

---

## *L'engagement dans les études : Vers une meilleure compréhension de ses manifestations*

---

Marie-France Bélanger

Conseillère pédagogique et professeure

### **Autres membres de l'équipe de recherche :**

Hélène Grenier, professeure

Guy Lemire, professeur

Jacqueline T. Giard, adjointe à la direction des études, Collège de Sherbrooke

Le projet de recherche *Éduquer à l'engagement dans les études : Expérimentation d'une intervention éducative visant le développement de l'engagement dans les études chez les étudiantes et étudiants du collégial*, subventionné par PAREA, s'inscrit dans le cadre général des travaux sur la qualité de l'expérience d'apprentissage et le « student involvement » (Astin 1984, Pace 1984, Lehman 1991, Giard 1994). La recherche vise à poursuivre l'étude de la notion d'engagement dans les études dans le contexte des cégeps et son objectif général consiste à vérifier l'utilité éducative de la notion d'engagement dans les études en vue de l'amélioration de la réussite.

La démarche dans laquelle nous nous sommes engagés se divise en deux grandes phases. La première consiste en l'amélioration de la mesure du construit *engagement étudiant* en vue d'une étude statistique. Cette étude avait pour but de vérifier s'il convient de distinguer différentes formes d'engagement, comparer l'engagement selon diverses variables comme le sexe, le programme, le niveau d'étude, la qualité du dossier scolaire antérieur et établir les liens entre les diverses formes d'engagement et la réussite. La deuxième phase du projet prévoit l'élaboration, l'expérimentation et l'étude des effets d'un programme d'interventions destinées à accroître l'engagement dans les études.

La présente communication porte essentiellement sur la première phase. On y présente les premiers résultats de l'étude statistique après avoir décrit brièvement l'instrument de collecte des données et l'échantillon soumis à la mesure. Nous avons choisi de mettre l'emphase ici sur les résultats en ne décrivant que les principaux éléments de méthodologie nécessaires à la compréhension des résultats présentés.

---

### Définition de l'engagement dans les études

---

Dans une recherche antérieure (Giard 1994), l'**engagement dans les études** a été défini comme un *processus complexe par lequel les étudiantes et étudiants s'investissent dans la planification de leurs études, la participation aux diverses activités d'apprentissage qui leur sont proposées et l'autoévaluation de leur expérience collégiale*.

La **planification** réfère aux engagements préliminaires faits par l'étudiant. Les activités de planification l'amènent à se fixer des objectifs de carrière, d'étude et de performance, c'est-à-dire à clarifier ses buts et à identifier les moyens de les atteindre. La **participation** comprend les activités académiques, les activités liées aux relations interpersonnelles et les démarches d'aide dans lesquelles l'étudiant a joué un rôle actif. Cette composante correspond à la définition souvent formulée pour l'engagement étudiant dans la littérature sur le sujet. Quant à l'**autoévaluation**, ou plus simplement évaluation, elle fait référence aux activités de réflexion métacognitive, de contrôle et d'autorégulation que fait l'étudiant par rapport à ses apprentissages, à la pertinence des objectifs et des moyens qu'il s'était donnés, à la satisfaction de son expérience collégiale. Cette définition de l'engagement dans les études constitue le concept de base sur lequel s'appuie l'ensemble du projet.

### Instrument de mesure (QEE) et échantillon

Afin d'améliorer la mesure du construit **engagement dans les études**, nous avons adapté et enrichi un questionnaire développé dans une recherche antérieure (Giard, 1994) pour en faire un instrument de mesure du niveau d'engagement s'adressant autant aux clientèles des programmes techniques qu'à celles des programmes préuniversitaires. Après un prétest auprès d'étudiants et d'experts en recherche, nous avons administré l'instrument à un échantillon aléatoire de 257 étudiants de 12 groupes de base (groupes stables), à des fins de validation statistique. L'échantillon a été choisi

en fonction de sa représentativité des familles de programmes, des types de programmes (préuniversitaires et techniques) et des niveaux d'étude (1re, 2e et 3e année ou Collège I, II et III). Cette opération nous a conduit à apporter au QEE expérimental quelques modifications.

Le questionnaire sur l'engagement étudiant (QEE) ainsi obtenu comporte 99 questions, dont la majorité sont de type Likert à quatre niveaux. Elles sont réparties en

quatre sections : Informations générales, Planification, Participation et Évaluation.

Nous avons ensuite administré le QEE à un échantillon aléatoire de 1184 étudiants. La base d'échantillonnage a été le groupe de base (groupe stable) et le choix des 57 groupes visités s'est fait aléatoirement par strate. Le tableau qui suit décrit l'échantillon utilisé en le comparant avec la population.

<b>Caractéristiques</b>	<b>Échantillon</b>	<b>Population</b>
Effectif	1184	5905
Sexe (proportion) :		
Filles	58%	57%
Gars	42%	43%
Niveau (proportion) :		
Collège I	47%	45%
Collège II	38%	39%
Collège III	15%	16%
Type de programme (proportion) :		
Préuniversitaire	40%	46%
Technique	60%	54%
Famille de programme (proportion) :		
Science et technologie	36%	35%
Sciences et techniques humaines	34%	37%
Sciences et techniques de la gestion	20%	19%
Arts et lettres	9%	9%

## Résultats

Une analyse factorielle des données a permis de regrouper les items des composantes Planification, Participation et Évaluation en 17 facteurs selon la répartition suivante :

Planification	Participation	Évaluation
Assiduité (1 qu.) Temps consacré aux études hors classe (1 qu.) Performance attendue (1 qu.) Moyens (5 qu.) Buts (3 qu.)	Travail en classe (7 qu.) Étude hors classe (6 qu.) Activités d'écriture (7 qu.) Activités au centre des médias (8 qu.) Aller chercher de l'aide (8 qu.) Interactions avec les professeurs (8 qu.) Interactions avec les pairs (4 qu.) Activités culturelles et artistiques (5 qu.) Vie étudiante (4 qu.)	Réflexion sur les progrès (6 qu.) Réflexion métacognitive, sur les moyens (7 qu.) Réflexion sur l'expérience collégiale, satisfaction (4 qu.)

Dans les analyses ultérieures de l'engagement, nous n'avons conservé, que les facteurs, les données sur la réussite et les variables telles le sexe, le programme d'étude, le niveau d'étude, la catégorie de MPS. Précisons que la mesure portait sur l'engagement manifesté par les étudiants à la session d'automne 1995 et que les données sur la réussite réfèrent à cette même session. Les questions qui ont guidé notre analyse ont été les suivantes : vérifier s'il convient de distinguer différentes formes d'engagement suivant diverses variables et analyser la nature des liens entre ces formes d'engagement et la réussite scolaire. Pour répondre à la première interrogation, nous avons comparé les scores obtenus à chaque facteur d'engagement par diverses catégories d'étudiants formées à partir de certaines caractéristiques. Nous avons en outre tenté d'identifier une typologie de l'engagement. Le deuxième questionnement a été abordé par des analyses corrélatives. Voici une synthèse des résultats obtenus.

## Comparaison du profil d'engagement selon diverses variables

Dans le tableau qui suit, on retrouve les faits saillants de l'analyse comparative des diverses catégories d'étudiants. Pour chaque composante de l'engagement et pour chaque caractéristique considérée, nous présentons les facteurs pour lesquels des **différences significatives de moyennes** ont été notées. Entre parenthèses, nous identifions quelle catégorie de répondants obtient les scores les plus élevés pour les variables dichotomiques ou entre quelles catégories les différences sont significatives pour les variables qui ne sont pas dichotomiques.

Caractéristiques	Planification	Participation	Évaluation
<b>Sexe</b>	Tous les facteurs (filles +)	Facteurs « académiques » (filles +) Vie étudiante (gars +)	Tous les facteurs (filles +)
<b>Niveau d'étude</b> Collège I, II, III	Temps consacré aux études hors classe et Buts (entre I et II, I et III)	Interactions professeurs (tous) Interactions pairs (entre I et III, II et III) Aller chercher aide (entre I et III)	Aucune différence significative
<b>Type de programme</b> Préuniversitaire (P) Technique (T)	Temps consacré aux études hors classe (P +) Buts (T +)	Activités culturelles artistiques, d'écriture, au centre des médias, aller chercher aide (P +) Interactions pairs (T +)	Réflexion métacognitive et sur la satisfaction (P +)
<b>Famille de programme</b>	Peu de différences significatives observées	Surtout dans les facteurs travail en classe, travail hors classe et activités d'écriture	Peu de différences significatives observées
<b>Catégorie de MPS</b> (moyennes pondérées du secondaire regroupées en quartiles)	À peu près aucune différence significative n'a été observée même si on ne conserve que les clientèles de collège I		

On constate que la variable pour laquelle on observe le plus de différences est sans contredit le sexe et qu'un certain nombre des différences rencontrées étaient prévisibles ou, à tout le moins s'expliquent par la nature même du facteur ou de la catégorie. C'est le cas, par exemple pour le facteur Interactions avec les pairs pour

lequel les étudiants des programmes techniques ont des scores plus élevés ou encore pour le facteur Aller chercher de l'aide pour lequel les scores des étudiants de collège I sont plus élevés que ceux de collège III. Certaines différences obtenues sont toutefois plus étonnantes, comme dans le cas de la catégorie de MPS dans

notre étude. La MPS n'est pas un facteur discriminant du niveau d'engagement tel que mesuré par le QEE, la MPS ne constituera donc pas un moyen d'identifier les étudiants qui seraient « à risque pour l'engagement ». En conséquence, nous croyons que la MPS ne sera pas un prédicteur du niveau d'engagement et ne sera probablement d'aucune utilité pour un éventuel dépistage relativement à l'engagement.

## Analyse de type « cluster » et typologie

À l'aide d'une « cluster analysis » avec trois fonctions discriminantes, nous avons identifié une typologie présentant quatre types d'engagement chez les étudiants. Les 17 facteurs d'engagement se répartissent ainsi selon les trois fonctions discriminantes (ou composantes) :

- **Composante académique** : Temps consacré aux études hors classe, Moyens, Buts ; Travail en classe, Étude hors classe, Activités d'écriture, Activités au centre des médias, Aller

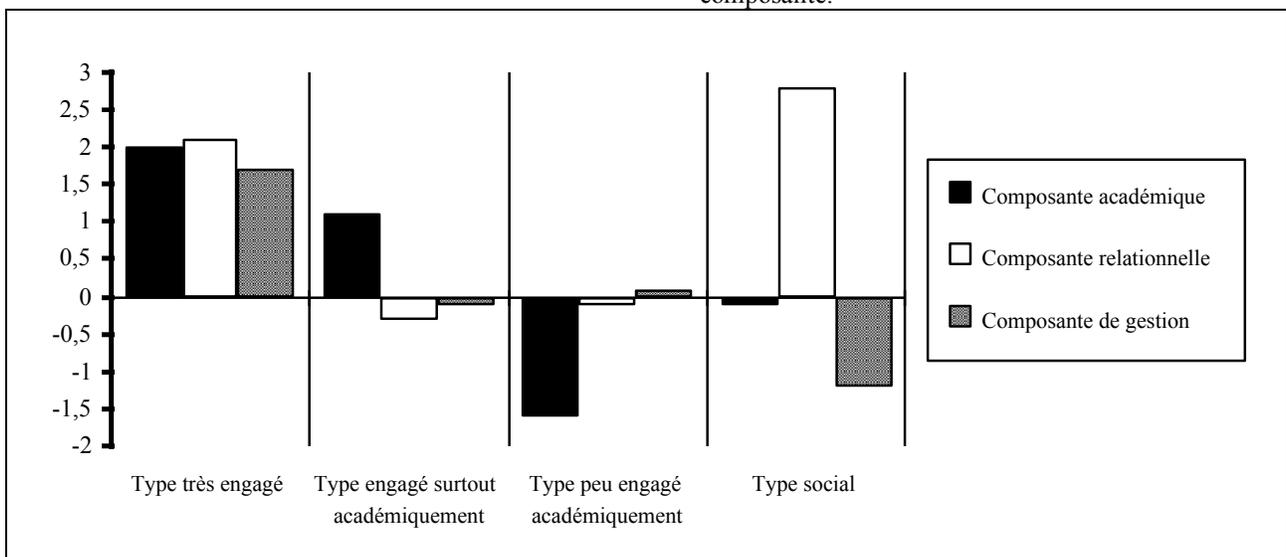
chercher de l'aide ; Réflexion métacognitive, Réflexion sur les progrès.

Cette composante a été nommée ainsi car les facteurs qui la définissent sont davantage centrés sur des activités scolaires.

- **Composante relationnelle** : Interactions avec les professeurs, Interactions avec les pairs, Activités culturelles et artistiques, Vie étudiante.
- **Composante de gestion** : Assiduité, Performance attendue ; Réflexion sur l'expérience collégiale.

Cette composante ne comprend que des facteurs liés à la planification et à l'évaluation, c'est pourquoi nous avons choisi ce nom, même si quelques facteurs reliés à la gestion se trouvent également dans la composante académique.

Les quatre types identifiés sont : le type très engagé (1), le type engagé surtout académiquement (2) le type peu engagé académiquement (3) et le type social (4). Le graphique suivant illustre la définition de chacun de ces types. Pour chacun des types, le graphique fournit le score standardisé (de moyenne 0) obtenu à chaque composante.



- Le **type très engagé** représente 3% de l'échantillon.
- Le **type engagé surtout académiquement** représente 53% de l'échantillon, compte en proportion plus de filles mais un nombre équivalent d'étudiants des trois niveaux, provenant autant des programmes préuniversitaires que techniques.
- Le **type peu engagé académiquement** représente 39% de l'échantillon, compte plus de garçons et un peu plus d'étudiants des programmes techniques, en proportion, mais un nombre équivalent d'étudiants des trois niveaux.
- Le **type social** représente 4% de l'échantillon.

La réussite moyenne des étudiants de chacun des types (la moyenne des moyennes obtenues aux cours suivis à la session d'automne 1995) s'élève respectivement à 76,7 ; 76,5 ; 74,2 et 70,9. Les différences de moyennes significatives sont entre les types 1 et 4 ; 2 et 3 ; 2 et 4. Les liens entre l'engagement et la réussite ne sont pas ceux auxquels nous nous attendions. En effet, nous nous serions attendus à ce que le type peu engagé académiquement obtienne la réussite la plus faible et que le type très engagé obtienne une moyenne beaucoup plus élevée.

Par ailleurs, les informations préliminaires issues de cette typologie nous ont aidés à identifier les interventions à expérimenter à l'automne 1996 et avec quelles clientèles mener ces activités. Mais nous sommes cons-

cients de n'avoir pas exploité tout le potentiel de ces résultats, ce que nous comptons compléter l'an prochain.

## Liens entre l'engagement dans les études et la réussite

Nous avons effectué des analyses corrélatives entre les facteurs d'engagement et quelques données sur la réussite à la session d'automne (le meilleur indicateur ayant été la moyenne des notes obtenues aux cours suivis à cette session). Ces analyses n'ont donné que très peu de résultats significatifs ; en fait, seul le facteur *Performance attendue* montre une corrélation positive significative avec la moyenne. Devant ce constat, nous avons décidé d'explorer différemment cet aspect. L'échantillon a été divisé en déciles en fonction de la moyenne des notes à la session de référence et nous n'avons conservé que les premier et dernier déciles, comptant respectivement 115 et 116 étudiants. En comparant les scores des étudiants du premier et du dernier décile sur les différents facteurs d'engagement, on constate que :

- pour tous les facteurs de la composante Planification, les plus forts obtiennent des scores significativement plus élevés ;
- pour les facteurs Travail en classe et Étude hors classe, les plus forts obtiennent des scores significativement plus élevés ;
- pour les facteurs Activités culturelles et artistiques et Réflexion sur l'expérience collégiale, les étudiants les plus faibles obtiennent des scores significativement plus élevés.

Aucune autre différence significative n'a été observée. On observe donc assez peu de différences dans les scores de l'engagement, même en ne comparant que les étudiants les plus forts et les plus faibles. Toutefois, les différences de moyenne sont significatives pour tous les facteurs de la composante Planification. Il est clair alors que des efforts devront être consentis pour améliorer les habiletés de planification chez les étudiants pour pouvoir espérer améliorer l'engagement et la réussite. Néanmoins, il ne faudra pas négliger les autres composantes de l'engagement puisque l'engagement est un processus complexe et que des interactions existent entre ces trois composantes.

## Conclusion

Plusieurs constats issus des résultats préliminaires présentés nous amènent à considérer différemment la relation qui existe entre l'engagement et la réussite car :

- la MPS ne constitue pas une variable discriminante du niveau d'engagement ;

- très peu de corrélations significatives existent entre les facteurs d'engagement et des indicateurs quantitatifs de la réussite (comme la moyenne des notes à une session) ;
- même en ne considérant que les scores des étudiants des déciles extrêmes par rapport à la réussite, assez peu de différences significatives sont notées, mis à part pour les facteurs liés à la planification ;
- les moyennes obtenues par les étudiants des quatre types de la typologie ne présentent pas de différences très grandes et ne se comportent pas de façon complètement prévisible.

On découvre donc que les liens qui existent entre la réussite et l'engagement ne sont pas aussi clairs que nous aurions pu l'imaginer, pas du moins selon l'engagement, tel que mesuré par le QEE, et la réussite, telle que mesurée par la moyenne des notes obtenues à la session de référence. En prenant pour acquis que la mesure de l'engagement, bien qu'encore perfectible, rende compte adéquatement du niveau d'engagement selon les diverses facettes de cette notion, il nous semble qu'il sera plus utile de considérer la réussite dans une perspective plus large. Une perspective intéressante pourrait être de s'inscrire dans la visée du Conseil supérieur de l'éducation dans son avis *Des conditions de réussite au collégial : Réflexions à partir de points de vue étudiants* et de la définition de la réussite éducative formulée par la Fédération des cégeps lors de son 1er congrès politique, en octobre 1995. Nous pensons que cette façon de voir la réussite aura l'avantage de faire émerger des liens plus évidents avec l'engagement et qu'elle rendra aussi mieux compte de l'importance que revêt la notion d'engagement dans les études dans le processus éducatif.

Nous prévoyons ainsi, à la session d'automne 1996, expérimenter des interventions destinées à accroître l'engagement en gardant à l'esprit une conception large de la réussite et en ajustant la méthodologie prévue pour estimer les effets de celles-ci de façon à inclure des techniques d'analyse qualitative. Nous pensons que ces ajustements nous permettront de mieux discerner l'effet des interventions chez les étudiants. Nous comptons également enrichir notre fichier de données actuel (les résultats des 1184 étudiants de notre échantillon) par des données sur la réussite ultérieure et la persistance aux études et analyser les liens entre ces données et l'engagement.

Nous demeurons convaincus du rôle joué par l'engagement dans les études dans le cheminement scolaire des étudiants ; il reste à démontrer la nature de sa contribution et à explorer de quelle façon on pourra intervenir efficacement sur cet aspect, ce sur quoi nous tenterons d'apporter un certain éclairage lors des travaux prévus en 1996-1997.

## Bibliographie sommaire

- Astin, A. (1984). Student Involvement : A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Pace, C. R. (1984). *Measuring the Quality of College Student Experiences*. Los Angeles : Higher Education Research Institute, University of California.
- Lehman, P. (1991). *Assessing the Quality of Community College Student Experiences : A New Measurement Instrument*. University Microfilms International, Order number 9221872. Los Angeles : UCLA.
- Giard, J. T. (1994). *Modelling Student Learning Experiences : A Study of the Relationships between Components of Student Involvement and Educational Outcomes with the Prospect of Improving Achievement in Québec Cégeps*. Thèse de doctorat. Université Concordia, Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Des conditions de réussite au collégial : Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Avis au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Fédération des cégeps (1995). *Orientation issues du 1er congrès politique de la Fédération des cégeps*.