le haut» et les étudiants faibles «tirent vers le bas». En définitive, les étudiants forts risquent de voir baisser leurs notes et les étudiants faibles de les voir monter. Les étudiants conscients de cela essaieront de chercher des coéquipiers de force comparable. Souvent, les étudiants plus faibles auront beaucoup de difficultés à s'insérer dans une équipe.

ENTREVUE 1**Contexte du sujet**

Ce sujet a 19 ans. C'est une étudiante de première année en sciences humaines, profil individu. Au secondaire, elle fréquentait une école publique non mixte. Après avoir obtenu son DES, elle a travaillé un an avant d'entamer des études collégiales. Elle

travaillait à la fois comme gérante adjointe dans une boutique et comme serveuse dans une pizzeria. Le soir, elle suivait deux cours à l'Éducation des adultes d'un cégep de Montréal. Actuellement, elle étudie à temps plein au cégep et travaille à temps partiel.

La réussite scolaire

Le but ultime de la réussite scolaire, c'est la réussite professionnelle. La réussite scolaire est surtout une affaire de motivation. Il est important qu'un étudiant qui s'engage dans des études collégiales connaisse bien ses objectifs. Sinon, il vaut mieux qu'il interrompe ses études temporairement, le temps de se découvrir des buts, qui sont en lui à l'état virtuel. Le marché du travail et le voyage sont de bonnes façons de se découvrir des objectifs de carrière lorsqu'on ne les connaît pas encore à la fin de son secondaire.

Travailler se révèle souvent difficile, mais cela permet néanmoins d'élargir ses connaissances, de mesurer ses capacités, de prendre des responsabilités et de devenir ainsi de plus en plus responsable. L'expérience du marché du travail permet de mieux apprécier les études quand on y revient.

La réussite scolaire, c'est le moyen que l'on se donne pour atteindre un objectif professionnel. Dans la conscience de l'étudiant, cette projection dans le futur est l'essence de la motivation.

Avoir de bonnes notes est un objectif secondaire, subordonné au but principal qui est la réalisation d'un objectif professionnel. Par ailleurs, les cégeps devraient tenir compte des attitudes des étudiants pour les admettre à des programmes, sans égard à leurs notes.

La motivation a une dimension interne liée à l'émergence d'un désir, d'abord à l'état virtuel, qui prend petit à petit la forme d'un objectif professionnel s'incarnant dans un programme scolaire défini. Ce désir vient donner un sens aux cours suivis et procure même du plaisir et de la bonne humeur, manifestations de la motivation. On croit alors que l'apprentissage aura son utilité, le moment venu. Pour bien réussir en sciences humaines, il faut consacrer sept (7) heures par semaine aux études, demander de l'aide quand on a de la difficulté et bien gérer son temps.

La réussite professionnelle

La réussite professionnelle ne se mesure pas nécessairement à la rémunération que l'on reçoit. Avoir un titre et un certain prestige peut aussi être une motivation importante. Le titre signale la nature de l'emploi. Si ce titre renvoie à une profession jugée par son détenteur comme bien perçue socialement, cela lui permet de maintenir une bonne estime de soi. Ce sera encore plus le cas s'il s'agit d'un emploi qui a un caractère altruiste.

Aimer son travail, un travail qui a aussi la qualité d'être utile aux autres est une condition essentielle de la réussite professionnelle. Ce travail s'accomplit dans un contexte de bonnes relations interpersonnelles et dans un esprit d'équipe. Pour réussir professionnellement, il faut s'adonner à une recherche intensive d'emploi, multiplier les contacts et tenter de se faire des amis dans le milieu de travail souhaité. Il ne faut pas avoir peur de s'affirmer. Cela peut même procurer du plaisir.

Réussite personnelle

La réussite personnelle s'associe plus largement à la notion de culture, une culture qui

s'acquiert par le biais d'expériences à l'extérieur du cégep et, de façon plus théorique, à l'intérieur du cégep. Certains cours permettent de mieux se situer dans la vie, à tout le moins de mieux analyser et comprendre diverses situations. Le cégep permet de se découvrir des intérêts qu'on ne se soupçonnait pas. Ainsi, par certaines dimensions, le cégep contribue aussi à la réussite personnelle. Avoir des relations humaines harmonieuses, chaleureuses et civiques est une forme de réussite personnelle qui est sans rapport avec une culture matérialiste produisant essentiellement des rapports hiérarchiques, impersonnels et égoïtes. La réussite personnelle se confond avec la réussite professionnelle lorsque cette dernière répond à un idéal personnel. Par ailleurs, fonder une famille, se marier est essentiellement de l'ordre de la réussite personnelle, réussite qui ne doit pas pour autant constituer une entrave au cheminement professionnel. La réussite personnelle, c'est le maintien d'un juste équilibre entre travail, famille et loisirs. Même si, dans sa vie quotidienne, l'étudiant consacre la majeure partie de son temps aux études et à un travail.

Sexe et réussite

La réussite globale est davantage une question de motivation, de personnalité qu'une question de sexe. Par ailleurs, les filles sont plus affectées par un échec scolaire et laissent moins se manifester leur désintérêt pour les cours. Sur le plan professionnel, on doit tendre à l'égalité des chances, mais la discrimination joue autant contre les filles que les garçons; tout dépend de la nature du travail recherché.

VII. Vers un nouveau paradigme de la réussite

7.1 Conception traditionnelle de la réussite

Plusieurs recherches ont analysé le contexte psychologique et organisationnel susceptible de favoriser la réussite au collégial. Parmi les variables identifiées est toujours apparu primordial le processus par lequel l'étudiant se construit une image de lui-même. Le concept de soi détermine pour chaque étudiant la façon la plus appropriée de se conduire, sa façon de voir les choses, les idées qu'il retient et les objets qu'il sélectionne. Le concept de soi est en somme l'idée qu'il se fait de lui-même. Il s'agit de la perception globale qu'à l'étudiant de lui-même et il ne faut pas la réduire au domaine des compétences scolaires.

Il est vrai que, pour une part, l'image de soi d'un étudiant est nourrie par l'aptitude plus ou moins grande qu'il se sent à acquérir des méthodes de travail efficaces et à maîtriser les connaissances à partir desquelles on l'évalue. L'étudiant est donc reconnu comme un étudiant «à risque» ou un étudiant «performant». Il se voit lui-même de la sorte et agit en conséquence. Ce cheminement, illustré à la figure 5, explique en grande partie la trajectoire qui conduit à la réussite, ou à l'échec scolaire.

Dans le contexte collégial actuel, où les filles réussissent mieux que les garçons, certains sont tentés de relire le destin scolaire non seulement à partir des expériences et les résultats scolaires antérieurs, mais aussi à partir de l'appartenance sexuelle et de

l'identification à l'un ou l'autre sexe. Par le biais du processus d'identification sexuelle, un étudiant adopterait un comportement gagnant ou perdant, dans ses études.

Sans nier les différences de comportement, adoptés par les garçons et les filles à l'égard des études, il nous semble nécessaire de considérer des dimensions plus profondes de la construction de la personnalité qui orientent chacun vers le succès ou vers l'échec. C'est ainsi qu'en sondant les croyances des étudiants en matière de réussite, nous allons au-delà de l'analyse des déterminismes comportementaux et abordons l'univers d'intentionnalité des étudiants où se structure véritablement le concept de soi.

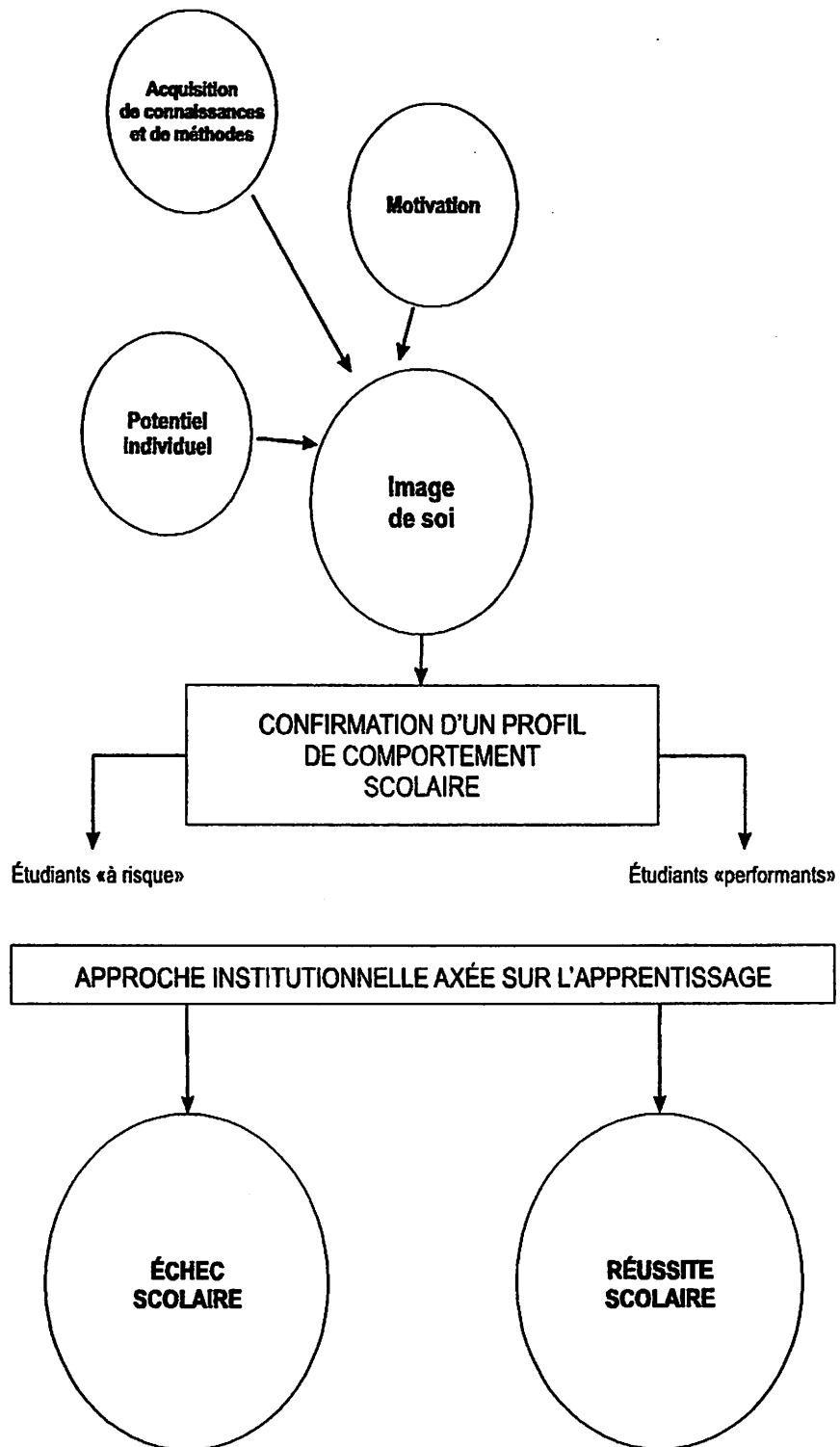


Figure 5 : Image de soi et réussite scolaire

7.2 Conceptions de la réussite et engagement dans les études

Des travaux ont été menés depuis quelque temps dans le réseau collégial en relation avec le concept de réussite et la notion d'engagement. À la suite de la recherche de Giard (1994), Bélanger, Grenier et Lemire veulent mettre en place des moyens d'intervention pour favoriser l'engagement des étudiants dans leurs études. Ils mesurent l'engagement des étudiants par le biais de trois dimensions: planification, participation aux activités d'apprentissage et autoévaluation. Les résultats préliminaires semblent indiquer que l'engagement des étudiants, tel qu'il est mesuré par l'instrument mis au point n'exerce pas une incidence très perceptible sur la moyenne des notes obtenues à la session qui a servi de référence. Bélanger (1996) conclut à l'utilité de considérer la réussite dans une perspective plus large pour apprécier «l'importance que revêt l'engagement dans les études dans le processus éducatif». (p.6)

Notre perspective définie comme une vision tridimensionnelle de la réussite, et la typologie des conceptions de la réussite qui en est résultée, pourrait bien être cette perspective plus large évoquée ci-dessus. Le cadre d'analyse de la recherche de Bélanger, Grenier et Lemire devrait alors accorder alors plus d'importance à la composante *planification*. En effet, dans leur questionnaire sur l'engagement dans les études, la section concernant la planification comporte trois questions sur les *buts des études* et une question sur la «performance» espérée.

C'est dans cette section que sont significatives les différences de moyenne sont significatives entre les étudiants qui obtiennent de bons résultats et ceux qui ont des notes faibles. Cette recherche semble donc indiquer, comme la nôtre, que la réussite aux études

peut être fortement conditionnée par l'approfondissement du sens que leur accordent les étudiants. À ce propos, Develay (1994) affirme que *«l'école n'a de sens pour un élève que si les situations qu'il y rencontre correspondent à sa visée de l'existence»*.(p.23)

Notre recherche rejoint également les conclusions de Romano (1996) en ce qui a trait aux liens entre les objectifs d'apprentissage et l'engagement dans l'apprentissage. Il affirme en effet que *«les buts que se fixent les élèves déterminent en grande partie leur niveau d'engagement dans l'apprentissage»*. (p.29)

Dans sa recherche sur l' *environnement pédagogique et l'apprentissage au collégial*, Romano (1994) interroge des étudiants sur leurs perceptions de l'environnement pédagogique et sur leur comportement concret d'apprentissage, à l'intérieur de cours déterminés. Il cherche à cerner le microenvironnement que le professeur peut créer dans la classe pour orienter l'étudiant vers des buts d'apprentissage significatifs et pour stimuler son engagement dans l'apprentissage. À l'opposé, nous évoquons le macroenvironnement que l'élève doit percevoir dans sa vie personnelle et professionnelle pour s'engager de façon significative et plaisante dans son expérience scolaire. Il est remarquable que ces diverses perspectives convergent néanmoins vers un même lieu critique, celui de l'engagement de l'étudiant.

7.3 Nouveau paradigme de la réussite au collégial

Si nous rapprochons cette notion d'engagement de la vision que nous ont proposée de la réussite les étudiants, nous pouvons esquisser un nouveau paradigme de l'expérience du cégep centré sur le *projet de vie* de l'étudiant. La figure 6 schématise le cheminement des

étudiants qui, en fonction de leurs croyances, se répartissent en deux sous-groupes: les étudiants branchés, qui savent où ils vont; et les autres, qui sont porteurs de croyances «à risque».

Le paradigme traditionnel a toujours cherché à présenter la réussite scolaire dans la dynamique d'une démarche individuelle, en interaction avec un cadre institutionnel, pour des fins d'apprentissage. Le nouveau paradigme en gestation propose une réussite plus globale intégrant la réussite scolaire à la réussite personnelle et à la réussite professionnelle. La dynamique interactionnelle entre individu et institution se développe dans un espace plus englobant : elle vise la formation et appelle une harmonisation du projet de vie d'un individu avec le projet éducatif de l'institution qu'il fréquente.

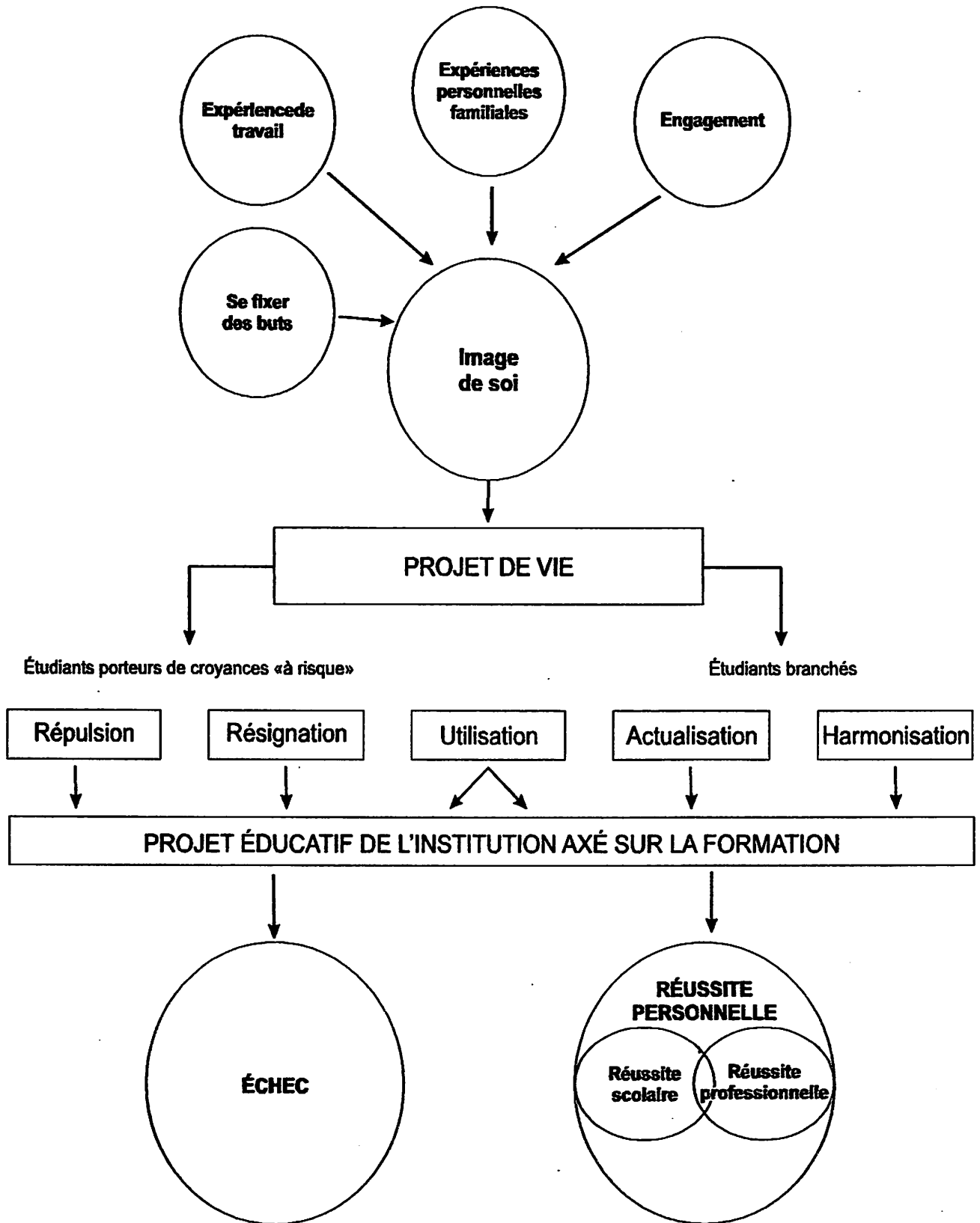


Figure 6 : Projet de vie et réussite intégrée.

VIII. Conclusion

Au terme d'une recherche d'orientation phénoménologique comme la nôtre, il n'est pas aisé d'embrasser d'un coup d'oeil le chemin parcouru et de mesurer les fruits de la démarche entreprise. Pour faciliter ce retour critique, nous procéderons de la façon suivante : nous rappellerons d'abord le problème analysé et la méthodologie adoptée. Nous soulignerons ensuite les constats de notre recherche en les reliant aux paramètres du paradigme traditionnel de la réussite scolaire et du nouveau paradigme de la réussite globale. Finalement, nous nous pencherons sur la manière de fixer les bases d'une intervention, auprès des étudiants, susceptible de favoriser leur réussite globale.

8.1 Problème et méthode

Devant la domination des filles sur les garçons au collégial, sous le rapport des effectifs, de la réussite scolaire et de la persévérance, surgissent des questions devenues classiques, qui tendent à cerner les lieux et les modalités plus critiques de ce phénomène et à en déceler les mécanismes ou les causes.

La situation est-elle la même dans tous les groupes d'âge? Les filles atteindraient-elles plus précisément à une maturité qui les inciterait à s'impliquer davantage dans les études? Le phénomène est-il manifeste dans toutes les concentrations? Les filles sont-elles plus facilement admises dans la concentration qui correspond à leurs aspirations fondamentales? Étudiants forts et étudiants faibles vivent-ils la même situation? Est-ce

particulièrement parmi les groupes d'étudiants faibles que les filles réussissent mieux que les garçons? Et surtout, comment expliquer ce phénomène? Quel mécanisme est à la source des différences de comportement entre garçons et filles au collégial?

Notre recherche ne s'est vraiment attardée ni à mesurer l'étendue du phénomène ni à en chercher les causes. Nous avons plutôt posé une question préalable : est-ce vraiment les garçons et les filles qui sont différents? Nous avons refusé de limiter notre analyse du phénomène aux paramètres fixés au départ par la définition du problème posé en rapport avec l'appartenance sexuelle.

Nous avons alors proposé de considérer les conceptions de la réussite des étudiants comme une réalité plus susceptible de rendre compte des différences de «performance» scolaire. Évidemment, nous avons alors touché des réalités plus complexes, moins clairement définissables que le sexe d'un sujet. Pour rejoindre l'univers des croyances des étudiants, nous avons dû recourir à une démarche méthodologique d'orientation phénoménologique.

Nous n'avons pas voulu accorder priorité à la dichotomie sexuelle comme catégorie d'analyse. En effet, il nous semblait injustifié de classifier *tous les individus* uniquement à partir des traits associés à un groupe -par exemple, le sexe féminin ou le sexe masculin- érigé ainsi en catégorie d'analyse. Tout individu a une structuration personnelle qui déborde les catégories de classification et d'analyse. Le recours à une démarche phénoménologique pour identifier l'intentionnalité des étudiants dans l'expression de leurs croyances face au monde scolaire est donc tout autant une exigence de cohérence qu'un

choix fonctionnel d'outil méthodologique.

Ceci nous a permis d'entendre des étudiants parler à «cœur ouvert» de ce qu'ils considèrent comme leur réussite et de ce qu'ils trouvent significatif dans leur expérience aux études. En plus d'avoir affiné notre compréhension de la réalité vécue par les étudiants, cet exercice nous a permis de relever chez les étudiants interrogés un rapport de concordance entre le degré d'organisation de leur conception de la réussite et leurs résultats scolaires. À elle seule, en dehors de toute preuve statistique, cette démonstration de concordance devrait permettre de reconnaître qu'il existe entre la conception de la réussite que se fait un étudiant et ses résultats scolaires un lien plus significatif que celui qui, au départ de cette recherche, semblait s'imposer entre le sexe d'un étudiant et ses résultats scolaires.

8.2 La réussite scolaire comme normalisation des comportements

Le paradigme traditionnel définit la réussite à partir de critères exclusivement scolaires.²³ Limiter ainsi la réussite à la performance scolaire a pour effet pernicieux de laisser croire à l'étudiant qu'épouser les objectifs et les modalités de son curriculum scolaire peut lui tenir lieu d'objectif de réussite personnelle. Les acteurs de l'institution qui encadrent l'apprentissage fixent des normes auxquelles les élèves doivent se conformer pour réussir. L'étudiant est invité à entrer dans le moule. On s'intéresse à sa motivation. En fonction de ses expériences, plus particulièrement de ses antécédents scolaires, l'étudiant reconnaît, confirme et consolide un type d'interaction avec le système et devient un

²³Voir la figure 5 à la page 239.

étudiant «à risque» ou un étudiant «performant».

Nos données indiquent cet aspect de la construction de l'image de soi à partir de la conformité aux normes de l'environnement. En effet, lorsqu'ils sont invités à décrire leur identité de genre en référence à leur sexe et à leur «statut» d'étudiant,²⁴ nos répondants adoptent les critères de fonctionnement dans l'institution scolaire fréquentée comme normes d'appréciation de leur «statut» en tant qu'étudiants, ce qui est compréhensible, mais aussi en tant qu'individus appartenant à un sexe, ce qui est plus inquiétant.

De plus, nous avons bien vu que, pour les garçons, ce comportement est très problématique puisque le genre féminin est perçue comme la norme scolaire. Au cégep, le garçon vit une situation cornélienne : il cherche son identité, en se définissant par opposition à la fille qui apparaît comme un modèle de conformité scolaire, et son institution attend de lui des comportements de nature «féminine» pour lui accorder le succès scolaire.

Cette situation des garçons, au cégep, n'est sûrement pas étrangère à la recherche d'identité que vivent actuellement les hommes dans notre société. Ici encore, nous sommes invités à faire preuve de prudence et à ne pas associer réussite scolaire et appartenance sexuelle.

²⁴ Voir l'analyse de la question 7, aux pages 134 à 144.

8.3 La réussite scolaire comme réussite personnelle

Un nouveau paradigme associe réussite scolaire à réussite professionnelle et réussite personnelle.²⁵ Ici, c'est le développement de l'individu qui est visé. L'individu se fixe lui-même des buts et les acteurs de l'institution concourent avec lui à la réalisation de ces buts, dans un contexte de formation. L'étudiant définit son cheminement en référence à des choix professionnels et personnels. Il n'est plus question de motivation, mais d'engagement. L'étudiant est au centre du processus de formation. Son interaction avec l'institution et les professeurs se précise en fonction du projet de vie qu'il se donne. Le cégep regroupe donc à la fois des étudiants branchés et des étudiants porteurs de croyances «à risque». Parler de projet de vie pour définir la réussite peut sembler illusoire mais, lorsque les étudiants parlent de réussite, tous les ingrédients y figurent : réussir sa vie, être heureux, savoir où l'on va, vouloir, persévérer, être un modèle.

Les étudiants accordent une importance primordiale à la réussite personnelle: identité personnelle, réseau de liens affectifs, plaisir de vivre, bien-être physique. Ils recherchent aussi la réussite professionnelle, mais ne voient pas tous également comment elle requiert la réussite scolaire ni jusqu'où ils doivent accepter de relativiser le succès professionnel. La réussite scolaire prend donc son véritable sens lorsqu'elle est associée à la réussite professionnelle et à la réussite personnelle.

Notre analyse des croyances des étudiants a révélé un éventail des croyances regroupées en 5 stades de hiérarchisation de la réussite définis par une intégration de plus en plus

²⁵ Voir la Figure 6, à la page 243.

professionnelle: répulsion, résignation, utilisation, actualisation, harmonisation.

8.4 Des interventions pour favoriser la réussite

Divers mécanismes d'encadrement ont été mis sur pied dans les collèges du réseau pour modifier le comportement des étudiants faibles et les aider à échapper à leur «destin». Ces interventions sont de natures diverses. Elles peuvent viser à encourager les étudiants, les aider à consolider leurs acquis, stimuler leur motivation aux études, etc. Dans le cadre de cette recherche nous avons démontré comment certaines croyances mettent en péril le cheminement scolaire de certains étudiants. Les institutions collégiales ont la responsabilité de procéder aux changements requis pour aider les étudiants «à risque» à modifier leurs croyances et à parvenir ainsi à une meilleure adaptation scolaire.

En ce sens, nous suggérons la mise sur pied de mécanismes d'encadrement pour aider les étudiants à arrimer leurs études à leurs objectifs professionnels et personnels. Dans la deuxième partie de cette recherche, nous présenterons un modèle d'intervention qui vise à atteindre cet objectif par la production d'un guide d'actualisation de la réussite scolaire (GARS).

BIBLIOGRAPHIE

- BABY, A. (1994). Les exclus : L'école a-t-elle mal fait son travail ?, Colloque de A.I.S.L.F., Actes soumis pour fins de publication, 20 septembre.
- BACHTOLD, L.M. et WERNER, E. (1971). «Personality Profiles of Women Psychologists», Developmental Psychology, 5, pp. 273-278.
- BAKER, D. (1983). «Can the Difference Between Male and Female Science Majors Account for the Low Number of Women at the Doctoral Level in Science?», Journal of College Science Teaching, 13, pp. 102-107.
- BARBEAU, D. (1994). Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves au collégial, Montréal : Collège Bois-de-Boulogne.
- BAUDOUX, C. et NOIRCENT, A. (1994). Stratégie des filles et réussite scolaire et réussite éducative, Colloque de l'A.I.S.L.F., Actes soumis pour fins de publication, 20 septembre.
- BAUDOUX, C. et NOIRCENT, A. (1995). «Culture mixte des classes et stratégies des filles», dans Revue Française et Pédagogie, 110, janvier-février-mars, pp. 5-15.
- BEAUDELOT, C. et ESTABLET, R. (1989). Le niveau monte, Paris : Seuil.
- BEAUDELOT, C. et ESTABLET, R. (1989). Allez les filles, Paris : Seuil.
- BEAUVOIR, S. (1949). Le deuxième sexe, Paris : Gallimard.
- BÉLANGER, M.-F. (1996). «Mieux comprendre l'engagement dans les études», Actualités pédagogiques, Collège de Sherbrooke, vol. 5, N°2, pp. 5-6.
- BERNIER, L. (1975). Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaire, Québec : D.G.E.C.
- BETTELHEIM B. (1977). Le coeur conscient, Paris : Livre de poche.
- BISSONNETTE, R. (1989). Caractéristiques motivationnelles des étudiants de collège, Montréal : Cégep Maisonneuve.
- BORG, W.R. et GALL, D. (1989). Educational Research, Fifth ed., New-York : Longman, pp. 385-408.
- BOUCHARD, P. et ST-AMANT, J.C. (1993). «Les écoles de rattachement : un processus de rupture, Étude de conditions de réussite scolaire», Revue des sciences de l'éducation, Québec : Université Laval, avril.

BOUCHARD, P., COULOMBE, L. et ST-AMANT, J.C. (1994). Abandon scolaire et socialisation selon le sexe, Québec : CRIRES, Université Laval, vol. 1, N°1.

BOUCHARD, P. et ST-AMANT, J.C. (1993). «La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes», Recherches féministes, vol. 6, N°2.

BOUCHARD, P. et ST-AMANT, J.C. (1994). «La culture masculine est contraire à l'acquisition des valeurs nécessaires pour réussir à l'école», Le Devoir, Samedi 5 mars, p. A-13.

BOURDIEU, P. (1990). «La domination masculine», Actes de la recherche en sciences sociales, 84, 2 septembre, pp. 3-31.

BOURDIEU, P. et PASSERON J.C. (1970). «Éléments pour une théorie de système d'enseignement», La reproduction, Paris : Minuit.

BRILLAND, D. (1990). «Voyage au pays des hormones sexuelles», Sciences et vie, N°171, pp. 48 à 55.

CAOINETTE, C.E. (1992). Si on parlait d'éducation, Montréal : VLB éditeur.

CAOINETTE, C.E., BÉGIN, H. (1991). «Les effets pervers de l'excellence et l'urgence de nouveaux défis en éducation», Apprentissage et socialisation, vol. 14, N°4, décembre.

CLOUTIER, R. (1982). Psychologie de l'adolescence, Boucherville : Gaétan Morin.

COLLÈGE DE ROSEMONT (1994). Projet Éducatif : viser une formation solide et reconnue, Montréal : Collège de Rosemont.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990). L'intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite éducative. Avis au Ministère de l'Éducation et à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec : Direction des communications.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995) Des conditions de réussite au Collège. Réflexion à partir de points de vue étudiants, avis au Ministère de l'Éducation, Québec.

CÔTÉ, C. (1995). «Les valeurs de la masculinité», Le Devoir, 8 novembre.

COUSINEAU, L., CARON, A., DAGENAI, H., ROBINSON, Ann, MAILLÉ, Chantal (1995). Filles et garçons dans le système d'éducation : les nouveaux mythes et la réalité. Résumé-synthèse du mémoire déposé aux États généraux sur l'éducation, Québec et Montréal : Université du Québec à Montréal.

COUSINEAU, L., CARON, A., DAGENAI, H., ROBINSON, Ann, MAILLÉ, Chantal (1995). "Les garçons, victimes du système?", Le Devoir, p. A-9.

CVETKOVICH, G., BAUMGARDNER, R.R. et TRIMBLE, J.E. (1985). Initiation à la psychologie sociale, Montréal : HRW.

DAGENAIS, L.F. (1994). La perspective conceptuelle égalitaire entre les sexes comme défi à la sociologie de l'Éducation et des changements sociaux, Colloque de l'A.I.S.L.F., Actes soumis pour publication, 25 septembre.

DESCARRIES, G. et BÉLANGER, F. (1980). L'école rose et les cols roses, Montréal : Éditions coopératives St-Martin.

DEVELAY Michel (1994). «Le sens dans les apprentissages: du désir au passage à l'acte». Pédagogie Collégiale, vol.7, N°4, pp 23-26.

DHAVERNAS, M.J. (1987). «Les nouveaux modes de procréation», Les temps modernes, novembre.

DOWLING, C. (1982). Le complexe de Cendrillon, Paris : Grasset.

DURDEN-SMITH, J. et DESIMONE, D. (1985). Le sexe et le cerveau : la réponse au mystère de la sexualité humaine, Ottawa : Les Éditions de La Presse Ltée.

DURU-BELLAT, M. (1990). L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?, Paris : L'Harmattan.

DURU-BELLAT, M. (1994). «Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales», Revue Française de Pédagogie, N°109, pp. 111-141.

EAGLY, A.H. et CROWLEY, M. (1986). «Gender and Helping Behavior : A Meta-analytic Review of the Social Psychological Literature», Psychological Bulletin 100, pp. 283-308.

ERIKSON, E.H. (1974). Dimensions of a New Identity, New York : Norton.

ERIKSON, E.H. (1963). Childhood and society, New York : Norton.

FISHER, G.N. (1987). Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Montréal : Presses de l'Université de Montréal et Dunod.

FITZGERALD, L.F. et BETZ, N.E. (1983). «Issues in the Vocational Psychology of Women», W.B. Walsh et S.H. Osipow (Eds.), Handbook of Vocational Psychology, 1, Foundations, Hillsdale, NJ : Erlbaum, pp. 83-159.

FONTAINE, F. et TRAHAN, M. (1990). «Pour une mesure des croyances dans un contexte de formation» Mesures et évaluation en éducation, vol. 12, N°14, pp. 5-44.

FORTIER, M. (1993). Analyse motivationnelle des filles pour la poursuite d'études en sciences, Thèse de doctorat inédite, Montréal : Université du Québec à Montréal.

- FOURNIER, G. (1994). «Perceptions de jeunes à risque à l'égard de leur insertion socio-professionnelle», Éducation et francophonie, 2, août, pp. 4-11.
- FOURNIER, G. (1995). «Une stratégie efficace d'orientation et d'insertion socio-professionnelle» Interagir, Québec : Septembre et Presse de l'Université Laval.
- FOURNIER, G., PELLETIER, R. et PELLETIER, D. (1993). «Typologie des croyances entretenues par les jeunes de 16 à 25 ans sans emploi à l'égard de l'insertion socio-professionnelle», L'orientation professionnelle, 22(1), pp. 65-83.
- FREINET, E. (1978). Naissance d'une pédagogie populaire, Paris : Maspero.
- GADREY, N. (1994). Orientation scolaire et différences entre filles et garçons, Colloque de l'A.I.S.L.F., Communication, 20 septembre.
- GAUTHIER, G. (1982). Le counseling de groupe, Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- GIARD, J. T.(1994). «La qualité de l'expérience étudiante au cégep. Aspects méthodologiques de la recherche», Actes du colloque, L'enquête de la créativité, 6^e colloque de l'A.R.C, La recherche au collégial, mai 1994, pp. 69-75
- GILLY, M. (1980). Maître-élèves : rôle institutionnel et représentations, Paris : Presses universitaires de France.
- GIORGI, A. (1988). Phenomenology and Psychological Research, Pittsburg : Duquesne University Press.
- GORDON, C. (1971). Role and value development accross the life-cycles, Sociological studies IV : Role, Jackson eds. London : Cambridge University Press.
- GOSSELIN, G. (1994). Réseau de discours pédagogiques innovateurs : de Rousseau aux écoles alternatives du Québec, Mémoire de maîtrise en éducation : U.Q.A.M.
- HABICH, M. et FAURE, S. (1990). «Cerveau masculin, cerveau féminin : les croyances, les hypothèses et les certitudes», Sciences et Vie, N°171, pp. 86-101.
- HOWE, R. et MÉNARD, L. (1993). L'étude des croyances et des pratiques des enseignants de cégep à l'égard de l'évaluation des apprentissages, Laval : Collège de Montmorency.
- HURTIG, M.C. (1982). L'élaboration socialisée de la différence des sexes. Enfance, sept./oct., pp. 283 à 302.
- HURTIG, M.C. (1987). «Les catégories de sexe : des catégories cognitives?», Bulletin d'information des études féminines, N°67, pp. 21-38.

HURTIG, M.C. (1989). «La catégorisation par sexe, outil d'analyse et objet de recherche en psychologie», Catégorisation de sexe et constructions scientifiques, Aix en Provence: Université de Provence.

ILLICH, I. (1971). Une société sans école, Paris : Seuil.

JACQUES, J. (1993). Identité de genre : Construction de la réalité et choix de carrière. Mémoire de maîtrise non publié, Montréal : Université de Montréal.

KALIL, R. (1990). «La formation des synapses dans le cerveau», Pour la science, N°148, 1990, pp. 56-63.

LAFONTAINE, D. (1983). «Une théorie non-positiviste du développement 1 : L'individualisation psycho-sociale», Actes du colloque, Le plaisir et la contrainte, pp. 193-243.

LAFORTUNE, L. (1992). Dimension affective en mathématiques : Recherche-action et matériel didactique, Mont-Royal, (Québec) : Modulo.

LAROSE, S. et ROY, R. (1990). «L'aide à l'apprentissage : du dépistage à l'intervention», Pédagogie Collégiale, vol.3, N°3, pp.17-24.

LAROSE, S. et ROY, R. (1992). Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque, Rapport de recherche, Ste-Foy : Cégep de Ste-Foy.

LAROSE, S. et ROY, R. (1993). Le programme d'intégration aux études collégiales: problématique, dépistage, intervention et évaluation, Rapport de recherche, Ste-Foy : Cégep de Ste-Foy.

LAROUCHE, C. (1976). «Les drop-out : pourquoi ont-ils décroché?», Québec Sciences, 14 (6), 21-25.

LASNIER, F. (1992). L'évaluation des groupes stables, Québec : Collège de Sainte-Foy.

LAURIN, S. et LIZOTTE, I. (1992). L'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial, Montréal : Collège André-Laurendeau.

L'ÉCUYER, R. (1978). Le concept de soi. Paris, P.U.F.

LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2^e éd.). Montréal, Guérin.

LEMYRE-DESAUTELS, D., LA BOISSIÈRE, J. et CHARLAND, M. (1991). L'orientation des finissants de la cinquième secondaire de juin 1989 et de juin 1990, Montréal : CECM.

MATHIEU, N.C. (1971). «Notes pour une définition sociologique des catégories de sexe», Épistémologie sociologique, N°11, pp. 19-39.

MEIRIEU, Ph. (1990), L'école, mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée, Paris : ESF éditeur, (5^e édition).

MONTEIL, J.-M. (1993). Soi et le contexte, Paris : Colin.

MOSCONI, N. (1989). «La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant d'égalité», Chronique féministe, 24, sept.-oct., pp. 6-16.

NOIRCENT, A., BAUDOUX, C., GIRARD, J., SIMARD, N., et TREMBLAY, V. (19...). La réussite scolaire chez les garçons, Recherche en cours, Alma : Cégep d'Alma.

NOIRCENT, A. (1991). Les interactions dans les classes du collégial : la mixité révisée, Alma : Cégep d'Alma.

NUTTIN, J. (1980). Théories de la motivation humaine: du besoin au projet d'action, Paris: P.U.F.

OUELLET, A. (1978). «Analyse du concept attitude : du concept théorique au concept opératoire», Revue des sciences de l'éducation, 4(3), pp. 365-374.

PAPALAS, D.E. et OLDS, S.W.(1989). Le développement de la personne, Montréal : Études vivantes.

PAQUETTE, C. (1990). L'effet caméléon, Montréal : Québec/Amérique.

PAQUETTE, C. (1976). Vers une pratique de la pédagogie ouverte et de l'autodéveloppement, Victoriaville : Éditions NHP.

PERRENOUD, Ph. (1996), «Rendre l'élève actif... c'est vite dit!», Migrants-Formation, N°104, mars , p. 166-181.

PERRY, W.G. (1981). «Cognitive and Ethical Growth: The making of meaning» Chickering, A.W., The modern American college. San Francisco : pp 76-116 , Jossey-Bass.

PERRY, W.G. (1970). Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: a Scheme, New York : Holt, Rinehart & Winston.

PIATON, G. H. (1994). La pensée pédagogique de Célestin Freinet, Toulouse : Privat.

PRIMEAU, J. et FALARDEAU, I. (1992). La réussite scolaire lors du premier trimestre d'étude collégiale, Québec: M.E.S.S. et D.G.E.C.

RIVIÈRE, B. (1996). Le décrochage au collégial. Le comprendre et le prévenir, Montréal : Beauchemin.

- ROGERS, C.R. (1969). Freedom to Learn, Colombus (OH) : Charles E. Meril.
- ROMANO, G. (1992). Développer les habiletés intellectuelles, Québec : Cégep François-Xavier-Gameau.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1971). Pygmalion à l'école: l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves (2^eéd.), Paris : Casterman.
- SKIDELSKY, R. (1972). Le mouvement des écoles anglaises, Paris : Masparo.
- SRAM (1994). Rapport annuel, Montréal : SRAM.
- ST-PIERRE, L. (1991). «L'étude et les stratégies d'apprentissage» Pédagogie Collégiale, vol. 5, N°2, pp. 15-22.
- ST-PIERRE, L. (1993). Réforme de l'enseignement au collégial par qui et pour qui, Montréal : Syndicat des professionnels du gouvernement du Québec.
- TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique, Montréal : Logiques.
- TERRILL, R. (1988). L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil des décrocheurs, Montréal : SRAM.
- TERRILL, R. et DUCHARME, R. (1994). Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire, Montréal : SRAM.
- TERRILL, R., DUCHARME, R. (1994). Passage secondaire-collégial:Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire, Rapport de recherche, Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
- THIRIART, P. (1987). «Le mirage de l'éducation supérieure pour tous et le manque d'orientation», L'Orientation, 1(2), pp. 2-27.
- THIVIERGE, J., VEILLETTE, S. et PERRON, M. (1995). «Le destin scolaire des garçons et des filles au secondaire», Actes du 7^e Colloque de l'Association de la recherche au collégial, pp. 3-11.
- VALLERAND, R.J. et SÉNÉCAL, C.R. (1992). «Une analyse motivationnelle de l'abandon des études», Apprentissage et socialisation, vol. 15, N°1, printemps, pp. 44-67.
- VAN DER MAREN, J.M. (1986). «Revoir la recherche en éducation : cesser de perdre pour mieux comprendre», Repère, N°6, pp. 100-141.
- VEILLETTE, D. (1994). «Les chromosomes à succès», La Presse, 2 avril, p. A-9.

VEILLETTE, S., PERRON, M. et HÉBERT, G. (1991). Les disparités géographiques et sociales et l'accessibilité au collégial : étude longitudinale au Saguenay-Lac St-Jean, Jonquière : Collège de Jonquière.

VIGNAULT, M. (1987). L'emploi durant l'année scolaire et la réussite des études, Laval: Collège Montmorency.

WERNER, R. et BACHTOLD, L. (1974). «Personality Characteristics of Women in American Politics», in J.S. Jaquette (Ed.), Women in American Politics, New York : Wiley.

WILKINS, J. (1991). Il y a ceux qui excellent, il y a ceux qui déçoivent: deux réalités deux morbidités différentes, Montréal : Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse.

Évolution de la proportion de filles inscrites une première fois, de 1986 à 1995, au Collège de Rosemont et dans le réseau du SRAM.

ANNÉES	INSCRIPTIONS À ROSEMONT		POURCENTAGE DE FILLES	
	NOMBRE TOTAL	NOMBRE DE FILLES	ROSEMONT	SRAM
1986	1270	703	55,4	57
1987	1192	681	57,1	57,4
1988	1103	654	59,3	57,1
1989	994	565	56,8	57,9
1990	899	510	56,7	58,2
1991	1034	627	60,6	58,2
1992	1126	659	58,5	57,9
1993	940	561	59,7	58,3
1994	939	576	61,3	58,7
1995	961	627	65,2	58,1
1986-1995	10458	6163	58,9	57,9

SOURCE : Indicateurs du cheminement scolaire.
SRAM, juin 1996.

Secteurs de formation favorisés par les étudiants dans leurs demandes d'admission au SRAM pour la session automne 1996.

SECTEURS	NOMBRE TOTAL DE DEMANDES	NOMBRE DE DEMANDES AU 1^{er} TOUR	<u>DEMANDES AU 1^{er} TOUR</u> DEMANDES TOTALES
Sciences pures	4 628	4 026	87%
Communication	903	685	75,8%
Sciences de la santé	4 508	3 914	86,8%
Techniques biologiques *	1 357	1 158	85,3%
Lettres	2 661	1 950	73,3%
Autres techniques *	10 941	7 463	68,2%
Sciences humaines *	21 514	13 833	64,3%

* Pour le calcul du nombre de demandes dans ce secteur, nous avons retenu seulement les techniques offertes au Collège de Rosemont.

Source : SRAM, statistiques sur les demandes d'admission par programme, juin 1996.

Données descriptives sur les sujets interrogés par questionnaire.

No.	SEXE	ÂGE	PROGRAMME	AUTRE PROGRAMME A : AMORCÉ C : COMPLÉTÉ	COTE
1	F	18	Techniques de bureau		67
2	F	19	Inhalothérapie		82
3	H	20	Inhalothérapie	C : DEC en Sciences de la santé	92
4	F	19	Thanatologie	A : Sciences sociales	76
5	F	18	Inhalothérapie		83
6	F	20	Inhalothérapie	C : DEC en Sciences de la santé	103
7	F	19	Techniques de bureau		61
8	H	18	Sciences humaines	A : Sciences pures	Aucune
9	H	18	Sciences humaines	A : Sciences de la santé	71
10	F	17	Sciences humaines		62
11	H	19	Sciences humaines		58
12	F	17	Sciences humaines		73
13	H	17	Sciences humaines		90
14	H	17	Sciences humaines		107
15	F	18	Sciences humaines	A : Littérature	69
16	F	18	Sciences humaines		62
17	H	19	TRES		60
18	F	17	Sciences humaines		98
19	F	18	Sciences humaines	A : Sciences pures	88
20	F	20	Sciences humaines	A : Techniques de bureau	68
21	F	18	Sciences humaines		67
22	H	17	Sciences humaines		78
23	H	18	Sciences humaines		58
24	F	20	Sciences humaines	A : Arts & Communication	66

No.	SEXE	ÂGE	PROGRAMME	AUTRE PROGRAMME A : AMORCÉ C : COMPLÉTÉ	COTE
25	H	19	Sciences humaines		60
26	H	20	TRES		72
27	F	17	Sciences humaines		59
28	F	17	Sciences humaines		76
29	H	19	Sciences humaines		Aucune
30	F	17	Sciences humaines		95
31	F	17	Sciences humaines		86
32	F	19	Sciences humaines		67
33	H	19	Sciences humaines		74
34	H	20	Sciences humaines		68
35	F	19	Sciences humaines		69
36	F	22	Sciences humaines		Aucune
37	H	17	Sciences humaines		59
38	F	17	Sciences humaines		71
39	H	17	Sciences humaines		89
40	F	17	Sciences humaines		72
41	H	18	Sciences humaines		71
42	F	18	Sciences humaines		Aucune
43	F	25	Sciences humaines		Aucune
44	F	19	Sciences humaines		69
45	H	17	Sciences humaines		75
46	H	18	Sciences humaines		56
47	H	19	Sciences humaines	A : Sciences de la santé	71
48	F	18	Sciences humaines	A : Sciences de la nature	97
49	H	18	Sciences humaines		64
50	H	19	Sciences humaines		75

No.	SEXE	ÂGE	PROGRAMME	AUTRE PROGRAMME A : AMORCÉ C : COMPLÉTÉ	COTE
51	F	17	Sciences humaines		91
52	H	23	Sciences humaines		Aucune
53	F	17	Sciences humaines	A : Arts & Communication	77
54	F	18	TRES		88
55	F	17	Sciences humaines		88
56	F	18	TRES		72
57	F	18	Sciences humaines		65
58	H	18	Sciences humaines		Aucune
59	H	20	Sciences humaines		70
60	F	17	Sciences humaines		93
61	H	17	Sciences humaines		75
62	H	17	Sciences humaines		71
63	F	18	Sciences humaines		73
64	H	17	Sciences humaines		66
65	F	18	Sciences humaines		60
66	F	28	Sciences humaines		Aucune
67	H	24	Sciences humaines	A : Tech. administratives	Aucune
68	F	19	Sciences humaines		Aucune
69	F	18	Sciences humaines		66
70	H	17	Sciences humaines		65
71	F	21	Sciences humaines		62
72	H	17	Sciences humaines		75
73	H	20	Sciences humaines		74
74	F	20	Sciences humaines	A : Informatique	60
75	H	19	Sciences humaines		Aucune
76	F	17	Sciences humaines		95

No.	SEXE	ÂGE	PROGRAMME	AUTRE PROGRAMME A : AMORCÉ C : COMPLÉTÉ	COTE
77	F	19	Sciences humaines		66
78	F	17	Sciences humaines		57
78 A	F	19	Sciences humaines		60
79	F	19	Inhalothérapie		78
80	F	19	Acupuncture		86

QUESTIONNAIRE ÉCRIT

Il importe de répondre le plus précisément possible aux questions qui suivent. Si tu manques d'espace, tu peux utiliser le verso de ta feuille. Il y a ni bonne, ni mauvaise réponse. Ainsi, réponds ce qui te vient spontanément à l'esprit et sois assuré de la confidentialité des résultats.

1. Quand tu penses à quelqu'un qui a réussi, comment le perçois-tu? Tente de donner le plus de détails possibles dans ta description.

2. A) Qu'est-ce qui t'apparaît le plus important dans ta vie, présentement?
B) En quoi est-ce important pour toi?

3. A) Il y a sûrement des éléments dont tu es fier dans ce que tu es, dans ce que tu fais. Identifies-en deux.
Élément 1 :
Élément 2 :
B) Vis-à-vis de ces éléments, comment expliques-tu ce sentiment de fierté?

4. Complète la phrase suivante :
Je pense que les études collégiales ...

5. Je suis satisfait de ma journée quand ...

6. Comment te vois-tu dans 10 ans?

7. Nous te demandons de compléter chaque énoncé avec autant de mots ou de courtes phrases que tu peux (au moins cinq), le plus spontanément possible, en suivant ce qui te vient librement à l'esprit. Nous sommes intéressés par tes premières impressions. Il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse; seules tes impressions personnelles sont justes et importantes.

Si tu es de sexe féminin, tu réponds à la partie suivante:

- Nous, les filles, nous sommes ...
- Eux, les garçons, ils sont ...
- Nous, les étudiantes, nous sommes ...
- Eux, les étudiants, ils sont ...

Si tu es de sexe masculin, tu réponds à cette partie suivante:

- Nous, les garçons, nous sommes ...
- Elles, les filles, elles sont ...
- Nous, les étudiants, nous sommes ...
- Elles, les étudiantes, elles sont ...

DONNÉES DESCRIPTIVES SUR LES SUJETS RENCONTRÉS EN ENTREVUE

NUMÉRO D'ENTREVUE	SEXE	ÂGE	PROGRAMME/ ANNÉE	AUTRE ADMISSION A : antérieure R : recherchée	A AUSSI RÉPONDU AU QUESTIONNAIRE	RÉSULTATS SCOLAIRES						
						AUTOMNE 1995 COURS SUIVIS COURS RÉUSSIS		COTE COURS SUIVIS	HIVER 1996 COURS RÉUSSIS		COTE	COTE GLOBALE
1	F	19	Sciences humaines/1	R: techn. policières	OUI	7	7	A	6	6	A+	A
2	F	17	Sciences humaines/1	R: à définir	OUI	7	6	A	7	5	C	B
3	F	17	Sciences humaines/1	R: techn. d'inhalo	OUI	7	7	A+	5	5	A+	A+
4	F	19	Sciences humaines/1		OUI	7	7	A+	6	6	A+	A+
5	F	23	Sciences humaines/1		OUI	6	5	A+	6	0	-	A+
6	F	22	Sciences humaines/1	R: art et technologie des médias	--	7	6	A	7	5	B	B
7	F	25	Sciences humaines/1	R: techn. policières	OUI	6	5	B	6	0	-	B
8	F	17	Sciences humaines/1	R: sciences de la santé	--	7	7	A+	5	2	C	B
9	G	17	Hors DEC/1	R: techn. hôtelières	OUI	8	5	C	7	4	C	C
10	G	19	Sciences humaines/1		OUI	8	3	B	-	-	-	B

DONNÉES DESCRIPTIVES SUR LES SUJETS RENCONTRÉS EN ENTREVUE

NUMÉRO D'ENTREVUE	SEXE	ÂGE	PROGRAMME/ ANNÉE	AUTRE ADMISSION A : antérieure R : recherchée	A AUSSI RÉPONDU AU QUESTIONNAIRE	RÉSULTATS SCOLAIRES						
						AUTOMNE 1995			HIVER 1996			
						COURS SUIVIS	COURS RÉUSSIS	COTE	COURS SUIVIS	COURS RÉUSSIS	COTE	COTE GLOBALE
11	G	18	Sciences humaines/1		OUI	8	6	C	5	3	C	C
12	F	17	Sciences humaines/1		OUI	7	6	A+	7	4	C	B
13	F	17	Sciences humaines/1	A : lettres	OUI	7	7	B	7	7	A+	A
14	F	28	Sciences humaines/1		OUI	8	4	B	7	5	A+	A
15	F	18	Lettres/1		-	6	5	A+	4	3	A+	A+
16	G	23	Sciences humaines/1		-	5	5	A+	7	6	A	A
17	G	23	Sciences humaines/1		OUI	5	1	C	-	-	-	C
18	G	18	Sciences humaines/1		OUI	6	3	B	6	1	C	C
19	G	19	Sciences humaines/2		-	5	3	B	8	8	B	B
20	G	18	Sciences humaines/2	A : sciences	-	6	6	A+	7	7	A+	A+

SCHÉMA D'ENTREVUE UTILISÉ

**LES CROYANCES DES ÉTUDIANTS VIS-À-VIS LA RÉUSSITE :
PROFESSIONNELLE, LA RÉUSSITE SCOLAIRE, LA RÉUSSITE PERSONNELLE**

Problématique: Les résultats obtenus, après l'analyse des réponses d'étudiants du collège à un questionnaire, indiquent qu'il y a des différences entre les croyances des filles et des garçons concernant la réussite professionnelle, la réussite scolaire et la réussite personnelle. Par ailleurs, nous désirons explorer s'il existe des liens entre les croyances et la réussite scolaire sans égard à l'appartenance sexuelle. Ainsi, l'objectif des entrevues est donc d'approfondir le sens et les liens attribués par les étudiants et les étudiantes à ces trois types de réussite.

Concepts: Réussite scolaire: cheminement suivi dans le réseau scolaire.
 Réussite socio-professionnelle: correspondance entre la formation scolaire et la place occupée sur le marché du travail.
 Réussite personnelle: accomplissement de soi qui ne renvoie pas nécessairement à des critères scolaires ou professionnels. Il peut s'agir de réalisations personnelles, comme la pratique d'activités, artistiques, sportives, ou de réflexion, etc...

Consignes: Il importe d'encourager l'interlocuteur à être le plus exhaustif possible, c'est-à-dire de l'encourager à développer ses réponses. N'hésitez donc pas à demander des clarifications, à reformuler, à questionner...

Si une réponse suscite votre curiosité ou provoque d'autres questions, approfondissez, mais restez dans le cadre de la recherche.

Établissez une relation chaleureuse, laissez-vous aller à la spontanéité, tout en respectant l'intimité de votre interlocuteur.

Assurez l'interlocuteur de la confidentialité de ses réponses et faites-lui signer le *consentement de l'interviewé*. Expliquez la nécessité du magnétophone.

Signifiez à votre interlocuteur qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Seules ses perceptions et ses opinions comptent.

Lisez les questions avant de procéder à l'entrevue, afin de bien cerner le sens de la recherche. Cela permet d'être plus naturel.

Comme tu le sais déjà, une équipe de recherche du collège travaille présentement à une étude qui a pour but d'explorer tes conceptions de la réussite professionnelle, sociale que personnelle et tes opinions sur le sujet. Nous allons travailler ensemble pendant environ 45 à 60 minutes. Si certaines questions te gênent ou te mettent mal à l'aise, tu n'as qu'à me le dire et nous passerons aux suivantes. Comme il a déjà été dit, cette entrevue sera utilisée seulement dans le cadre d'une recherche, tu es donc entièrement libre de répondre comme tu l'entends.

Faire signer le *consentement de l'interviewé*.

Au cours de notre entretien, nous allons aborder différents thèmes. Avant de commencer, as-tu des questions? Alors, pour commencer...

J'aimerais que tu me parles de ton **cheminement scolaire et de travail...**

Études secondaires... collégiales... programme (changement)... interruption... etc.

Maintenant, j'aimerais qu'on aborde la question de la **réussite scolaire...**

Définition Comment définirais-tu la réussite scolaire?

Quel rôle joue la réussite scolaire dans ton avenir?

Motivation Si tu avais eu un emploi bien rémunéré, après le secondaire, serais-tu au collège présentement? Pourquoi?

Penses-tu qu'il est possible de réussir aux études sans être motivé?

Quelles seraient les meilleures motivations pour réussir aux études?

Crois-tu qu'il est plus plaisant d'être sur le marché du travail qu'aux études? Pourquoi?

Si les conditions économiques se détérioraient à un point tel qu'il te serait impossible d'obtenir un emploi, poursuivrais-tu quand même tes études? Pourquoi?

Est-ce que tu crois que ça vaut la peine de fournir des efforts pour tes études? Pourquoi?

Est-ce qu'accroître sa culture personnelle est un motif suffisant pour se maintenir aux études?

Serait-il préférable de parfaire sa culture personnelle à l'extérieur du cégep?

Attentes/Satisfaction (dans tes cours)

Est-ce que tu crois qu'il y a des liens entre ce que tu fais au cégep et le marché du travail? *Si oui...* Lesquels, pourquoi?
Si non... pourquoi?

D'après toi, à la fin de tes études, quelles habiletés auras-tu développées grâce à tes études collégiales?

Conception études collégiales

Aimes-tu tes études au collège? Que faudrait-il retirer ou ajouter pour qu'elles soient satisfaisantes ou plus satisfaisantes?

Certains étudiants considèrent les études comme une perte de temps, qu'en penses-tu?

Devrait-on élaborer les programmes strictement en fonction des besoins exprimés par les étudiants?

Devrait-on admettre les étudiants dans le programme de leur choix sans égard à leurs résultats scolaires?

Comme troisième thème, nous allons aborder la notion de **réussite professionnelle**...

Définition

D'après toi, qu'est-ce que veut dire réussir sa vie professionnelle?

Crois-tu que le hasard peut avoir un rôle dans la réussite professionnelle?

Comment te vois-tu dans un emploi rémunéré? Quand on parle d'emploi rémunéré, à quoi penses-tu?

Est-ce que tu penses qu'il y a des activités de loisirs que tu fais présentement qui peuvent jouer un rôle dans ta future vie professionnelle? Comment? Pourquoi?

Histoire personnelle

Que penses-tu du travail de tes parents?

Aspirations

Quand on parle d'emploi rémunéré, à quoi penses-tu?

As-tu confiance en ton avenir (considérant la situation «socio-économique»)?

Si par un coup de baguette magique, tu pouvais obtenir un emploi ou réaliser un projet quelconque... Que souhaiterais-tu?

Maintenant j'aimerais qu'on explore ensemble ta conception de la **réussite personnelle**...

Définition

En quels termes définirais-tu la réussite personnelle?

Y a-t-il des activités que tu pratiques, dont tu es fière et qui ne visent pas la réussite professionnelle ou scolaire? Pourquoi les pratiques-tu?

Peut-on, d'après toi, se réaliser personnellement sans s'insérer dans un projet scolaire ou professionnel? Comment?

Si tu avais la possibilité de ne pas travailler plus tard, le ferais-tu? Que ferais-tu? Comment passerais-tu tes journées?

Quels sont tes rêves (désirs, aspirations)? Penses-tu qu'il est possible de les réaliser? *Si oui...* Pourquoi? *Si non...* Pourquoi? Comment?

En lien avec l'école

Que signifie pour toi s'épanouir? Trouves-tu que le cégep joue un rôle dans ton ? épanouissement ? Pourquoi?

Y a-t-il des cours que tu aimes, mais qui ne te semblent pas d'une grande utilité sur le marché du travail? *Si oui...* Lesquels, à quels intérêts répondent-ils?

En lien avec le travail

Crois-tu que certaines personnes accordent trop d'importance au travail...ou n'en donnent pas assez?

Comme dernier point, nous allons aborder ta conception des **rapports entre hommes et femmes (stéréotypes)**...

Est-ce que tu crois que le fait d'être *un homme* ou *une femme* donne certains privilèges pour réussir sur le plan professionnel? Sur le plan scolaire?

Les filles et les garçons accordent-ils la même importance à la réussite professionnelle? à la réussite scolaire? Toi personnellement, qu'en penses-tu?

Est-ce que tu crois que le fait d'être *une fille* ou *un garçon* te donne des habiletés spécifiques pour réussir des études collégiales?

On entend dire parfois que «Les filles ne sont pas plus intéressées aux études que les garçons, mais elles le laissent moins voir». Que penses-tu de cette affirmation?

Crois-tu qu'il est plus facile pour un garçon que pour une fille de trouver du travail?

SCHÉMA D'ENTREVUE PRÉLIMINAIRE

Problématique

Les résultats obtenus, après analyse des réponses d'étudiants du Collège à un questionnaire, indiquent qu'il y a des différences entre les croyances des filles et des garçons en ce qui a trait à en la réussite socioprofessionnelle, à la réussite personnelle et à la réussite scolaire. Par ailleurs, nous désirons explorer si peuvent exister des liens entre les croyances et la réussite scolaire sans égard aux stéréotypes sexuels. Ainsi, l'objectif des entrevues est donc d'approfondir le sens donné par les étudiants à ces trois types de réussite et les liens qu'ils établissent entre elles.

Concepts

Réussite scolaire : Cheminement parcouru dans le réseau scolaire.

Réussite professionnelle : Concordance entre formation scolaire et place occupée sur le marché du travail.

Réussite personnelle : Accomplissement de soi qui ne renvoie pas nécessairement à des critères scolaires ou professionnels. Il peut s'agir de réalisations personnelles comme la pratique d'activités artistiques, sportives ou de réflexion, etc.

Consignes

- 1) Il importe d'encourager votre interlocuteur à être le plus exhaustif possible, c'est-à-dire de l'encourager à développer en profondeur ses réponses. N'hésitez donc pas à demander des clarifications, à reformuler, à questionner.
- 2) Si une réponse suscite votre curiosité ou d'autres questions, approfondissez, mais restez dans le cadre de la recherche.
- 3) Établissez une relation chaleureuse, laissez-vous aller à la spontanéité, tout en respectant l'intimité de votre interlocuteur.
- 4) Assurez l'interlocuteur de la confidentialité de ses réponses.
- 5) Signifiez à votre interlocuteur qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Seules ses perceptions comptent.
- 6) Lisez bien les questions avant de procéder à l'entrevue afin de bien cerner le sens de la recherche. Cela permet d'être plus naturel.

Réussite socioprofessionnelle

D'après toi, qu'est-ce réussir sa vie professionnelle?

Crois-tu que le hasard puisse avoir un rôle dans la réussite professionnelle?

Quand on parle d'emploi rémunéré, à quoi penses-tu?

Est-ce que tu penses qu'il y a des activités de loisirs que tu pratiques présentement qui peuvent jouer un rôle dans ta future vie professionnelle? Comment? Pourquoi?

As-tu confiance en ton avenir?

Que penses-tu du travail de tes parents?

Si, par un coup de baguette magique, tu pouvais obtenir un emploi ou réaliser un projet quelconque... Que souhaiterais-tu?

Réussite personnelle

Crois-tu que certaines personnes accordent trop d'importance au travail? ou ne lui accordent pas assez?

Que signifie, pour toi, s'épanouir? Trouves-tu que le cégep joue un rôle dans ton épanouissement? Oui... Non... Comment?

Y a-t-il des cours que tu aimes même si tu as l'impression qu'ils ne sont pas d'une grande utilité, sur le marché du travail? Si oui, lesquels, à quels intérêts répondent-ils?

Y a-t-il des activités auxquelles tu t'adonnes, dont tu es fier(fière) et qui ne visent pas la réussite professionnelle ou scolaire? Pourquoi t'y adonnes-tu?

Peut-on, d'après toi, se réaliser personnellement sans s'insérer dans un projet scolaire ou professionnel? Oui... Non... Comment?

Si tu avais la possibilité de ne pas travailler plus tard, le ferais-tu? Que ferais-tu? À quoi passerais-tu tes journées?

Est-ce qu'accroître sa culture personnelle est un motif suffisant pour se maintenir aux études?

Serait-il préférable d'accroître sa culture à l'extérieur du cégep?

Crois-tu qu'il est plus plaisant d'être sur le marché du travail qu'aux études? Pourquoi?

Quels sont tes rêves (désirs, aspirations)?

Penses-tu qu'il est possible de les réaliser? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi? Comment? Si non, pourquoi?

Réussite scolaire

Quel rôle joue la réussite scolaire dans ton avenir?

Si tu avais eu un emploi bien rémunéré, après ton secondaire, serais-tu au collège présentement? Oui... Non... Pourquoi?

Penses-tu qu'il est possible de réussir aux études sans être motivé?

Quelles seraient les meilleures motivations pour réussir aux études?

Crois-tu qu'on peut avoir du plaisir aux études? Comment?

Si les conditions économiques se détérioraient à un point tel qu'il te serait impossible d'obtenir un emploi, poursuivrais-tu quand même tes études? Pourquoi?

Idéalement, est-ce que le cégep devrait être différent?

Aimes-tu tes études au collège? Oui... Non... Que faudrait-il supprimer ou ajouter pour qu'elles soient satisfaisantes?

Est-ce que tu crois qu'il y a des rapports entre ce que tu fais au cégep (dans tes cours) et le marché du travail? Si oui, lesquels? Pourquoi? Si non, pourquoi?

Est-ce que tu crois que ça vaut la peine de fournir des efforts aux études? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?

D'après toi, à la fin de tes études, quelles habiletés auras-tu développées grâce à tes études collégiales?

Certains étudiants considèrent les études comme une perte de temps, qu'en penses-tu?

Es-tu satisfait de ton programme d'études? Souhaiterais-tu être inscrit à un autre programme? Que devrait comporter un programme satisfaisant?

Certains étudiants disent qu'il faut en «profiter au max dans la vie». Est-ce conciliable avec la vie d'étudiant?

Devrait-on élaborer les programmes strictement en fonction des besoins exprimés par les étudiants?

Devrait-on admettre les étudiants au programme de leur choix, sans égard à leurs notes ?

Stéréotypes

Est-ce que tu crois que le fait d'être un homme ou une femme comporte certains avantages pour réussir sur le plan professionnel? Sur le plan scolaire?

Est-ce que tu crois que le fait d'être une fille ou un garçon t'assure des habiletés spécifiques pour réussir des études collégiales?

Crois-tu qu'il est plus facile pour un garçon que pour une fille de trouver du travail?

Les filles et les garçons accordent-ils la même importance à la réussite professionnelle? À la réussite scolaire? Toi, personnellement, qu'en penses-tu?

«Les filles ne sont pas plus intéressées aux études que les garçons, mais elles le laissent moins voir». Que penses-tu de cette affirmation?

Pour terminer, je tiens à te remercier de ta collaboration. Nous avons abordé ensemble différents aspects de la réussite, pour ma part, je considère qu'on a "fait le tour". Est-ce que tu aurais d'autre chose à ajouter?

Tout de suite après l'entrevue, notez vos impressions sur le déroulement de l'entrevue, sur la participation de la répondante ou du répondant, et toute information pertinente communiquée après l'enregistrement.

LES CROYANCES DES ÉTUDIANTS EN CE QUI A TRAIT À LA RÉUSSITE PROFESSIONNELLE, À LA RÉUSSITE PERSONNELLE ET À LA RÉUSSITE SCOLAIRE: COLLABORATION DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES INSCRITS AU COURS «ENTREVUE INDIVIDUELLE II» (384-421) À L'AUTOMNE 1995.

LES COLLABORATEURS ET COLLABORATRICES:

Stéphane Beaulieu
Alain Bédard
Sébastien Bellerose
Geneviève Bessette
François Cajelais
Gernan Cespedes
Christian Cimon
Sophia Crosato
Sylvain Cyr
Martin Desaulniers
Nadia Discenza
Alain Dubois
Julie Duval
Richard Forget

Dominique Gauthier
Guylaine Gendron
Sylvain Granger
Sylvain Hamel
Yanick Khoromansky
Sébastien Leduc
Éric Lemieux
Véronique Martin
Dona-Maritza Pierre
Steven Robinson
Nora Ménard-Simard
Alexandra Théberge
Jennifer Venditoli

LA PROFESSEURE:

France Lavoie

**TECHNIQUES DE RECHERCHE, ENQUÊTE ET SONDAGE
COLLÈGE DE ROSEMONT**

DÉCEMBRE 1995

PROTOCOLE DE CONFIDENTIALITÉ

Nous soussignés, Bernard Rivière, Louis Sauvé et Josée Jacques, nous engageons à prendre tous les moyens nécessaires pour protéger la confidentialité des renseignements obtenus dans le cadre de la recherche «La réussite des filles et des garçons au collégial». Les renseignements obtenus seront utilisés strictement aux fins de la recherche.

Aucun renseignement nominatif ne sera publié. De plus, je m'engage à détruire ou à remettre au collège les listes de noms qui me seront transmises. Les questionnaires de recherche ne comporteront aucun nom ni identification d'aucune sorte.

En foi de quoi, j'ai signé à Montréal, le 15 janvier 1995. ..

Bernard Rivière

Louis Sauvé

Josée Jacques

Fiche signalitique

Nom _____ Prénom _____

Numéro de téléphone : _____

Adresse : _____

C'est ma première session
 deuxième session
 troisième session
 quatrième session
 cinquième session
 sixième session

Je ne les compte plus

Nationalité : _____

Âge : _____

Quel est ton programme d'études :

- Sciences humaines
- Sciences pures/de la santé
- Techniques (précise laquelle)

Est-ce que tu as déjà changé de programme? Si oui, à quel programme étais-tu inscrit auparavant?

À quel moment de la journée et de la semaine est-ce le plus facile de te rejoindre?

RECHERCHE SUR LES CROYANCES QU'ENTRETIENNENT LES ÉTUDIANTS SUR LA RÉUSSITE PROFESSIONNELLE, LA RÉUSSITE PERSONNELLE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE

CONSENTEMENT DE L'INTERVIEWÉ

Par la présente, je certifie que j'accepte de participer à la recherche précitée par le Collège de Rosemont, sous la direction de Bernard Rivière, psychologue.

- Je comprends que le but de la recherche est de chercher à comprendre si filles et garçons entretiennent des croyances différentes sur la réussite scolaire, la réussite sociale et la réussite personnelle.
- J'accepte de répondre en privé à des questions concernant le sujet de la recherche.
- Je comprends que ma participation à cette étude durera au plus trois heures.
- Je comprends que je suis libre de retirer ce consentement et de mettre un terme à ma participation au moment que je jugerai opportun et ce, sans subir de conséquences.
- Je comprends que ma participation à cette étude est complètement anonyme.
- Je comprends que les données recueillies au cours de cette étude peuvent être publiées.
- Je comprends que je participe à cette recherche dans l'unique but de faire avancer les connaissances sur le phénomène de la réussite scolaire et que l'étude n'a pas d'autres motifs qui ne m'ont pas été divulgués.

J'AI PRIS CONNAISSANCE ET JE COMPRENDS CET ACCORD ET, PAR CONSÉQUENT, JE CONSENS LIBREMENT ET ACCEPTE DE PARTICIPER À LA RECHERCHE.

NOM (lettres majuscules)

SIGNATURE _____

DATE _____

RECHERCHE SUR LES CROYANCES QU'ENTRETIENNENT LES ÉTUDIANTS SUR LA RÉUSSITE PROFESSIONNELLE, LA RÉUSSITE PERSONNELLE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE

PROTOCOLE DE CONFIDENTIALITÉ DE L'INTERVIEWER

Par la présente, je m'engage à respecter toutes les règles de confidentialité qui régissent les études par le biais d'entrevues en profondeur.

Cela signifie que je ne dois jamais divulguer le nom d'une personne sélectionnée, ni ses réponses, que ce soit pendant la période de cueillette de données ou après celle-ci.

Je comprends que toute indiscretion constitue un manquement grave à l'éthique professionnelle en recherche.

Signature de l'étudiant(e) / interviewer.

PRINCIPEAUX ATTRIBUTS CLASSIFIÉS COMME POSITIFS, NÉGATIFS OU AUTRES

RÉPONSE DES FILLES

FAIBLES (n = 24)			FORTES (n = 23)		
"NOUS LES FILLES"					
30 (+) «plus appliquées» affectueuses aidantes amoureuses anxieuses attentives autonomes communicantes compréhensives courageuses curieuses	«désir de dépasser nos mères» dévouées emphatiques épanouies fonceuses gentilles intelligentes indépendantes	ordonnées (2) passionnées positives responsables (2) sensibles sérieuses tolérantes troublantes	52 (+) affectueuses amoureuses (2) attachantes attirantes autonomes (2) autoritaires belles charmantes compréhensives (2) conciliantes (2) élégantes	emphatiques endurantes (2) fiabiles (3) fortes honnêtes intelligentes(2) jolies «matures» minutieuses plus fortes (2) prudentes raisonnables (2)	réservées respectueuses responsables (5) sensibles sérieuses (3) sincères sociales «réfléchies» spéciales studieuses travaillantes (3)
10 (-) «cherche amour avec un grand "A"» «en attente du prince charmant»	fragiles hypocrites «inquiètes de l'avenir» «méchantes avec nous»	mémères rêveuses «trop sentimentales» victimes	25 (-) compliquées complexées détestables entre nous émotionnelles émotives enfants exigeantes envers les gars bavasseuses	gênées haïssantes humaines (2) hypocrites impulsives incompréhensibles(2) jalouses mauvais caractère méfiantes	insécures obstineuses possessives «songeuses» «soucieuses de notre image» susceptibles
19 (±) bavardes (2) curieuses délicates douces	enfants (2) fofolles fragiles idéalistes romantiques (3)	sensibles (2) sentimentales tendres vulnérables	16 (±) amoureuses bavardes délicates différentes fofolles	fragiles inquiétantes jacasseuses «magasineuses» nostalgiques	passionnées potineuses (2) réservées sentimentales

PRINCIPAUX ATTRIBUTS CLASSIFIÉS COMME POSITIFS, NÉGATIFS OU NEUTRES

RÉPONSES DES FILLES (suite)

FAIBLES (n=24)			FORTES (n=23)		
"NOUS LES ÉTUDIANTES"					
49 (+) ambitieuses appliquées apprenons rapidement attentives concentrées consciencieuses courageuses (2) désireuses de réussir disciplinées	fonceuses fortes humaines impliquées intéressées meilleures (3) minutieuses (2) motivées (6) organisées (2) patientes persistantes	ponctuelles prévoyantes propres «répondantes» responsables sérieuses (4) soignées soucieuses de l'avenir studieuses travillantes (3)	59 (+) ambitieuses appliquées assidues (2) attentives (3) bonnes concentrées (2) consciencieuses (3) conscientes conservatrices curieuses (2)	déterminées disciplinées (3) fortes indépendantes informées intelligentes (3) intéressées (3) minutieuses ordonnées organisées (3)	persévérantes (3) ponctuelles prévoyantes propres questionneuses responsables (3) sérieuses (3) structurées (2) studieuses (3) travillantes (3)
4 (-) affectées par l'échec	maladroites «placoteuses»	snobs	14 (-) critiques débordées découragées folles hypocrites	indécises inquiètes orgueilleuses peur d'échouer plates	pleureuses préoccupées sous-estimées stressées
4 (±) compétitives fantaisistes	idéalistes	perfectionnistes	8 (±) compétitives passionnées perfectionnistes	plus nombreuses potineuses sensibles	sentimentales tranquilles

PRINCIPAUX ATTRIBUTS CLASSIFIÉS COMME POSITIFS, NÉGATIFS OU NEUTRES

RÉPONSES DES FILLES (suite)

FAIBLES (n = 24)			FORTES (n = 23)		
"EUX LES GARÇONS"					
17 (+) actifs ambitieux attirants courageux doux drôles corrects	forts gentils indépendants loyaux entre eux protecteurs réalistes	responsables spontanés «supérieurs physiquement» travailleurs	26 (+) «agissent attachants beaux «bien dans leur peau» calmes directs (2) doux	forts gentils indépendants (3) «mettent en confiance» ouverts prompts	protecteurs (3) réconfortants romantiques séduisants sensibles simples (2) solidaires
27 (-) boivent trop brusques chômeurs «crosseurs» dépendants désordonnés distraits durs entêtés indifférents	«immatures» impatients inconscients intolérants méchants n'aiment pas l'école «ne »comprennent pas les filles» non expressifs	orgueilleux «pas démonstratifs» sans buts «se glorifient de leurs conquêtes» «se fichent de tout» sévères superficiels terre à terre têtus	48 (-) bagarreurs brusques buveurs collants dépensiers dissipés égoïstes enfantins excités «exigeants pour les filles» faibles fâneurs gênés hypocrites illogiques immatures	impulsifs «incompatibles avec la nettoyage» influençables insouciantes irresponsables jaloux machos malpropres «n'aiment pas l'école» négatifs non engagés non expressifs orgueilleux paresseux pas bavards	pas sérieux pessimistes «peur de l'engagement» prétentieux rebelles refoulés renfermés (2) satisfaits sévères sexistes superficiels «traîneux» vaniteux «noceurs» violents vulgaires (2)
10 (±) différents drôles «grands mangeurs»	«ne parlent pas, mais sont actifs» rusés	sans buts sportifs (3) «tolérants pour eux-mêmes»	21 (±) aiment les autres «attirés par les autres» comiques drôles (2) en santé fiers (2)	fous inexplicables «intéressés aux femmes» manuels mécaniques	moqueurs (2) physiques sensibles simples sportifs (2) stricts

PRINCIPAUX ATTRIBUTS CLASSIFIÉS COMME POSITIFS, NÉGATIFS OU NEUTRES

RÉPONSES DES FILLES (suite)

FAIBLES (n=24)			FORTES (n=23)		
"EUX LES ÉTUDIANTS"					
4 (+) aidants ambitieux	consciencieux	sociables	16 (+) bons (6) confiants drôles enjoués «matheux»	forts gentils «gèrent bien le stress» indépendants intelligents	logiques politiques productifs sensibles sociables vivants
24 (-) «à la dernière minute» agressifs aiment s'amuser arrogants compétitifs énervés exigeants impulsifs	terre à terre inconscients indisciplinés inintéressés lunatiques manquent d'intérêt moches orgueilleux paresseux	pas dévoués pas attentifs pas studieux rêveurs «noceurs» «travaillent en-dessous de leurs capacités» «trippeux»	43 (-) absents ailleurs amotivés brouillons changeants colériques désordonnés désorganisés distraits égoïstes en retard énervés faibles	fanfarons (2) flâneurs inconscients indéterminés insouciant irréfléchis irresponsables lâches lâcheurs lunatiques mauvaise humeur «n'utilisent pas leur potentiel»	négligents non-attentifs paresseux (3) pas sérieux pas méticuleux pas d'effort pas attentifs passifs pressés renfermés sans buts vantards
4 (±) au jour le jour «ricaneux»	«s'en font pas avec l'échec»	«sérieux à l'occasion»	8 (±) bouffons compétitifs légers	physiques «relax» «parascolaire»	sportifs uniques

ANNEXE-13 (suite)

PRINCIPAUX ATTRIBUTS CLASSIFIÉS COMME POSITIFS, NÉGATIFS OU NEUTRES

RÉPONSES DES GARÇONS

FAIBLES (n = 15)			FORTS (n = 18)		
"NOUS, LES GARÇONS"					
17 (+) audacieux compréhensifs égaux fonceurs forts galants	gentils honnêtes (2) humains intelligents leaders	minutieux ponctuels prudents spontanés sportifs	18 (+) aiment la vie courtois en forme fiables forts francs	gentils honnêtes intelligents libres sérieux	sociables (2) spontanés sportifs tenaces travailleurs
13 (-) «cherche la fille parfaite» dominateurs guerriers imbus d'eux-mêmes	«immatures» imprévisibles inférieurs insouciant introvertis	orgueilleux «précipités avec les filles» sportifs de salon trop exigeants	27 (-) agressifs chiens parfois complexés cruisers dominants durs enfantins fêtards	hypocrites impulsifs irrespectueux irresponsables(2) machos (3) non studieux orgueilleux	paresseux pas expressifs (2) prétentieux repliés saoulons sorteux stupides trop gaffeurs
3 (±) aiment les filles émotifs		physiques	4 (±) «aiment la musique forte (2)»	physiques	solitaires
"NOUS, LES ÉTUDIANTS"					
15 (+) aiment la vie courtois drôles honnêtes intelligents	judicieux libres perfectionnistes persévérants rationnels	sérieux solidaires taquins tenaces	8 (+) «apprentis en voie d'amélioration» cultivés	désintéressés dynamiques intelligents curieux	motivés studieux
10 (-) fêtards gratteux négligents nondévoués	non studieux paresseux animaux «de party» pas enthousiastes	terre à terre «veulent finir la journée»	20 (-) démotivés (3) distraits endormis ennuyés	fêtards indisciplinés irréfléchis mauvais élèves non studieux	pas sérieux paresseux (3) piégés retardataires (2) rêveurs sans planification
3 (±) apprentis (2)	une grande famille		2 (±) aventuriers	«flyés»	

PRINCIPAUX ATTRIBUTS CLASSIFIÉS COMME POSITIFS, NÉGATIFS OU NEUTRES

RÉPONSES DES GARÇONS (suite)

FAIBLES (n = 15)			FORTS (n = 18)		
"ELLES, LES FILLES"					
18 (+) amies audacieuses belles (3) compréhensives curieuses émancipées expressives	fortes généreuses gentilles intellectuelles «matures» sensibles sympathiques	«ont plus d'importance» depuis que la force physique joue moins un rôle»	24 (+) assidues attentionnées attentives belles délicates douces éduquées gentilles	intelligentes intéressantes irrésistibles jolies «matures» (2) moins rêveuses mystérieuses «ne sont pas des 0»	organisées perfectionnistes «belle personnalité» respectueuses responsables ricaneuses sensibles
18 (-) bêtes capricieuses «chialeuses» embêtantes hypocrites (2) indécises	jalouses lentes menteuses moins franches nerveuses opprimées	paresseuses «placoteuses» sensibles (trop) superficielles «tannantes»	9 (-) capitalistes complexées émotives	impatientes infidèles «insécures»	«placoteuses» (2) vilaines
6 (±) amies bizarres	«êtres égaux» femmes	mères sélectives	1 (±) pareilles à nous		
"ELLES, LES ÉTUDIANTES"					
16 (+) appliquées enthousiastes entreprenantes intelligentes motivées	perfectionnistes persévérantes perspicaces «prennent leurs études à coeur»	réservées respectueuses responsables sérieuses (2) studieuses (2)	24 (+) assidues attentives bonnes concentrées courageuses cultivées curieuses (2) dynamiques énergiques	font passer étude avant tout fortes intéressées meilleures moins fêtardes motivées (2) organisées	pensent à l'avenir ponctuelles scolarisées sérieuses studieuses travaillantes
4(-) compétitives naïves rêveuses	trop sérieuses (veulent être des adultes trop rapidement)		2 (-) indisciplinées	paresseuses	
1 (±) apprenties			1 (±) «soucieuses de leur apparence»		

**Répartition, en pourcentage, des attributs positifs, négatifs et neutres
signifiés par les filles et les garçons**

FILLES n = 47						GARÇONS n = 33							
Nous, les filles			Nous, les étudiantes			G.T. Filles	Nous, les garçons			Nous, les étudiants			G.T. Garçons
Ffa (24)	Ffo (23)	T.F.	Ffa (24)	Ffo (23)	T.E.		Gfa (15)	Gfo (18)	T.G.	Gfa (15)	Gfo (18)	T.E.	
51(+) (30)	56(+) (52)	54(+) (82)	86(+) (49)	73(+) (59)	80(+) (108)	67(+)	52(+) (17)	37(+) (18)	45(+) (35)	54(+) (15)	23(+) (7)	38(+) (22)	41(+)
17(-) (10)	27(-) (25)	22(-) (35)	7(-) (4)	17(-) (14)	12(-) (18)	17(-)	39(-) (13)	55(-) (27)	47(-) (40)	36(-) (10)	70(-) (20)	53(-) (31)	50(-)
32(±) (19)	17(±) (16)	24(±) (35)	7(±) (4)	10(±) (8)	8(±) (12)	16(±)	9(±) (3)	8(±) (4)	9(±) (7)	10(±) (3)	7(±) (2)	9(±) (5)	9(±)
100 (59)	100 (93)	100 (152)	100 (57)	100 (81)	100 (138)		100 (33)	100 (49)	100 (82)	100 (28)	100 (30)	100 (57)	
Eux, les garçons			Eux, les étudiants				Elles, les filles			Elles, les étudiantes			
31(+) (17)	27(+) (26)	29(+) (43)	13(+) (4)	24(+) (16)	18(+) (20)	23(+)	43(+) (18)	71(+) (24)	57(+) (42)	76(+) (16)	86(+) (24)	81(+) (40)	69(+)
50(-) (27)	51(-) (48)	50(-) (75)	75(-) (24)	64(-) (43)	70(-) (67)	60(-)	43(-) (18)	26(-) (9)	35(-) (27)	19(-) (4)	7(-) (2)	13(-) (6)	24(-)
19(±) (10)	22(±) (21)	21(±) (31)	12(±) (4)	12(±) (8)	12(±) (12)	17(±)	14(±) (6)	3(±) (1)	3(±) (1)	5(±) (1)	7(±) (2)	6(±) (3)	7(±)
100 (54)	100 (95)	100 (149)	100 (32)	100 (67)	100 (99)		100 (42)	100 (34)	100 (76)	100 (21)	100 (28)	100 (49)	

Caractéristiques des personnes rencontrées en entrevue et indice d'approfondissement de la réussite

No. ENTREVUE	CARACTÉRISTIQUES				INDICE D'APPROFONDISSEMENT DE LA RÉUSSITE					
	RÉSULTATS SCOLAIRES		Sexe	Âge	R. Scol.	R. Prof.	R. Pers.	Scores Moyens	Conditions	Moyen global
	Moyenne	Cote								
20	86.5	A+	G	18	5	5	5	5	5	5
4	84	A+	F	19	3.5	4	3.5	3.6	4	3.75
3	80	A+	F	17	3	4	4	3.6	4	3.75
15	78.5	A+	F	18	4.5	4.5	5	4.6	5	4.75
5	78	A+	F	23	3	3.5	3.5	3.3	5	3.75
14	77.5	A	F	28	1	1.5	3	1.8	2	1.87
1	76	A	F	19	3	4	5	4	4	4
16	76	A	G	23	3.5	3	2.5	3	3	3
12	75.5	B	F	17	4.5	5	5	4.8	4	4.6
13	74	A	F	17	3	5	4	4	4	4
7	74	B	F	25	3	4	4	3.6	3	3.5
10	72	B	G	19	2	2	2	2	3	2.25
19	71	B	G	19	1	2	4	2.3	3	2.5
6	70	B	F	22	1	2	3	2	3	2.25
8	69.5	B	F	17	2	2	4	2.6	3	2.75
2	67.5	B	F	17	2	2	3	2.3	2	2.25
11	66.5	C	G	18	2	1	1.5	1.5	1	1.37
18	66.5	C	G	18	1.5	2	1	1.5	1	1.37
9	65.5	C	G	17	3	2	2	2.3	2	2.25
17	60	C	G	23	2	2	2.5	2.1	2	2.12

Classement des entrevues sur l'échelle des stades de conception, pour chacune des dimensions.

STADE DE CONCEPTION	RÉUSSITE SCOLAIRE	RÉUSSITE PROFESSIONNELLE	RÉUSSITE PERSONNELLE	CONDITIONS FÉMININE ET MASCULINE
5	20	12, 13, 20	12, 15, 20	15, 20, 5
	12, 15	15	1	
		1*	13, 8*	
4		3, 4, 7	3, 7, 19	3, 4, 1, 12, 13
	5*	5	5	
	16, 12, 15	15	13	
3	3, 4, 7, 9, 13	16	2, 4, 6, 14	6, 7, 8, 10, 16, 19
	16		16	
		1*, 5	5, 8*, 13, 17	
2	2, 8, 10, 11, 17	2, 6, 8, 9, 10, 17, 18, 19	9, 10	2, 9, 14, 17
			17	
	5*, 18	14	16, 11	
1	6, 14, 19	11	18	11, 18
	18	14	11	

1	un seul stade à l'intérieur de cette dimension de la réussite
1	stade commun pour les 3 dimensions de la réussite
1*	<i>participation à des stades contigus</i>

CODE DE DIFFUSION : 1532-573