

Perception des étudiants-athlètes du RSEQ par les étudiants des collèges privés québécois



Crédit photo : Lambert, 2021

Matthieu Boutet-Lanouette et Lyne Rozon

2022

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP).

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

Dans le présent document, le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022

ISBN 978-2-920956-38-4

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	v
REMERCIEMENTS.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : ÉTAT DE LA QUESTION.....	4
1.1 Le sport intercollégial au Québec	4
1.1.1 Le Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ).....	4
1.1.2 L'Alliance Sport-Études	6
1.2 Quelques caractéristiques des étudiants-athlètes du réseau collégial québécois	6
1.3 La perception à l'égard des étudiants-athlètes	8
1.3.1 Le <i>Situational Attitude Scale (SAS)</i>	9
1.3.2 La perception à l'égard des étudiants-athlètes dans le contexte des études supérieures étasuniennes	10
1.3.2.1 Les étudiants-athlètes dans l'œil de la communauté étudiante	11
1.3.2.2 Les étudiants-athlètes dans l'œil des facultés	19
1.3.2.3 La perception des étudiants-athlètes selon leur propre point de vue	27
1.4 Les effets de la perception à l'égard des étudiants-athlètes	33
1.5 Quelques pistes de solutions pour contrer la perception négative	36
1.6 Problème et objectifs de recherche	41
CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE	42
2.1 Modèle méthodologique	42
2.2 Population et échantillon.....	42
2.3 Caractéristiques de base des répondants	44
2.4 Taux de réponse	47
2.5 Méthode et instrument	48
2.6 Traitement et analyse des données.....	51
2.7 Considérations éthiques	52
CHAPITRE III : RÉSULTATS	55
3.1 Informations préliminaires.....	55
3.2 Comparaisons entre les scores moyens chez les répondants n'ayant jamais fait partie d'une équipe du RSEQ.....	57
3.2.1 Comparaisons selon la forme du questionnaire	57
3.2.2 Comparaisons selon le sexe et selon le secteur d'études	63

3.3 Comparaisons entre les scores moyens chez l'ensemble des répondants	65
3.3.1 Comparaisons selon la forme du questionnaire	65
3.3.2 Comparaisons selon le sexe et selon le secteur d'études	68
CHAPITRE IV : INTERPRÉTATION.....	71
4.1 Explication et mise en perspective des résultats	71
4.2 Retour sur les objectifs de la recherche.....	82
4.3 Recommandations pour le réseau des collèges privés québécois	84
CONCLUSION.....	87
1. Que retenir de la perception des étudiants des collèges privés québécois à l'égard des étudiants-athlètes du RSEQ?	87
2. Limites de l'étude et perspectives pour de futures recherches.....	90
ANNEXE	94
Questionnaire (forme 1).....	94
Questionnaire (forme 2).....	101
MÉDIAGRAPHIE	108

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Répartition des 149 répondants à la forme 1 du questionnaire selon les caractéristiques de base, hiver 2021.....	45
Tableau 2	Répartition des 144 répondants à la forme 2 du questionnaire selon les caractéristiques de base, hiver 2021.....	45
Tableau 3	Répartition des 117 répondants non-athlètes à la forme 1 du questionnaire selon les caractéristiques de base, hiver 2021.....	46
Tableau 4	Répartition des 113 répondants non-athlètes à la forme 2 du questionnaire selon les caractéristiques de base, hiver 2021.....	47
Tableau 5	Moyennes et écarts types des scores du <i>RSAS</i> chez les 230 répondants non-athlètes, pour les 10 situations, selon la forme du questionnaire, hiver 2021.....	58
Tableau 6	Moyennes et écarts types des résultats fournis aux adjectifs du <i>RSAS</i> chez les 230 répondants pour la situation 4, selon la forme du questionnaire, hiver 2021.....	59
Tableau 7	Moyennes et écarts types des résultats fournis aux adjectifs du <i>RSAS</i> chez les 230 répondants pour la situation 5, selon la forme du questionnaire, hiver 2021.....	60
Tableau 8	Moyennes et écarts types des résultats fournis aux adjectifs du <i>RSAS</i> chez les 230 répondants pour la situation 8 selon la forme du questionnaire, hiver 2021.....	61
Tableau 9	Moyennes et écarts types des scores du <i>RSAS</i> chez les 218 répondants non-athlètes (sexe féminin ou masculin et étudiant au secteur technique ou préuniversitaire) pour les 10 situations, selon la forme du questionnaire et le sexe, hiver 2021.....	64
Tableau 10	Moyennes et écart types des scores du <i>RSAS</i> chez les 218 répondants non-athlètes (sexe féminin ou masculin et étudiant au secteur technique ou préuniversitaire) pour les 10 situations, selon la forme du questionnaire et le secteur d'études, hiver 2021.....	65
Tableau 11	Moyennes et écarts types des scores du <i>RSAS</i> chez les 293 répondants pour les 10 situations, selon la forme du questionnaire, hiver 2021.....	66

Tableau 12 Moyennes et écarts types des scores du <i>RSAS</i> chez les 286 répondants (sexe féminin ou masculin) pour les 10 situations, selon le sexe et la forme du questionnaire, hiver 2021.....	68
Tableau 13 Moyennes et écarts types des scores du <i>RSAS</i> chez les 284 répondants athlètes ou non-athlètes (secteur technique ou préuniversitaire) pour les 10 situations, selon le secteur d'études et la forme du questionnaire, hiver 2021.....	69
Tableau 14 Comparaison entre les situations du <i>SAS</i> (Engstrom et Sedlacek, 1989) et celles de la présente étude.....	72
Tableau 15 Comparaison entre les situations du <i>RSAS</i> (Engstrom et Sedlacek, 1991) et celles de la présente étude.....	73
Tableau 16 Comparaison entre les situations du <i>RSAS</i> (Dunn, 2015) et celles de la présente étude.....	75
Tableau 17 Comparaison entre les situations du <i>RSAS</i> (Bartlett, 2011) et celles de la présente étude.....	78

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier certaines personnes, établissements et organisations, sans qui cette recherche n'aurait pas pu voir le jour.

Merci d'abord aux établissements d'enseignement collégial privés qui ont accepté de participer à cette recherche et qui ont mis à notre disposition toutes les ressources nécessaires pour mener à bien la collecte des données. Merci également au personnel des établissements qui a répondu à nos multiples questions et qui a accepté de diffuser l'invitation aux étudiants pour que ces derniers puissent répondre au questionnaire.

Nous souhaitons aussi remercier M^{me} Sonia Gaudreault, directrice des études au Campus Notre-Dame-de-Foy au moment de mener la recherche, pour son soutien dans la mise en place de ce projet, ainsi que M^{me} Marie Gravel pour la révision linguistique du rapport de recherche.

Merci finalement au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) pour l'octroi de la subvention ayant permis le financement de ce projet.

RÉSUMÉ

Code du projet : 2020-02

Titre : Perception des étudiants-athlètes du RSEQ par les étudiants des collèges privés subventionnés québécois

Chercheur responsable : Matthieu Boutet-Lanouette

Établissement : Campus Notre-Dame-de-Foy

Descripteurs : Étudiants-athlètes, perception, collèges privés, RSEQ, *Situational Attitude Scale*

La question de la perception à l'égard des étudiants-athlètes dans le réseau d'enseignement supérieur québécois n'a encore, à ce jour, jamais été étudiée. Pourtant, aux États-Unis, ce sujet a donné lieu à de nombreuses études depuis la fin des années 1980, entre autres en ce qui a trait à la façon dont les étudiants-athlètes sont perçus par les autres étudiants. Un constat assez général émerge de la plupart de ces recherches étasuniennes : les étudiants-athlètes sont vus comme des *dumb jocks* (sportifs idiots), c'est-à-dire des personnes ignorantes qui consacrent peu d'efforts dans leurs études et qui privilégient plutôt la pratique de leur sport (voir notamment : Baucom et Lantz, 2001; Dunn, 2015; Parsons, 2010; Piper, 2020; Simons et al., 2007; Sailes, 1993; White, 2010; Wininger et White, 2008; 2015).

La présente recherche a été réalisée en utilisant une version adaptée de l'outil *Revised Situational Attitude Scale (RSAS)* (Dunn, 2015; Engstrom et Sedlacek, 1991), le même outil employé dans certaines études étasuniennes, afin de déterminer comment étaient perçus les étudiants-athlètes du Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) dans sept collèges privés québécois. Au total, 354 étudiants ont répondu à l'une ou à l'autre des deux versions d'un questionnaire en ligne visant à examiner leur perception des étudiants-athlètes du RSEQ. Sur les dix situations du *RSAS*, des différences significatives ont été notées pour trois situations entre la façon dont les étudiants percevaient le groupe des étudiants-athlètes (RSEQ) par rapport aux autres étudiants.

Le portrait obtenu dans l'étude s'est avéré plus nuancé que celui dressé par les recherches étasuniennes. Dans les établissements du réseau collégial privé québécois ayant participé à la recherche, les étudiants-athlètes ne sont pas vus comme des *dumb jocks*. À l'inverse, les étudiants trouvent même moins probable et moins prévisible qu'un étudiant-athlète obtienne une faible moyenne de 70 % pour l'ensemble de ses cours que si cette situation s'appliquait à un étudiant non-athlète. Cela dit, les répondants ont une vision moins positive des étudiants-athlètes (RSEQ) lorsque ceux-ci se voient offrir des mesures de tutorat ou lorsqu'ils bénéficient d'une bourse d'études. À la lumière de ces résultats, la présente recherche suggère au réseau des collèges privés québécois de s'assurer d'une gestion équitable des privilèges qui peuvent être accordés aux différents groupes d'étudiants dans les établissements et que ces actions, lorsqu'elles ont lieu, soient menées dans la plus grande transparence possible.

INTRODUCTION

Presque aussi loin que remonte l'histoire du sport en Occident, les athlètes ont souvent fait l'objet d'une perception négative de la part d'une certaine partie de la population. Dans la société grecque antique de l'époque classique (vers 500 av. J.-C.), les athlètes étaient dépeints par certains philosophes comme des citoyens ignorants qui ne faisaient que s'entraîner en prévision de leurs compétitions, négligeant ainsi le développement de leurs capacités intellectuelles (Coakley, cité dans Sailes, 1993; White, 2010). Ce stéréotype de l'athlète ignorant, dit *dumb jock* (sportif idiot), est encore présent dans la culture étasunienne de nos jours (Baucom et Lantz, 2001; Dunn, 2015; Parsons, 2010; Piper, 2020; Simons et al., 2007; Sailes, 1993; White, 2010; Wininger et White, 2008, 2015). Depuis le début des années 1990, plusieurs études menées aux États-Unis ont conclu à la présence de ce stéréotype dans le milieu des études supérieures. Qu'il s'agisse de la perception des autres étudiants (non-athlètes), de celle du personnel des établissements (professeurs et administrateurs) ou bien du point de vue des étudiants-athlètes eux-mêmes, il s'avère que ces derniers sont perçus de façon généralement négative. Or, cette situation n'est pas sans conséquence tant pour le groupe des étudiants-athlètes que pour le milieu des établissements scolaires en général (Comeaux, 2011b; Dunn, 2015; Engstrom et Sedlacek, 1991; McHugh, 2011; Piper, 2020; Simons et al., 2007; White, 2010; Wininger et White, 2008, 2015). Les comportements en classe des étudiants (Simons et al., 2007), tout comme les relations entre étudiants-athlètes et non-athlètes sur les campus (McHugh, 2011), se voient être influencés négativement par cette situation.

La façon dont sont perçus les étudiants-athlètes dans le milieu des études postsecondaires québécois et même canadien n'a, à notre connaissance, jamais été étudiée. Certes, le sport interscolaire au Québec et au Canada diffère sur plusieurs points de ce qui peut être observé dans les collèges et les universités aux États-Unis. Il n'existe pas, par exemple,

d'équivalent canadien à ces ligues de première division étasuniennes comme la NCAA¹ qui font l'objet d'une grande couverture médiatique, qui attirent parfois plusieurs dizaines de milliers de spectateurs dans les stades lors des matchs et qui sont génératrices de revenus importants. Cela dit, la perception négative à l'égard des étudiants-athlètes qui est démontrée dans les études qui ont été réalisées en sol étasunien depuis les trente dernières années, ainsi que les effets essentiellement négatifs de cette situation qui sont présentés dans ces recherches, rendent pertinente, selon nous, la réalisation d'études analogues de notre côté de la frontière. Mais par où commencer?

Examiner la perception à la fois des étudiants, du personnel des établissements et des étudiants-athlètes eux-mêmes nous semble une entreprise trop importante pour faire l'objet d'une seule étude. Or, à l'instar de ce qui a été réalisé aux États-Unis à partir du tournant des années 1990 (voir notamment Engstrom et Sedlacek, 1989, 1991; Sailes, 1993), nous pensons qu'il faille amorcer la recherche dans ce domaine en s'intéressant d'abord au point de vue des étudiants. Par ailleurs, comme nous enseignons dans un collège privé du Québec qui comporte une importante population d'étudiants-athlètes, nous avons souhaité entamer la recherche sur ce sujet en portant d'abord notre regard sur ce réseau d'enseignement. Notre population à l'étude est donc issue du réseau de l'enseignement collégial privé québécois. Nous tentons, dans la présente recherche, de répondre à la question suivante : **quelle est la perception des étudiants à l'égard des étudiants-athlètes du Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) dans les collèges privés québécois?**

Pour cette étude, l'ensemble des étudiants inscrits à l'enseignement régulier de sept collèges privés québécois comportant des équipes sportives du Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ)² a été invité à répondre à un questionnaire en ligne inspiré de certaines recherches étasuniennes. L'analyse des résultats de l'étude est présentée au troisième chapitre de ce document. Elle est précédée d'une revue de la littérature

¹ National Collegiate Athletic Association.

² Le choix de se concentrer sur les étudiants-athlètes appartenant au Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) relève de considérations méthodologiques qui sont expliquées plus loin dans ce rapport.

(chapitre 1) qui dresse un bref portrait de la situation du sport intercollégial québécois et qui présente les conclusions des principales études qui ont porté sur la perception à l'égard des étudiants-athlètes dans le milieu des études supérieures étasunien (la question n'ayant jamais été étudiée au Québec et au Canada). Le second chapitre de ce rapport expose, pour sa part, la méthodologie employée pour cette recherche. Le rapport se termine par l'interprétation des résultats (chapitre 4), où ceux-ci sont mis en perspective avec les principaux constats des études étasuniennes sur le sujet. Le quatrième chapitre présente, par ailleurs, quelques pistes de réflexion et de recommandations pour le réseau collégial québécois. Celles-ci sont tirées à la fois des résultats de l'analyse et aussi de solutions présentées antérieurement par certains chercheurs étasuniens ayant examiné cette question. Le rapport de recherche se termine avec une présentation des principales limites de l'étude, lesquelles viennent paver la voie à de possibles recherches futures sur le sujet de la perception à l'égard des étudiants-athlètes dans le milieu de l'enseignement supérieur au Québec et au Canada.

CHAPITRE I : ÉTAT DE LA QUESTION

1.1 Le sport intercollégial au Québec

1.1.1 Le Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ)

L'un des principaux organismes qui encadrent le sport intercollégial québécois est le Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). Cette organisation régit le sport interscolaire au Québec du primaire à l'université et a comme mission de contribuer « [...] à la persévérance et à la réussite éducative ainsi qu'au développement de la personne par la promotion de la santé, la pratique du sport et de l'activité physique en milieu étudiant » (Réseau du sport étudiant du Québec, 2020a, p. 4)³. Précisément pour le secteur collégial, en 2019-2020, ce sont 11 135 étudiants-athlètes qui ont participé à des activités sportives intercollégiales sous l'égide de cette organisation (Réseau du sport étudiant du Québec, 2020a)⁴. Ils étaient répartis au sein de 619 équipes sportives œuvrant dans 16 différents sports appartenant à trois divisions organisées selon le calibre de jeu (D1-D2-D3) (Réseau du sport étudiant du Québec, 2020a)⁵.

Pour pouvoir pratiquer un sport au sein d'une équipe du RSEQ, l'étudiant doit respecter certaines règles d'admissibilité. Des balises sont fixées quant à l'âge minimum et maximum des étudiants (selon leur année de naissance). Un étudiant doit, par ailleurs, être inscrit à « temps plein régulier » ou « fin de DEC » au collégial, selon les critères qui sont définis par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

³ Dans la présente étude, les pages des références ne seront indiquées que lorsqu'il s'agit de citations.

⁴ De ces 11 135 étudiants-athlètes, 3 567 étudiantes-athlètes étaient réparties à l'intérieur d'équipes féminines, 5 281 étudiants-athlètes dans des équipes masculines et 2 287 étudiant(e)s-athlètes dans des équipes mixtes (Réseau du sport étudiant du Québec, 2020a). Nous définissons les étudiants-athlètes comme des étudiants qui sont inscrits dans un établissement collégial et qui, parallèlement à leurs études, pratiquent un sport interscolaire ou sont des athlètes civils qui évoluent dans un sport de haut niveau, pratiqué individuellement ou en équipe (Jobin-Lawler, Boutet-Lanouette et Rozon, 2019). Nous ne considérons donc pas les étudiants qui pratiquent des sports intramuraux comme des étudiants-athlètes.

⁵ Il est à noter que 344 étudiants-athlètes associés au RSEQ ont aussi œuvré dans d'autres sports que les 16 mentionnés. Il s'agissait alors essentiellement de sports individuels tels que le karaté, la lutte, le ski de fond, etc. (Réseau du sport étudiant du Québec, 2020a). Quant aux divisions, la D1 est celle qui présente le niveau de jeu le plus élevé.

(Réseau du sport étudiant du Québec, 2020b). Les étudiants inscrits à une attestation d'études collégiales (AEC) sont aussi admissibles s'ils respectent certains critères (Réseau du sport étudiant du Québec, 2020b). Le RSEQ s'assure également que la dimension scolaire soit prédominante dans le parcours de l'étudiant-athlète, en imposant certaines règles en matière de réussite scolaire. L'étudiant qui souhaite faire partie d'une équipe sportive associée au RSEQ doit respecter ces critères afin de maintenir son admissibilité à la pratique sportive au sein de cette association. Pour la totalité de l'année scolaire, l'étudiant-athlète inscrit à l'enseignement régulier doit réussir un minimum de huit cours (ou quatorze unités) (Réseau du sport étudiant du Québec, 2020b). Ce standard peut être atteint grâce à un maximum de deux cours réussis lors de la session d'été. De plus, s'il veut pratiquer son sport au sein d'une équipe du RSEQ lors de la session d'hiver, l'étudiant-athlète doit réussir un minimum de trois cours ou cinq unités à la session précédente (automne) (Réseau du sport étudiant du Québec, 2020b).

L'étudiant-athlète qui pratique un sport intercollégial au sein d'une équipe du RSEQ ne peut bénéficier d'aucune aide ni avantage financier direct ou indirect (Réseau du sport étudiant du Québec, 2020b). Le règlement de l'association interdit cette pratique, sauf pour les cas d'exception suivants : « L'aide financière octroyée par le gouvernement dans le cadre de programme d'aide au collège; les compensations offertes par des programmes d'études publiquement accessibles à l'ensemble des étudiants du programme; les bourses d'études offertes par les fédérations sportives reconnues » (Réseau du sport étudiant du Québec, 2020b, p. 18). L'établissement collégial a aussi le droit de remettre des bourses à des étudiants-athlètes dans le cadre de galas sportifs ou de soirées du mérite étudiant (Réseau du sport étudiant du Québec, 2020b).

Le RSEQ n'est toutefois pas la seule organisation à régir le milieu du sport intercollégial québécois. L'Alliance Sport-Études soutient et encadre aussi de nombreux étudiants-athlètes du postsecondaire.

1.1.2 L'Alliance Sport-Études

Contrairement au Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) qui est aussi présent au primaire et secondaire, l'Alliance Sport-Études concentre ses activités au sein des réseaux collégial et universitaire. 47 collèges, le Cégep à distance et neuf universités sont membres de cette organisation qui s'est donné comme mission de « [...] soutenir, encadrer et contribuer à la réussite et à la persévérance scolaires et sportives des athlètes québécois de haut niveau qui poursuivent des études postsecondaires » (Alliance Sport-Études, 2020, p. 4). 1415 étudiants-athlètes ont pu bénéficier du soutien de cet organisme en 2019-2020 (Alliance Sport-Études, 2020). L'Alliance Sports-Études permet ainsi à certains athlètes qui pratiquent un sport d'élite reconnu par une fédération sportive nationale, mais qui ne font pas partie d'une équipe sportive associée au RSEQ, de bénéficier d'un soutien et d'un encadrement dans le cadre de leurs études. C'est le cas notamment de nombreux joueurs de la Ligue de hockey junior majeur du Québec (LHJMQ). En 2019-2020, 18 équipes de cette ligue d'élite du hockey junior québécois étaient membres de l'Alliance Sport-Études (Alliance sport-études, 2020).

Les étudiants-athlètes du collégial affiliés à cette association ont affiché un taux de réussite de leurs cours de 91 % à l'automne 2019 (Alliance Sport-Études, 2020). Ce taux de réussite était plus élevé pour les étudiantes-athlètes (93,6 %) que pour les étudiants-athlètes (87,9 %) ou les joueurs de la LHJMQ (90,3 %) (Alliance Sport-Études, 2020). Nous le verrons dans la section suivante de ce rapport, ces résultats qui confèrent une longueur d'avance aux étudiantes-athlètes sur leurs condisciples de sexe masculin sur le plan scolaire correspondent à ce qui a été observé dans certaines études récentes portant sur l'intégration et la réussite des étudiants-athlètes du collégial.

1.2 Quelques caractéristiques des étudiants-athlètes du réseau collégial québécois

L'un des défis auxquels les étudiants-athlètes sont confrontés lors de leur parcours postsecondaire est celui de concilier la pratique de leur sport avec leurs obligations scolaires. Ils portent alors sur eux une pression que les autres étudiants n'ont pas, celle de

performer et de réussir dans leur « double vie » d'étudiant et d'athlète (Godfrey et Satterfield, cités dans McFarlane, 2014). Bien que les organisations comme le RSEQ établissent certaines balises pour encadrer le temps que les étudiants investissent dans leur sport pendant l'année scolaire, il demeure que, pour certains d'entre eux qui évoluent dans des divisions au calibre de jeu supérieur (division 1 notamment), l'implication sportive peut rapidement dépasser les 20 heures par semaine lorsque la saison bat son plein (Jobin-Lawler et al., 2019). Cela dit, des études récentes ont démontré que les étudiants-athlètes traversaient plus aisément leur parcours collégial que le reste de la population étudiante. Qu'il s'agisse de leur intégration au milieu collégial sur le plan social, scolaire ou institutionnel, celle-ci s'effectue plus facilement que celle des autres étudiants (non-athlètes) (Jobin-Lawler et al., 2019). Par exemple, selon une étude menée en 2019 dans quelques cégeps québécois, les étudiants-athlètes sont plus nombreux, en proportion, que leurs pairs non-athlètes, à avoir un sentiment d'attachement élevé ou très élevé envers leur établissement collégial en première session, à faire usage des services d'aide et de soutien de leur cégep ou à avoir un niveau de confiance assez ou très élevé quant au fait de terminer leurs études collégiales (Jobin-Lawler et al., 2019). Ils sont, qui plus est, moins nombreux que leurs condisciples non-athlètes à affirmer s'être sentis souvent ou très souvent dépassés par la charge de travail scolaire en première session (Jobin-Lawler et al., 2019). Tous ces indicateurs témoignent d'une intégration réussie de ce groupe d'étudiants-athlètes au collégial, ce qui a, conséquemment, une incidence positive sur leurs résultats scolaires. L'intégration étant en effet un vecteur de réussite sur le plan scolaire, les étudiants-athlètes (du moins ceux du réseau collégial privé, lesquels ont fait l'objet d'une étude récente) présentent une réussite scolaire au moins équivalente et parfois même supérieure à celle des étudiants non-athlètes (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2021). Ils ont un meilleur taux de réussite des cours en première session, une moyenne de cours abandonnés plus basse que celle des autres étudiants qui ne pratiquent pas ces activités sportives et ils sont plus nombreux, en proportion, à se réinscrire au troisième trimestre dans le même programme d'études (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2021). De plus, sur le plan de l'intégration (dimension scolaire) comme sur celui de la réussite scolaire, les filles-athlètes présentent des statistiques supérieures à

celles de leurs condisciples-athlètes masculins (Jobin-Lawler et al., 2019; Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2021).

Dans les recherches menées aux États-Unis, il n'existe pas de consensus à savoir si la réussite scolaire des étudiants-athlètes est supérieure à celle des étudiants non-athlètes. Comme le mentionne Bartlett (2011, p. 22): « *Research is inconsistent and conflicting regarding academic success of college student-athletes compared to non-athlete students* ». Cela dit, peu importe le côté de la frontière où sont menées les études, les chercheurs s'entendent pour affirmer que le fait d'être un étudiant-athlète, avec toutes les obligations qui en découlent, représente un défi de taille pour un jeune adulte (Bartlett, 2011; Comeaux, 2011b; Dunn, 2015; Jobin-Lawler et al., 2019; Piper, 2020; Simons et al., 2007; Tucker et al., 2016). À cet objectif ambitieux de devoir performer et réussir dans leur double rôle d'étudiant et d'athlète s'ajoute, pour les étudiants-athlètes étasuniens, comme nous le verrons dans la prochaine section de ce rapport, le défi de devoir évoluer sous le regard souvent négatif de leurs pairs non-athlètes et du personnel des établissements où ils étudient (Dunn, 2015; Simons et al., 2007). Au terme de la revue de la littérature qui sera présentée dans la prochaine section ci-dessous, nous tenterons de voir si cette perception négative des étudiants-athlètes, que rapportent la majorité des études étasuniennes sur le sujet, s'applique aussi aux étudiants-athlètes du réseau de l'enseignement collégial privé québécois.

1.3 La perception à l'égard des étudiants-athlètes

La section précédente a offert un aperçu de ce que pouvait représenter et impliquer le fait d'être un étudiant-athlète dans le réseau collégial québécois. L'accent sera désormais mis sur le propos principal de cette recherche, c'est-à-dire la façon dont sont perçus ces étudiants-athlètes dans leur milieu d'apprentissage.

Le terme « perception » peut être défini comme « [l']Acte de prendre connaissance par l'intuition, par l'intelligence ou l'entendement » (« Perception », 2012). Il évoque une « Prise de conscience, [un] sentiment plus ou moins précis de quelque

chose » (« Perception », 2012). Dans le contexte de la présente recherche, le terme « perception » réfère à la vision qu'ont certains acteurs du milieu collégial (étudiants, professeurs, personnel non enseignant, etc.) du groupe des étudiants-athlètes. Comme en fait mention la définition présentée ci-dessus, il peut s'agir d'une vision « plus ou moins précise » ne reposant donc pas nécessairement sur des faits objectifs. Nous verrons, dans la suite de ce chapitre, qu'il existe parfois un écart entre la réalité que vivent les étudiants-athlètes, telle qu'elle a été présentée dans la section précédente, et la façon dont ceux-ci sont perçus dans leur milieu d'études.

1.3.1 Le *Situational Attitude Scale (SAS)*

Pour mesurer comment sont perçus les étudiants-athlètes dans différents milieux scolaires, plusieurs chercheurs ont utilisé le *Situational Attitude Scale (SAS)*. Il s'agit d'un instrument développé par Sedlacek, Brooks et Glenwood (1967, 1970), qui visait, au moment de son élaboration, à mesurer la perception des étudiants blancs à l'égard des étudiants noirs (Parsons, 2010). Le *SAS* a ensuite été utilisé dans d'autres études afin de mesurer les attitudes à l'égard d'autres groupes (femmes, différents groupes d'âge et des minorités ethniques) (Dunn, 2015).

La première application du *SAS* pour mesurer la perception à l'égard des étudiants-athlètes remonte à 1989, dans une recherche menée auprès d'un groupe de 180 étudiants demeurant dans les résidences d'une université du Maryland (Engstrom et Sedlacek, 1989). Les situations examinées portaient alors sur les comportements en résidence et la vie sociale des étudiants-athlètes (Engstrom et Sedlacek, 1989). Le *SAS* avait alors été adapté à la réalité de ce groupe d'étudiants pour devenir le *Situational Attitude Scale-Student-Athlete* (Engstrom et Sedlacek, 1989).

Le *SAS*, appliqué aux étudiants-athlètes, comprend 10 situations qui concernent la vie d'un étudiant (athlète ou non). L'utilisation de cet instrument implique qu'il y ait au moins deux versions d'un questionnaire : l'une où c'est un étudiant-athlète qui est concerné par chacune des 10 situations et l'autre où c'est un étudiant régulier (non-

athlète). D'autres versions du questionnaire peuvent aussi être ajoutées, mettant en scène, par exemple, un étudiant international ou un étudiant-athlète pratiquant un sport spécifique ou appartenant à une division sportive particulière. Cela dit, le *SAS* doit toujours comporter au moins deux versions. Idéalement, les participants ne doivent pas savoir qu'il existe plus d'une version du questionnaire, afin de ne pas induire un biais de désirabilité sociale (Parsons, 2010)⁶.

Pour chacune des 10 situations, les participants doivent indiquer comment ils se sentent face à ce qui est proposé, à l'aide d'une échelle bipolaire comportant 10 adjectifs. Par exemple, pour la situation : « Un étudiant-athlète (ou un étudiant non-athlète) de ta classe obtient 95 sur 100 lors d'un examen »⁷, le répondant serait invité à indiquer comment il se sent face à cette situation en situant sa réponse sur une échelle de 5 niveaux allant, par exemple, de « Probable » à « Improbable », de « Juste » à « Injuste », etc.

Nous le verrons dans la suite de ce chapitre, d'autres instruments que le *SAS-Student-Athlete* ont aussi été développés dans les dernières années par des chercheurs étasuniens pour mesurer la perception de groupes donnés à l'égard des étudiants-athlètes. Le *SAS-Student-Athlete* demeure toutefois l'outil de collecte de données ayant été utilisé à l'origine dans les premières études menées sur ce sujet.

1.3.2 La perception à l'égard des étudiants-athlètes dans le contexte des études supérieures étasuniennes

Les recherches portant sur la perception des étudiants-athlètes ont essentiellement été menées dans le contexte des collèges et universités aux États-Unis. Les chercheurs ayant étudié cette question ont réalisé des études dans différents contextes : petites et grandes universités, universités de NCAA, Division I, II ou III, universités de différentes régions

⁶ « Ce biais est une tendance, consciente ou non, à vouloir plaire en projetant une image plus favorable de soi-même ou en répondant conformément aux normes sociales [...] » (Tanguay, 2017, p. 14).

⁷ Il s'agit ici d'une situation tirée de la version en langue anglaise du *SAS-Student-Athlete* que nous avons traduite et adaptée aux impératifs de notre étude. La situation originale (en langue anglaise) pouvait se lire ainsi : « *A student-athlete receives an A in one of your classes* ». Nous reviendrons sur notre adaptation du *SAS* dans le chapitre présentant la méthodologie de la recherche (chapitre 2).

aux États-Unis, etc. Les recherches ont d'abord porté sur la perception que les étudiants avaient de leurs condisciples étudiants-athlètes.

1.3.2.1 Les étudiants-athlètes dans l'œil de la communauté étudiante

Nous venons de le voir, le *Situational Attitude Scale (SAS)* a été utilisé pour la première fois pour mesurer la perception à l'égard des étudiants-athlètes, en 1989, dans une recherche menée auprès d'une population d'étudiants fréquentant les résidences de l'Université du Maryland (Engstrom et Sedlacek, 1989)⁸. Dans cette étude de 1989, 180 étudiants (incluant des étudiants-athlètes)⁹ ont été invités à répondre à ce qui est alors devenu le *Situational Attitude Scale-Student-Athlete* (Engstrom et Sedlacek, 1989). La recherche a conclu à une perception négative des étudiants-athlètes dans trois des dix situations du test (Engstrom et Sedlacek, 1989)¹⁰.

In Situations 5, 6 and 10 students had significantly more negative attitudes toward athletes. Students felt more jealous, resentful, suspicious, and indignant toward a "student-athlete" than a "student" who on their "residence hall floor has an expensive sports car". They expressed that they were more sad, disapproving, concerned, worried, and annoyed when a "student-athlete" is assigned to be their lab partner. Finally they indicated they were more suspicious, disapproving, embarrassed, and disappointed when a "student-athlete" as opposed to a "student" in "the room next door leaves school". (Engstrom et Sedlacek, 1989, p. 9)

Aucune différence significative entre les deux groupes d'étudiants n'a été observée pour les sept autres situations du *SAS Student-Athlete* (Engstrom et Sedlacek, 1989). Fait à noter également, les femmes ayant rempli le questionnaire ont démontré une attitude plus positive que celle des hommes à l'égard des étudiants-athlètes dans une majorité des

⁸ Cette étude était d'abord un rapport de recherche présenté à l'Université du Maryland. Elle a ensuite été publiée dans le *Journal of College and University Student Housing* en 1993. Référence : Engstrom, C. M. et Sedlacek, W. E. (1993). Attitudes of Residence Hall Students toward Student-Athletes: Implications for Training, Programming, and Advising. *The Journal of College and University Student Housing*, 23(1) 8-12.

⁹ Les questionnaires des étudiants-athlètes (10 participants) ont toutefois été exclus de l'analyse. Au total, l'analyse des résultats a porté sur 115 questionnaires (Engstrom et Sedlacek, 1989).

¹⁰ Les situations du *SAS-Student-Athlete* (Engstrom et Sedlacek, 1989) concernent essentiellement la vie en résidence et la vie sociale des étudiants/étudiants-athlètes. Comme nous le verrons au second chapitre, nous nous sommes principalement inspirés des adaptations ultérieures de ce questionnaire pour notre outil de collecte de données.

situations du test (Engstrom et Sedlacek, 1989)¹¹. Le rapport de recherche a aussi mené à la formulation de recommandations pour les professionnels responsables de la vie étudiante dans les résidences de l'université. Ceci, afin que ces derniers soient mieux informés quant à la façon dont sont perçus les étudiants-athlètes logeant dans les résidences et que les intervenants puissent travailler à contrer la désinformation et les préjugés qui pourraient être véhiculés à l'égard de ceux-ci.

Engstrom et Sedlacek ont utilisé à nouveau le *SAS-Student-Athlete* en 1991 afin de réaliser une seconde étude dans leur université d'appartenance¹², mais cette fois-ci, auprès de 293 étudiants inscrits en première année. L'objectif poursuivi par cette nouvelle étude était de vérifier l'existence de préjugés à l'égard des étudiants-athlètes dans cette grande université de l'Est des États-Unis présentant des programmes sportifs de la NCAA, Division I. Pour leur collecte de données, les auteurs ont adapté le *SAS-Student-Athlete* au nouveau contexte de leur étude (population d'étudiants de première année plutôt que d'étudiants en résidence), remplaçant par ailleurs quelques-unes des situations du questionnaire qui n'avaient pas démontré de résultats significatifs lors de leur étude de 1989 (Engstrom et Sedlacek, 1991)¹³. Le *SAS-Student-Athlete* est alors devenu, à partir de cette étude, le *Revised Situational Attitude Scale-Student-Athlete* (*RSAS-Student-Athlete*). Tout comme dans leur précédente recherche, les résultats ont pointé vers une perception négative des étudiants-athlètes, notamment en lien avec ce qui concerne les comportements scolaires.

¹¹ Ceci a été observé dans 7 des 10 situations du *SAS-Student-Athlete*.

¹² Catherine McHugh Engstrom occupait en 1991 le poste de « *assistant director of Resident Life* » à l'Université du Maryland et William E. Sedlacek, celui de « *assistant director of testing and research in the Counseling and professor of education* », dans cette même université (Engstrom et Sedlacek, 1991), d'où leur intérêt présumé pour le sujet de ces recherches.

¹³ Les chercheurs ont conservé 6 des 10 situations du *SAS-Student-Athlete* de 1989 et ils ont ajouté 4 nouvelles situations.

In Situations 4, 6 and 8, students had significantly more negative attitudes toward student-athletes than toward “students”. They felt more suspicious, worried, and displeased when a student-athlete rather than a “student” received an A in class. They expressed significantly stronger feelings of disappointment, concern, worry, and annoyance when a student-athlete was assigned to be their lab partner. The participants indicated they were less pleased and accepting and more indignant and disturbed when tutorial and advising services were expanded for student-athletes. In Situation 10, students seemed to be less concerned, embarrassed, disapproving, and sad when student-athletes left school than when “students” left school. (Engstrom et Sedlacek, 1991, p. 190)

Selon les auteurs, les résultats de l'étude confirment que les étudiants-athlètes représentent un groupe qui fait l'objet de préjugés de la part du reste de la communauté étudiante, entre autres en ce qui concerne leurs compétences sur le plan scolaire (Engstrom et Sedlacek, 1991). L'étude a également démontré l'existence d'une perception négative par rapport aux mesures de tutorat qui peuvent être offertes aux étudiants-athlètes. Par ailleurs, notons que les femmes avaient une attitude plus positive que celle des hommes à l'égard des étudiants (athlètes et non-athlètes) dans quatre des dix situations du RSAS (Engstrom et Sedlacek, 1991)¹⁴.

Après les études menées par Engstrom et Sedlacek (1989, 1991), d'autres chercheurs se sont intéressés à la perception des étudiants-athlètes dans le milieu des études supérieures aux États-Unis, sans toutefois utiliser le RSAS. Une étude menée par Scales (1993) auprès de 869 étudiants, inscrits au baccalauréat et à la maîtrise à l'Université de l'Indiana, a démontré que 37 % des répondants percevaient que les étudiants-athlètes (masculins) n'étaient pas aussi performants sur le plan scolaire que les étudiants universitaires réguliers. Approximativement 45 % des répondants à cette même étude ont aussi affirmé qu'ils pensaient que les étudiants-athlètes (masculins) étaient moins intelligents que les autres étudiants et 44 % ont mentionné croire que les étudiants-athlètes (masculins) s'inscrivaient dans des cours faciles dans le but de maintenir leur admissibilité à la

¹⁴ « *A group of students (students-athletes) get in a fight in a local bar (Situation 1); a good friend of yours has a blind date with a student (student-athlete) (Situation 3); a student (student-athlete) has an expensive sports car (Situation 5); the university announces the creation of an expanded advising and tutoring program for students (student-athletes) (Situation 8)* » (Engstrom et Sedlacek, 1991, p. 191).

pratique de leur sport (Sailes, 1993). De manière générale, même si elle n'a pas utilisé le *RSAS*, l'étude de Sailes (1993), à l'instar des précédentes études sur le sujet, indique une perception négative de ce groupe d'étudiants chez le reste de la communauté étudiante. Fait important à souligner, par ailleurs, la sphère des performances scolaires représente ici encore une cible importante de préjugés à l'égard des étudiants-athlètes.

Ce constat à propos des performances scolaires des étudiants-athlètes lève le voile sur un stéréotype dont parlent plusieurs chercheurs lorsqu'il est question de ce groupe d'étudiants : celui du *dumb jock* (voir notamment : Baucom et Lantz, 2001; Dunn, 2015; Parsons, 2010; Piper, 2020; Simons et al., 2007; Sailes, 1993; Wininger et White, 2008, 2015; White, 2010). Nous l'avons vu en introduction, une certaine forme de ce stéréotype peut déjà être décelée dans les écrits de philosophes de la Grèce classique (500 av. J.-C.) (Dunn, 2015). Cette façon de percevoir les étudiants-athlètes catégorise ces derniers comme des individus n'ayant pas l'intelligence et la motivation nécessaires pour réussir sur le plan scolaire. Elle laisse aussi penser que leur réussite est essentiellement liée aux traitements de faveur qu'ils pourraient recevoir lors de leurs études comme des devoirs à remettre qui seraient réalisés par d'autres étudiants ou des professeurs qui leur attribuent des notes élevées ne correspondant pas à celles qu'ils méritent réellement (Dunn, 2015). Un *dumb jock*, c'est aussi un étudiant qui privilégie la pratique de son sport au détriment de ses études et qui consacre le minimum d'effort sur le plan scolaire; juste ce qu'il faut pour rester admissible à la pratique de son sport (Simons et al., 2007).

D'autres études, menées aux États-Unis à partir du début des années 2000, ont aussi conclu à la présence d'une perception négative à l'égard des étudiants-athlètes, illustrant par le fait même la persistance du stéréotype du *dumb jock* chez cette population d'étudiants. En 2001, Knapp et son équipe ont développé un questionnaire de 44 items afin de réaliser une étude auprès de 1028 étudiants d'une université de Division I du Nevada, aux États-Unis. Des étudiants-athlètes (108) ont alors été inclus dans l'échantillon de la recherche. Celle-ci visait notamment à vérifier si les étudiants-athlètes étaient perçus de la même façon que les étudiants non-athlètes et aussi à examiner si la perception à l'égard des étudiants-athlètes variait selon les différents programmes sportifs

dans lesquels ces derniers étaient inscrits (Knapp et al., 2001). Même si Knapp et ses collaborateurs n'ont pas utilisé le *RSAS* pour leur collecte des données, leurs résultats pointent dans le même sens que ceux de Engstrom et Sedlacek (1989, 1991). En effet, les répondants ont indiqué douter du sérieux que les étudiants-athlètes démontraient envers leurs études et penser que ceux-ci recevaient un traitement spécial de la part du personnel des « *Faculties* » où ils étudiaient (Knapp et al., 2001)¹⁵. Les auteurs soulignent également que cette perception négative à l'égard des étudiants-athlètes représente une situation préoccupante qui mérite d'être prise au sérieux à la fois par l'administration des collèges et les responsables sportifs (Knapp et al., 2001).

Qu'il s'agisse du *RSAS* ou d'autres types de questionnaires, la plupart des recherches menées dans les années 1990 et au début des années 2000 pour examiner la perception des étudiants à l'égard des étudiants-athlètes ont employé une méthodologie quantitative. Or, Harrison et ses collaborateurs (2009) ont, pour leur part, opté pour une approche méthodologique qualitative reposant sur l'enquête narrative. Malgré l'utilisation d'un autre modèle méthodologique, Harrison et ses collaborateurs (2009) sont parvenus à des conclusions similaires à celles des autres études menées sur le même sujet. Ils ont demandé à 87 étudiants d'une université de l'Ouest des États-Unis de rédiger un bref texte (en cinq minutes), où ils devaient faire le récit d'une journée dans la peau d'un étudiant-athlète. Une analyse de contenu des thèmes abordés par les participants dans leurs récits a indiqué la présence de stéréotypes semblables à ce que nous avons relevé à propos des étudiants-athlètes dans les études susmentionnées. L'un des thèmes majeurs observés par les chercheurs est celui associé aux privilèges qui, dans la perception des étudiants, sont offerts seulement aux étudiants-athlètes. Par exemple, du tutorat pour leurs études, des cours « allégés » et beaucoup d'attention reçue dans leur établissement (Harrison et al., 2009). Sans entrer dans les détails de tous les thèmes relevés dans

¹⁵ Le terme *Faculty* correspond à un groupe de départements dans un collège qui se spécialise dans une discipline ou dans un groupe de disciplines (« Faculty », 2021). Ce terme anglophone peut être traduit par « Faculté » en français. Par exemple, la Faculté de droit d'une université. Il n'y a toutefois pas d'équivalent au terme « Faculté » pour le milieu collégial. Ce qui se rapproche le plus de la réalité d'une *Faculty* dans le milieu collégial serait le département. Par exemple, le département de sciences humaines d'un cégep. Pour le bien de cette recherche, nous traduirons le terme « Faculty » par « Faculté ». Celui-ci référerait alors au personnel des facultés (professeurs et personnel non-enseignant y compris).

l'analyse des chercheurs, notons toutefois que 41 % des participants à l'étude « [...] *negatively stereotyped college athletes and used one or more of the following to describe athletes : dumb, lazy, failing to studying, or partying a lot* » (Harrison et al., p. 600).

Le *RSAS* pour mesurer la perception des étudiants à l'égard des étudiants-athlètes a été utilisé à nouveau en 2015, dans un mémoire de maîtrise présenté par Denise Nicole Dunn. Cette chercheuse a administré une version du *RSAS* adaptée à son étude à 119 étudiants non-athlètes inscrits au baccalauréat dans une université du Sud des États-Unis. L'un des objectifs poursuivis par la chercheuse était de vérifier si la perception négative à l'égard des étudiants-athlètes, démontrée dans plusieurs études sur le sujet depuis le début des années 1990, était également valide auprès de sa population à l'étude (université du Sud des États-Unis). Ses conclusions sur ce point vont dans le même sens que ce qui peut être observé dans les autres études sur le sujet, à savoir que les étudiants-athlètes sont perçus négativement par le reste de la communauté étudiante et qu'un stéréotype existe à leur égard (voir notamment Baucom et Lantz, 2001; Engstrom et Sedlacek, 1989, 1991; Engstrom, Sedlacek et McEwen, 1995; Knapp et al., 2001; Harrison et al., 2009; Sailes, 1993).

Plus précisément, Dunn (2015) insiste sur le fait que, dans six des huit situations de sa version du *RSAS*, les répondants ont démontré une perception plus négative à l'égard des étudiants-athlètes que pour les autres étudiants (non-athlètes). Par contre, trois d'entre elles ne sont pas significatives. Ces situations sont les suivantes : lorsqu'un étudiant/étudiant-athlète quitte l'école (situation 1); lorsqu'un étudiant/étudiant-athlète s'absente d'un cours (situation 3); lorsqu'un étudiant/étudiant-athlète est admis à l'université avec des résultats plus faibles que ceux de la population étudiante en général (situation 6). Pour les trois autres situations (2, 4 et 5) : lorsqu'un étudiant (étudiant-athlète) obtient un A dans une évaluation (situation 2); lorsqu'un établissement met sur pied un programme d'aide et de tutorat pour les étudiants (étudiants-athlètes) (situation 4); lorsqu'un étudiant (étudiant-athlète) reçoit une bourse pour la réalisation de ses études universitaires (situation 5), Dunn (2015) a noté des différences significatives entre les résultats des deux types d'étudiants.

In these situations, students felt that it was more “unfair,” and they were more “sad” and “displeased” when a student-athlete, as opposed to a “student” received an A in class (Situation 2). In addition, students felt that it was significantly more “inappropriate” and “unacceptable”, and felt significantly more “disturbed,” “intolerant”, “indignant,” and “upset” in the situation where “The University announces the creation of an expanded advising and tutoring program for student-athletes” (Situation 4), as opposed to “students”. Furthermore, students reported feeling that it was significantly more “inappropriate”, and “unfair”, and felt significantly more “sad”, “disapproving”, “resentful”, and “displeased” in the situation where a student-athlete, rather than a “student” has received a full scholarship to attend this University (Situation 5). (Dunn, 2015, p. 96-97)

Dans seulement une des situations du RSAS : « *A student-athlete in your class received a 2.2 GPA last “semester” (Situation 8)* »¹⁶, les répondants ont démontré une attitude significativement plus négative à l’égard des étudiants « réguliers » que pour les étudiants-athlètes (Dunn, 2015). Un examen plus approfondi des réponses pour cette situation démontre toutefois que les répondants ont trouvé significativement plus improbable et plus inacceptable (*more “unlikely” et more “unacceptable”*) pour un étudiant-athlète, en comparaison avec un étudiant non-athlète, d’obtenir un « 2.2 GPA ». Les répondants ont aussi affirmé être plus dérangés (*more “disturbed”*) par cette situation lorsqu’elle concerne les étudiants-athlètes (Dunn, 2015).

D’autres objectifs poursuivis par Dunn dans son étude (2015) étaient de mieux comprendre les facteurs sociaux à la source de cette perception négative et de ce stéréotype, et d’examiner la possibilité d’inverser cette tendance aussi observée dans plusieurs autres recherches (voir notamment Baucom et Lantz, 2001; Engstrom et Sedlacek, 1989, 1991; Engstrom, Sedlacek et McEwen, 1995; Knapp et al., 2001; Harrison et al., 2009; Sailes, 1993). Les résultats qu’elle présente dans son mémoire démontrent qu’en communiquant de l’information positive à propos des étudiants-athlètes, il est possible de développer une nouvelle norme sociale à l’égard de ceux-ci et d’ainsi réduire la perception négative dont ils font l’objet (Dunn, 2015). Nous reviendrons un peu loin dans ce chapitre sur d’autres solutions qui ont aussi été proposées

¹⁶ L’acronyme *GPA* signifie *Grade Point Average*. Il s’agit d’une mesure qui permet d’évaluer les performances scolaires des étudiants lors de leur parcours lors d’études postsecondaires.

par d'autres chercheurs afin de contrer l'image négative des étudiants-athlètes qui est parfois véhiculée dans les établissements.

À notre connaissance, le mémoire de maîtrise de Dunn (2015) est la dernière étude, à ce jour, à avoir utilisé le *RSAS* pour mesurer la perception d'étudiants à l'égard des étudiants-athlètes¹⁷. D'autres études sur ce même sujet, utilisant d'autres outils de mesure, ont toutefois été réalisées après 2015. C'est notamment le cas de l'étude de Tucker et de ses collaborateurs qui se sont aussi intéressés à la façon dont les étudiants-athlètes étaient perçus par le reste de la population étudiante, dans le cadre d'une recherche menée en 2016 dans une université publique de NCAA, Division I, du Sud-Est des États-Unis. Un total de 380 étudiants (athlètes et non-athlètes) inscrits au baccalauréat dans cette université ont répondu à un questionnaire développé spécifiquement pour cette étude. Outre le fait d'examiner la perception à l'égard des étudiants-athlètes dans cette université, l'objectif des chercheurs était aussi de formuler des recommandations afin de mieux intégrer cette population d'étudiants au reste de la communauté étudiante de l'université. L'idée était, par ailleurs, de tenter, grâce à une réflexion sur les résultats de recherche obtenus, d'établir un équilibre entre les privilèges qui peuvent être accordés aux étudiants-athlètes de cette université et le maintien d'une offre de services adéquate pour les étudiants non-athlètes (Tucker et al., 2016). Les résultats de leur étude indiquent que bien que les étudiants interrogés pensent que les étudiants-athlètes sont importants pour l'image et la réputation des établissements, ils sont aussi d'accord pour affirmer que ces derniers reçoivent un traitement spécial et des privilèges dans le cadre de leurs études (Tucker et al., 2016). Plus de la moitié des répondants étudiants-athlètes de l'échantillon ont d'ailleurs admis qu'ils recevaient un traitement spécial quant à leurs résultats scolaires, mais qu'en contrepartie, ils étaient d'avis que les professeurs, les administrateurs et le personnel en général avaient de plus grandes attentes envers eux qu'envers les autres étudiants (Tucker et al., 2016). Toujours selon l'étude, les femmes, plus que les hommes, perçoivent que les étudiants-athlètes sont

¹⁷ Le *RSAS* a été utilisé dans le mémoire de maîtrise de Margaret A. Piper en 2020, mais cette étude portait sur la perception des membres des facultés à l'égard des étudiants-athlètes et non sur la perception des étudiants, comme c'est le cas du mémoire de Dunn (2015). Nous reviendrons sur cette étude de Piper (2020) dans une section ultérieure de ce chapitre.

traités de manière plus clémentine dans la correction de leurs évaluations que les autres étudiants (Tucker et al., 2016). Cette recherche de Tucker et de ses collaborateurs dénote, ici encore, une perception somme toute négative des étudiants-athlètes de la part de la communauté étudiante, cette fois-ci en lien essentiellement avec les privilèges qui sont accordés à ces étudiants dans le cadre de leurs études.

D'autres études ont aussi examiné la perception des membres des facultés à l'égard des étudiants-athlètes. Nous verrons, dans la prochaine section de ce chapitre, que même si ce ne sont plus des étudiants qui se prononcent au sujet de leurs condisciples étudiants-athlètes, mais plutôt des membres du personnel des établissements, la perception à l'égard des étudiants sportifs, elle, demeure somme toute identique.

1.3.2.2 Les étudiants-athlètes dans l'œil des facultés

Après avoir utilisé le *SAS-Student-Athlete* et le *RSAS* pour mesurer la perception qu'avaient les étudiants réguliers (non-athlètes) des étudiants-athlètes dans deux études menées au tournant des années 1990 (1989 et 1991), Engstrom et Sedlacek, en collaboration cette fois-ci avec une autre chercheuse, Marylu K. McEwen, ont souhaité vérifier s'il existait aussi une perception négative des étudiants-athlètes chez le personnel des facultés (Engstrom, Sedlacek et McEwen, 1995)¹⁸. Dans cette nouvelle étude, cinq des situations proposées dans le *RSAS* pour les étudiants ont été remplacées par des situations actualisées visant à vérifier, cette fois-ci, la perception des membres des facultés (Engstrom, Sedlacek et McEwen, 1995). La recherche, menée dans une université de l'Est des États-Unis comportant des équipes sportives de la NCAA, Division I, a conclu à une différence significative entre la perception à l'égard des

¹⁸ Les études qui parlent des « *faculty members* » ne précisent pas nécessairement à qui elles font référence spécifiquement avec le terme « *faculty* ». Cela peut varier d'une étude à l'autre. Tovar (2011, p. 57) donne la définition suivante pour le terme « *faculty members* » : « *The term faculty member is defined as any individual who held the title of full-time faculty member (e.g. assistant, associate, full professor) or lecturer within a given academic department* ». Pour la présente étude, lorsque nous utilisons les termes « membres des facultés » ou « personnel des facultés », nous faisons référence au personnel enseignant et non enseignant des facultés.

étudiants-athlètes, que ceux-ci pratiquent des sports dits « à revenus » ou non, et celles des étudiants réguliers, dans sept des dix situations du *RSAS*¹⁹.

Responses were significantly different by form in the following situations: drives an expensive car; gets an A in class; creates an expanded tutorial program; receives a full scholarship to college; admitted with lower SATs; pursues a program of study at a slower pace; and student's accomplishments are featured in the campus newspaper. (Engstrom, Sedlacek et McEwen, 1995, p. 221)

Pour les trois autres situations du *RSAS* (abandonner l'école, manquer un cours et obtenir un *GPA* de 2.2 lors de la dernière session), aucune différence significative n'a pu être observée entre les deux groupes (étudiants-athlètes ou non-athlètes). Pour la situation en lien avec le fait de poursuivre ses études dans un délai plus long que celui prescrit, la perception des membres de la faculté s'est avérée être plus positive à l'égard des étudiants-athlètes que pour les étudiants réguliers. Pour les six autres situations du *RSAS*, les étudiants-athlètes étaient perçus plus négativement que leurs condisciples non-athlètes par le personnel des facultés (Engstrom, Sedlacek et McEwen, 1995). En somme, cette recherche, combinée aux conclusions des deux précédentes menées par Engstrom et Sedlacek (1989 et 1991), confirme que les étudiants-athlètes, qu'ils pratiquent des sports « à revenus » ou non, font l'objet de préjugés de la part de la communauté étudiante et du personnel des facultés, particulièrement en ce qui concerne leurs aptitudes scolaires et le traitement spécial qui leur est accordé dans le cadre de leurs études (Engstrom, Sedlacek et McEwen, 1995).

La plupart des recherches présentées jusqu'à présent dans ce chapitre, qu'il s'agisse de celles concernant la perception des étudiants ou du personnel des facultés, ont porté sur une population d'étudiants-athlètes issue de grandes universités associées à la NCAA, Division I. Or, en 2001, Baucom et Lantz ont souhaité, pour leur part, étudier la

¹⁹ Dans l'univers du sport universitaire étasunien, les sports dits « à revenus » ou à « haut profil », sont généralement le football et le basketball masculin de Division I. Il s'agit de sports générateurs de revenus qui font l'objet d'une grande attention médiatique et qui attirent plusieurs dizaines de milliers de spectateurs lors des matchs. Il n'y a pas vraiment d'équivalent à ces sports dans le milieu des études supérieures canadien ou québécois.

perception du personnel des facultés, mais cette fois-ci dans une plus petite université, très sélective et comportant des programmes de sports NCAA de Division II. Leur objectif était de voir si des conclusions similaires à celles présentées par Engstrom, Sedlacek et McEwen (1995) pouvaient être tirées, mais pour une population différente d'étudiants-athlètes (NCAA, Division II) et dans un autre contexte scolaire (plus petite université). Les chercheurs ont administré le *RSAS* à 409 membres du personnel d'une université très sélective (« *highly selective* ») du Mid-Ouest des États-Unis, pour arriver, eux aussi, à la conclusion que le personnel des facultés entretenait une perception négative à l'égard des étudiants-athlètes, peu importe si ces derniers pratiquaient des sports « à revenus » ou non (Baucom et Lantz, 2001)²⁰. « *The prejudice expressed by the faculty responding to this study centered on the perceived preferential treatment of athletes with regard to the academic admissions process, financial support, the provision of academic services, and coverage by the campus newspaper* » (Baucom et Lantz, 2001, p. 271). Selon les chercheurs, l'université où a été menée la recherche est très sélective et maintient une politique très stricte interdisant aux étudiants-athlètes d'obtenir des passe-droits pour être admis sans avoir les notes prescrites (Baucom et Lantz, 2001). Par ailleurs, la moyenne (*GPA*) des étudiants-athlètes de cette université est supérieure à celle des étudiants non-athlètes et le taux de diplomation (étudiants-athlètes) y est de 12 % plus élevé que la moyenne nationale pour le même type d'université (Baucom et Lantz, 2001). Dans ces circonstances, les chercheurs justifient l'attitude négative du personnel des facultés observée dans leur étude à l'égard des étudiants-athlètes par une perception s'appliquant à la communauté des étudiants-athlètes en général, plutôt qu'à la population immédiate de cette université (Baucom et Lantz, 2001). Cette situation met en exergue le fait que certains stéréotypes, comme cela semble être le cas ici de celui à l'égard des étudiants-athlètes, sont parfois basés sur des préjugés plutôt que sur des faits objectifs (Horn, Lox et Labrador, cités dans Baucom et Lantz, 2001; Simons et al., 2007; Tovar, 2011). Elle illustre aussi le fait que le stéréotype entretenu à l'égard des étudiants-athlètes peut possiblement être ancré dans une mauvaise connaissance de la réalité de ces derniers et, plus préoccupant encore, dans une perception négative à leur égard qui s'avérerait

²⁰ Le taux de réponse obtenu était de 27 % (Baucom et Lantz, 2001).

bien enracinée au sein de la communauté scolaire (Baucom et Lantz, 2001). Dans ce contexte, affirment les auteurs, même le plus doué des athlètes sur le plan scolaire sera considéré comme un *dumb jock* en comparaison avec le reste des étudiants (Baucom et Lantz, 2001).

Dans la lignée de cette étude de Baucom et Lantz (2001) qui cherchait à valider, dans un autre contexte, les conclusions présentées par Engstrom, Sedlacek et McEwen en 1995, Bartlett (2011) a tenté, lui aussi, de vérifier si la perception négative entretenue à l'égard des étudiants-athlètes pouvait être observée à l'extérieur des grandes universités de NCAA, Division I. En 2011, pour son mémoire de maîtrise, il a mené une étude dans une petite université de NCAA, Division III, du Nord-Ouest des États-Unis. Administrant le *RSAS* à 232 participants, à la fois des étudiants (athlètes et non-athlètes) et des membres du personnel des facultés, Bartlett a observé, dans ses analyses, une différence significative entre la façon dont étaient perçus les étudiants, athlètes et non-athlètes, dans quatre des dix situations du test (Bartlett, 2011)²¹. Cela dit, contrairement aux résultats obtenus dans les études présentées jusqu'ici dans ce chapitre (voir notamment : Baucom et Lantz, 2001; Dunn, 2015; Engstrom et Sedlacek, 1989, 1991; Engstrom, Sedlacek et McEwen, 1995; Knapp et al., 2001; Harrison et al., 2009; Sailes, 1993; Tucker et al., 2016), les différences significatives étaient cette fois-ci favorables aux étudiants-athlètes. En effet, selon l'étude de Bartlett (2011), il semble que, dans cette petite université de Division III du Nord-Ouest des États-Unis, les étudiants-athlètes sont perçus de manière moins négative que le reste des étudiants pour les situations suivantes du *RSAS* :

[...] when “a student-athlete gets an A in your class”, when “the University announces the creation of an expanded advising and tutoring program for student-athletes”, when “a student-athlete in your class has received a full scholarship to attend this university” and when “a student-athlete in your class was admitted with college board scores significantly lower than those of the general student population”. (Bartlett, 2011, p. 32)

²¹ Précisons que, dans cette étude, les résultats sont présentés à partir des réponses combinées des étudiants et du personnel des facultés. L'auteur n'a pas mené des analyses afin de ne présenter que la perception de l'un ou l'autre des deux groupes ciblés.

Soulignons, par ailleurs, que l'étude n'a pas révélé de différences entre les hommes et les femmes quant à la façon dont ceux-ci percevaient les étudiants-athlètes de leur université (Bartlett, 2011).

À la fin de sa thèse, l'auteur énonce certaines limites et quelques biais méthodologiques qu'il importe de prendre en considération pour mettre en perspective les résultats obtenus. Parmi ceux-ci se trouve le fait que 30 % des questionnaires de l'étude aient dû être rejetés parce qu'ils étaient incomplets. Selon le chercheur, cette situation est peut-être liée au fait que des répondants aient pu être tentés de répondre rapidement au questionnaire et sans grand intérêt, seulement pour obtenir le certificat associé à la participation à cette recherche. En effet, sur présentation d'une preuve qu'ils avaient rempli le sondage de la recherche (certificat), les étudiants pouvaient ensuite obtenir des crédits pour un cours de leur baccalauréat (Bartlett, 2011). Les résultats obtenus par Bartlett dans son étude, lesquels diffèrent, comme nous l'avons vu, de la majorité des études effectuées antérieurement sur ce sujet, font dire à l'auteur que l'existence d'un stéréotype négatif à l'égard des étudiants-athlètes pourrait peut-être dépendre de l'établissement (« *institution specific* ») (Bartlett, 2011). L'existence de ce stéréotype varierait ainsi possiblement d'un établissement à un autre. Dans tous les cas, il s'agirait, aux dires de l'auteur, d'une question qui mériterait d'être étudiée dans chacun des établissements afin, s'il y a lieu, que ceux-ci puissent mettre en place des mesures pour agir en conséquence (Bartlett, 2011).

Finalement, en ce qui concerne le mémoire de Bartlett (2011), il s'agit, à notre connaissance, de la seule étude utilisant le *RSAS* ayant inclus des étudiants-athlètes à l'intérieur de l'échantillon de recherche. À la lumière de cette information, il est selon nous légitime de penser que l'inclusion d'étudiants-athlètes au sein de l'échantillon de recherche ait pu influencer la nature des résultats obtenus.

Jusqu'en 2011, la plupart des études menées à l'aide du *RSAS* concernaient la perception à l'égard des étudiants-athlètes de sexe masculin. Or, une étude, menée par Comeaux (2011b) auprès d'une population d'étudiants d'une grande université étasunienne de

NCAA Division I (utilisant une version adaptée du *RSAS*), a conclu à l'existence d'un stéréotype également à l'égard des étudiantes-athlètes de sexe féminin. En effet, comme la plupart des études précédemment mentionnées dans ce chapitre, la recherche de Comeaux (2011b) a d'abord indiqué l'existence d'une perception plus négative des étudiants-athlètes que pour le reste de la population étudiante de la part du personnel des facultés. L'étude a ensuite révélé une perception plus négative à l'égard des étudiantes-athlètes (sexe féminin), en comparaison avec les étudiants non-athlètes. Qu'ils soient de sexe masculin ou féminin, les étudiants-athlètes de cette université sont perçus plus négativement que les autres étudiants « [...] *in the areas concerning intellectual abilities, special services, such as an expanded tutorial program, and out-of-class achievements* » (Comeaux, 2011b, p. 75). Fait important à souligner, par ailleurs, la perception du personnel des facultés demeure plus négative à l'égard des étudiants-athlètes de sexe masculin, sans égard au fait que ceux-ci pratiquent ou non un sport « à revenus », en comparaison avec la perception à l'égard des étudiantes-athlètes (sexe féminin). Les conclusions de cette étude, lorsque combinées à celles d'autres recherches de même nature (voir notamment Baucom et Lantz, 2001; Engstrom, Sedlacek et McEwen, 1995; Piper, 2020), devraient, selon l'auteur, être prises en compte afin de trouver des façons d'améliorer la perception qu'ont les membres des facultés à l'égard des étudiants-athlètes (Comeaux, 2011b). Nous reviendrons un peu plus loin dans ce chapitre sur quelques pistes de solutions formulées en ce sens par certains chercheurs.

Les études dont nous avons fait mention jusqu'à présent dans cette section démontrent, à une exception près (voir la recherche de Bartlett, 2011) que les membres des facultés entretiennent un préjugé négatif à l'égard des étudiants-athlètes. Peu d'études ont toutefois porté sur les variables pouvant influencer cette perception. Tovar, pour sa thèse de doctorat empruntant une méthodologie mixte (à la fois quantitative et qualitative) et menée en 2011 dans quatre universités étasuniennes de NCAA, Division I, s'est intéressée aux sources des stéréotypes qui existent à l'égard des étudiants-athlètes masculins pratiquant spécifiquement le basketball et le football. Les objectifs de la recherche étaient de voir si, dans un premier temps, la perception du personnel des facultés pouvait être reliée à leur perception du département des sports de leur campus

respectif ou à leur implication au sein de celui-ci et, dans un deuxième temps, si cette perception était modulée par les contacts que les membres des facultés avaient avec les étudiants-athlètes (joueurs de basketball et de football). L'étude de Tovar (2011) se démarque également des précédentes en ce sens qu'elle porte aussi sur la perception des membres des facultés à l'égard des étudiants-athlètes selon le département auquel ils (les membres des facultés) sont rattachés.

La collecte des données quantitatives n'a pas été menée à l'aide du *RSAS*, mais plutôt par l'entremise de différents instruments développés spécifiquement pour cette thèse, dont, entre autres, un *Student-Athlete Stereotype Questionnaire (SASQ)*, élaboré à partir de certains des mêmes thèmes que le *RSAS*. Un total de 260 membres du personnel des facultés a rempli les différents questionnaires de la recherche. Les résultats obtenus par Tovar dans sa thèse ont indiqué une perception plutôt neutre « *e.g., neither overly negative nor overly positive* » des étudiants-athlètes (joueurs de basketball et de football) de la part du personnel des facultés (Tovar, 2011, p. 108). Sans nécessairement conclure à l'absence de stéréotype négatif concernant les étudiants-athlètes, la perception à leur égard s'est avérée être moins fortement négative que ce qui a pu être observé dans les recherches susmentionnées de Baucom et Lantz (2001), de Comeaux (2011b) et de Engstrom, Sedlacek et McEwen (1995). Deux des items du *SASQ* (l'un des questionnaires utilisés par l'auteure dans sa thèse), ont d'ailleurs démontré une perception positive du groupe d'étudiants à l'étude : « [...] *two items taken from the Stereotypes about Student-Athletes Questionnaire showed faculty to hold positive sentiments toward student-athletes with regard to student-athletes' determination to succeed and taking course material seriously when compared with the general student population* » (Tovar, 2011, p. 109). La chercheuse a aussi pu établir une corrélation entre la perception à l'égard du département des sports du campus et celle concernant les étudiants-athlètes (joueurs de basketball et de football), ainsi qu'entre la fréquence des contacts et la perception à l'égard des étudiants pratiquant le basketball et le football. Plus le personnel des facultés avait de contacts avec les joueurs (étudiants) pratiquant ces sports, moins ils entretenaient de stéréotypes négatifs à leur égard sur le plan scolaire (Tovar, 2011). Par ailleurs, plus les membres des facultés étaient impliqués au sein du département des

sports de leur établissement, plus ils en avaient une perception positive (Tovar, 2011). Cela dit, selon les résultats obtenus, la perception du personnel des facultés à l'égard des étudiants-athlètes ne varierait pas en fonction du département d'appartenance des professeurs, professeurs adjoints, etc. Pour la chercheuse, les résultats obtenus dans son étude démontrent de manière empirique que les stéréotypes négatifs qui existent à l'égard des étudiants-athlètes peuvent être liés en partie à une méconnaissance de la réalité de ces derniers (Tovar, 2011).

À l'exception de cette thèse de Tovar (2011), qui a été réalisée auprès d'une population provenant de quatre universités différentes, la plupart des recherches mentionnées précédemment dans cette section (voir Bartlett, 2011; Baucom et Lantz, 2001; Comeaux, 2011b; Engstrom, Sedlacek et McEwen, 1995) ont été menées de manière indépendante, dans une seule université à la fois, limitant ainsi les possibilités de généralisation des résultats obtenus. Pour remédier à cette lacune, Piper (2020) s'est penchée sur la perception à l'égard des étudiants-athlètes par les membres des facultés, mais en utilisant un échantillon hétérogène de quelques universités étasuniennes appartenant à différentes divisions de la NCAA (Division I, II et III). La chercheuse a utilisé une version révisée du *RSAS* de Engstrom, Sedlacek et McEwen (1995) pour interroger, par l'entremise d'un sondage en ligne, 209 membres du personnel des facultés de ces différentes universités. Elle a, par ailleurs, tenté de voir si les perceptions à l'égard des étudiants-athlètes variaient selon le genre et l'appartenance ethnique de ceux-ci. Si les résultats de son mémoire de maîtrise n'ont pas permis de déceler des différences significatives sur ces derniers éléments (genre et appartenance ethnique), ils ont toutefois permis de conclure, à l'instar de la majorité des recherches sur le sujet, à une perception plus négative du personnel des facultés à l'égard des étudiants-athlètes par rapport au reste des étudiants dans de multiples situations (Piper, 2020). Bien qu'une différence significative entre les deux groupes d'étudiants n'ait pas été observée pour l'ensemble des huit situations du *RSAS*²², le stéréotype lié aux capacités scolaires et à l'intelligence des étudiants-athlètes (i.e. le stéréotype du *dumb jock*) est ressorti des résultats de l'étude. En effet, selon

²² Le *RSAS* d'origine (1991) comportait 10 situations. Pour son mémoire de maîtrise, Piper (2020) a adapté cet instrument en n'utilisant que 8 situations.

l'analyse des données récoltées, les étudiants-athlètes sont perçus de manière plus négative que les étudiants non-athlètes dans quatre situations du *RSAS* : « [...] *student gets an A in your class* [...] *student in your class has received a full scholarship to attend this University* [...] *student in your class was admitted with university board scores significantly lower than those of the general student population* [...] *student in your class has a 2.2 GPA* » (Piper, 2020, p. 61-62). Parmi les limites et recommandations énoncées par la chercheuse à la fin de son étude se trouve la nécessité, en prévision de recherches futures, de moderniser les situations du *RSAS* pour que celles-ci soient plus adaptées à la réalité des étudiants-athlètes et du personnel des facultés d'aujourd'hui (Piper, 2020).

Voyons maintenant ce qui se dégage des recherches qui ont porté sur la façon dont les étudiants-athlètes eux-mêmes se sentaient perçus dans leur milieu d'études.

1.3.2.3 La perception des étudiants-athlètes selon leur propre point de vue

Avant 2007, aucune étude ne s'était penchée spécifiquement sur la façon dont les étudiants-athlètes eux-mêmes se sentaient perçus dans leur milieu d'apprentissage. Nous l'avons vu dans les sections précédentes, certaines recherches avaient parfois inclus le groupe des étudiants-athlètes à l'intérieur des échantillons de leurs collectes de données (voir notamment Knapp et al., 2001 et Tucker et al., 2016). Cela dit, l'étude de Simons et de ses collaborateurs (2007) est la première à ne recueillir que les perceptions de ce groupe d'étudiants sportifs. Les chercheurs ont interrogé un échantillon représentatif de 538 étudiants-athlètes (314 garçons et 224 filles) pratiquant 27 sports différents et provenant d'une université étasunienne de NCAA, Division I. Les résultats obtenus par l'entremise d'un questionnaire spécifiquement développé pour cette recherche ont indiqué que de nombreux répondants estimaient être perçus de manière négative dans leur établissement. « *The data from this study shows that while many athletes report they are treated very differently from other students, a substantial proportion of athletes see themselves as stigmatized in the academic community. They report that they are perceived negatively by professors, TA's and other students* » (Simons et al., 2007, p. 266). Plus précisément, ce sont 33 % des répondants qui ont indiqué être perçus

négativement par leurs professeurs, 59,1 % par les autres étudiants (non-athlètes) et seule une faible proportion (15 %) juge qu'ils sont perçus positivement (Simons et al., 2007).

Les derniers items du questionnaire de l'étude permettaient aux répondants d'inscrire les commentaires (positifs ou négatifs) dont ils avaient déjà pu faire l'objet en tant qu'étudiants-athlètes. Sur 149 commentaires ayant été formulés dans le contexte des cours, 73,2 % de ceux-ci renvoyaient à une perception négative. Les commentaires positifs, bien que minoritaires, provenaient plus des professeurs que des autres étudiants et ils portaient essentiellement sur la capacité des étudiants-athlètes à concilier la pratique de leur sport avec leurs études et sur la réception généralement favorable des professeurs aux demandes d'accommodement que pouvaient parfois formuler les étudiants-athlètes (Simons et al., 2007). « [...] *many athletes reported positive experiences when requesting accommodations which accounted for over half (52.0 %) of the positive comments* » (Simons et al., 2007, p. 264).

Pour Simons et ses collègues, les résultats obtenus révèlent la présence d'une stigmatisation du groupe des étudiants-athlètes, basée notamment sur le stéréotype du *dumb jock* que nous avons défini précédemment (Simons et al., 2007). Parmi les commentaires recueillis dans les items finaux du questionnaire de recherche, plusieurs sont d'ailleurs en lien avec ce stéréotype. Les chercheurs y ont répertorié des remarques qui mettent en relief des éléments tels que : « *low intelligence, little academic motivation, and receipt of undeserved benefits and privileges* » (Simons et al., 2007, p. 251). Bien que cette perception négative soit souvent le fait d'une généralisation basée sur quelques cas d'étudiants-athlètes, il s'avère qu'elle peut avoir une influence négative sur plusieurs d'entre eux (Simons et al., 2007). Nous reviendrons sur cet élément un peu plus loin dans le présent chapitre.

Quelques années après l'étude de Simons et de ses collaborateurs, Parsons (2010), une ancienne étudiante-athlète maintenant entraîneuse et professeure, a souhaité, pour sa thèse de doctorat, reconduire le même type de recherche, mais cette fois-ci dans le contexte d'une plus petite université de NCAA, Division II, du Mid-Ouest des États-

Unis. Le même protocole que celui de l'étude de Simons et de son équipe (2007) a été appliqué, à l'exception que l'étude de Parsons s'est concentrée sur la manière dont les membres des facultés percevaient les étudiants-athlètes. Les items portant sur la perception des étudiants non-athlètes ont donc été retranchés de son questionnaire (Parsons, 2010). Un total de 252 étudiants-athlètes (178 hommes et 74 femmes) a participé à l'étude (Parsons, 2010). Les résultats obtenus, bien que comparables à ceux de l'étude de Simons et ses collaborateurs (2007) sur plusieurs points, ont tout de même démontré une perception moins négative à l'égard des étudiants-athlètes que dans cette dernière recherche (toujours selon le point de vue des étudiants-athlètes eux-mêmes). Dans l'étude de Simons et al. (2007), un tiers des étudiants-athlètes avaient rapporté être perçus négativement par les membres des facultés. Dans la présente étude, cette statistique s'élève à 12 % (Parsons, 2010). Par ailleurs, 75 des 166 commentaires recueillis dans une question ouverte à la fin du questionnaire ont été catégorisés comme étant négatifs. En somme, l'existence d'une stigmatisation à l'égard des étudiants-athlètes dans cette université où évoluent des équipes de la NCAA, division II, s'est avérée moins présente que ce qui avait été observé par Simons et ses collaborateurs dans leur étude de 2007. Il en va de même de la présence du stéréotype du *dumb jock* qui semble peu s'appliquer dans cette université (Parsons, 2010). Précisons cependant que la recherche de Parsons conclut tout de même à l'existence de cette stigmatisation et de ce stéréotype et met en garde, elle aussi, contre les généralisations qui pourraient être tirées des agissements d'une poignée d'étudiants-athlètes au comportement moins exemplaire.

La question de la perception des étudiants-athlètes vue de l'intérieur (par le groupe des étudiants-athlètes eux-mêmes) a fait l'objet d'une autre thèse de doctorat en 2010. La chercheuse s'est concentrée sur la conception que les étudiants-athlètes ont de la façon dont ils sont perçus précisément en ce qui concerne leurs aptitudes scolaires (White, 2010). Elle a tenté de vérifier si cette dimension importante du stéréotype du *dumb jock*, que sont les performances sur le plan scolaire, s'appliquait aux étudiants-athlètes d'une université du Kentucky ayant des équipes sportives de la NCAA, Division I (White, 2010). Elle a également examiné comment les étudiants-athlètes voyaient leurs capacités scolaires, en comparaison avec celles de leurs condisciples athlètes (White, 2010). Cette

thèse de doctorat faisait suite à un article que l'auteure avait précédemment publié avec son directeur de thèse (Wininger et White, 2008). Les conclusions des deux recherches (article de 2008 et thèse de 2010) vont dans le même sens, soit que les étudiants-athlètes perçoivent que leurs professeurs ont de plus grandes attentes envers eux sur le plan scolaire qu'envers les autres étudiants et qu'ils sont d'avis, à l'inverse, que les étudiants non-athlètes ont de moins grandes attentes envers eux en raison de leur statut d'étudiant-athlète (Wininger et White, 2008; White, 2010). En d'autres termes, les professeurs sont plus exigeants envers eux et les autres étudiants les perçoivent comme moins performants sur le plan scolaire, ce qui dresse, ici encore, un portrait somme toute négatif du groupe des étudiants-athlètes.

La thèse de doctorat de White (2010) a aussi mis en lumière le fait que les étudiants-athlètes estimaient les compétences scolaires de leurs pairs athlètes comme étant moins bonnes que leurs propres compétences sur ce plan. Ils n'endossent ainsi pas le stéréotype du *dumb jock* pour leur situation personnelle, mais perçoivent néanmoins que ce stéréotype pourrait s'appliquer aux autres étudiants-athlètes (White, 2010).

Les résultats présentés dans les études de 2008 et de 2010 ont été validés dans une troisième étude, menée quelques années plus tard par les mêmes chercheurs (Wininger et White, 2015). Cette dernière, conduite auprès de 493 étudiants du cours *Psychology 100* d'une université du Sud-Est des États-Unis (NCAA, Division I), a permis de valider les conclusions des deux précédentes (2008, 2010), en plus de renchérir sur la perception négative entretenue par les étudiants en général à l'égard du groupe des étudiants-athlètes.

Students reported having lower academic expectations of student-athletes. Students also reported perceiving professors to have lower academic expectations of athletes. This finding is important and supports previous research (Adler & Adler, 1987; Baucom & Lantz, 2001; Engstrom & Sedlacek, 1991; Sailes, 1993; Simons, Bosworth, Fujita, & Jensen, 2007) indicating that non-athlete counterparts employ a negative view of athletes' academic abilities. (Wininger et White, 2015, p. 82)

Pour sa part, une étude menée en 2011 auprès de 65 étudiants-athlètes évoluant dans des équipes sportives de la NCAA, Division II, d'une université du Mid-Ouest des États-Unis, a produit des résultats différents de ce que nous venons d'observer dans les recherches de Simons et de ses collaborateurs (2007), de White (2010) et de Wininger et White (2008, 2015) (McHugh, 2011). Dans le contexte de cette université où les étudiants-athlètes de Division II ont maintenu un taux de diplomation de 92 % entre 1989 et 2008, donc des résultats scolaires qui se situent au-dessus de la moyenne nationale, les étudiants-athlètes ne conçoivent pas, selon les conclusions de l'étude, être perçus comme des *dumb jocks* (McHugh, 2011). En effet, les 65 répondants du questionnaire spécifiquement développé pour ce mémoire de maîtrise affirment ne pas être perçus négativement par leurs professeurs et les autres étudiants en ce qui concerne notamment leurs capacités scolaires. Ils ont répondu qu'ils étaient d'accord ou fortement d'accord dans une proportion de 86 % avec l'énoncé suivant : « *Professor feel I have high academic ability* » et dans une proportion de 72 % avec cette affirmation : « *My classmates feel I have high academic capability* » (McHugh, 2011, p. 21). Les résultats de la recherche démontrent aussi que les étudiants-athlètes sentent qu'ils sont perçus positivement en ce qui a trait aux accommodements dont ils peuvent bénéficier en raison de leur situation particulière. Ils affirment, par ailleurs, dans une proportion supérieure à 90 %, maintenir une saine relation avec les autres étudiants et le personnel des facultés (McHugh, 2011). Bref, le stéréotype du *dumb jock* ne semble pas s'appliquer et être véhiculé dans cette université recrutant des étudiants-athlètes qui maintiennent des résultats scolaires supérieurs à la moyenne nationale. Cette situation pourrait s'expliquer, selon l'auteur, qui, précisons-le, est lui-même un ancien étudiant-athlète de la NCAA et un entraîneur de football NCAA Division II, par le fait que les succès scolaires des étudiants-athlètes sont connus du personnel des facultés qui a accès à leurs notes et que les étudiants-athlètes affirment bien se comporter en classe et ne pas abuser des privilèges qui pourraient être associés à leur statut particulier (McHugh, 2011).

En somme, qu'il s'agisse du point de vue des autres étudiants (non-athlètes), de celui du personnel des facultés ou de celui des étudiants-athlètes eux-mêmes, les études qui s'intéressent à la perception des étudiants-athlètes dans le milieu des études supérieures

étasunien indiquent une vision beaucoup plus négative que positive de ce groupe d'étudiants. Bien que cette perception puisse parfois reposer sur des faits erronés ou sur une méconnaissance de la réalité des étudiants-athlètes (Dunn, 2015; Horn, Lox et Labrador, cités dans Baucom et Lantz, 2001; Engstrom, Sedlacek et McEwen, 1995; Parsons, 2010; Piper, 2020; Simons et al., 2007; Tovar, 2011), il s'avère que ces derniers sont souvent vus comme des *dumb jocks*, c'est-à-dire des étudiants peu doués sur le plan intellectuel qui font passer la pratique de leur sport avant leurs études et qui bénéficient de nombreux privilèges dans leur environnement scolaire (voir notamment : Baucom et Lantz, 2001; Dunn, 2015; Parsons, 2010; Piper, 2020; Simons et al., 2007; Sailes, 1993; White, 2010; Wininger et White, 2008, 2015).

Seules deux études ont été répertoriées dressant un portrait positif de la perception à l'égard des étudiants-athlètes. Il s'agit de celles de Bartlett (2011) et de McHugh, (2011)²³. Elles ont toutefois été menées dans des contextes particuliers, avec des limites méthodologiques qu'il importe de rappeler. Dans l'étude de Bartlett (2011), conduite dans une petite université de NCAA, Division III, 30 % des questionnaires ont dû être rejetés parce qu'ils étaient incomplets. Qui plus est, la participation à la recherche octroyait des crédits pour un cours du cursus des étudiants. De l'avis même de l'auteur, cette situation a pu inciter des participants à ne répondre que pour obtenir les crédits, ce qui pourrait aussi justifier le nombre élevé de questionnaires incomplets (certains n'ont sans doute répondu qu'à quelques questions, seulement pour obtenir le certificat donnant le droit aux crédits pour le cours) (Bartlett, 2011). Par ailleurs, comme mentionné précédemment, le mémoire de Bartlett (2011) est aussi, à notre connaissance, la seule étude utilisant le *RSAS* ayant inclus des étudiants-athlètes dans son échantillon de recherche. Il n'est pas impossible, selon nous, que les résultats de son mémoire aient pu être influencés par cette particularité méthodologique.

²³ Rappelons aussi que l'étude de Tovar (2011) a présenté un portrait nuancé (neutre) de la perception des membres des facultés à l'égard des étudiants-athlètes. L'étude de Parsons (2010), quant à elle, a aussi fait état de plusieurs éléments positifs en lien avec la perception à l'égard des étudiants-athlètes. Elle n'a toutefois pas nié l'existence d'une stigmatisation et d'un stéréotype négatifs à leur propos.

Quant à l'étude de McHugh (2011), un ancien étudiant-athlète de la NCAA, maintenant entraîneur d'une équipe au sein de cette association, elle a été menée dans le contexte particulier d'une université où les étudiants-athlètes présentent depuis longtemps des résultats scolaires supérieurs à la moyenne nationale et où cette situation enviable est bien mise en valeur au sein de l'établissement. La perception à l'égard des étudiants-athlètes pourrait-elle donc varier selon le contexte de l'université dans laquelle ceux-ci évoluent? C'est notamment ce que suggère Bartlett (2011) lorsqu'il parle d'une perception qui pourrait être spécifique à l'établissement (« *institution specific* »). Cela dit, c'est une perception plus négative que positive du groupe des étudiants-athlètes qui émerge globalement de la revue de la littérature que nous venons de présenter. Nous verrons maintenant, dans la prochaine section de ce chapitre, que cette situation n'est pas sans conséquences, tant pour les étudiants sportifs eux-mêmes que pour les établissements scolaires qui les accueillent.

1.4 Les effets de la perception à l'égard des étudiants-athlètes

Le stéréotype du *dumb jock* qui, nous l'avons vu, est souvent associé aux étudiants-athlètes dans le milieu des études supérieures aux États-Unis (voir notamment : Baucom et Lantz, 2001; Dunn, 2015; Parsons, 2010; Piper, 2020; Simons et al., 2007; Sailes, 1993; White, 2010; Wininger et White, 2008, 2015), laisse des traces entre autres auprès de cette population étudiante. Des recherches démontrent que les personnes qui font l'objet d'un stéréotype peuvent en venir à intérioriser cette perception qui existe à leur égard et ainsi agir conformément à ce stéréotype (Hamilton et Trolier, 1986, cités dans Engstrom et Sedlacek, 1991; Word, Zanna et Cooper, cités dans Engstrom et Sedlacek, 1991). Cette situation de prédiction qui se réalise, (« *self-fulfilling prophecy* »), comme l'appellent certains auteurs (voir notamment Aronson et Steele, cités dans White, 2010; Simons et al., 2007; Wininger et White, 2015), est, dans le cas des étudiants-athlètes, engendrée par l'étiquette de *dumb jock* à laquelle ils sont identifiés. Particulièrement chez les étudiants qui en sont à la première année de leurs études supérieures (« *freshman athletes* »), ce stéréotype peut leur faire croire qu'ils n'ont pas les capacités intellectuelles pour réussir sur le plan scolaire et ainsi nuire à leurs chances de réussite (Comeaux,

2011b; Dunn, 2015, Engstrom et Sedlacek, 1991; Piper, 2020; Simons et al., 2007). Cela peut se traduire par un désintérêt à l'égard de leur rôle d'étudiant, générant du même coup une succession de comportements nuisibles tels que des absences en classe, des retards et une participation passive aux échanges et discussions lors des cours (Simons et al., 2007). Bref, les étudiants-athlètes peuvent en venir à penser qu'ils méritent cette étiquette de *dumb jock* et ainsi vouloir se concentrer à ne développer que leur identité sportive, qui les valorise, plutôt que leur identité d'étudiant (Simons et al., 2007). « *They devote more time and effort to athletics, strengthen athletic and social ties with teammates, who may look down on the non-athlete students as "nerds". Identity is restructured so that self worth becomes totally dependent on the athletic domain* » (Simons et al., 2007, p. 255). Dans pareille situation, les athlètes choisiront de n'investir que les efforts minimaux dans leurs études, soit juste assez qu'il ne leur en faut pour rester admissibles à la pratique de leur sport (Steele, cité dans Simons et al., 2007). D'autres tenteront aussi de cacher le fait qu'ils sont des étudiants-athlètes auprès de leurs condisciples et de leurs professeurs, dans l'espoir de ne pas être victimes de stigmatisation (Simons et al., 2007). Si ce mécanisme de protection peut s'avérer moins néfaste sur les performances scolaires (parce que les étudiants-athlètes évitent ainsi les conséquences associées à la prédiction qui se réalise (« *self-fulfilling prophecy* »)), cela contribue toutefois à maintenir actif le stéréotype du *dumb jock*. En effet, un jour ou l'autre, lorsque l'étudiant-athlète a besoin d'aller voir son professeur pour obtenir un accommodement en raison de ses obligations sportives, il est ainsi contraint de dévoiler son identité d'athlète. Cette façon de faire, laquelle engendre souvent des demandes de dernière minute de la part des étudiants (qui attendent le plus longtemps possible avant de devoir se compromettre ainsi demander un privilège), peut être irritante pour le personnel des facultés (dont les professeurs), qui peuvent alors être moins enclins à accorder les accommodements demandés (Simons et al., 2007). Ce genre de situation vient ainsi accentuer certaines théories voulant que les étudiants-athlètes soient à la fois irresponsables et peu assidus, contribuant par le fait même à entretenir la perception négative à leur égard (Simons et al., 2007).

Dans leur étude, Simons et ses collaborateurs (2007) ont demandé aux étudiants-athlètes d'indiquer comment ils réagissaient en classe lorsqu'un membre du personnel des facultés démontrait une attitude négative à l'égard des étudiants-athlètes. Un pourcentage important d'étudiants a indiqué réagir soit en ne participant pas en classe (32 %) ou en abandonnant tout simplement le cours (15,8 %). Ces résultats illustrent ce que nous mentionnions plus haut, à savoir que le stéréotype du *dump jock* peut provoquer un impact négatif sur le plan scolaire. Cela dit, le plus fort taux de réponse à cette question (35 %) correspond aux réponses des étudiants qui ont dit faire fi du préjugé dont ils sont l'objet et travailler encore plus fort pour prouver qu'ils ne sont pas des *dumb jocks* (Simons et al., 2007). Paradoxalement, il s'agit ici d'un impact positif de cette stigmatisation à l'égard des étudiants-athlètes dont font état Simons et ses collaborateurs dans leur étude (2007). Il s'agirait, par ailleurs, d'un type de réaction connu pouvant être observé dans d'autres situations et chez d'autres individus faisant l'objet de stéréotypes (McGee et Martin, cités dans Piper, 2020).

Les conséquences néfastes de la perception négative à l'égard des étudiants-athlètes se font également ressentir, à une plus large échelle, à l'intérieur des établissements d'enseignement. Cette situation intensifie le clivage qui existe entre les directions sportives et scolaires des établissements (Piper, 2020). L'étiquette de *dumb jock* qui est accolée aux étudiants-athlètes contribue, par ailleurs, à miner les relations entre étudiants, athlètes et non-athlètes, sur les campus (McHugh, 2011), accentuant du même coup l'isolement social des étudiants-athlètes et leur désintérêt à s'investir au sein de la communauté étudiante (Piper, 2020).

Devant ce constat de l'existence d'une perception globalement négative à l'égard du groupe des étudiants-athlètes dans le milieu des études supérieures étasunien et des impacts négatifs qu'engendre cette situation, plusieurs chercheurs ont esquissé quelques pistes de solutions.

1.5 Quelques pistes de solutions pour contrer la perception négative

Certaines recherches, nous l'avons vu, ont démontré que le stéréotype du *dumb jock*, point central de la vision négative qui existe à l'égard des étudiants-athlètes, reposait souvent sur une vision déformée de la réalité (Baucom et Lantz, 2001; Dunn, 2015; Engstrom, Sedlacek et McEwen, 1995; Parsons, 2010; Piper, 2020; Simons et al., 2007; Tovar, 2011). Par exemple, l'étude de Baucom et Lantz (2001) concluait à une vision négative des étudiants-athlètes de la part des membres des facultés, alors que dans les faits, l'université où a été menée la recherche en était une très sélective, où les étudiants-athlètes présentaient de meilleurs résultats scolaires et un plus haut taux de diplomation que ceux des étudiants non-athlètes (Baucom et Lantz, 2001). Par ailleurs, l'une des seules études présentant un portrait positif de la perception à l'égard des étudiants-athlètes a été menée dans une université où, d'une part, ce groupe d'étudiants possède un excellent dossier scolaire et, d'autre part, leurs succès sur ce plan sont diffusés et mis en valeur au sein de l'université (McHugh, 2011). L'étude de Tovar (2011) a aussi démontré que plus le personnel des facultés avait de contacts avec les étudiants-athlètes, moins il entretenait de stéréotypes négatifs à leur égard sur le plan scolaire, et que plus les membres des facultés étaient impliqués au sein du département des sports de leur établissement, plus ils avaient une perception positive de ce département (Tovar, 2011). Y aurait-il ainsi un lien à établir entre la situation réelle vécue par les étudiants-athlètes, l'information qui est véhiculée à leur propos et la perception ambiante qui existe à leur égard dans les établissements? C'est entre autres ce qu'a voulu vérifier Dunn dans son mémoire de maîtrise (2015). Selon cette chercheuse, la vision négative qui existe à l'égard des étudiants-athlètes ne peut s'expliquer que par les comportements de ceux-ci (Dunn, 2015). Le stéréotype qui leur est associé est, selon elle, à la fois entretenu et renforcé par l'information qui est véhiculée à leur propos (Dunn, 2015). Parmi les hypothèses que la chercheuse tente de démontrer dans son mémoire figure celle-ci : « [...] *negative attitudes toward student-athletes can be reduced by simply exposing students to information indicating that their non-athlete peers hold positive attitudes toward student-athletes* » (Dunn, 2015, p. 103). Les résultats obtenus dans son étude lui ont permis de confirmer cette hypothèse. Les étudiants ayant été exposés à une vision

positive de la part de leurs pairs à propos des étudiants-athlètes ont une perception moins négative de ceux-ci que les autres étudiants (Dunn, 2015). En d'autres mots, lorsqu'on leur dit que des condisciples ont une vision positive des étudiants-athlètes, le stéréotype qu'ils ont à l'égard de ces derniers est moins prononcé (Dunn, 2015). L'expérience a aussi été menée en propageant l'information que les membres des facultés avaient une vision positive des étudiants-athlètes. Dans ce cas de figure, le stéréotype à l'égard de ces derniers a aussi connu un recul, mais moins important que lorsqu'il avait été mentionné aux étudiants que la perception positive était partagée par leurs pairs (Dunn, 2015). Wininger et White abondent dans le même sens dans leur article de 2015 lorsqu'ils évoquent les résultats d'une étude de Chalabaey, Stone, Sarrazin et Croizet (2008) démontrant comment un stéréotype positif peut favoriser la performance. Wininger et White (2015) émettent alors l'hypothèse que les performances scolaires des étudiants-athlètes pourraient être favorisées par la présence d'un stéréotype positif à l'égard de ce groupe d'étudiants.

De tels résultats de recherche s'avèrent très pertinents pour les administrateurs d'établissements scolaires qui chercheraient une façon de réduire la présence du stéréotype négatif à l'égard des étudiants-athlètes. Ces informations issues des études susmentionnées (Dunn, 2015; Wininger et White, 2015) suggèrent qu'en propageant de l'information positive à propos des étudiants-athlètes aux autres étudiants et au personnel des établissements scolaires, il serait ainsi possible de réduire l'attitude négative qui existe à propos des étudiants sportifs et, donc, d'améliorer l'expérience universitaire de l'ensemble des étudiants, qu'ils soient athlètes ou non (Dunn, 2015). Rappelons aussi, comme l'a démontré l'étude de McHugh (2011), que dans un environnement où les succès scolaires des étudiants-athlètes sont mis en valeur auprès du reste de la communauté étudiante, la perception à l'égard de ceux-ci est positive et ils ne sont pas considérés comme des *dumb jocks*.

Pour d'autres chercheurs, la solution pour contrer cette perception négative dont font l'objet les étudiants-athlètes aux États-Unis passe d'abord par plus d'éducation et de sensibilisation dans les établissements quant à la réalité de ces derniers (Bartlett, 2011;

Baucom et Lantz, 2001; Piper, 2020). Un pas en ce sens pourrait être de rendre disponibles, auprès de la communauté des établissements d'enseignement supérieur, les résultats des recherches qui démontrent l'existence du stéréotype du *dumb jock* (Engstrom, Sedlacek et McEwen, 1995; Harrison et al., 2009). L'éducation et la sensibilisation dans les établissements doivent aussi passer par la diffusion d'informations véridiques sur la situation des étudiants-athlètes pour démontrer que les préjugés qui existent à leur égard ne reposent pas toujours sur des faits et de l'information valide (Piper, 2020). « *Individuals or departments not only should have access to data (e.g., SAT scores, GPAs, and graduation rates of student-athletes) that could contradict some of the biases of faculty but also should widely disseminate this information in the campus community* » (Engstrom, Sedlacek et McEwen, 1995, p. 225). D'autres chercheurs proposent aussi la mise en place de programmes à l'intention des membres des facultés pour que ceux-ci puissent bénéficier d'un temps d'arrêt pour réfléchir aux stéréotypes qu'ils pourraient avoir à l'égard des étudiants-athlètes (Bartlett, 2011; Piper, 2020). Par ailleurs, Engstrom et Sedlacek (1991) suggèrent également de créer un cours dans lequel serait enseignée la notion de préjugé, laquelle pourrait être abordée à travers le prisme de la situation des étudiants-athlètes.

Outre l'éducation, la solution à cette perception négative, que mettent en exergue la majorité des études portant sur la façon dont sont perçus les étudiants-athlètes dans les collèges et les universités aux États-Unis, semble aussi passer, pour plusieurs chercheurs, par plus de contacts et de communication entre les sphères sportives et scolaires des établissements. Rappelons d'emblée que l'étude de Tovar (2011) a démontré que plus le personnel des facultés avait de contacts avec les étudiants-athlètes, moins ils entretenaient de stéréotypes négatifs à leur égard sur le plan scolaire, et aussi que plus les membres des facultés étaient impliqués au sein du département des sports de leur établissement, plus ils avaient une perception positive de celui-ci (Tovar, 2011). L'étude de Tovar est ainsi venue confirmer les bienfaits d'un besoin maintes fois évoqué par d'autres chercheurs quant à la nécessité pour « [...] *more dialogue, interaction, and involvement between faculty, student-athletes and campus athletics departments* (Carodine, Almond, & Gratto

2001; Comeaux, 2005; Comeaux & Harrison, 2007, Milem & Berger 1997; Pascarella et al., 1983) » (Tovar, 2011, p. 125).

Les directions sportives et scolaires des collèges et universités ne devraient pas travailler en vase clos. Une des façons de rapprocher ces deux entités serait, selon Comeaux (2011a), que les membres des facultés assistent en plus grand nombre aux événements sportifs des équipes, notamment les parties sportives. Dans le même esprit de collaboration, Simons et ses collaborateurs (2007) proposent la mise sur pied de forums de discussion ou de comités incluant des membres des facultés et des organisations sportives (notamment les entraîneurs), afin que ceux-ci puissent échanger à propos des étudiants-athlètes. Parmi les sujets de discussion qui devraient être abordés, il y aurait celui de trouver une façon de briser l'isolement social que vivent les athlètes. Parce qu'ils sont toujours ensemble sur les campus, les membres des équipes sportives sont en quelque sorte isolés du reste de la communauté étudiante, et il importe de trouver des manières afin qu'ils puissent être mieux intégrés à leur milieu d'études (Simons et al., 2007). Toujours selon Simons et son équipe (2007), les entraîneurs des équipes ont un rôle important à jouer dans l'établissement d'une bonne collaboration avec le milieu des études des établissements. Ils devraient d'abord se garder d'organiser des entraînements ou des réunions optionnelles et facultatives qui pourraient venir interférer avec les obligations scolaires de leurs joueurs (Simons et al., 2007). Qui plus est, les entraîneurs sont en première ligne pour encourager leurs athlètes à adopter un bon comportement dans leurs études et ils peuvent aussi garder un œil sur les demandes d'accommodement sportives faites par ces derniers (Simons et al., 2007). Ceci nous amène à mentionner que, selon certains chercheurs, les étudiants-athlètes ont aussi une responsabilité dans cette volonté de changer les perceptions que les autres étudiants et le personnel des facultés ont à leur égard. Ils doivent prendre conscience que, par certains de leurs gestes, ils peuvent contribuer à alimenter la perception négative dont ils font l'objet (Simons et al., 2007). Par exemple, lorsqu'ils remettent leurs devoirs en retard, lorsqu'ils ne sont pas attentifs en classe, lorsqu'ils arrivent en retard ou qu'ils quittent leurs cours en avance, ils renforcent ainsi l'image négative dont ils font l'objet (Simons et al., 2007). Les étudiants-athlètes doivent être conscients qu'à tort ou à raison, leur statut particulier fait en sorte

que les professeurs peuvent être plus attentifs à leurs comportements et qu'en conséquence, ils ont moins le droit à l'erreur (Simons et al., 2007). Pour contrer la perception négative qui plane sur eux, ils ont le devoir d'agir à l'inverse de cette étiquette de *dumb jock* que certains leur font porter, en exerçant comme il se doit leur métier d'étudiant (Simons et al., 2007). Une façon de motiver les étudiants-athlètes à avoir ce genre de comportement est de plaider, auprès d'eux, la solidarité d'équipe (Simons et al., 2007). Les athlètes répondent bien lorsqu'on leur parle leur langage. S'ils comprennent qu'en agissant en *dumb jock*, ils nuisent ainsi à l'ensemble de leurs coéquipiers et qu'à l'inverse, un bon comportement scolaire peut avoir un impact positif sur le reste des membres de leur équipe, ils seront solidaires et agiront en conséquence. « *They need to view the negative attitudes about athletes as students as an obstacle to be overcome in the same that they overcome obstacles in their athletics* » (Simons et al., 2007, p. 270). Par ailleurs, les étudiants-athlètes doivent être conscients que les accommodements qu'ils demandent à leurs professeurs imposent généralement à ces derniers du travail supplémentaire et que ces derniers n'ont pas l'obligation d'acquiescer à leurs demandes. Par conséquent, les demandeurs ne doivent pas prendre leurs requêtes comme devant être obligatoirement autorisées par le personnel des facultés (Simons et al., 2007). Dans ces circonstances, il devient encore plus important, pour les étudiants-athlètes, de bien planifier préalablement les arrangements dont ils auront besoin en cours de session, en consultant, par exemple, les échéanciers de leurs plans de cours dès le début du semestre (Simons et al., 2007).

En somme, plusieurs chercheurs ont déjà proposé des solutions afin de tenter de remédier à cette perception négative à l'égard des étudiants-athlètes dont font état la majorité des études menées aux États-Unis depuis une trentaine d'années. Cependant, au Québec et au Canada, aucune recherche n'a encore jamais abordé la question de la perception des étudiants et du personnel des facultés ou des départements à l'égard des étudiants-athlètes. Nous l'avons vu au début de ce chapitre, en ce qui concerne notamment le réseau collégial québécois, le milieu du sport interscolaire est très actif. Il comporte chaque année de nombreux étudiants-athlètes qui doivent quotidiennement relever le défi de concilier leur métier d'étudiant avec la pratique de leur sport. Considérant la situation

qui peut être observée aux États-Unis, laquelle, nous l'avons vu, a fait l'objet de nombreuses études depuis la fin des années 1980, il nous semble pertinent d'examiner si, de notre côté de la frontière, dans un contexte qui n'est pas exactement le même, mais qui comporte tout de même certaines similitudes, les étudiants-athlètes du postsecondaire font aussi l'objet d'une perception négative.

1.6 Problème et objectifs de recherche

La présente recherche propose donc de répondre à la question suivante : **quelle est la perception des étudiants à l'égard des étudiants-athlètes du RSEQ dans les collèges privés québécois?**

À l'instar des premières études menées aux États-Unis sur la perception à l'égard des étudiants-athlètes (Engstrom et Sedlacek, 1989, 1991), la recherche examinera la perception des étudiants à l'égard du groupe des étudiants-athlètes.

L'objectif général de l'étude est **de décrire comment les étudiants-athlètes (RSEQ) des collèges privés québécois sont perçus par l'ensemble des étudiants.**

Cet objectif général est guidé par les trois objectifs spécifiques ci-dessous :

1. Décrire comment les étudiants-athlètes (RSEQ) sont perçus par les étudiants en termes notamment de comportements, de performances scolaires et de privilèges octroyés.
2. Comparer la perception des étudiants à l'égard des étudiants-athlètes (RSEQ) et non-athlètes.
3. Formuler certaines recommandations aux collèges privés québécois à partir des résultats obtenus.

La prochaine section de ce rapport sera consacrée à la présentation de la méthodologie employée pour mener cette étude.

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE

2.1 Modèle méthodologique

La perception à l'égard des étudiants-athlètes n'ayant jamais été étudiée dans le contexte des études supérieures au Canada et au Québec, une recherche de type exploratoire était de mise afin d'établir un portrait général de la situation. En effet, la recherche de type exploratoire « vise à découvrir un phénomène en réunissant le plus de données possible sur le sujet » (Del Balso et Lewis, 2007, p. 20). Dans le cas de la présente étude, l'exploration s'est portée sur le milieu des collèges privés québécois, soit celui auquel appartiennent les deux chercheurs responsables de la recherche.

L'approche quantitative, basée sur la mesure et le recours à des données numériques (Del Balso et Lewis, 2007), fut mise de l'avant pour cette recherche. La création d'un outil principalement basé sur le *Revised Situational Attitude Scale (RSAS)* (Dunn, 2015; Engstrom et Sedlacek, 1991) a mené au calcul de scores associés à la perception des étudiants face aux autres étudiants dans dix situations de la vie scolaire en termes de comportements, de performances scolaires et de privilèges octroyés (objectif spécifique 1). Ensuite, les scores ont été comparés selon la perception des étudiants face aux étudiants-athlètes (RSEQ) et aux étudiants non-athlètes (objectif spécifique 2). À la lumière des données obtenues et de la littérature étasunienne sur le sujet (voir la revue de littérature du chapitre 1), des recommandations ont été formulées au réseau collégial privé québécois à propos de la perception qu'ont les étudiants de leurs condisciples athlètes du RSEQ (objectif spécifique 3).

2.2 Population et échantillon

La population de cette étude est formée de tous les étudiants des collèges privés du Québec qui comptaient au moins une équipe sportive inscrite au Réseau du sport étudiant

québécois (RSEQ) lors de l'année scolaire 2019-2020²⁴. Sur une possibilité de neuf établissements, six ont accepté de participer à la recherche, ce qui a eu pour effet de réduire la population à l'étude. Au total, dans ces six collèges, 6239 étudiants étaient inscrits à l'enseignement régulier²⁵ et ils ont été sollicités pour participer à la recherche. Le message de sollicitation envoyé aux étudiants comprenait un lien vers l'une des deux formes existantes du questionnaire de recherche, soit la forme 1 qui portait sur les étudiants réguliers (non-athlètes) ou la forme 2 qui portait sur les étudiants-athlètes du RSEQ (voir l'Annexe pour les deux formes du questionnaire). Nous reviendrons un peu plus loin dans ce chapitre sur les détails concernant cet instrument de collecte de données.

Au total, 354 étudiants ont répondu au questionnaire, dont 175 pour la forme 1 et 179 pour la forme 2. Cependant, lors du traitement des données, des questionnaires présentaient plusieurs données manquantes et ont dû être supprimés. En effet, puisque l'analyse est basée sur des scores obtenus à partir de la somme de dix réponses constituant une situation et que le même processus doit être répété pour chacune des dix situations étudiées, il était important de ne pas conserver des questionnaires avec des données manquantes. Par contre, dans les quelques cas où il n'y avait qu'une seule réponse manquante dans une situation, cette dernière a été remplacée par la moyenne des neuf autres.

Le nombre de répondants est donc passé de 354 à 293 étudiants. Parmi ces derniers, 63 ont affirmé avoir déjà fait partie d'une équipe sportive du RSEQ lors de leurs études collégiales. Ils représentent 21,5 % de l'échantillon, ce qui est élevé étant donné que les collèges ont rapporté, au moment de mener la recherche (hiver 2021), avoir 524 étudiants au RSEQ, soit 8,3 % de leur population d'étudiants inscrits à l'enseignement régulier. Les

²⁴ Cette année de référence correspond à l'année scolaire du début de la recherche. Pour des raisons méthodologiques, la présente étude a ciblé les étudiants-athlètes appartenant au RSEQ. Le milieu collégial québécois comporte d'autres types d'étudiants-athlètes (notamment ceux affiliés à l'Alliance Sport-Études). Cela dit, la réalité de ces derniers peut être différente de celle des étudiants-athlètes du RSEQ, c'est pourquoi il était préférable de se concentrer sur un groupe homogène.

²⁵ Les étudiants inscrits dans une attestation d'études collégiales (AEC), parce que moins susceptibles de côtoyer des étudiants faisant partie d'une équipe sportive du RSEQ, n'ont pas été inclus dans la population à l'étude.

étudiants-athlètes du RSEQ (ou ayant déjà fait partie de cette organisation) sont ainsi surreprésentés parmi les répondants²⁶. Puisque la participation des étudiants-athlètes (ou anciens étudiants-athlètes) dans la recherche peut donc induire un biais, l'analyse des résultats a aussi été faite en isolant les répondants n'ayant jamais fait partie du RSEQ. Les résultats concernant ces 230 étudiants seront présentés indépendamment de ceux concernant l'ensemble des répondants au prochain chapitre.

2.3 Caractéristiques de base des répondants

Parmi les 293 étudiants ayant rempli le questionnaire, 149 ont rempli la forme 1 (50,9 %) et 144 ont rempli la forme 2 (49,1 %). Mentionnons à nouveau ici que la forme 1 présente des situations concernant les étudiants en général (non-athlètes) et la forme 2, des situations liées aux étudiants-athlètes du RSEQ. Parmi les répondants se retrouvent 178 filles (60,8 %), 108 garçons (36,7 %) et 7 personnes non binaires (2,4 %). Du côté du secteur scolaire, 99 étudiants (33,8 %) appartiennent au secteur technique, 185 étudiants (63,1 %) au secteur préuniversitaire et 9 étudiants (3,1 %) sont inscrits au Tremplin DEC. Finalement, rappelons que 63 répondants (21,5 %) ont affirmé avoir déjà fait partie d'une équipe du RSEQ durant leurs études collégiales, alors que 230 étudiants (78,5 %) n'en ont jamais fait partie. Les tableaux 1 et 2 ci-dessous présentent la répartition des répondants aux deux formes du questionnaire.

²⁶ Ceci peut possiblement s'expliquer par le fait que, dans quelques collèges, la tâche d'envoyer le courriel de sollicitation qui incluait le lien vers le questionnaire a été confiée par l'établissement à un responsable des sports. Il n'est donc pas impossible que les étudiants-athlètes se soient sentis plus interpellés que les autres étudiants. Les collèges participants ont fourni aux chercheurs le nombre d'étudiants-athlètes inscrits au RSEQ pour la session où était menée la recherche (524 étudiants). Or, nous ne connaissons pas le nombre exact d'étudiants ayant déjà fait partie du RSEQ lors de leur passage au collégial. Il y a ainsi lieu de penser que ce nombre est plus élevé que 524 et que, par conséquent, l'écart entre la représentation des étudiants-athlètes (ou anciens étudiants-athlètes) au sein de l'échantillon de recherche (21,5 %) et la réalité de la population à l'étude (8,3 %) est, dans les faits, moins prononcé.

Tableau 1 Répartition des 149 répondants à la forme 1 du questionnaire selon les caractéristiques de base, hiver 2021

Sexe	Féminin	Masculin	Non binaire
	91 (61,1 %)	56 (37,6 %)	2 (1,3 %)
Secteur d'études	Technique	Préuniversitaire	Tremplin DEC
	51 (34,2 %)	91 (61,1 %)	7 (4,7 %)
Avoir déjà fait partie du RSEQ	Oui	Non	
	32 (21,5 %)	117 (78,5 %)	

Tableau 2 Répartition des 144 répondants à la forme 2 du questionnaire selon les caractéristiques de base, hiver 2021

Sexe	Féminin	Masculin	Non binaire
	87 (60,4 %)	52 (36,1 %)	5 (3,5 %)
Secteur d'études	Technique	Préuniversitaire	Tremplin DEC
	48 (33,3 %)	94 (65,3 %)	2 (1,4 %)
Avoir déjà fait partie du RSEQ	Oui	Non	
	31 (21,5 %)	113 (78,5 %)	

À la lecture du tableau 1, il est possible de constater que l'échantillon des étudiants qui ont rempli le questionnaire sous la forme 1, soit celle qui porte sur les étudiants réguliers (non-athlètes), est composé de 61,1 % de filles, 37,6 % de garçons et de 1,3 % d'étudiants non binaires. De plus, à l'hiver 2021, 34,2 % des étudiants étaient inscrits au secteur technique, 61,1 % étudiaient au préuniversitaire et 4,7 % au Tremplin DEC. Finalement, 21,5 % des répondants ont fait partie du RSEQ lors de leur parcours collégial, alors que 78,5 % des étudiants n'étaient pas dans cette situation.

Les résultats sont semblables dans le tableau 2 qui présente les caractéristiques des répondants ayant complété la forme 2 du questionnaire, soit celle qui porte sur les étudiants-athlètes (RSEQ). Cet échantillon est composé de 60,4 % de filles, 36,1 % de garçons et de 3,5 % d'étudiants non binaires. De plus, à l'hiver 2021, 33,3 % des

étudiants faisaient partie du secteur technique, 65,3 % étudiaient au préuniversitaire et 1,4 % au Tremplin DEC. Enfin, un peu plus d'un étudiant sur 5 a déjà fait partie du RSEQ lors de son parcours collégial.

Afin d'appliquer la méthode expérimentale, les deux groupes de répondants doivent être comparables en termes de caractéristiques de base, ce qui est le cas ici en considérant le sexe, le secteur d'études et le fait d'avoir déjà fait partie ou pas du RSEQ lors de leur parcours collégial.

Puisque l'analyse des données a aussi été faite en ne conservant que les 230 répondants n'ayant jamais fait partie du RSEQ, voici comment se compose cet échantillon. D'abord, 117 ont rempli la forme 1 du questionnaire (50,9 %) et 113 ont rempli la forme 2 (49,1 %). De plus, l'échantillon comporte 149 filles (64,8 %), 75 garçons (32,6 %) et 6 personnes non binaires (2,6 %). Du côté du secteur d'études, 81 étudiants (35,2 %) appartiennent au secteur technique, 142 étudiants (61,7 %) au secteur préuniversitaire et 7 étudiants (3,0 %) sont inscrits au Tremplin DEC. Ici encore, en regardant les informations des tableaux 3 et 4 ci-dessous, il est possible de constater que les 2 groupes sont assez comparables en termes de composition selon le sexe et le secteur d'études.

Tableau 3 Répartition des 117 répondants non-athlètes à la forme 1 du questionnaire selon les caractéristiques de base, hiver 2021

Sexe	Féminin	Masculin	Non binaire
	75 (64,1 %)	41 (35,0 %)	1 (0,9 %)
Secteur d'études	Technique	Préuniversitaire	Tremplin DEC
	40 (34,2 %)	70 (59,8 %)	7 (6,0 %)

Tableau 4 Répartition des 113 répondants non-athlètes à la forme 2 du questionnaire selon les caractéristiques de base, hiver 2021

Sexe	Féminin	Masculin	Non binaire
	74 (65,5 %)	34 (30,1 %)	5 (4,4 %)
Secteur d'études	Technique	Préuniversitaire	Tremplin DEC
	41 (36,3 %)	72 (63,7 %)	0 (0,0 %)

2.4 Taux de réponse

Puisque l'étude a pris la forme d'un recensement, c'est-à-dire qu'une ou l'autre des deux versions du questionnaire a été envoyée à tous les étudiants de la population à l'étude, le taux de réponse attendu était d'environ 50 %. En effet, 50 % est le taux de réponse minimal acceptable lors d'un recensement selon Statistique Canada (Radio-Canada, 2019). Le taux de réponse obtenu se chiffre à 4,7 %, ce qui est faible, mais qui s'explique de plusieurs manières. Il y a d'abord le contexte pandémique (COVID-19) dans lequel a été menée la recherche. Les étudiants étant constamment en ligne pour leurs études pendant cette période et recevant un nombre important de courriels à traiter, il est légitime de penser qu'ils n'ont pas nécessairement tous été tentés de répondre à un sondage électronique envoyé par le biais d'un courriel. Aussi, le sujet du questionnaire, à savoir la perception qu'ils avaient d'un autre groupe d'étudiants, ne figurait peut-être pas parmi les préférences des répondants. Le questionnaire pouvait être rempli sur un ordinateur ou sur un appareil mobile comme un téléphone intelligent. Le choix était laissé à l'étudiant, mais celui-ci était avisé, dès les prémisses du questionnaire, que la version mobile était toutefois moins conviviale. Cette situation a peut-être eu pour effet de décourager certains répondants. Par ailleurs, le questionnaire n'ayant pas été traduit en anglais, une personne responsable d'acheminer le message de sollicitation aux étudiants dans l'un des collèges participants a indiqué aux chercheurs que pour certains étudiants anglophones, il pouvait être complexe de bien comprendre les adjectifs proposés dans le questionnaire et leurs nuances. Cette situation en a sans doute découragé certains à effectuer l'exercice. Il est possible d'ajouter à cela la longueur du questionnaire dans lequel les étudiants devaient fournir un total de 104 réponses et le manque de

concentration ou d'intérêt présumé qu'a pu engendrer cette situation. Certains étudiants ont ouvert le questionnaire par curiosité, mais n'ont pas répondu à aucune question. D'autres ont commencé à y répondre, mais n'ont pas terminé et d'autres ont oublié de répondre à des questions ici et là de manière consciente ou inconsciente. Un prétest du questionnaire, effectué à l'hiver 2021 auprès de cinq étudiants d'un cégep de la région de Québec n'avait pas permis de prévenir ces situations. Les étudiants ayant participé à ce prétest avaient toutefois aidé à confirmer la durée approximative de remplissage du questionnaire (20 minutes), malgré le nombre important d'items que comptait celui-ci. Cela étant dit, certains éléments du questionnaire avaient été adaptés à partir de la rétroaction fournie par les étudiants. Ces ajustements consistaient essentiellement en la clarification d'adjectifs présents dans les différentes situations du questionnaire.

2.5 Méthode et instrument

La méthode utilisée dans la recherche est la méthode expérimentale. Selon Tanguay (2017, p. 65), la méthode expérimentale est une « méthode de recherche qui consiste à comparer les réactions de deux groupes de participants, ou plus, exposés à des situations identiques sauf pour un facteur, dont on peut alors évaluer le rôle en tant que cause du comportement ou des pensées ». Dans la présente recherche, le groupe expérimental est composé des répondants de la forme 2 du questionnaire qui porte sur les étudiants-athlètes (RSEQ) et le groupe contrôle est composé des étudiants qui ont répondu à la forme 1 du questionnaire qui porte sur les étudiants non-athlètes. Ici, les deux groupes ont répondu aux mêmes questions, excepté que, pour un des groupes, celles-ci portaient sur les étudiants-athlètes (RSEQ) plutôt que sur les étudiants non-athlètes (voir les deux formes du questionnaire en annexe).

Comme mentionné plus tôt dans ce chapitre, le questionnaire utilisé dans cette recherche est une adaptation du *Revised Situational Attitude Scale (RSAS)* de Engstrom et Sedlacek

(1991) et de Dunn (2015)²⁷. Il est composé de 10 situations en lien avec la vie scolaire d'un étudiant pouvant engendrer de la stigmatisation que ce soit sur le plan de la performance dans les études, des privilèges octroyés ou des comportements. Quant aux situations, chacune d'entre elles comporte 10 adjectifs bipolaires présentés sur une échelle de 1 à 5 pour lesquels l'étudiant qui remplit le questionnaire doit indiquer sa perception. Les 10 résultats sont ensuite additionnés et un score est obtenu pour chaque situation. On calcule ensuite les scores de tous les répondants et on obtient un score moyen. Les scores varient donc de 10 à 50, 50 indiquant une perception socialement positive d'une situation et le score 10 étant associé à une perception socialement négative d'une situation. Un score de 30 signifie que le répondant est neutre face à une situation. Le but principal est de comparer les perceptions des étudiants face aux étudiants non-athlètes et de les mettre en parallèle avec celles portant sur les étudiants-athlètes (RSEQ) afin d'évaluer si ces derniers sont victimes d'une perception plus défavorable pour l'une ou l'autre des 10 situations présentées. Les questions sont identiques dans les deux formes du questionnaire, sauf que le mot « étudiant » est remplacé par le mot « étudiant-athlète » dans chacune des 10 situations de la forme 2. Il s'agit là de la seule différence entre les deux versions du questionnaire.

Pour la confection des deux formes du questionnaire, parmi les dix situations du *RSAS* de Engstrom et Sedlacek (1991), cinq ont été conservées et adaptées à la réalité du milieu collégial québécois. Trois autres furent tirées de l'adaptation du *RSAS* qu'a fait Dunn dans son mémoire de maîtrise (2015). Ces dernières ont aussi été adaptées à la réalité québécoise. Par exemple, la situation 8 du *RSAS* de Dunn (2015) : « *A student-athlete in your class received a 2.2 GPA last semester* » a été remplacée dans la présente recherche par l'énoncé suivant : « Un étudiant-athlète de ta classe obtient une moyenne de 70 sur 100 pour tous ses cours à la dernière session ». Le *Grade Point Average (GPA)* n'existant pas dans le système collégial québécois, il a été remplacé par une mesure jugée

²⁷ L'autorisation d'utiliser le *Revised Situational Attitude Scale (RSAS)* pour l'adapter aux besoins de la présente étude a été demandée à M. William E. Sedlacek, professeur émérite à l'Université du Maryland aux États-Unis.

équivalente, soit la moyenne des cours. Nous avons estimé qu'un *GPA* de 2.2 équivalait à une moyenne d'environ 70 %.

Les deux autres situations du questionnaire utilisé dans le cadre de cette recherche (pour arriver à un total de 10) ont été créées à partir de la revue de littérature (chapitre 1) et en fonction de ce qui correspondait bien à la réalité des étudiants québécois des années 2020. Par exemple, dans leur étude de 1995 concernant la perception du personnel des facultés à l'égard des étudiants-athlètes, Engstrom, Sedlacek et McEwen (1995, p. 221) ont utilisé la situation suivante dans leur questionnaire : « *Student's accomplishments are featured in the campus newspaper* ». Pour notre part, nous nous sommes inspirés de cet item d'un questionnaire destiné aux membres des facultés pour créer la situation suivante dans notre outil de collecte de données : « Les réalisations hors classe d'un étudiant-athlète sont soulignées dans les médias sociaux du collège » (situation 7). La formulation « le journal du collège » a alors été remplacée par « les médias sociaux » pour être plus près de la réalité des étudiants d'aujourd'hui.

Afin de déterminer quels étudiants allaient remplir la forme 1 ou 2 du questionnaire, il a été décidé de procéder à partir de la liste de tous les étudiants de l'enseignement régulier dans chacun des collèges participant à l'étude. Les étudiants dont le nom de famille débutait par les lettres entre A et M ont été invités à remplir la première forme du questionnaire et ceux dont les noms de famille débutaient par les lettres de N à Z, la seconde. Cette façon de procéder garantissait une répartition aléatoire des étudiants dans les deux groupes et rendait par le fait même les groupes équivalents. Le même processus a été employé dans les six collèges ayant accepté de participer à l'étude.

Les deux questionnaires ont été conçus dans l'application Microsoft Forms d'Office 365. Ils ont été envoyés au cours du mois d'avril 2021 et un rappel a été fait deux semaines plus tard. Les communications avec les étudiants ont toujours été effectuées par l'entremise d'une personne de l'administration scolaire dans les établissements. Le choix de cette personne était laissé à la discrétion des collèges, mais celle-ci ne devait pas être en position d'autorité auprès des étudiants. Les questionnaires ont été retournés aux

chercheurs au cours du mois de mai 2021. Les étudiants ont pris en moyenne 20 minutes pour remplir le questionnaire qui comportait 104 questions, soit 4 questions de base et 10 questions associées aux 10 situations afin de construire 10 échelles (voir les deux formes du questionnaire en annexe).

2.6 Traitement et analyse des données

Le traitement statistique des données a été effectué en utilisant le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. Le but de l'analyse, en concordance avec les objectifs de la recherche, était de mesurer les différences entre les scores moyens obtenus à la forme 1 du questionnaire et ceux de la forme 2 du questionnaire. Pour y arriver, des analyses de variances multivariées (MANOVA) ont été effectuées sur plusieurs variables dépendantes simultanément, soit les 10 situations. De cette façon, un F multivarié (le Lambda de Wilks) peut être obtenu qui, s'il est significatif avec $p < 0,05$, indique que la forme du questionnaire a une influence sur au moins une des variables dépendantes (effet global). Un F univarié est ensuite calculé pour identifier les variables dépendantes spécifiques qui présentent des différences significatives ($p < 0,05$) dans les scores (« L'analyse de Variance : ANOVA/MANOVA Générale », s. d.).

Pour la fidélité des résultats, le coefficient Alpha de Cronbach a été calculé pour chacune des 10 situations des 2 formes du questionnaire. En effet, ce coefficient sert à évaluer la cohérence interne (degré d'homogénéité) des énoncés d'une échelle de mesure. Un niveau entre 0,5 et 0,75 suggère une fidélité modérée et un niveau supérieur à 0,75 indique une fidélité élevée (Portney et Watkins, cités dans Fortin et Gagnon, 2016). À titre d'exemple, lors de l'utilisation du *RSAS* dans l'étude de Engstrom et Sedlacek (1991), le coefficient variait, pour la forme 1 entre 0,72 et 0,86 pour les situations 1 à 10 (médiane de 0,82) et entre 0,61 et 0,93 (médiane de 0,73) pour la forme 2 du questionnaire. Dans la présente recherche, le coefficient Alpha de Cronbach varie entre 0,712 et 0,953 pour la forme 1 du questionnaire avec une médiane de 0,820 et il varie entre 0,802 et 0,943 pour la forme 2, avec une médiane de 0,8495, ce qui est plus qu'acceptable.

2.7 Considérations éthiques

Le document *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (2018) a guidé la mise en place des balises éthiques qui ont été respectées dans le cadre de cette recherche. Le protocole de recherche a d'abord été soumis au Comité d'éthique de la recherche du Campus Notre-Dame-de-Foy (CER-CNDF) qui a octroyé la certification éthique nécessaire à la réalisation de l'étude. Au total, trois des six collèges participants disposaient d'un comité d'éthique de la recherche actif. La certification éthique a été obtenue de la part de ces trois comités, et nous nous sommes assurés de respecter les mêmes normes en matière d'éthique de la recherche dans les autres collèges ne disposant pas d'un CER actif. Pour tous les collèges, une convenance institutionnelle pour mener l'étude avait préalablement été obtenue auprès d'un membre de la direction de l'établissement.

L'*Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche, 2018) présente trois principes fondamentaux qu'il convient de respecter dans le cadre de recherches avec des êtres humains afin de respecter la dignité humaine, soit : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice.

Le respect des personnes passe d'abord par le consentement libre, éclairé et continu des participants. Pour respecter ce principe, nous avons demandé que le lien du sondage ne soit pas envoyé par une personne en situation d'autorité auprès des étudiants, de façon à éviter toute pression induite²⁸. Un formulaire d'information et de consentement précédait le questionnaire (voir l'Annexe). Pour participer et avoir accès au questionnaire, les répondants devaient cocher une case stipulant qu'ils acceptaient librement de participer à la recherche, sur la base des informations dont ils venaient de prendre connaissance dans le formulaire. Celui-ci précisait également qu'ils pouvaient se retirer en tout temps de la

²⁸ Dans certains collèges, le message de sollicitation a été envoyé par une personne responsable des sports. Il ne s'agissait alors pas d'une demande des chercheurs, mais bien d'une initiative prise par l'établissement participant.

recherche s'ils le désiraient, que les questionnaires incomplets ne seraient pas comptabilisés et qu'ils seraient supprimés de la base de données. Puisque la recherche comportait un risque minimal pour les participants, les étudiants de première année qui n'avaient pas encore 18 ans au moment où a été menée la collecte des données ont pu consentir seuls à participer, en vertu de l'article 21 du Code civil du Québec. Celui-ci stipule que les mineurs de 14 ans et plus peuvent consentir sans l'accord d'un tuteur si la recherche ne porte pas atteinte à leur intégrité, qu'elle comporte un risque minimal et que les circonstances le justifient (QWERI, 2020).

Nous nous sommes aussi assurés que la recherche respecte le principe directeur du bien-être des participants. Ce principe passe notamment par le respect de la vie privée et de la confidentialité des données obtenues. La participation à la recherche était anonyme, les résultats individuels des participants n'ont pas été analysés (ils ont été transférés dans une base de données et incorporés à l'ensemble des résultats) et les chercheurs se sont engagés à ne divulguer aucun renseignement sur un questionnaire qui permettrait d'identifier un participant ou un collègue en particulier. De plus, les données recueillies sont conservées de façon sécuritaire et confidentielle sur les ordinateurs des chercheurs, lesquels sont protégés par des mots de passe et elles seront détruites au plus tard à l'hiver 2027, soit cinq ans après le dépôt du rapport final. Pour l'utilisation de l'application Microsoft Forms d'Office 365, les chercheurs ont utilisé leur compte institutionnel du Campus Notre-Dame-de-Foy afin d'augmenter les chances que les données récoltées soient hébergées dans des serveurs situés en sol canadien (pour assurer leur sécurité et leur confidentialité)²⁹.

Pour respecter le principe de la justice, nous n'avons pas exclu de groupes d'étudiants dans notre processus de collecte de données. Tous les étudiants inscrits à l'enseignement régulier dans les collèges participants, peu importe le programme ou le fait qu'ils aient

²⁹ Selon le service des technologies de l'information du Campus Notre-Dame-de-Foy, il n'est pas totalement garanti que les données soient hébergées au Canada, mais une demande a été faite dans le passé à Microsoft pour que les données soient conservées dans les serveurs que l'entreprise possède à Toronto ou à Québec.

déjà fait partie d'une équipe inscrite au RSEQ ou non, ont reçu un message de sollicitation les invitant à participer à l'étude³⁰.

Comme chercheurs, nous souhaitons faire avancer les connaissances sur notre objet de recherche et les partager à toute personne démontrant de l'intérêt pour celui-ci, à commencer par le réseau collégial québécois. Ce partage des savoirs représente d'ailleurs un élément essentiel de l'éthique de la recherche selon l'*Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche, 2018). La présente recherche fera donc l'objet de communications lors de colloques scientifiques ou de vulgarisation et elle est, entre autres, disponible pour consultation sur les sites Internet du Campus Notre-Dame-de-Foy (<https://cndf.qc.ca>) et du Centre de documentation collégiale (<https://cdc.qc.ca>).

³⁰ Seuls les étudiants inscrits à l'enseignement régulier, mais dans une attestation d'études collégiales (AEC), parce que moins susceptibles de côtoyer des étudiants inscrits au RSEQ, n'ont pas été invités à participer à la recherche.

CHAPITRE III : RÉSULTATS

3.1 Informations préliminaires

La présentation des résultats sera effectuée en deux temps. En premier lieu, les analyses ne tiendront compte que des résultats des étudiants n'ayant jamais fait partie d'une équipe sportive du RSEQ lors de leur parcours collégial. Les études utilisant le *SAS* ou le *RSAS* pour mesurer la perception des étudiants à l'égard des étudiants-athlètes ayant pratiquement toutes été menées avec des échantillons d'étudiants non-athlètes (Dunn, 2015; Engstrom et Sedlacek, 1989, 1991), il convient donc, dans un premier temps, de procéder de la même façon³¹.

En second lieu, les calculs ont été faits en conservant tous les répondants au questionnaire, qu'ils aient déjà fait partie d'une équipe du RSEQ lors de leur passage au collégial ou non, afin de vérifier si des différences peuvent être décelées lorsque ce groupe d'étudiants-athlètes est inclus dans l'échantillon. Il est à noter que, comme nous l'avons mentionné dans les chapitres précédents, dans cette situation, un biais peut être induit quand des étudiants-athlètes (ou anciens étudiants-athlètes) se prononcent sur la perception qu'ils ont de leurs pairs (d'où l'importance d'effectuer d'abord des analyses en retirant ce groupe de l'échantillon de recherche). Nous examinerons toutefois si des différences peuvent être observées en ce qui concerne la perception des étudiants-athlètes dans les établissements lorsque ce groupe est aussi interrogé. Certaines études menées aux États-Unis utilisant le *RSAS* (voir Bartlett, 2011) ou d'autres types de questionnaires (voir Knapp et al., 2001 et Tucker et al., 2016) ont procédé à ce type d'analyses incluant les étudiants-athlètes.

La présente étude comporte quatre variables indépendantes, soit la forme du questionnaire, le sexe, le secteur d'études et le fait d'avoir déjà fait partie du RSEQ. Les variables dépendantes, quant à elles, sont les dix situations présentées ci-dessous. Pour

³¹ L'étude de Bartlett (2011) est, à notre connaissance, la seule étude utilisant le *RSAS* ayant inclus des étudiants-athlètes dans l'échantillon de recherche.

les deux analyses (avec ou sans les étudiants-athlètes), les variables indépendantes que sont le sexe et le secteur d'études seront prises en compte afin de voir si elles ont une incidence sur la perception des étudiants envers les étudiants-athlètes (RSEQ) ou non-athlètes.

Voici les dix situations issues de l'adaptation du *RSAS* pour cette recherche³² :

- 1- « Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe abandonne tous ses cours et quitte le collège ».
- 2- « Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe obtient 95 sur 100 lors d'un examen ».
- 3- « Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe est absent lors d'un cours ».
- 4- « Ton collège annonce la création d'un programme de tutorat pour les étudiants/étudiants-athlètes ».
- 5- « Un étudiant/étudiant-athlète de ton collège a reçu une bourse pour la réalisation de ses études collégiales ».
- 6- « Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe décide de poursuivre son programme en étalant ses cours sur une ou deux session(s) de plus ».
- 7- « Les réalisations hors classe d'un étudiant/étudiant-athlète sont soulignées dans les médias sociaux du collège ».
- 8- « Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe obtient une moyenne de 70 sur 100 pour tous ses cours à la dernière session ».
- 9- « Un étudiant/étudiant-athlète dérange dans ta classe ».
- 10- « On te place en équipe avec un étudiant/étudiant-athlète de ta classe que tu ne connais pas ».

Parmi les 10 situations présentées ci-dessus, indiquons que 5 d'entre elles avaient un sens jugé positif socialement (situations 2, 4, 5, 7 et 10) et que les 5 autres avaient un sens jugé négatif sur le plan social (situations 1, 3, 6, 8 et 9). Afin de mieux saisir la notion de

³² Voir les deux formes du questionnaire en annexe pour les détails de l'adaptation du *RSAS* dans le cadre de cette recherche.

scores selon le sens, il faut savoir, par exemple, que l'adjectif « content » vaudra 5 points dans une situation à sens positif et 1 point dans une situation à sens négatif.

Par ailleurs, précisons que les situations 1, 3, 9 et 10 portent sur des comportements, tandis que les situations 2, 6 et 8 concernent les performances scolaires et les situations 4, 5 et 7 sont reliées aux privilèges octroyés par le collège. Toutes ces facettes correspondent aux déclinaisons du premier objectif spécifique de la recherche (Décrire comment les étudiants-athlètes -RSEQ- sont perçus par les étudiants en termes notamment de comportements, de performances scolaires et de privilèges octroyés). Elles permettent du même coup de répondre au second objectif spécifique qui, pour sa part, vise la comparaison entre la façon dont sont perçus les étudiants-athlètes (RSEQ) et les autres étudiants dans les établissements d'enseignement collégial privé québécois.

3.2 Comparaisons entre les scores moyens chez les répondants n'ayant jamais fait partie d'une équipe du RSEQ

3.2.1 Comparaisons selon la forme du questionnaire

Lorsque nous utilisons les 2 formes du questionnaire comme variables indépendantes (qualitative) et les 10 situations comme variables dépendantes (quantitatives), nous obtenons d'abord un Lambda de Wilks (0,755) significatif ($p < 0,001$), ce qui confirme la présence de différences significatives entre les formes du questionnaire pour au moins une des 10 situations.

À la lecture du tableau 5 ci-dessous, qui présente les scores moyens des 230 répondants pour les 10 situations de la vie scolaire des étudiants, des différences significatives peuvent être notées entre les scores selon la forme du questionnaire pour trois situations, soit les situations 4, 5 et 8.

Tableau 5 Moyennes et écarts types des scores du *RSAS* chez les 230 répondants non-athlètes, pour les 10 situations, selon la forme du questionnaire, hiver 2021

Situation	Forme 1 Questionnaire qui porte sur les étudiants non- athlètes (n = 117)		Forme 2 Questionnaire qui porte sur les étudiants-athlètes (n = 113)		Valeur du F	Niveau de Signification
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	F	p
1	30,60	5,32	31,34	5,53	1,09	0,298
2	36,75	6,62	35,65	6,11	1,685	0,196
3	25,69	6,08	25,22	5,24	0,385	0,535
4	44,08	6,28	38,76	8,34	29,905	< 0,001*
5	40,50	8,70	37,97	8,36	5,019	0,026*
6	23,77	6,22	22,74	5,40	1,781	0,183
7	36,23	8,81	37,83	7,92	2,902	0,149
8	24,13	6,38	25,83	5,10	4,675	0,032*
9	38,90	5,80	37,41	5,91	3,383	0,067
10	31,69	8,05	33,13	7,65	1,943	0,165

*Significatif car $p < 0,05$.

D'abord, la situation 4, « Ton collègue annonce la création d'un programme de tutorat pour les étudiants/étudiants-athlètes », est la situation où la différence est la plus importante entre les formes du questionnaire. En effet, selon le tableau 5, avec un score moyen de 44,08 pour la forme 1 et de 38,76 pour la forme 2, il est possible de voir nettement que la création d'un programme de tutorat par le collège est mieux perçue lorsqu'elle s'applique à des étudiants non-athlètes plutôt qu'aux étudiants-athlètes du RSEQ. Il faut aussi remarquer que ce sont les scores les plus élevés de toutes les situations, peu importe la forme, ce qui indique l'importance que les répondants non-athlètes accordent au tutorat. Rappelons que le score maximal est de 50.

De plus, lorsque nous examinons la situation encore plus en profondeur, nous remarquons au tableau 6 que les moyennes des résultats pour tous les adjectifs bipolaires diffèrent de façon significative ($p < 0,05$) entre les 2 formes du questionnaire au détriment des

étudiants-athlètes. En effet, le fait d'offrir du tutorat aux étudiants-athlètes est plus dérangeant, moins attendu, moins tolérable, moins approprié et moins acceptable que celui d'offrir du tutorat aux étudiants non-athlètes. De plus, les étudiants sont moins en accord, moins compréhensifs, moins ravis, moins sereins et moins contents de cette situation lorsqu'elle concerne les étudiants-athlètes.

Tableau 6 Moyennes et écarts types des résultats fournis aux adjectifs du *RSAS* chez les 230 répondants pour la situation 4, selon la forme du questionnaire, hiver 2021

Adjectifs	Forme 1 (n = 117)		Forme 2 (n = 113)	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Non dérangeant - Dérangeant	4,51	0,79	4,09	1,20
Attendu -Suspect	3,90	1,00	3,52	0,89
Content - Fâché	4,27	0,83	3,54	1,02
Tolérable - Intolérable	4,50	0,90	4,08	1,02
Approprié - Inapproprié	4,62	0,77	4,00	1,20
En accord - Irrité	4,60	0,79	3,98	1,12
Compréhensif - Indigné	4,45	0,93	3,97	1,13
Acceptable - Inacceptable	4,49	0,98	4,09	1,13
Ravi - Déçu	4,32	0,83	3,53	1,03
Serein - Contrarié	4,43	0,81	3,96	1,15

La situation 5 (tableau 5), « Un étudiant/étudiant-athlète de ton collège a reçu une bourse pour la réalisation de ses études collégiales », est aussi perçue positivement chez les répondants non-athlètes avec des scores élevés. En effet, les scores moyens observés sont de 40,50 pour le questionnaire qui porte sur les étudiants non-athlètes et de 37,97 pour celui qui porte sur les étudiants-athlètes (tableau 5). Par contre, la différence entre les 2 scores est significative, et le pointage plus faible à l'égard des étudiants-athlètes révèle une perception moins positive de ces derniers à cet égard. Si nous analysons la situation plus en profondeur, il y a 3 adjectifs où les scores moyens présentent une différence significative selon la forme. En effet, selon le tableau 7 présenté ci-dessous, les

répondants estiment qu'il est moins correct, moins juste et ils sont aussi moins contents lorsqu'un étudiant-athlète reçoit une bourse d'études du collège, comparativement à si cette situation s'appliquait à un étudiant non-athlète.

Tableau 7 Moyennes et écarts types des résultats fournis aux adjectifs du *RSAS* chez les 230 répondants pour la situation 5, selon la forme du questionnaire, hiver 2021

Adjectifs	Forme 1 (n = 117)		Forme 2 (n = 113)	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Correct - Incorrect	4,43	0,93	4,14	1,02
Heureux - Triste	3,94	1,13	3,73	1,10
Fier - Mal à l'aise	3,86	1,12	3,60	1,00
Approuve - Désapprouve	4,16	1,03	3,96	1,15
Approprié - Inapproprié	4,26	0,95	4,04	1,06
Attendu - Suspect	3,87	0,98	3,65	0,91
Juste - Injuste	4,10	1,01	3,82	1,04
Content - Fâché	3,94	1,03	3,59	1,02
En accord - Irrité	4,08	1,06	3,81	1,10
Ravi - Déçu	3,84	1,08	3,63	0,98

Concernant la situation 8, soit « Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe obtient une moyenne de 70 sur 100 pour tous ses cours à la dernière session », on peut remarquer avec des scores de 24,13 pour la forme 1 du questionnaire (étudiants non-athlètes) et 25,83 pour la forme 2 (étudiants-athlètes) que les répondants pensent qu'il est acceptable d'obtenir une moyenne de 70 % pour les cours à la session précédente (tableau 5)³³. Cependant, ils sont moins favorables à une moyenne de 70 % chez les étudiants-athlètes comparativement aux étudiants non-athlètes. Cela indique, en définitive, que les étudiants-athlètes sont vus moins négativement que le reste des étudiants pour cette situation. De façon plus détaillée, notons que 2 adjectifs présentent des différences

³³ 70 % étant considéré comme une moyenne plutôt faible.

significatives entre les 2 formes du questionnaire (tableau 8). Les répondants pensent en effet qu'il est moins probable et moins prévisible d'obtenir une moyenne de 70 % pour un étudiant-athlète que pour un étudiant non-athlète.

Tableau 8 Moyennes et écarts types des résultats fournis aux adjectifs du *RSAS* chez les 230 répondants pour la situation 8 selon la forme du questionnaire, hiver 2021

Adjectifs	Forme 1 (n = 117)		Forme 2 (n = 113)	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Contrarié - Serein	2,30	1,12	2,47	0,97
Dérangeant – Non dérangeant	1,97	1,10	2,19	1,07
Mal - Bien	2,62	1,02	2,81	0,83
Déraisonnable - Raisonnable	2,44	1,09	2,57	0,92
Inacceptable - Acceptable	2,23	1,13	2,41	0,96
Imprévisible - Prévisible	2,58	0,91	2,82	0,75
Déçu - Ravi	2,79	0,90	2,98	0,55
Préoccupé - Indifférent	2,04	1,15	2,04	1,09
Improbable - Probable	2,31	0,98	2,57	0,77
Triste - Heureux	2,83	0,93	2,97	0,47

En résumé, les répondants ont une perception moins positive quand un étudiant-athlète du RSEQ obtient de son collègue du tutorat ou une bourse d'études comparativement aux étudiants non-athlètes. C'est donc ici sur le plan de certains privilèges accordés par le collège que les étudiants-athlètes sont moins bien perçus. Par contre, les répondants ont une vision moins négative lorsqu'un étudiant-athlète obtient une moyenne de 70 %, ce qui dénote une meilleure perception des étudiants-athlètes par rapport aux autres étudiants sur cet aspect lié aux performances scolaires. Nous notons donc ici une meilleure perception à l'égard des étudiants-athlètes par rapport à leurs condisciples non-athlètes en ce qui concerne la performance scolaire.

Pour les autres situations (1, 2, 3, 6, 7, 9 et 10), aucune différence significative n'est observée entre les formes du questionnaire. Ceci indique que la perception des répondants face aux étudiants-athlètes ou non-athlètes est semblable pour ces situations. Fait intéressant à observer, par ailleurs, si des différences significatives entre les étudiants-athlètes et non-athlètes peuvent être notées dans les domaines des privilèges octroyés (situations 4 et 5) et des performances scolaires (situation 8), aucune différence significative n'a été enregistrée pour les situations 1, 3, 9 et 10 qui portent, quant à elles, sur les comportements des étudiants.

Cela dit, quelques résultats dignes de mention ressortent tout de même de l'analyse des situations, où aucune différence significative n'a été notée entre les deux groupes quant aux scores. En effet, le tableau 5 révèle que les répondants non-athlètes ont une perception socialement positive des situations 2, 7 et 9 avec des scores assez élevés. Ils voient donc d'un bon œil qu'un étudiant de la classe, qu'il soit athlète ou non, puisse avoir une note de 95 (situation 2) avec des scores de 36,75 pour la forme 1 et de 35,65 pour la forme 2. Aussi, les répondants voient d'un bon œil le fait que le collège souligne les réalisations hors classe des étudiants (situation 7) dans les médias sociaux de l'établissement avec des scores de 36,23 pour la forme 1 et de 37,83 pour la forme 2. Finalement, ils sont défavorables à ce qu'un étudiant dérange en classe (situation 9) avec des scores de 38,90 pour la forme 1 et de 37,41 pour la forme 2, ce qui correspond à une perception positive de cette situation.

Notons, toujours selon les données présentées dans le tableau 5, que le fait d'abandonner ses cours et de quitter le collège (situation 1) est une situation très peu importante pour les répondants avec des scores de 30,60 pour la forme 1 et de 31,34 pour la forme 2 du questionnaire. Il en est de même pour la situation 10, « On te place en équipe avec un étudiant/étudiant-athlète de ta classe que tu ne connais pas », avec des scores de 31,69 pour la forme 1 et de 33,13 pour la forme 2 (tableau 5).

Pour les situations 3 et 6, soit l'absence lors d'un cours et le fait de prolonger ses études d'une ou deux sessions, l'analyse des données a indiqué que les répondants ont une

perception négative de ces situations (scores inférieurs à 30). La situation 3, « Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe est absent lors d'un cours », a obtenu des résultats de 25,69 pour la forme 1 et de 25,22 pour la forme 2 et la situation 6, « Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe décide de poursuivre son programme en étalant ses cours sur une ou deux session(s) de plus », a généré des résultats encore plus bas de 23,77 pour la forme 1 et de 22,74 pour la forme 2 du questionnaire (tableau 5). Les répondants sont donc favorables à ces deux situations.

3.2.2 Comparaisons selon le sexe et selon le secteur d'études

Pour cette analyse, précisons que les répondants de sexe non binaire et de secteur d'études au Tremplin-DEC ont été retirés de l'échantillon en raison de leur trop faible nombre qui aurait pu fausser les données.

Lorsque nous analysons le sexe et la forme du questionnaire à la fois, nous n'obtenons aucune différence significative avec un Lambda de 0,954 significatif à 0,464³⁴. Le tableau 9 qui suit fournit les résultats de ces analyses.

³⁴ Il est à noter que les comparaisons effectuées sont entre les femmes ayant rempli la forme 1 et les hommes ayant rempli la forme 1. Il en est de même pour la forme 2.

Tableau 9 Moyennes et écarts types des scores du *RSAS* chez les 218 répondants non-athlètes (sexe féminin ou masculin et étudiant au secteur technique ou préuniversitaire) pour les 10 situations, selon la forme du questionnaire et le sexe, hiver 2021

	Femmes				Hommes			
	Forme 1 (n = 71)		Forme 2 (n = 74)		Forme 1 (n = 39)		Forme 2 (n = 34)	
Situation	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
1	29,75	4,95	31,65	5,09	31,53	5,95	30,90	6,61
2	37,25	6,52	35,89	5,85	35,47	5,91	35,18	6,93
3	25,30	5,98	25,15	5,06	26,52	6,27	25,23	5,89
4	44,63	5,85	38,86	8,41	42,79	6,84	37,94	8,25
5	40,92	7,61	38,45	8,21	39,54	9,25	37,09	8,69
6	22,76	5,15	22,73	5,74	24,44	6,41	22,85	4,83
7	37,07	7,59	38,03	8,20	34,72	9,52	38,20	7,58
8	23,73	6,30	26,04	4,90	24,54	6,80	25,50	5,69
9	39,02	6,14	37,22	5,29	39,03	5,22	37,68	7,16
10	31,21	8,41	34,12	7,39	31,96	7,31	31,59	8,36

Il en est de même lorsque nous cherchons à connaître l'influence du secteur d'études des répondants non-athlètes sur les résultats. Quand nous analysons le secteur d'études et la forme du questionnaire à la fois, nous n'obtenons encore une fois aucune différence significative avec un Lambda de 0,960 significatif à 0,574. Le tableau 10 ci-dessous fournit les résultats de ces analyses.

Tableau 10 Moyennes et écarts types des scores du *RSAS* chez les 218 répondants non-athlètes (sexe féminin ou masculin et étudiant au secteur technique ou préuniversitaire) pour les 10 situations, selon la forme du questionnaire et le secteur d'études, hiver 2021

	Technique				Préuniversitaire			
	Forme 1 (n = 40)		Forme 2 (n = 39)		Forme 1 (n = 70)		Forme 2 (n = 69)	
Situation	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
1	28,72	4,42	31,31	6,59	31,33	5,46	31,48	5,00
2	37,63	6,71	36,31	6,61	36,05	6,11	35,30	5,96
3	26,48	6,46	25,90	4,98	25,31	5,87	24,77	5,47
4	42,63	6,67	38,59	7,88	44,75	5,91	38,56	8,64
5	41,23	7,19	37,08	8,59	39,97	8,76	38,55	8,22
6	22,98	5,63	22,77	6,28	23,57	5,70	22,77	4,97
7	36,10	7,40	37,07	8,35	36,31	8,91	38,65	7,76
8	23,03	6,07	25,87	5,61	24,58	6,66	25,87	4,90
9	39,10	6,02	37,54	5,86	38,98	5,72	37,26	5,98
10	31,08	8,40	33,18	8,22	31,71	7,83	33,40	7,55

3.3 Comparaisons entre les scores moyens chez l'ensemble des répondants

3.3.1 Comparaisons selon la forme du questionnaire

Cette section présente les résultats obtenus pour tous les répondants, qu'ils aient déjà fait partie d'une équipe sportive inscrite au RSEQ dans le cadre de leurs études collégiales ou non (n = 293).

Lorsque nous utilisons les 2 formes du questionnaire comme variables indépendantes et les 10 situations comme variables dépendantes, nous obtenons d'abord un Lambda de Wilks de 0,759, significatif (car $p < 0,001$), ce qui confirme des différences significatives entre les scores moyens pour au moins une des 10 situations selon la forme du questionnaire. C'est le cas pour les situations 1, 4 et 8. Le tableau 11 ci-dessous présente un portrait de ces résultats.

Tableau 11 Moyennes et écarts types des scores du *RSAS* chez les 293 répondants pour les 10 situations, selon la forme du questionnaire, hiver 2021

Situation	Forme 1 (n = 149)		Forme 2 (n = 144)		Valeur du F	Niveau de signification
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	F	p
1	30,48	5,02	32,26	5,72	7,982	0,005*
2	37,10	6,48	36,52	5,95	0,641	0,424
3	25,64	5,91	25,56	5,61	0,016	0,901
4	43,95	6,30	39,34	7,99	30,180	< 0,001*
5	40,58	8,66	38,88	8,33	2,961	0,086
6	23,70	5,86	22,78	5,40	1,951	0,164
7	37,14	8,71	38,77	7,99	2,777	0,097
8	23,77	6,57	26,04	5,34	10,549	0,001*
9	38,71	6,24	37,61	5,80	2,418	0,121
10	31,80	8,11	33,42	7,76	3,083	0,080

*Significatif car $p < 0,05$.

La première situation avec une différence significative entre les formes du questionnaire est celle qui correspond à la situation 1, soit « Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe abandonne tous ses cours et quitte le collège », avec des scores de 30,48 pour la forme 1 et de 32,26 pour la forme 2. Le score plus élevé pour la forme 2 signifie que les étudiants sont plus affectés lorsqu'un étudiant-athlète abandonne tous ses cours, comparativement à un étudiant non-athlète (tableau 11). Soulignons toutefois qu'un score de 30 est le score central où les étudiants sont neutres devant une situation. Cela dit, les résultats obtenus indiquent tout de même une perception qui favorise les étudiants-athlètes pour cette situation.

Si nous comparons ces résultats (situation 1) avec les résultats présentés à la section précédente, où le groupe de répondants n'était composé que d'étudiants n'ayant jamais fait partie d'une équipe du RSEQ, le tableau 5 ne révélait aucune différence significative entre les 2 formes du questionnaire. Nous pouvons donc supposer ici l'effet de l'inclusion des étudiants ayant déjà fait partie d'une équipe du RSEQ parmi les répondants, car

parmi les participants non-athlètes, les scores étaient de 30,60 pour la forme 1 et de 31,34 pour la forme 2 (tableau 5) au lieu de 30,48 et de 32,26 chez tous les répondants (tableau 11). L'inclusion des étudiants-athlètes du RSEQ dans l'échantillon aurait donc ajouté à la perception positive à l'égard des étudiants-athlètes en faisant passer les scores de 31,34 à 32,26 pour cette situation.

La seconde situation où nous notons une différence significative entre les deux formes du questionnaire est celle portant sur la situation 4, soit « Ton collègue annonce la création d'un programme de tutorat pour les étudiants/étudiants-athlètes », où il est possible de remarquer, au tableau 11, que malgré les scores élevés, les étudiants ont une perception moins positive des étudiants-athlètes avec des scores de 43,95 pour la forme 1 portant sur les étudiants non-athlètes et de 39,34 pour la forme 2 portant sur les étudiants-athlètes (RSEQ). En comparaison avec les analyses de la section précédente (tableau 5), nous notons peu de différences entre les scores qui étaient de 44,08 pour la forme 1 et de 38,76 pour la forme 2. L'ajout des étudiants-athlètes parmi les répondants ne semble donc pas avoir eu un effet important ici.

Finalement, pour la situation 8, soit « Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe obtient une moyenne de 70 sur 100 pour tous ses cours à la dernière session », il est possible de constater au tableau 11, avec un score moyen de 23,77 pour la forme 1 et de 26,04 pour la forme 2, que les étudiants ont une perception moins négative de la situation lorsque celle-ci s'applique aux étudiants-athlètes du RSEQ. Si nous comparons ces résultats avec ceux du tableau 5 concernant les répondants non-athlètes, avec 23,03 pour la forme 1 et 24,58 pour la forme 2, nous pouvons penser que l'ajout des étudiants-athlètes parmi les répondants a fait augmenter le score de 24,58 à 26,04 (tableau 11), ce qui montre une perception encore moins négative des étudiants-athlètes lorsque ceux-ci obtiennent une moyenne de 70 %.

Pour les autres situations sans différences significatives (2, 3, 5, 6, 7, 9 et 10), nous remarquons que les répondants perçoivent sur le même plan les étudiants non-athlètes et les étudiants-athlètes.

3.3.2 Comparaisons selon le sexe et selon le secteur d'études

À l'instar des analyses qui sont présentées à la section 2.2, examinons maintenant si le sexe et la forme du questionnaire, puis le secteur d'études et la forme du questionnaire, créent des différences significatives entre les scores pour une ou plusieurs situations lorsque les étudiants ayant déjà fait partie d'une équipe du RSEQ sont inclus dans l'échantillon.

Du côté du sexe, précisons que nous avons retiré les données des 7 étudiants non binaires à cause de leur faible nombre³⁵. Les analyses ont donc porté sur 106 garçons et 180 filles. Aucune différence significative entre le sexe et la forme du questionnaire n'a été notée (Lambda de Wilks de 0,962 avec $p = 0,386$). Les données sont fournies au tableau 12.

Tableau 12 Moyennes et écarts types des scores du *RSAS* chez les 286 répondants (sexe féminin ou masculin) pour les 10 situations, selon le sexe et la forme du questionnaire, hiver 2021

	Femmes				Hommes			
	Forme 1 (n = 93)		Forme 2 (n = 87)		Forme 1 (n = 54)		Forme 2 (n = 52)	
Situation	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
1	29,75	4,95	31,65	5,09	31,53	5,95	30,90	6,61
2	37,25	6,52	35,89	5,85	35,47	5,91	35,18	6,93
3	25,30	5,98	25,15	5,06	26,52	6,27	25,23	5,89
4	44,63	5,85	38,86	8,41	42,79	6,84	37,94	8,25
5	40,92	7,61	38,45	8,21	39,54	9,25	37,09	8,69
6	22,76	5,15	22,73	5,74	24,44	6,41	22,85	4,83
7	37,07	7,59	38,03	8,20	34,72	9,52	38,20	7,58
8	23,73	6,30	26,04	4,90	24,54	6,80	25,50	5,69
9	39,02	6,14	37,22	5,29	39,03	5,22	37,68	7,16
10	31,21	8,41	34,12	7,39	31,96	7,31	31,59	8,36

³⁵ Les étudiants inscrits en Tremplin DEC ont été ici conservés dans l'échantillon.

Lorsque nous nous attardons maintenant au secteur d'études, nous constatons qu'une des 3 modalités, le Tremplin DEC, ne comporte que 9 données³⁶. Puisque ce faible nombre risquait de fausser les résultats, nous avons donc fait le choix de les extraire et de ne garder que les données des étudiants au secteur technique (n = 89) et au secteur préuniversitaire (n = 185).

Si nous examinons la situation en analysant à la fois le secteur d'études et la forme du questionnaire, il n'y a aucune situation où les scores diffèrent de façon significative, car le Lambda de Wilks vaut 0,983 avec $p = 0,91$. Les résultats figurent au tableau 13.

Tableau 13 Moyennes et écarts types des scores du *RSAS* chez les 284 répondants athlètes ou non-athlètes (secteur technique ou préuniversitaire) pour les 10 situations, selon le secteur d'études et la forme du questionnaire, hiver 2021

Situation	Technique (n = 99)				Préuniversitaire (n = 185)			
	Forme 1 (n = 51)		Forme 2 (n = 48)		Forme 1 (n = 91)		Forme 2 (n = 94)	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
1	28,92	4,26	31,54	6,31	31,09	5,13	32,46	5,33
2	38,22	6,50	36,54	6,23	36,35	6,06	36,35	5,79
3	26,57	6,40	26,42	4,84	25,17	5,60	25,12	5,96
4	42,86	6,54	39,17	7,47	44,43	6,08	39,48	8,32
5	41,41	7,47	37,50	8,29	44,04	8,69	39,35	8,27
6	22,88	5,47	22,73	5,90	23,66	5,33	22,80	5,22
7	37,31	7,87	38,00	8,46	37,12	8,65	39,00	7,76
8	22,58	6,18	25,92	5,46	24,45	6,36	26,02	5,26
9	39,45	5,95	37,33	5,39	38,42	5,69	37,65	6,04
10	31,24	8,12	33,44	7,91	31,86	8,10	33,30	7,75

En définitive, lorsque nous incluons les étudiants ayant fait déjà partie d'une équipe du RSEQ au sein de l'échantillon, nous constatons des différences significatives entre les

³⁶ Les étudiants de sexe non binaire ont été ici conservés dans l'échantillon.

deux formes du questionnaire pour les situations 1, 4 et 8 de notre adaptation du *RSAS* (situation 1 : « Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe abandonne tous ses cours et quitte le collège »; situation 4 : « Ton collège annonce la création d'un programme de tutorat pour les étudiants/étudiants-athlètes » ; situation 8 : « Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe obtient une moyenne de 70 sur 100 pour tous ses cours à la dernière session »). Parmi celles-ci, deux sont identiques aux résultats obtenus lorsque les étudiants ayant déjà fait partie d'une équipe du RSEQ sont exclus de l'échantillon (situations 4 et 8). Cela dit, lorsque les étudiants-athlètes (ou anciens étudiants-athlètes) sont pris en compte pour l'analyse, c'est la situation 1 : « Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe abandonne tous ses cours et quitte le collège », et non la situation 5 : « Un étudiant/étudiant-athlète de ton collège a reçu une bourse pour la réalisation de ses études collégiales », qui présente une différence significative. Celle-ci (situation 1) est à la faveur des étudiants-athlètes. En ce qui concerne la comparaison selon le sexe et le secteur d'études, aucune différence significative entre les étudiants-athlètes (RSEQ) et non-athlètes n'est observée.

Dans le prochain chapitre de ce rapport, il sera maintenant question de mettre en perspective les résultats obtenus avec ceux des études étasuniennes présentés au premier chapitre et de revenir sur l'atteinte des objectifs de la recherche.

CHAPITRE IV : INTERPRÉTATION

4.1 Explication et mise en perspective des résultats

Il peut être intéressant ici de comparer les résultats de la présente étude avec ceux obtenus aux États-Unis lors de recherches où le questionnaire *Situational Attitude Scale-Student-Athlete (SAS)* ou le *Revised Situational Attitude Scale-Student-Athlete (RSAS)* ont été utilisés pour connaître la perception des étudiants envers les étudiants-athlètes (voir Bartlett, 2011; Dunn, 2015; Engstrom et Sedlacek, 1989; 1991)³⁷. Puisque la majorité de ces études n'ont pas inclus d'étudiants-athlètes dans leur échantillon, les comparaisons effectuées porteront essentiellement sur nos données issues des analyses menées sans le groupe des étudiants ayant déjà fait partie d'une équipe sportive inscrite au RSEQ ($n = 230$)³⁸. Notons également que dans les recherches étasuniennes avec lesquelles les comparaisons sont effectuées, selon leur adaptation du *Situational Attitude Scale (SAS)*, le nombre de situations est de 8 ou de 10 et la nature de celles-ci peut varier selon les thèmes à l'étude. Les comparaisons seront ici faites pour les situations semblables.

Tout d'abord, la première comparaison est basée sur le *Situational Attitude Scale-Student Athlete* d'Engstrom et Sedlacek (1989). Rappelons que cette étude comportait 125 participants choisis aléatoirement et qu'elle portait sur la perception des étudiants en résidence de l'université du Maryland envers les étudiants-athlètes de cet établissement. Dans le questionnaire de cette recherche, les situations étaient basées sur la vie sociale en résidence et sur certaines situations scolaires. Puisque la présente recherche ne porte pas sur la vie en résidence, seules les situations 6 et 10 du *SAS* d'Engstrom et Sedlacek (1989) sont comparées aux situations 10 et 1 de notre questionnaire (tableau 14).

³⁷ Rappelons que l'étude de Bartlett (2011) comportait un échantillon composé à la fois d'étudiants (athlètes et non-athlètes) et de membres du personnel. Il ne s'agit donc pas, pour cette étude, que de la perception des étudiants non-athlètes.

³⁸ Une brève partie sera toutefois consacrée, à la fin de cette section 4.1, aux comparaisons avec l'étude de Bartlett (2011) qui a aussi inclus des étudiants-athlètes à l'intérieur de son échantillon de recherche.

Tableau 14 Comparaison entre les situations du SAS (Engstrom et Sedlacek, 1989) et celles de la présente étude

Engstrom et Sedlacek (1989)	Présente étude
6- <i>You are assigned a lab partner in a class/A student-athlete is assigned to be your lab partner.</i>	10- On te place en équipe avec un étudiant/étudiant-athlète de ta classe que tu ne connais pas.
10- <i>A student/student-athlete in your class leaves school.</i>	1- Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe abandonne tous ses cours et quitte le collège.

La situation 6 du SAS d'Engstrom et Sedlacek (1989), « *You are assigned a lab partner in a class/ A student-athlete is assigned to be your lab partner in a class* », a engendré des résultats significativement différents entre les réponses concernant les étudiants réguliers et celles reliées aux étudiants-athlètes. En effet, les répondants percevaient plus négativement le fait d'avoir un étudiant-athlète comme partenaire de laboratoire plutôt qu'un étudiant régulier. Les étudiants ont exprimé qu'ils étaient « *more sad, disapproving, concerned, worried, and annoyed when a student-athlete is assigned to be their lab partner* » (Engstrom et Sedlacek, 1989, p. 9). Les résultats de la présente recherche ne concordent pas avec ces conclusions, puisqu'aucune différence entre les 2 catégories d'étudiants n'a été observée pour cette situation que nous avons, pour notre part, formulée ainsi : « On te place en équipe avec un étudiant/étudiant-athlète de ta classe que tu ne connais pas » (tableau 5).

La situation 10 du SAS (Engstrom et Sedlacek, 1989), « *Someone in the room next door leaves school/ A student-athlete in the room next door leaves school* », défavorise encore une fois les étudiants-athlètes par une perception plus négative de ces derniers lorsqu'ils abandonnent les études au collège. En effet, les étudiants ont indiqué qu'ils étaient « *more suspicious, disapproving, embarrassed, and disappointed when a student-athlete as opposed to a student in the room next door leaves school* » (Engstrom et Sedlacek, 1989, p. 9). Dans la présente recherche, pour laquelle la situation avait été formulée ainsi : « Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe abandonne tous ses cours et quitte le

collège », il n’y a encore aucune différence significative observée entre les deux groupes d’étudiants (tableau 5).

Regardons ensuite la comparaison entre nos résultats et ceux obtenus par Engstrom et Sedlacek (1991) dans leur étude sur les perceptions à l’égard des étudiants-athlètes chez 293 étudiants de première année d’une grande université de l’Est des États-Unis, sélectionnés aléatoirement. Cette fois, les chercheurs ont utilisé le *RSAS* et puisque les questions ne se rapportent plus à la vie en résidence (Engstrom et Sedlacek, 1989), mais plutôt à la vie scolaire d’un étudiant, il y a maintenant ici, en plus des 2 situations présentées dans le tableau 14, 3 autres situations qui peuvent être comparées.

Les situations 4, 6, 7, 8 et 10 du questionnaire *RSAS* (Engstrom et Sedlacek, 1991) se comparent aux situations 2, 10, 3, 4 et 1 de notre questionnaire. Le tableau 15 ci-dessous présente cette comparaison entre les 2 questionnaires.

Tableau 15 Comparaison entre les situations du *RSAS* (Engstrom et Sedlacek, 1991) et celles de la présente étude

Engstrom et Sedlacek (1991)	Présente étude
4- <i>A student/student-athlete gets an A in a college class.</i>	2- Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe obtient 95 sur 100 lors d’un examen.
6- <i>You are assigned a lab partner in a class/A student-athlete is assigned to be your lab partner.</i>	10- On te place en équipe avec un étudiant/étudiant-athlète de ta classe que tu ne connais pas.
7- <i>A student/student-athlete misses class.</i>	3- Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe est absent lors d’un cours.
8- <i>The university announces the creation of an expanded advising and tutoring program for students/students-athletes.</i>	4- Ton collège annonce la création d’un programme de tutorat pour les étudiants/étudiants-athlètes.
10- <i>A student/student-athlete in your class leaves school.</i>	1- Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe abandonne tous ses cours et quitte le collège.

Pour la situation 4 du *RSAS* d'Engstrom et Sedlacek (1991), les étudiants avaient une perception plus négative d'un étudiant-athlète obtenant un A dans un cours que lorsque la même situation s'appliquait à un étudiant non-athlète. Dans la présente recherche, la situation équivalente n'a montré aucune différence significative à cet égard (tableau 5).

Tout comme il a été mentionné plus haut pour Engstrom et Sedlacek (1989), leur étude de 1991 a aussi démontré que les étudiants avaient une attitude plus négative en lien avec le fait d'avoir un étudiant-athlète plutôt qu'un étudiant non-athlète comme partenaire de laboratoire (situation 6) (Engstrom et Sedlacek, 1991). Pour ce qui est de la présente recherche, celle-ci n'a pas démontré de différence significative entre les deux catégories d'étudiants pour la situation comparable du questionnaire (tableau 5).

En ce qui concerne l'absence d'un étudiant lors d'un cours (situation 7), l'étude d'Engstrom et Sedlacek (1991) n'a rapporté aucune différence significative entre les scores moyens des répondants au questionnaire portant sur les étudiants-athlètes et celui portant sur les étudiants non-athlètes. Le constat est le même dans la présente recherche (tableau 5).

Pour ce qui est de la situation 8 du *RSAS* d'Engstrom et Sedlacek (1991), soit l'annonce par le collège de la création d'un programme de tutorat, les différences entre les scores défavorisent encore une fois les étudiants-athlètes. Il en est de même dans la présente recherche. En effet, les étudiants perçoivent d'un très bon œil qu'un programme de tutorat soit instauré pour les étudiants non-athlètes, mais ils sont beaucoup moins positifs lorsque ce même programme de tutorat est offert aux étudiants-athlètes (tableau 5).

Finalement, lorsqu'il est question d'abandonner les études (situation 10), Engstrom et Sedlacek (1991) ont noté une perception plus négative des étudiants-athlètes en comparaison avec la façon dont sont vus les étudiants non-athlètes. Dans la présente recherche, il n'y a aucune différence significative entre les scores des répondants pour les deux catégories d'étudiants (tableau 5).

Si nous comparons maintenant les résultats du mémoire de maîtrise de Dunn (2015), qui a fait remplir une version adaptée du *Revised SAS* à 119 étudiants du baccalauréat dans une université du Sud des États-Unis, choisis de façon non probabiliste, aux résultats de la présente recherche, il est possible d'observer à la fois des similarités et des différences. Le tableau 16 ci-dessous montre d'abord les situations comparables entre l'étude de Dunn (2015) et celles de la présente recherche.

Tableau 16 Comparaison entre les situations du *RSAS* (Dunn, 2015) et celles de la présente étude

Dunn (2015)	Présente étude
1- <i>A student/student-athlete withdraws from school.</i>	1- Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe abandonne tous ses cours et quitte le collège.
2- <i>A student/student-athlete gets an A in a college class.</i>	2- Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe obtient 95 sur 100 lors d'un examen.
3- <i>A student/student-athlete misses one of your classes.</i>	3- Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe est absent lors d'un cours.
4- <i>The university announces the creation of an expanded advising and tutoring program for students/students-athletes.</i>	4- Ton collège annonce la création d'un programme de tutorat pour les étudiants/étudiants-athlètes.
5- <i>A student/student-athlete in your class has received a full scholarship to attend this University.</i>	5- Un étudiant/étudiant-athlète de ton collège a reçu une bourse pour la réalisation de ses études collégiales.
7- <i>A student/student-athlete decides to pursue his/her program of study at a slower pace.</i>	6- Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe décide de poursuivre son programme en étalant ses cours sur une ou deux session(s) de plus.
8- <i>One of the students/student-athlete in your class received a 2.2 GPA last semester.</i>	8- Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe obtient une moyenne de 70 sur 100 pour tous ses cours à la dernière session.

Pour les situations concernant l'octroi d'une bourse pour les études (situation 5) et la mise en place d'un programme de tutorat par le collège (situation 4), les résultats de Dunn (2015), tout comme ceux de la présente recherche, démontrent que les étudiants ont une perception plus négative des étudiants-athlètes comparativement aux étudiants réguliers pour ces deux situations (tableau 5).

L'étude de Dunn (2015) a relevé une autre situation où la perception des étudiants s'avère significativement plus négative envers les étudiants-athlètes que pour leurs condisciples non-athlètes. Il s'agit de la situation où l'étudiant obtient une note A dans une évaluation (situation 2). Dans la présente recherche, il n'y a pas de différences significatives pour la situation comparable (tableau 5).

De plus, en ce qui a trait aux situations 1, 3 et 7 de Dunn (2015) en lien avec l'absence lors d'un cours, l'abandon des cours au collège et le fait de poursuivre ses études sur une plus longue période de temps, ni l'étude de Dunn ni la présente recherche n'ont toutefois noté de différences significatives entre les scores des étudiants-athlètes et ceux des étudiants non-athlètes pour les situations comparables (tableau 5).

Concernant la situation 8 de l'étude de Dunn (2015), soit « *A student/student athlete in your class received a 2.2 GPA last semester* », les répondants ont affiché une attitude moins négative envers les étudiants-athlètes comparativement aux étudiants non-athlètes. En effet, dans le mémoire de Dunn (2015), il est considéré comme « *more unlikely* et « *more unacceptable* » pour un étudiant-athlète d'avoir un GPA de 2.2, et les répondants se sont montrés « *more disturbed* » lorsque cette situation s'applique à un étudiant-athlète en comparaison avec un étudiant non-athlète.

Le constat est semblable dans la présente recherche où cette situation a été adaptée ainsi pour correspondre à la réalité de l'enseignement collégial québécois : « Un étudiant-athlète de ta classe obtient une moyenne de 70 sur 100 pour tous ses cours à la dernière session » (tableau 5). En effet, dans la présente étude, nous observons que les étudiants voient de façon moins négative le fait qu'un étudiant-athlète ait une moyenne de 70 sur

100 comparativement à un étudiant non-athlète. L'analyse plus détaillée des réponses fournies indique qu'il est moins probable et moins prévisible d'obtenir une moyenne de 70 % pour un étudiant-athlète que pour un étudiant non-athlète (tableau 6), ce qui dénote ainsi une meilleure perception des étudiants sportifs que de leurs condisciples non-athlètes.

Outre ces études de Engstrom et Sedlacek (1989; 1991) et de Dunn (2015), nous l'avons vu au premier chapitre, une autre recherche, celle de Bartlett (2011), a utilisé le *RSAS* pour vérifier les différences de perception envers les étudiants non-athlètes et les étudiants-athlètes. Rappelons toutefois que cette dernière étude avait la particularité d'inclure à la fois des étudiants-athlètes, des étudiants non-athlètes, ainsi que des membres du personnel des facultés dans l'échantillon de recherche et que les analyses ont été effectuées en prenant en compte l'ensemble de ces groupes de répondants, sans les séparer. Au total, 155 participants d'une université du Nord-Ouest des États-Unis comportant des équipes sportives de la NCAA, division III, ont répondu au questionnaire (*RSAS*) envoyé en ligne. Puisque cette recherche a notamment inclus des étudiants-athlètes dans l'échantillon, les comparaisons effectuées avec la présente étude le seront exclusivement avec la partie des résultats qui inclut aussi l'ensemble des répondants (athlètes et non-athlètes) (voir la section 3.3 du présent rapport).

Le *RSAS* de Bartlett (2011) comporte 10 situations et 8 d'entre elles sont très semblables aux situations de la présente recherche. En effet, les situations 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9 et 10 du questionnaire de Bartlett (2011) se comparent aux situations 1 à 8 du présent questionnaire. Le tableau 17 ci-dessous illustre cette comparaison entre les situations des deux questionnaires.

Tableau 17 Comparaison entre les situations du *RSAS* (Bartlett, 2011) et celles de la présente étude

Barlett (2011)	Présente étude
1- <i>A student/student-athlete withdraws from school.</i>	1- Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe abandonne tous ses cours et quitte le collège.
3- <i>A student/student-athlete gets an A in a college class.</i>	2- Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe obtient 95 sur 100 lors d'un examen.
4- <i>A student/student-athlete misses one of your classes.</i>	3- Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe est absent lors d'un cours.
5- <i>The university announces the creation of an expanded advising and tutoring program for students/students-athletes.</i>	4- Ton collège annonce la création d'un programme de tutorat pour les étudiants/étudiants-athlètes.
6- <i>A student/student-athlete in your class has received a full scholarship to attend this University.</i>	5- Un étudiant/étudiant-athlète de ton collège a reçu une bourse pour la réalisation de ses études collégiales.
8- <i>A student/student-athlete decides to pursue his/her program of study at a slower pace.</i>	6- Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe décide de poursuivre son programme en étalant ses cours sur une ou deux session(s) de plus.
9- <i>The out-of-class achievements of one the students/student-athletes in your class is featured in the campus newspaper.</i>	7- Les réalisations hors classe d'un étudiant/étudiant-athlète de ta classe sont soulignées dans les médias sociaux du collège.
10- <i>One of the students/student-athlete) in your class received a 2.2 GPA last semester.</i>	8- Un étudiant/étudiant-athlète de ta classe obtient une moyenne de 70 sur 100 pour tous ses cours à la dernière session.

Les résultats du mémoire de Barlett (2011) ont pour caractéristique que les perceptions des étudiants et du personnel envers les étudiants-athlètes sont moins négatives comparativement à celles envers les étudiants non-athlètes pour les situations 3, 5 et 6.

En effet, il est mieux vu d'avoir un A, de bénéficier d'un programme de tutorat et de recevoir une bourse d'études pour un étudiant-athlète que pour un étudiant non-athlète dans cette université (Bartlett, 2011). Les résultats obtenus par Bartlett dans son étude, comme nous l'avons vu au premier chapitre, se placent ainsi en porte-à-faux avec ceux de la majorité des autres études étasuniennes sur le sujet (que celles-ci aient ou non utilisé le *RSAS* pour leurs analyses).

Dans la présente recherche, si nous effectuons la comparaison à partir des données présentées au chapitre précédent qui comprennent à la fois, parmi les répondants, des étudiants non-athlètes et des étudiants-athlètes (tableau 11), nous pouvons observer un résultat contraire à celui de Bartlett (2011) sur le plan du tutorat offert par le collège (situation 5), puisque les participants ont une perception plus positive lorsque cette mesure est offerte aux étudiants non-athlètes. En ce qui concerne l'obtention d'une bourse d'études (situation 6) ou le fait d'avoir un A (moyenne de 95 %) (situation 3), soit les deux autres situations où, dans l'étude de Bartlett (2011), une différence significative pouvait être observée à la faveur des étudiants-athlètes, dans la présente recherche, les différences entre les étudiants-athlètes et non-athlètes ne sont pas significatives (tableau 11).

Nous pouvons aussi ajouter que, dans les deux études, les répondants perçoivent de la même façon (pas de différences significatives) le fait que des étudiants-athlètes ou des étudiants non-athlètes prolongent leurs études (situation 8), se voient souligner leurs réalisations hors classe dans les médias sociaux du collège (situation 9) ou s'absentent lors d'un cours (situation 4). De plus, alors que le mémoire de Bartlett (2011) ne présente pas de différence entre les deux catégories d'étudiants lorsqu'un étudiant/étudiant-athlète de la classe abandonne tous ses cours et quitte le collège, la présente étude rapporte qu'il est vu plus négativement qu'un étudiant-athlète quitte le collège (tableau 11). Finalement, l'étude de Bartlett (2011) ne voit pas non plus de différences entre les catégories d'étudiants lorsqu'il s'agit d'une moyenne de 2.2 *GPA*, tandis que, dans la présente étude, il est perçu moins négativement le fait qu'un étudiant-athlète ait une moyenne de 70 sur 100 (tableau 11).

En ce qui concerne la perception des étudiants-athlètes selon le sexe et le secteur d'études, les recherches utilisant le *SAS* ou le *RSAS* ne se sont penchées que sur la première de ces deux variables. Sans entrer dans les détails des résultats de chacune de ces études, soulignons que, contrairement aux résultats de la présente recherche qui ne démontrent aucune différence significative entre la perception des étudiants-athlètes selon le sexe (tableau 9), les recherches d'Engstrom et Sedlacek (1989; 1991) ont observé que les femmes démontraient une attitude plus positive que les hommes envers les étudiants-athlètes dans plusieurs des situations du test. Quant au mémoire de maîtrise de Dunn (2015), il ne présente pas d'analyse selon le sexe des répondants. Bartlett (2011), en revanche, arrive à la conclusion, à l'instar de la présente étude (tableau 12), lorsque les analyses sont effectuées à la fois avec des répondants athlètes et non-athlètes, qu'il n'existe aucune différence significative entre la perception qu'ont les hommes ou les femmes du groupe des étudiants-athlètes comparativement à celui des étudiants non-athlètes.

En somme, lorsque nos résultats sont mis en perspective avec ceux des études étasuniennes ayant utilisé le *SAS* ou le *RSAS* (voir Bartlett, 2011; Dunn, 2015; Engstrom et Sedlacek, 1989, 1991), nous sommes à même de constater que la perception des étudiants à l'égard des étudiants-athlètes diffère de façon générale de ce qui peut être observé aux États-Unis. En effet, dans les études d'Engstrom et Sedlacek (1989; 1991) ou de Dunn (2015) qui, rappelons-le, n'incluaient pas d'étudiants-athlètes dans leur échantillon de recherche, lorsqu'une différence significative peut être observée entre la perception à l'égard des étudiants-athlètes et non-athlètes, celle-ci est généralement défavorable au groupe des étudiants-athlètes. Cette perception négative est, par ailleurs, essentiellement orientée vers les comportements et les performances scolaires. Ces constats mettent en exergue la présence, dans le milieu des études supérieures étasunien, de ce que certains auteurs ont qualifié de stéréotype du *dumb jock*, c'est-à-dire de considérer les étudiants-athlètes comme des individus n'ayant pas l'intelligence ni la motivation nécessaires pour réussir sur le plan scolaire et qui privilégient la pratique de leur sport au détriment de leurs études (voir notamment : Baucom et Lantz, 2001; Dunn,

2015; Parsons, 2010; Piper, 2020; Simons et al., 2007; Sailes, 1993; Wininger et White, 2008, 2015; White, 2010).

La présente recherche dresse quant à elle un portrait plus nuancé de la perception des étudiants-athlètes dans le réseau collégial privé québécois. Ces derniers n'y sont pas perçus comme des *dumb jocks* d'après les résultats obtenus. Par ailleurs, la perception que les étudiants ont de ce groupe d'étudiants sportifs ne diffère pas énormément de celle qu'ils ont des étudiants en général, sauf en ce qui a trait à certains privilèges qui sont accordés aux étudiants-athlètes. En effet, sur les trois situations du *RSAS* pour lesquelles la présente étude a noté une différence significative entre les étudiants-athlètes (RSEQ) et non-athlètes (tableau 5), deux concernent les privilèges : « Ton collègue annonce la création d'un programme de tutorat pour les étudiants/étudiants-athlètes » (situation 4) et « Un étudiant/étudiant-athlète de ton collègue a reçu une bourse pour la réalisation de ses études collégiales » (situation 5). Plutôt que les notes ou les comportements scolaires, c'est cet aspect lié aux privilèges qui semble préoccuper les étudiants du réseau collégial privé québécois dans le regard qu'ils portent sur leurs condisciples athlètes. Qui plus est, contrairement aux études d'Engstrom et Sedlacek (1989, 1991) qui observent des différences dans la perception à l'égard des étudiants-athlètes selon le sexe des répondants, la présente étude n'a enregistré aucune différence significative sur ce plan (tableau 9).

Lorsque nous incluons des étudiants-athlètes dans nos analyses, à l'instar de ce qu'a fait Bartlett dans son mémoire (2011), la perception à l'égard des étudiants-athlètes s'améliore de façon générale (les différences dans les scores s'amenuisent à la faveur des étudiants-athlètes) (tableau 11). Deux faits demeurent toutefois, dans la présente étude, la perception à l'égard des étudiants-athlètes ne varie toujours pas selon le sexe des répondants (tableau 12) et les étudiants continuent de percevoir d'un œil plus négatif le fait qu'un programme de tutorat puisse être offert à des étudiants-athlètes plutôt qu'à des étudiants non-athlètes (tableau 11). La question des privilèges semble donc être l'élément central qui influence la perception que la communauté étudiante a du groupe des étudiants-athlètes.

4.2 Retour sur les objectifs de la recherche

La présente recherche avait comme objectif général de décrire comment les étudiants-athlètes (RSEQ) des collèges privés québécois sont perçus par l'ensemble des étudiants. Elle visait, dans un premier temps, à articuler cette description autour des trois axes que sont les comportements, les performances scolaires, ainsi que les privilèges octroyés, soit les trois sphères à partir desquelles avaient été définies les différentes situations du *Situational Attitude Scale* (SAS) et ensuite celles du *Revised Situational Attitude Scale* (RSAS) (objectif spécifique 1). Cette description devait aussi permettre d'établir des comparaisons entre le groupe des étudiants non-athlètes et celui des étudiants-athlètes (RSEQ) en ce qui a trait à la façon dont ceux-ci étaient perçus par la communauté étudiante (objectif spécifique 2). Dans la foulée de cet objectif, nous avons, par ailleurs, cherché à examiner sommairement si des différences existaient entre la perception à l'égard des étudiants-athlètes selon le sexe ou le secteur d'études. Bien que nous ayons vérifié l'atteinte de ces objectifs en excluant d'abord le groupe des étudiants ayant déjà fait partie d'une équipe sportive du RSEQ (afin de correspondre à la méthodologie employée par la quasi-totalité des études similaires sur le sujet), nous avons ensuite cherché à voir ce que pourrait donner le fait d'inclure ces étudiants-athlètes (ou anciens étudiants-athlètes) dans l'échantillon de recherche. Les conclusions que nous présentons ci-dessous concernent toutefois exclusivement le premier cas de figure (analyses sans les étudiants-athlètes ayant déjà fait partie d'une équipe sportive du RSEQ).

Les résultats obtenus démontrent que la perception des étudiants à l'égard des étudiants-athlètes et non-athlètes ne diffère pas beaucoup, qu'elle n'est pas influencée par le sexe ou le secteur d'études et que lorsque des différences significatives peuvent être observées, celles-ci portent essentiellement sur la question des privilèges qui peuvent leur être octroyés. En effet, les étudiants perçoivent de manière moins positive le fait qu'un étudiant-athlète (RSEQ), plutôt qu'un étudiant non-athlète, se voit remettre une bourse ou qu'il puisse bénéficier d'un programme de tutorat dans le cadre de ses études. Outre la question des privilèges, une différence de perception entre les étudiants-athlètes et non-athlètes peut aussi être observée sur le plan des performances scolaires. Les étudiants

voient moins négativement le fait qu'un étudiant-athlète du RSEQ obtienne une faible moyenne de 70 % pour l'ensemble de ses cours que si cette situation s'appliquait à un étudiant régulier. Ceci dénote ici une meilleure perception des étudiants-athlètes par rapport aux étudiants non-athlètes sur cet aspect lié aux performances scolaires.

Contrairement à la situation qui peut être observée chez les étudiants-athlètes étasuniens (voir la revue de littérature du chapitre 1), dans les établissements du réseau collégial privé québécois ayant participé à la recherche, les étudiants-athlètes ne sont pas perçus comme des *dumb jocks*. Ce stéréotype qui existe, comme nous l'avons vu au premier chapitre, depuis l'Antiquité grecque, ne s'applique pas aux étudiants-athlètes du RSEQ selon les résultats de la présente étude. Cela dit, lorsque nous regardons le portrait global des résultats de la présente recherche, il est tout de même possible d'affirmer que les étudiants des collèges privés québécois ayant participé à l'étude ont une perception moins positive du groupe des étudiants-athlètes du RSEQ que de celui des étudiants non-athlètes. En effet, sur trois situations où une différence significative peut être observée entre la façon dont sont perçus les étudiants-athlètes du RSEQ comparativement aux étudiants non-athlètes, deux démontrent une vision moins positive des étudiants-athlètes du RSEQ. Cela dit, en comparaison avec les États-Unis où la presque totalité des études sur le sujet concluent à une perception négative du groupe des étudiants-athlètes, souvent orientée vers le stéréotype du *dumb jock*, la situation dans le réseau collégial québécois ne peut pas être considérée comme très préoccupante.

En somme, la présente recherche permet de cibler la question des privilèges octroyés aux étudiants-athlètes comme étant un élément sur lequel les collèges privés pourraient travailler afin d'améliorer la perception des étudiants-athlètes du RSEQ sur ce plan. Le troisième objectif spécifique de cette étude visait d'ailleurs à fournir certaines recommandations aux collèges privés à partir des résultats obtenus. Ces réflexions feront maintenant l'objet de la prochaine section de ce rapport

4.3 Recommandations pour le réseau des collèges privés québécois

Nous venons de le voir, lorsque les étudiants-athlètes du RSEQ sont perçus différemment des autres étudiants, c'est principalement en ce qui a trait à certains privilèges qui peuvent leur être octroyés. Rappelons en effet qu'une perception moins positive peut être observée à l'égard des étudiants-athlètes du RSEQ pour les deux situations suivantes : « Ton collègue annonce la création d'un programme de tutorat pour les étudiants/étudiants-athlètes » (tableau 5) et « Un étudiant/étudiant-athlète de ton collège a reçu une bourse pour la réalisation de ses études collégiales » (tableau 5). Fait intéressant à noter également, la situation 4 concernant la mise en place d'un programme de tutorat pour les étudiants-athlètes demeure significative même lorsque les étudiants-athlètes ayant déjà fait partie d'une équipe sportive du RSEQ sont inclus dans l'échantillon de recherche (tableau 11). C'est donc dire que la perception négative qui est entretenue à l'égard des étudiants-athlètes (RSEQ) pour cette situation est tenace et qu'elle mériterait, pensons-nous, une attention particulière de la part du personnel des établissements collégiaux privés québécois.

Les études étasuniennes, ayant porté sur la perception des étudiants-athlètes dans le milieu des études postsecondaires, ont proposé plusieurs pistes de solutions pour contrer la perception négative qui est présente à l'égard de ce groupe d'étudiants aux États-Unis (voir la section 1.5 du présent rapport de recherche). Nous sommes d'avis que même si la situation observée dans les collèges privés québécois, à partir des résultats présentés dans cette recherche, est différente, quelques-unes des recommandations et pistes de réflexion formulées dans les études étasuniennes pourraient aussi trouver assises dans les établissements du réseau collégial québécois. Un constat maintes fois partagé par plusieurs chercheurs aux États-Unis (voir notamment : Bartlett, 2011; Baucom et Lantz, 2001; Engstrom, Sedlacek et McEwen, 1995; Piper, 2020) est que la réalité que vivent les étudiants-athlètes au quotidien n'est souvent pas bien connue du reste de la communauté étudiante, ce qui peut alors mener à de fausses croyances quant à la situation de ces athlètes. Mieux informer l'ensemble des étudiants sur ce que représente le défi d'être un étudiant-athlète au collégial, c'est-à-dire de devoir concilier le sport et les études dans un

cadre très strict bien défini par le RSEQ aiderait, pensons-nous, à dissiper certaines fausses informations qui peuvent parfois être véhiculées à propos des étudiants-athlètes. L'étude de Dunn (2015) a aussi démontré que lorsque les étudiants parlaient en bien de la communauté des étudiants-athlètes, cela contribuait à faire diminuer les perceptions négatives qui existent à leur égard. Dans cette optique, véhiculer de l'information positive sur les étudiants-athlètes dans les collèges, en soulignant notamment leurs réalisations tant sur le plan scolaire que sportif, contribuerait, selon nous, à favoriser la présence d'une perception positive vis-à-vis de ces derniers. L'étude de McHugh (2011) a d'ailleurs démontré que, dans une université de Division II aux États-Unis où les résultats des étudiants-athlètes se situent au-dessus de la moyenne nationale et où ce fait est mis en valeur dans l'établissement, les étudiants-athlètes ne sentent pas qu'ils sont perçus négativement. Or, pour créer ou maintenir une vision positive du groupe des étudiants-athlètes, nous sommes d'avis qu'il importe de propager de l'information positive à leur égard dans les établissements et souligner leurs réalisations lorsque celles-ci sont dignes de mention. Pas seulement les succès sportifs, mais également les succès sur le plan scolaire. Cela dit, ce partage d'information doit être réalisé avec beaucoup de précautions, puisque la ligne à franchir peut parfois être mince pour verser du côté des privilèges qui pourraient susciter de l'envie et de la jalousie auprès du groupe des étudiants non-athlètes. En effet, rappelons que, dans la présente étude, les deux seules situations où les étudiants avaient une perception moins positive du groupe des étudiants-athlètes (par rapport aux étudiants non-athlètes) concernaient des privilèges qui pouvaient leur être accordés (mise en place d'un programme de tutorat et octroi de bourses pour la réalisation des études collégiales). Or, nous croyons que la solution pourrait résider dans une répartition équilibrée de ces privilèges, effectuée dans une approche inclusive, c'est-à-dire que les avantages octroyés devraient bénéficier à l'ensemble des étudiants et non pas à un groupe en particulier comme les étudiants-athlètes, par exemple. Si des bourses sont octroyées aux étudiants-athlètes dans le cadre d'un gala ou d'une soirée du mérite

étudiant³⁹, entre autres, le même exercice devrait s'appliquer à la communauté étudiante dans son ensemble. Si des réalisations sportives ou scolaires sont soulignées pour des étudiants-athlètes, les réalisations scolaires ou d'autres natures (culturelles, scientifiques, etc.) devraient aussi l'être pour les étudiants non-athlètes. Cette répartition équilibrée des privilèges et cette perspective inclusive devraient, par ailleurs, être connues de la communauté étudiante dans son ensemble, et ce, afin d'éviter toute perception qu'un groupe en particulier soit favorisé par cette entreprise de valorisation. Les collèges devraient, pensons-nous, faire preuve de transparence entre ce qui est offert à un groupe ainsi qu'à un autre.

En définitive, les observations de certains chercheurs (voir notamment Comeaux, 2011a; Tovar, 2011; Simons et al., 2007) démontrent qu'il manque souvent de collaboration entre les directions sportives et scolaires des établissements et que celles-ci ont parfois tendance à travailler en « vase clos ». Or, le manque de communication ou de transparence peut parfois mener à de fausses croyances et à de perceptions erronées de la situation réelle. Dans cette optique, nous sommes d'avis, comme ces autres chercheurs (voir notamment Comeaux, 2011a; Tovar, 2011; Simons et al., 2007) que les sphères sportives et éducationnelles des établissements d'enseignement collégial privé québécois auraient avantage à mettre en place des canaux de communication qui pourraient mener à une plus grande convergence dans leurs actions auprès des étudiants, athlètes et non-athlètes. Simons et son équipe (2007) suggèrent à cet effet la création de comités ou de forums de discussion auxquels pourraient participer des représentants des deux sphères (sports et éducation) afin que ceux-ci puissent échanger et travailler en collaboration. Ces lieux de rencontres pourraient permettre, pensons-nous, une meilleure cohérence dans les actions qui concernent les étudiants-athlètes et ainsi éviter d'engendrer de mauvaises perceptions à leur égard au sein de la communauté étudiante.

³⁹ Rappelons que l'étudiant-athlète qui pratique un sport intercollégial au sein d'une équipe du RSEQ ne peut bénéficier d'aucune aide ou avantage financier direct ou indirect (Réseau du sport étudiant du Québec, 2020b). Le collège a toutefois le droit de remettre des bourses à des étudiants-athlètes dans le cadre de galas sportifs ou de soirées du mérite étudiant (Réseau du sport étudiant du Québec, 2020b).

CONCLUSION

1. Que retenir de la perception des étudiants des collèges privés québécois à l'égard des étudiants-athlètes du RSEQ?

La présente étude a permis de démontrer que la perception des étudiants à l'égard des étudiants-athlètes du RSEQ dans le Réseau des collèges privés québécois diffère de la situation qui existe aux États-Unis. En effet, comme nous l'avons présenté dans la revue de littérature du premier chapitre, les étudiants-athlètes qui évoluent dans le milieu des études supérieures étasunien font l'objet d'une perception négative de la part de leurs pairs et des membres du personnel des établissements en général. Ils sont souvent considérés comme des *dumb jocks*, c'est-à-dire qu'ils sont vus comme des ignorants qui privilégient la pratique de leur sport au détriment de leurs études (voir notamment : Baucom et Lantz, 2001; Dunn, 2015; Parsons, 2010; Piper, 2020; Simons et al., 2007; Sailes, 1993; White, 2010; Wininger et White, 2008; 2015). Simons et son équipe (2007) vont même jusqu'à parler d'une stigmatisation du groupe des étudiants-athlètes au sein des établissements d'enseignement supérieur étasuniens. À la lumière de ces informations, nous avons cherché à voir si cette perception négative pouvait aussi trouver écho au sein de notre réseau d'enseignement, soit celui des collèges privés subventionnés québécois. La question de recherche suivante est ainsi venue baliser ce travail : **quelle est la perception des étudiants à l'égard des étudiants-athlètes du RSEQ dans les collèges privés québécois?**

À l'instar des premières études menées aux États-Unis sur la perception à l'égard des étudiants-athlètes (Engstrom et Sedlacek, 1989, 1991), la présente recherche s'est d'abord penchée sur le regard qu'avait la communauté étudiante du groupe des étudiants-athlètes⁴⁰. Une version adaptée du *Revised Situational Attitude Scale (RSAS)* (Dunn, 2015; Engstrom et Sedlacek, 1991) a été utilisée pour mesurer les perceptions des

⁴⁰ Rappelons, comme présenté au premier chapitre, qu'après s'être intéressés aux perceptions des étudiants à l'égard du groupe des étudiants-athlètes, les chercheurs étasuniens ont aussi examiné, dans le cadre d'études ultérieures, les perceptions du personnel des établissements d'enseignement (*Faculties*), ainsi que la façon dont les étudiants-athlètes se sentaient eux-mêmes perçus dans leur environnement scolaire.

étudiants de certains collèges privés québécois à l'égard des étudiants-athlètes du RSEQ (voir les questionnaires présentés en annexe). L'un des objectifs de l'étude visait notamment à comparer la perception que les collégiens avaient du groupe des étudiants-athlètes du RSEQ avec celle qu'ils avaient des étudiants non-athlètes (objectif spécifique 2). Les comparaisons ont été articulées autour de la perception que les étudiants avaient des comportements, des performances scolaires et des privilèges octroyés aux deux groupes d'étudiants (objectif spécifique 1). Des recommandations ont ensuite été formulées aux collèges privés québécois sur la base des résultats obtenus (objectif spécifique 3).

En ce qui concerne les deux premiers objectifs spécifiques de la recherche, des différences significatives entre la perception à l'égard des étudiants-athlètes (RSEQ) et non-athlètes ont été enregistrées pour trois des dix situations de la version du *RSAS* utilisée pour la collecte des données (tableau 5). En effet, les résultats de l'étude démontrent que les étudiants perçoivent de manière moins positive le fait qu'un étudiant-athlète (RSEQ), au lieu d'un étudiant non-athlète, bénéficie d'un programme de tutorat ou qu'il reçoive une bourse dans le cadre de ses études que si ces situations s'appliquaient à un étudiant non-athlète (tableau 5). Ces deux situations témoignent du fait que la question des privilèges qui peuvent être octroyés à certains groupes d'étudiants est vue de façon moins positive lorsque les bénéficiaires sont des étudiants-athlètes du RSEQ plutôt que des étudiants non-athlètes. Outre la question des privilèges, une troisième différence significative a été observée dans les résultats de la recherche, mais cette fois-ci en lien avec les performances scolaires (tableau 5). Cette dernière différence démontre toutefois une vision moins négative du groupe des étudiants-athlètes par rapport à leurs condisciples non-athlètes. Effectivement, les répondants de la communauté étudiante voient moins négativement le fait qu'un étudiant-athlète du RSEQ obtienne une faible moyenne de 70 % pour l'ensemble de ses cours que si cette situation s'appliquait à un étudiant non-athlète (tableau 5). Cette situation dénote ainsi une meilleure perception des étudiants-athlètes du RSEQ par rapport aux étudiants non-athlètes sur cet aspect lié aux performances scolaires.

Le portrait global que dresse l'étude en ce qui a trait à la perception qu'ont les étudiants des étudiants-athlètes du RSEQ dans les collèges privés québécois ayant participé à la recherche est celui d'une vision plutôt nuancée du groupe des étudiants-athlètes. Ils ont une perception tantôt neutre de ceux-ci, particulièrement en ce qui concerne la sphère des comportements où aucune différence significative n'a été notée entre les deux groupes d'étudiants, et tantôt moins positive en ce qui a trait à certains privilèges qui peuvent leur être accordés (tableau 5). Sur le plan des performances scolaires, les répondants tiennent les étudiants-athlètes en plus haute estime que les étudiants non-athlètes lorsqu'ils considèrent qu'il est moins probable et moins prévisible d'obtenir une faible moyenne de 70 % pour un étudiant-athlète du RSEQ que pour un étudiant non-athlète (tableau 5).

Les conclusions présentées ci-dessus sont tirées des résultats issus des analyses n'incluant aucune réponse d'étudiants ayant déjà fait partie d'une équipe sportive du RSEQ lors de leur parcours collégial. Cette méthodologie est la même que celle adoptée par la majorité des études étasuniennes du même type (voir Dunn, 2015; Engstrom et Sedlacek, 1989; 1991). Ces dernières études arrivent toutefois à des conclusions beaucoup moins nuancées quant à la perception qu'ont les étudiants du groupe des étudiants-athlètes aux États-Unis. Comme mentionné plus haut, elles dévoilent la présence d'un stéréotype, celui du *dumb jock*, qui est associé aux étudiants-athlètes (voir notamment : Baucom et Lantz, 2001; Dunn, 2015; Parsons, 2010; Piper, 2020; Simons et al., 2007; Sailes, 1993; White, 2010; Wininger et White, 2008, 2015), même si ceux-ci présentent parfois d'excellents dossiers scolaires. Lorsque nous incluons les réponses des répondants ayant déjà fait partie d'une équipe du RSEQ dans nos analyses, la question des bourses et du tutorat demeure tout de même perçue de façon moins positive lorsqu'elle concerne les étudiants-athlètes que lorsque ces privilèges sont accordés aux étudiants non-athlètes (tableau 11). La question des privilèges constitue ainsi, pensons-nous, un élément auquel les collèges devraient porter une attention particulière. Nos recommandations au réseau des collèges privés québécois sont donc d'examiner la question des prérogatives qu'ils accordent aux étudiants-athlètes, puisqu'il s'agit là de la seule sphère observée dans le cadre de cette étude qui engendre des perceptions moins positives au sein de la communauté étudiante. Parmi les recommandations que nous énonçons dans la section

4.3 du présent rapport se trouvent principalement le fait de s'assurer d'une répartition équitable des privilèges accordés aux différents groupes d'étudiants sur les campus et celui de veiller à ce que ces actions soient menées de manière inclusive et dans la plus grande transparence possible. En terminant, notons que, contrairement à certaines études étasuniennes utilisant le *SAS* ou le *RSAS* qui observaient une différence entre la perception des hommes et des femmes à l'égard des étudiants-athlètes (Engstrom et Sedlacek, 1989, 1991), en ce qui concerne la présente recherche, aucune différence significative n'est notée par rapport à la perception selon le sexe des répondants. Il en est de même de la perception selon le secteur d'études.

2. Limites de l'étude et perspectives pour de futures recherches

La présente recherche comporte certaines limites, dont quelques-unes ont été évoquées au second chapitre (Méthodologie), mais qu'il importe tout de même de rappeler ici afin de pouvoir ensuite déterminer quelques pistes de recherches futures sur le sujet de la perception envers les étudiants-athlètes québécois.

D'abord, l'étude a été menée dans le contexte de la pandémie de COVID-19, ce qui a eu pour effet de compliquer certains pans de sa réalisation. Le nombre de collègues participants a été moins élevé qu'espéré. Certains établissements, peinant déjà à mettre en place et à gérer l'enseignement en ligne dans le contexte pandémique, n'ont pas souhaité consacrer certaines énergies supplémentaires à la participation à un projet de recherche. Ils ont donc poliment décliné l'offre de collaboration. De plus, le taux de réponse obtenu de la part des étudiants s'est aussi avéré plus faible que souhaité. Cette situation peut selon nous également être attribuable, en partie du moins, au contexte de l'enseignement en ligne imposé par la pandémie de COVID-19. Les étudiants, étant constamment devant leur ordinateur pour leurs cours et travaux et devant gérer un nombre supérieur de communications électroniques en raison de ce contexte particulier, n'ont peut-être pas souhaité prendre le temps de répondre à un sondage en ligne d'une quinzaine de minutes.

Toujours en lien avec le contexte pandémique de COVID-19, il importe aussi de considérer le fait que le sport étudiant ait été mis en pause pendant plusieurs mois. Bien que certains entraînements aient pu avoir lieu pendant une certaine période et dans certains contextes particuliers, les compétitions, elles, n'ont repris officiellement qu'à la session d'automne 2021. Ceci, combiné à l'enseignement en ligne obligatoire pendant plusieurs mois, a fait en sorte que les étudiants-athlètes ont forcément été moins visibles dans les établissements. Or, la perception des étudiants à leur égard a pu être influencée par ce contexte particulier, ce qui constitue aussi une limite de cette étude.

Une autre limite de cette recherche est celle d'avoir inclus les étudiants ayant déjà fait partie d'une équipe du RSEQ au sein de l'échantillon de recherche. Ceux-ci, comme nous l'avons vu dans le chapitre portant sur la méthodologie (chapitre 2) sont, par ailleurs, surreprésentés au sein de l'échantillon de recherche. Afin que cette situation ne cause pas de biais dans les analyses, nous avons procédé à la présentation des résultats en deux temps, c'est-à-dire que nous avons d'abord présenté les résultats tirés des analyses des réponses du groupe des répondants non-athlètes et ensuite les analyses des réponses de l'ensemble des répondants. À l'exception de l'étude de Bartlett (2011), les recherches qui ont utilisé le *SAS* ou le *RSAS* pour leur collecte de données excluent toutes le groupe des étudiants-athlètes de leur échantillon de recherche (voir Dunn, 2015; Engstrom et Sedlacek, 1989, 1991). Par conséquent, pour de futures recherches sur ce sujet, nous recommanderions d'adopter cette même méthodologie (sans inclure les étudiants-athlètes parmi les répondants).

La méthodologie du *SAS* ou du *RSAS* implique l'utilisation de plusieurs formes d'un même questionnaire. En théorie, les participants ne devraient pas savoir qu'il existe plusieurs formes du questionnaire auquel ils répondent. En ce qui concerne la présente recherche, nous avons jugé que les répondants devaient toutefois être informés de cette particularité méthodologique, afin d'éviter de la confusion dans leurs réponses. En effet, sans la mention dans le formulaire de consentement comme quoi il existait deux versions du questionnaire, une avec des situations liées à des étudiants non-athlètes (forme 1) et une autre avec des situations liées à des étudiants-athlètes (forme 2), les répondants à la

forme 1 du questionnaire auraient pu penser qu'ils se prononçaient sur des situations en lien avec des étudiants-athlètes et vice-versa. Bref, la mention qu'il existait deux formes du questionnaire visait à clarifier la tâche qui était demandée aux répondants. Ce choix méthodologique a toutefois pu engendrer un biais de désirabilité sociale, en ce sens que les répondants ont peut-être orienté leurs réponses en réfléchissant à ce qu'ils auraient répondu si nous leur avions plutôt attribué aléatoirement l'autre forme du questionnaire.

Le choix de cibler la population des étudiants-athlètes du Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) pour cette recherche doit aussi être discuté dans cette section portant sur les limites de l'étude. Nous avons expliqué, au second chapitre (Méthodologie), que le fait de cerner cette catégorie d'étudiants-athlètes reposait sur des considérations d'ordre méthodologique. Nous jugeons qu'il était en effet préférable, pour l'atteinte des objectifs de l'étude, de se concentrer sur un groupe homogène d'étudiants-athlètes. Or, il n'est pas impossible que, dans leur compréhension de ce qu'est un étudiant-athlète, les répondants aient pu aussi considérer d'autres types d'étudiants, notamment ceux faisant partie de l'Alliance Sports-Études. Bien qu'il fût précisé, dans le formulaire d'information et de consentement, que la recherche était menée dans des établissements qui possédaient des équipes inscrites au RSEQ, cette limite en lien avec notre étude mérite d'être soulignée⁴¹.

À la lumière des limites de l'étude que nous venons d'énoncer, nous sommes d'avis que la même recherche, menée dans un contexte autre que celui de la pandémie de COVID-19, aurait peut-être mené à des conclusions différentes. Par conséquent, lorsque la pandémie sera terminée, il pourrait être intéressant de reconduire le même genre d'étude sur la perception à l'égard des étudiants-athlètes à l'aide d'une version adaptée du *Revised Situational Attitude Scale-Student-Athlete (RSAS)*, mais en élargissant cette fois-ci la population à l'étude à l'ensemble du réseau collégial québécois (cégeps et collèges privés) ainsi qu'à tous les étudiants-athlètes (RSEQ et Alliance Sports-Études). Des études plus précises pourraient aussi être menées spécifiquement sur le réseau des cégeps

⁴¹ La mention suivante apparaissait également dans les notes préliminaires de la forme 2 du questionnaire : « Les énoncés ci-dessous portent sur des situations s'appliquant aux étudiants-athlètes du RSEQ. Si tu n'as pas côtoyé d'étudiants-athlètes au collégial, tu peux quand même avoir une opinion de ceux-ci basée sur tes expériences antérieures ».

ou sur le groupe des étudiants affiliés à l'Alliance Sports-Études, afin de comparer les résultats avec ceux de la présente recherche.

Aux États-Unis, nous l'avons vu dans le premier chapitre, les recherches ont d'abord porté sur la perception de la communauté étudiante à l'égard du groupe des étudiants-athlètes. Les chercheurs étasuniens ont ensuite tenté de voir quelle était la perception des membres du personnel des établissements d'enseignement (*Faculties*) envers les athlètes, pour ensuite s'intéresser à la façon dont les étudiants-athlètes eux-mêmes se sentaient perçus dans leur environnement scolaire. Or, il s'agirait là de deux autres pistes de recherches futures à explorer pour le milieu des études collégiales québécois.

Selon Bartlett (2011), la perception à l'égard des étudiants-athlètes dépendrait peut-être de l'établissement (« *institution specific* ») et varierait ainsi possiblement d'un établissement à un autre. Cette conclusion pourrait aussi ouvrir un autre angle d'analyse, soit celui d'examiner la perception à la fois des étudiants, des membres du personnel et la façon dont les étudiants-athlètes se sentent perçus, mais par l'entremise d'études de cas menées dans des établissements précis. Dans la même lignée, il pourrait être intéressant d'examiner la perception à l'égard des étudiants-athlètes pratiquant un sport en particulier ou appartenant à une division spécifique. Dans tous ces cas, des questions éthiques doivent toutefois être prises en considération afin d'éviter que les résultats des recherches ne viennent stigmatiser un groupe d'étudiants en particulier.

En définitive, par cette étude, nous pensons avoir posé un premier jalon dans le domaine de la recherche sur la perception des étudiants-athlètes dans le réseau collégial québécois. Les limites de cette étude, ainsi que les nombreuses recherches étasuniennes qui ont été réalisées depuis la fin des années 1980, nous montrent toutefois qu'au Québec, il s'agit encore d'un terrain de recherche peu exploité et que d'autres études seraient pertinentes et nécessaires pour approfondir cette question.

ANNEXE

Questionnaire (forme 1)

Enquête sur la perception des étudiants du collégial à l'égard de certains étudiants

Projet : Enquête sur la perception des étudiants du collégial à l'égard des étudiants-athlètes et non-athlètes

Chercheur(e)s : Matthieu Boutet-Lanouette et Lyne Rozon

Contexte du projet : Recherche subventionnée par le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Les résultats de cette étude feront l'objet d'un rapport de recherche qui sera diffusé dans le réseau collégial (privé et public). Des présentations des résultats seront aussi effectuées dans le cadre de certains colloques en éducation.

Consentement

Objectif : L'objectif général de l'étude est de décrire comment certains groupes d'étudiants sont perçus par l'ensemble des étudiants dans les collèges privés québécois.

Collecte des données : La collecte des données prend la forme d'un questionnaire en ligne d'une durée d'environ 15 minutes. Tous les étudiant(e)s inscrit(e)s à l'enseignement régulier (DEC) dans plusieurs collèges privés subventionnés québécois qui possédaient des équipes inscrites au Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) en 2019-2020 (moment où le protocole de cette recherche a été développé) et encore actives en 2020-2021, sont invité(e)s à répondre au questionnaire.

Il y a deux versions du questionnaire. La distribution est aléatoire. Vous aurez à donner votre opinion sur des situations liées soit à des étudiants-athlètes ou à des étudiants non-athlètes.

Mesures pour assurer l'anonymat des participant(e)s et la confidentialité des données :

1. Les chercheur(e)s s'engagent à ne divulguer aucun renseignement sur un questionnaire qui permettrait d'identifier un(e) participant(e) ou un collège en particulier.
2. En aucun cas, les résultats individuels des participant(e)s ne seront analysés.
3. Les questionnaires sont anonymes.
4. Les données des questionnaires saisies dans la base de données seront conservées sur les ordinateurs de l'équipe de recherche, lesquels sont protégés par des mots de passe.
5. Les données recueillies seront conservées de façon confidentielle pendant 5 ans puis elles seront détruites.

Risques et bénéfices pour les participants :

1. Il existe assez peu de risques quant à la participation à cette collecte de données. Un risque possible est celui en lien avec la divulgation de renseignements. Toutefois, avec les moyens décrits ci-haut, le respect de la vie privée et la confidentialité sont assurés.
2. Un autre risque serait celui associé à la stigmatisation possible d'un groupe d'étudiants si l'analyse des données indique de telles conclusions. L'un des objectifs de la recherche est toutefois de proposer des recommandations aux collèges pour contrer cette stigmatisation (s'il s'avère qu'elle existe).
3. La participation à cette recherche fournit une occasion de contribuer à une meilleure compréhension de la façon dont sont perçus certains groupes comme les étudiants-athlètes dans les collèges privés québécois.

Droits des participant(e)s :

1. Aucune compensation financière ou matérielle n'est offerte aux participant(e)s.
2. La participation à ce projet est volontaire.
3. Les participant(e)s peuvent se retirer en tout temps de l'étude. Les questionnaires incomplets ne seront pas comptabilisés. Les réponses seront supprimées de la base de données.
4. Les participant(e)s intéressé(e)s peuvent écrire aux chercheur(e)s afin de recevoir les résultats de la recherche. (Voir les coordonnées des chercheur(e)s à la fin du questionnaire).

Questions et plaintes :

1. Toute question concernant cette recherche peut être adressée aux chercheur(e)s : Matthieu Boutet-Lanouette (boutetlm@cndf.qc.ca) et Lyne Rozon (rozonl@cndf.qc.ca).
2. Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à Isabelle Lapointe-Therrien (vice-présidente du CER-CNDF) à lapointeti@cndf.qc.ca.

Consentement :

J'ai lu et compris le présent formulaire qui expose les conditions, les risques et les avantages de ma participation à cette enquête sur la perception des étudiants du collégial à l'égard d'autres étudiants. Le cas échéant, j'ai obtenu des réponses satisfaisantes aux questions posées au sujet de cette recherche. J'accepte librement de participer. Je peux également refuser de répondre à certaines questions. Mon refus de participer ou de répondre à certaines questions n'aura aucune incidence. Je comprends que je peux me retirer à tout moment de la recherche ainsi que de demander aux chercheur(e)s de détruire toutes les données de recherche me concernant. Je consens à participer en cliquant sur "Suivant".

Questions de base

Dans ce questionnaire, le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

1. À quel genre t'identifies-tu?
 - 1) Féminin
 - 2) Masculin
 - 3) Non binaire (je ne m'identifie ni au genre féminin, ni au genre masculin)
2. À quel secteur d'études es-tu présentement inscrit?
 - 1) Préuniversitaire
 - 2) Technique
 - 3) Tremplin DEC
3. Depuis le début de tes études collégiales, à quelle fréquence as-tu été en contact (virtuellement ou en présence) avec des étudiants?
 - 1) Jamais
 - 2) Quelquefois
 - 3) Souvent
 - 4) Très souvent
4. Depuis le début de tes études collégiales, as-tu déjà été un étudiant-athlète du Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ)?
 - 1) Oui
 - 2) Non

Perception des étudiants

Les prochaines questions présentent 10 situations en lien avec la vie collégiale d'un étudiant régulier (non-athlète). Pour chacune d'elles, tu dois indiquer TA perception ou TON opinion ou TES sentiments face à la situation que tu peux observer chez une autre personne, à l'aide de 10 adjectifs qui se déclinent sur une échelle de 5 points. Choisis la lettre qui se rapproche le plus de TA perception ou TON opinion ou TES sentiments face à la situation présentée.

Tu trouveras parfois que les questions et adjectifs se ressemblent, mais c'est prévu ainsi.

Exemple : Un étudiant de ton collège fait des graffitis sur le mur du collège.

Triste A B C D E Heureux

Si ton sentiment face à cette situation est plutôt triste, tu devrais répondre B.

Si ton sentiment face à cette situation est heureux, tu devrais répondre E.

Si tu n'es ni heureux ni triste face à cette situation, tu devrais répondre C.

Attention de bien lire chacun des adjectifs associés à la situation proposée qui sont parfois présentés selon une échelle positive ou négative.

Les énoncés ci-dessous portent sur des situations s'appliquant aux étudiants réguliers (non-athlètes). Donc, indique TA perception ou TON opinion ou TES sentiments face aux situations ci-dessous.

1. Un étudiant de ta classe abandonne tous ses cours et quitte le collège.

1. Triste	A	B	C	D	E	Heureux
2. Mal à l'aise	A	B	C	D	E	Fier
3. Attendu	A	B	C	D	E	Suspect
4. Négatif	A	B	C	D	E	Positif
5. Approuve	A	B	C	D	E	Désapprouve
6. Indifférent	A	B	C	D	E	Préoccupé
7. Mal	A	B	C	D	E	Bien
8. Prévisible	A	B	C	D	E	Imprévisible
9. Neutre	A	B	C	D	E	Désappointé
10. Probable	A	B	C	D	E	Improbable

2. Un étudiant de ta classe obtient 95 sur 100 lors d'un examen.

11. Heureux	A	B	C	D	E	Triste
12. Suspect	A	B	C	D	E	Attendu
13. Probable	A	B	C	D	E	Improbable
14. Désintéressé	A	B	C	D	E	Enthousiaste
15. Possible	A	B	C	D	E	Impossible
16. Encourageant	A	B	C	D	E	Décourageant
17. Étonné	A	B	C	D	E	Pas étonné
18. Juste	A	B	C	D	E	Injuste
19. Prévisible	A	B	C	D	E	Imprévisible
20. Ravi	A	B	C	D	E	Déçu

3. Un étudiant de ta classe est absent lors d'un cours.

21. Mal	A	B	C	D	E	Bien
22. Tolérable	A	B	C	D	E	Intolérable
23. Désappointé	A	B	C	D	E	Neutre
24. En accord	A	B	C	D	E	Irrité
25. Imprévisible	A	B	C	D	E	Prévisible
26. Incorrect	A	B	C	D	E	Correct
27. Dérangeant	A	B	C	D	E	Non dérangeant
28. Suspect	A	B	C	D	E	Attendu
29. Content	A	B	C	D	E	Fâché
30. Indifférent	A	B	C	D	E	Préoccupé

4. Ton collègue annonce la création d'un programme de tutorat pour les étudiants.

31. Non dérangeant	A	B	C	D	E	Dérangeant
32. Suspect	A	B	C	D	E	Attendu
33. Fâché	A	B	C	D	E	Content
34. Tolérable	A	B	C	D	E	Intolérable
35. Approprié	A	B	C	D	E	Inapproprié
36. Irrité	A	B	C	D	E	En accord
37. Compréhensif	A	B	C	D	E	Indigné
38. Acceptable	A	B	C	D	E	Inacceptable
39. Déçu	A	B	C	D	E	Ravi
40. Serein (zen)	A	B	C	D	E	Contrarié

5. Un étudiant de ton collège a reçu une bourse pour la réalisation de ses études collégiales.

41. Incorrect	A	B	C	D	E	Correct
42. Heureux	A	B	C	D	E	Triste
43. Mal à l'aise	A	B	C	D	E	Fier
44. Approuve	A	B	C	D	E	Désapprouve
45. Approprié	A	B	C	D	E	Inapproprié
46. Attendu	A	B	C	D	E	Suspect
47. Juste	A	B	C	D	E	Injuste
48. Fâché	A	B	C	D	E	Content
49. En accord	A	B	C	D	E	Irrité
50. Ravi	A	B	C	D	E	Déçu

6. Un étudiant de ta classe décide de poursuivre son programme en étalant ses cours sur une ou deux session(s) de plus.

51. Préoccupé	A	B	C	D	E	Indifférent
52. Non dérangeant	A	B	C	D	E	Dérangeant
53. Incorrect	A	B	C	D	E	Correct
54. Heureux	A	B	C	D	E	Triste
55. Attirant	A	B	C	D	E	Repoussant
56. Ravi	A	B	C	D	E	Déçu
57. Prévisible	A	B	C	D	E	Imprévisible
58. Approprié	A	B	C	D	E	Inapproprié
59. Déraisonnable	A	B	C	D	E	Raisonné
60. Attendu	A	B	C	D	E	Suspect

7. Les réalisations hors classe d'un étudiant de ta classe sont soulignées dans les médias sociaux du collège.

61. Dérangeant	A	B	C	D	E	Non dérangeant
62. Mal à l'aise	A	B	C	D	E	Fier
63. Approprié	A	B	C	D	E	Inapproprié
64. Heureux	A	B	C	D	E	Triste
65. Désintéressé	A	B	C	D	E	Intéressé
66. Fâché	A	B	C	D	E	Content
67. Mal	A	B	C	D	E	Bien
68. Juste	A	B	C	D	E	Injuste
69. Enchanté	A	B	C	D	E	Furieux
70. Approuve	A	B	C	D	E	Désapprouve

8. Un étudiant de ta classe obtient une moyenne de 70 sur 100 pour tous ses cours à la dernière session.

71. Serein (zen)	A	B	C	D	E	Contrarié
72. Dérangeant	A	B	C	D	E	Non dérangeant
73. Mal	A	B	C	D	E	Bien
74. Raisonné	A	B	C	D	E	Déraisonnable
75. Inacceptable	A	B	C	D	E	Acceptable
76. Imprévisible	A	B	C	D	E	Prévisible
77. Déçu	A	B	C	D	E	Ravi
78. Indifférent	A	B	C	D	E	Préoccupé
79. Improbable	A	B	C	D	E	Probable
80. Triste	A	B	C	D	E	Heureux

9. Un étudiant dérange dans ta classe.

81. Indifférent	A	B	C	D	E	Préoccupé
82. Tolérable	A	B	C	D	E	Intolérable
83. Désappointé	A	B	C	D	E	Neutre
84. En accord	A	B	C	D	E	Irrité
85. Imprévisible	A	B	C	D	E	Prévisible
86. Incorrect	A	B	C	D	E	Correct
87. Dérangeant	A	B	C	D	E	Non dérangeant
88. Suspect	A	B	C	D	E	Attendu
89. Content	A	B	C	D	E	Fâché
90. Mal	A	B	C	D	E	Bien

10. On te place en équipe avec un étudiant de ta classe que tu ne connais pas.

91. Dérangeant	A	B	C	D	E	Non dérangeant
92. Mal à l'aise	A	B	C	D	E	Fier
93. Approprié	A	B	C	D	E	Inapproprié
94. Heureux	A	B	C	D	E	Triste
95. Désintéressé	A	B	C	D	E	Intéressé
96. Fâché	A	B	C	D	E	Content
97. Mal	A	B	C	D	E	Bien
98. Juste	A	B	C	D	E	Injuste
99. Enchanté	A	B	C	D	E	Furieux
100. Approuve	A	B	C	D	E	Désapprouve

Votre réponse a été envoyée. Merci de votre participation!

Questions et plaintes :

1. Toute question concernant cette recherche peut être adressée aux chercheur(e)s :
Matthieu Boutet-Lanouette (boutetlm@cndf.qc.ca) et Lyne Rozon
(rozonl@cndf.qc.ca).
2. Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à
Isabelle Lapointe-Therrien (vice-présidente du CER-CNDF) à
lapointeti@cndf.qc.ca.

Questionnaire (forme 2)

Enquête sur la perception des étudiants du collégial à l'égard de certains étudiants

Projet : Enquête sur la perception des étudiants du collégial à l'égard des étudiants-athlètes et non-athlètes

Chercheur(e)s : Matthieu Boutet-Lanouette et Lyne Rozon

Contexte du projet : Recherche subventionnée par le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Les résultats de cette étude feront l'objet d'un rapport de recherche qui sera diffusé dans le réseau collégial (privé et public). Des présentations des résultats seront aussi effectuées dans le cadre de certains colloques en éducation.

Consentement

Objectif : L'objectif général de l'étude est de décrire comment certains groupes d'étudiants sont perçus par l'ensemble des étudiants dans les collèges privés québécois.

Collecte des données : La collecte des données prend la forme d'un questionnaire en ligne d'une durée d'environ 15 minutes. Tous les étudiant(e)s inscrit(e)s à l'enseignement régulier (DEC) dans plusieurs collèges privés subventionnés québécois qui possédaient des équipes inscrites au Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) en 2019-2020 (moment où le protocole de cette recherche a été développé) et encore actives en 2020-2021, sont invité(e)s à répondre au questionnaire.

Il y a deux versions du questionnaire. La distribution est aléatoire. Vous aurez à donner votre opinion sur des situations liées soit à des étudiants-athlètes ou à des étudiants non-athlètes.

Mesures pour assurer l'anonymat des participant(e)s et la confidentialité des données :

1. Les chercheur(e)s s'engagent à ne divulguer aucun renseignement sur un questionnaire qui permettrait d'identifier un(e) participant(e) ou un collègue en particulier.
2. En aucun cas, les résultats individuels des participant(e)s ne seront analysés.
3. Les questionnaires sont anonymes.
4. Les données des questionnaires saisies dans la base de données seront conservées sur les ordinateurs de l'équipe de recherche, lesquels sont protégés par des mots de passe.
5. Les données recueillies seront conservées de façon confidentielle pendant 5 ans puis elles seront détruites.

Risques et bénéfices pour les participants :

1. Il existe assez peu de risques quant à la participation à cette collecte de données. Un risque possible est celui en lien avec la divulgation de renseignements. Toutefois, avec les moyens décrits ci-haut, le respect de la vie privée et la confidentialité sont assurés.
2. Un autre risque serait celui associé à la stigmatisation possible d'un groupe d'étudiants si l'analyse des données indique de telles conclusions. L'un des objectifs de la recherche est toutefois de proposer des recommandations aux collèges pour contrer cette stigmatisation (s'il s'avère qu'elle existe).
3. La participation à cette recherche fournit une occasion de contribuer à une meilleure compréhension de la façon dont sont perçus certains groupes comme les étudiants-athlètes dans les collèges privés québécois.

Droits des participant(e)s :

1. Aucune compensation financière ou matérielle n'est offerte aux participant(e)s.
2. La participation à ce projet est volontaire.
3. Les participant(e)s peuvent se retirer en tout temps de l'étude. Les questionnaires incomplets ne seront pas comptabilisés. Les réponses seront supprimées de la base de données.
4. Les participant(e)s intéressé(e)s peuvent écrire aux chercheur(e)s afin de recevoir les résultats de la recherche. (Voir les coordonnées des chercheur(e)s à la fin du questionnaire).

Questions et plaintes :

1. Toute question concernant cette recherche peut être adressée aux chercheur(e)s : Matthieu Boutet-Lanouette (boutetlm@cndf.qc.ca) et Lyne Rozon (rozonl@cndf.qc.ca).
2. Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à Isabelle Lapointe-Therrien (vice-présidente du CER-CNDF) à lapointeti@cndf.qc.ca.

Consentement :

J'ai lu et compris le présent formulaire qui expose les conditions, les risques et les avantages de ma participation à cette enquête sur la perception des étudiants du collégial à l'égard d'autres étudiants. Le cas échéant, j'ai obtenu des réponses satisfaisantes aux questions posées au sujet de cette recherche. J'accepte librement de participer. Je peux également refuser de répondre à certaines questions. Mon refus de participer ou de répondre à certaines questions n'aura aucune incidence. Je comprends que je peux me retirer à tout moment de la recherche ainsi que de demander aux chercheur(e)s de détruire toutes les données de recherche me concernant. Je consens à participer en cliquant sur "Suivant".

Questions de base

Dans ce questionnaire, le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

1. À quel genre t'identifies-tu?
 - 1) Féminin
 - 2) Masculin
 - 3) Non binaire (je ne m'identifie ni au genre féminin, ni au genre masculin)
2. À quel secteur d'études es-tu présentement inscrit?
 - 1) Préuniversitaire
 - 2) Technique
 - 3) Tremplin DEC
3. Depuis le début de tes études collégiales, à quelle fréquence as-tu été en contact (virtuellement ou en présence) avec des étudiants-athlètes du Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) ?
 - 1) Jamais
 - 2) Quelquefois
 - 3) Souvent
 - 4) Très souvent
4. Depuis le début de tes études collégiales, as-tu déjà été un étudiant-athlète du Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ)?
 - 1) Oui
 - 2) Non

Perception des étudiants-athlètes

Les prochaines questions présentent 10 situations en lien avec la vie collégiale d'un étudiant-athlète. Pour chacune d'elles, tu dois indiquer TA perception ou TON opinion ou TES sentiments face à la situation que tu peux observer chez une autre personne, à l'aide de 10 adjectifs qui se déclinent sur une échelle de 5 points. Choisis la lettre qui se rapproche le plus de TA perception ou TON opinion ou TES sentiments face à la situation présentée.

Tu trouveras parfois que les questions et adjectifs se ressemblent, mais c'est prévu ainsi.

Exemple : Un étudiant-athlète de ta classe fait des graffitis sur le mur du collège.

Triste A B C D E Heureux

Si ton sentiment face à cette situation est plutôt triste, tu devrais répondre B.

Si ton sentiment face à cette situation est heureux, tu devrais répondre E.

Si tu n'es ni heureux ni triste face à cette situation, tu devrais répondre C.

Attention de bien lire chacun des adjectifs associés à la situation proposée qui sont parfois présentés selon une échelle positive ou négative.

Les énoncés ci-dessous portent sur des situations s'appliquant aux étudiants-athlètes du RSEQ. Si tu n'as pas côtoyé d'étudiants-athlètes au collégial, tu peux quand même avoir une opinion de ceux-ci basée sur tes expériences antérieures. Donc, indique TA perception ou TON opinion ou TES sentiments face aux situations ci-dessous.

1. Un étudiant-athlète de ta classe abandonne tous ses cours et quitte le collège.

1. Triste	A	B	C	D	E	Heureux
2. Mal à l'aise	A	B	C	D	E	Fier
3. Attendu	A	B	C	D	E	Suspect
4. Négatif	A	B	C	D	E	Positif
5. Approuve	A	B	C	D	E	Désapprouve
6. Indifférent	A	B	C	D	E	Préoccupé
7. Mal	A	B	C	D	E	Bien
8. Prévisible	A	B	C	D	E	Imprévisible
9. Neutre	A	B	C	D	E	Désappointé
10. Probable	A	B	C	D	E	Improbable

2. Un étudiant-athlète de ta classe obtient 95 sur 100 lors d'un examen.

11. Heureux	A	B	C	D	E	Triste
12. Suspect	A	B	C	D	E	Attendu
13. Probable	A	B	C	D	E	Improbable
14. Désintéressé	A	B	C	D	E	Enthousiaste
15. Possible	A	B	C	D	E	Impossible
16. Encourageant	A	B	C	D	E	Décourageant
17. Étonné	A	B	C	D	E	Pas étonné
18. Juste	A	B	C	D	E	Injuste
19. Prévisible	A	B	C	D	E	Imprévisible
20. Ravi	A	B	C	D	E	Déçu

3. Un étudiant-athlète de ta classe est absent lors d'un cours.

21. Mal	A	B	C	D	E	Bien
22. Tolérable	A	B	C	D	E	Intolérable
23. Désappointé	A	B	C	D	E	Neutre
24. En accord	A	B	C	D	E	Irrité
25. Imprévisible	A	B	C	D	E	Prévisible
26. Incorrect	A	B	C	D	E	Correct
27. Dérangeant	A	B	C	D	E	Non dérangeant
28. Suspect	A	B	C	D	E	Attendu
29. Content	A	B	C	D	E	Fâché
30. Indifférent	A	B	C	D	E	Préoccupé

4. Ton collègue annonce la création d'un programme de tutorat pour les étudiants-athlètes.

31. Non dérangeant	A	B	C	D	E	Dérangeant
32. Suspect	A	B	C	D	E	Attendu
33. Fâché	A	B	C	D	E	Content
34. Tolérable	A	B	C	D	E	Intolérable
35. Approprié	A	B	C	D	E	Inapproprié
36. Irrité	A	B	C	D	E	En accord
37. Compréhensif	A	B	C	D	E	Indigné
38. Acceptable	A	B	C	D	E	Inacceptable
39. Déçu	A	B	C	D	E	Ravi
40. Serein (zen)	A	B	C	D	E	Contrarié

5. Un étudiant-athlète de ton collège a reçu une bourse pour la réalisation de ses études collégiales.

41. Incorrect	A	B	C	D	E	Correct
42. Heureux	A	B	C	D	E	Triste
43. Mal à l'aise	A	B	C	D	E	Fier
44. Approuve	A	B	C	D	E	Désapprouve
45. Approprié	A	B	C	D	E	Inapproprié
46. Attendu	A	B	C	D	E	Suspect
47. Juste	A	B	C	D	E	Injuste
48. Fâché	A	B	C	D	E	Content
49. En accord	A	B	C	D	E	Irrité
50. Ravi	A	B	C	D	E	Déçu

6. Un étudiant-athlète de ta classe décide de poursuivre son programme en étalant ses cours sur une ou deux session(s) de plus.

51. Préoccupé	A	B	C	D	E	Indifférent
52. Non dérangeant	A	B	C	D	E	Dérangeant
53. Incorrect	A	B	C	D	E	Correct
54. Heureux	A	B	C	D	E	Triste
55. Attirant	A	B	C	D	E	Repoussant
56. Ravi	A	B	C	D	E	Déçu
57. Prévisible	A	B	C	D	E	Imprévisible
58. Approprié	A	B	C	D	E	Inapproprié
59. Déraisonnable	A	B	C	D	E	Raisonné
60. Attendu	A	B	C	D	E	Suspect

7. Les réalisations hors classe d'un étudiant-athlète sont soulignées dans les médias sociaux du collège.

61. Dérangeant	A	B	C	D	E	Non dérangeant
62. Mal à l'aise	A	B	C	D	E	Fier
63. Approprié	A	B	C	D	E	Inapproprié
64. Heureux	A	B	C	D	E	Triste
65. Désintéressé	A	B	C	D	E	Intéressé
66. Fâché	A	B	C	D	E	Content
67. Mal	A	B	C	D	E	Bien
68. Juste	A	B	C	D	E	Injuste
69. Enchanté	A	B	C	D	E	Furieux
70. Approuve	A	B	C	D	E	Désapprouve

8. Un étudiant-athlète de ta classe obtient une moyenne de 70 sur 100 pour tous ses cours à la dernière session.

71. Serein (zen)	A	B	C	D	E	Contrarié
72. Dérangeant	A	B	C	D	E	Non dérangeant
73. Mal	A	B	C	D	E	Bien
74. Raisonné	A	B	C	D	E	Déraisonnable
75. Inacceptable	A	B	C	D	E	Acceptable
76. Imprévisible	A	B	C	D	E	Prévisible
77. Déçu	A	B	C	D	E	Ravi
78. Indifférent	A	B	C	D	E	Préoccupé
79. Improbable	A	B	C	D	E	Probable
80. Triste	A	B	C	D	E	Heureux

9. Un étudiant-athlète dérange dans ta classe.

81. Indifférent	A	B	C	D	E	Préoccupé
82. Tolérable	A	B	C	D	E	Intolérable
83. Désappointé	A	B	C	D	E	Neutre
84. En accord	A	B	C	D	E	Irrité
85. Imprévisible	A	B	C	D	E	Prévisible
86. Incorrect	A	B	C	D	E	Correct
87. Dérangeant	A	B	C	D	E	Non dérangeant
88. Suspect	A	B	C	D	E	Attendu
89. Content	A	B	C	D	E	Fâché
90. Mal	A	B	C	D	E	Bien

10. On te place en équipe avec un étudiant-athlète de ta classe que tu ne connais pas.

91. Dérangeant	A	B	C	D	E	Non dérangeant
92. Mal à l'aise	A	B	C	D	E	Fier
93. Approprié	A	B	C	D	E	Inapproprié
94. Heureux	A	B	C	D	E	Triste
95. Désintéressé	A	B	C	D	E	Intéressé
96. Fâché	A	B	C	D	E	Content
97. Mal	A	B	C	D	E	Bien
98. Juste	A	B	C	D	E	Injuste
99. Enchanté	A	B	C	D	E	Furieux
100. Approuve	A	B	C	D	E	Désapprouve

Votre réponse a été envoyée. Merci de votre participation!

Questions et plaintes :

1. Toute question concernant cette recherche peut être adressée aux chercheur(e)s :
Matthieu Boutet-Lanouette (boutetlm@cndf.qc.ca) et Lyne Rozon
(rozonl@cndf.qc.ca).
2. Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à
Isabelle Lapointe-Therrien (vice-présidente du CER-CNDF) à
lapointeti@cndf.qc.ca.

MÉDIAGRAPHIE

- Alliance Sport-Études. (2021). <https://alliancesportetudes.ca>
- Alliance Sport-Études. (2020). Rapport annuel 2019-2020. <https://alliancesportetudes.ca/wp-content/uploads/2020/11/Rapport-annuel-2019-2020-.pdf>
- Baucom, C. et Lantz, C. D. (2001). Faculty Attitudes Toward Male Division II Student-Athletes. *Journal of Sport Behavior*, 24(3), 265-276.
- Bartlett, R. (2011). *The Rhodes not Taken: A Study of Stereotypes toward Student-Athletes* [thèse de doctorat, Pacific University]. Research Repository. <https://commons.pacificu.edu/work/sc/d8bb5104-c3c7-4a9c-887e-ff6537cded11>
- Comeaux, E. (2011a). A Study of Attitudes toward College Student-Athletes: Implications for Faculty-Athletics Engagement. *The Journal of Negro Education*, 80(4), 521-532.
- Comeaux, E. (2011b). Examination of Faculty Attitudes Toward Division I College Student-Athletes. *College Student Affairs Journal*, 30(1), 75-87.
- Del Balso, M. et Lewis, D. A. (2007). *Recherche en sciences humaines. Une initiation à la méthodologie*. Modulo.
- Dunn, N. D. (2015). *Non-Athlete Students' Attitudes toward Student-Athletes: A Social Identity Approach* [mémoire de maîtrise, University of Louisiana]. Proquest LLC. <https://pqdtopen.proquest.com/doc/1708665140.html?FMT=AI>
- Engstrom, C. M. et Sedlacek, W. E. (1993). Attitudes of Residence Hall Students toward Student-Athletes: Implications for Training, Programming, and Advising. *The Journal of College and University Student Housing*, 23(1) 8-12.
- Engstrom, C. et Sedlacek, W. E. (1991). A Study of Prejudice Toward University Student-Athletes. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 189-193.
- Engstrom, C. et Sedlacek, W. E. (1989). *Attitudes of Residence Hall Students toward Student-Athletes: Implications for Advising, Training and Programming* [rapport de recherche, Maryland University]. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED319321.pdf>
- Engstrom, C., Sedlacek, W. E. et McEwen, M. (1995). Faculty Attitudes Toward Male Revenue and Nonrevenue Student-Athletes. *Journal of College Student Development*, 36(3), 217-227.

- Fortin, M- F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Montréal, Québec : Chenelière éducation.
- Faculty. (2021). Dans *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/faculty>
- Harrison, K., Lawrence, S. M. et Stone, J. (2009). A Day in the Life of a Male College Athlete: A Public Perception and Qualitative Campus Investigation. *Journal of Sport Management*, 23, 591-614.
- Jobin-Lawler, A., Boutet-Lanouette, M. et Rozon, L. (2019). *Se rassembler autour d'un ballon : étude sur l'intégration des étudiants-athlètes au collégial* [rapport de recherche PAREA, Campus Notre-Dame-de-Foy]. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37762/jobin-lawler-et-al-se-rassembler-autour-un-ballon-integration-etudiants-athletes-cndf-parea-2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Jobin-Lawler, A. et Boutet-Lanouette, M. (2021). *Sur le terrain de la réussite scolaire : une recherche sur les étudiants-athlètes des collèges privés subventionnés du Québec* [rapport de recherche PREP, Campus Notre-Dame-de-Foy]. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38139/jobin-lawler-boutet-lanouette-terrain-reussite-scolaire-rapport-complet-cndf-PREP-2021.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Knapp, T. J., Rasmussen, C. et Barnhart, R. K. (2001). What College Students say about Intercollegiate Athletics: A Survey of Attitudes and Beliefs. *College Student Journal*, 35(1), 96.
- Lambert, R. (2021). *Team spirit* [photo]. Campus Notre-Dame-de-Foy.
- L'analyse de Variance : ANOVA/MANOVA Générale.* (s. d.). Statsoft. <http://www.statsoft.fr/concepts-statistiques/anova-manova/anova-manova.htm#.YTugsH2QjIU>
- McFarlane, A. R. (2014). *An Examination of the Role that Academic, Athletic, and Social Integration Play in the First Year Freshman Student Athlete Experience* [thèse de doctorat, Clemson University]. https://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2376&context=all_dissertations
- McHugh, M. (2011). *Student-Athlete Perception on a College Campus* [mémoire de maîtrise, University of Minnesota Duluth]. <https://core.ac.uk/download/pdf/83128736.pdf>

- Parsons, J. C. M. (2010). *Determining the Existence of an Athletic Stigma on a NCAA Division II University Campus* [thèse de doctorat, Ashland University]. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=ashland1271777760&disposition=inline
- Perception. (2012). Dans *Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL)*. <https://www.cnrtl.fr/definition/perception>
- Piper, M. A. (2020). *The Presence of Negative Stereotypes Toward Student-Athletes Amongst University Faculty Based on Race and Gender* [thèse de doctorat, Texas Tech University]. <https://ttu-ir.tdl.org/bitstream/handle/2346/86532/PIPER-DISSERTATION-2020.pdf?sequence=1>
- QWERI. (2020). *Code civil du Québec annoté*. <https://ccq.lexum.com/w/ccq/fr#!fragment/art21/BQCwhgziBcwMYgK4DsDWszIQewE4BUBTADwBdoxdSAmARgEoAaZbUwiARUUNwE9oA5AMYRCIBFx78hIsbgQBIPKQBC-AEoBRADKaAagEEAcgGFNjUmABG0Utjj16QA>
- Radio-Canada. (2019). *Les faibles taux de participation auraient nui à la fiabilité du recensement*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/579991/recensement-taux-participation>
- Réseau du sport étudiant du Québec. (2020a). *Rapport annuel 2019-2020*. http://rseq.ca/media/2355540/rapport_annuel-2019-final-num_rique-low-res.pdf
- Réseau du sport étudiant du Québec. (2020b). *Règlements du secteur collégial*. http://rseq.ca/media/453623/2021_col_reg_secteur_officiel.pdf
- Sailes, G. A. (1993). An Investigation of Campus Stereotypes: The Myth of Black Athletic Superiority and the Dumb Jock Stereotype. *Sociology of Sport Journal*, 10(1), 88-97.
- Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche. (2018). *Énoncé de politique des trois conseils. : éthique de la recherche avec des êtres humains*. <https://ethics.gc.ca/fra/documents/tcps2-2018-fr-interactive-final.pdf>
- Sedlacek, W. E., Brooks, G. C. et Glenwood, C. Jr. (1970). Measuring Racial Attitudes in a Situational Context. *Psychological Reports*, 27(3), 971-980.
- Sedlacek, W. E., Brooks, G. C. et Glenwood, C. Jr. (1967). *The development of a mesure of racial attitudes* [rapport de recherche, Maryland University]. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037497.pdf>
- Simons, H. D., Bosworth, C., Fujita, S. et Jensen, M. (2007). The Athlete Stigma in Higher Education. *College Student Journal*, 41(2), 251-273.

- Tanguay, I. (2017). *IPMSH : La recherche en action*. ERPI.
- Tovar, E. A. (2011). *Faculty Perceptions of Division I Male Student-Athletes: The Relationship between Student- Athlete Contact, Athletic Department Involvement, and Perceptions of Intercollegiate Athletics* [thèse de doctorat, University of Kansas]. Proquest. <https://www.proquest.com/docview/927921681>
- Tucker, K., Morgan, B. J., Oliver, I., Kirk, O., Moore, K., Irving, D., Sizemore, D., Turner, W. et Emanuel, R. (2016). Perceptions of College Student-Athletes. *Journal of Undergraduate Ethnic Minority Psychology*, 2, 27-33.
- White, T. A. (2010). *An Examination of Student-Athletes' Perceptions of Their Academic Abilities* [mémoire de maîtrise, Western Kentucky University]. TopScholar. <https://digitalcommons.wku.edu/theses/183/>
- Wininger, S. R. et White, T. A. (2015). An Examination of the Dumb Jock Stereotype in Collegiate Student-Athletes: A Comparison of Student versus Student-Athlete Perceptions. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 9(2), 75-85.
- Wininger, S. R. et White, T. A. (2008). The Dumb Jock Stereotype: to what Extent do Student-Athletes Feel the Stereotype? *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 2(2), 227-238.